

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

РОССИЙСКИЙ ФОНД ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

ФГАОУ ВО «СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ»

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РЕСПУБЛИКИ ЮЖНАЯ ОСЕТИЯ

ЮГО-ОСЕТИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. А.А. ТИБИЛОВА

**ПРАВОВАЯ ПОЛИТИКА
РОССИИ И ЮЖНОЙ ОСЕТИИ
В СФЕРЕ РЕАЛИЗАЦИИ
ПРАВА ЧЕЛОВЕКА НА ОБРАЗОВАНИЕ**

*Сборник материалов
Международной научно-практической конференции*

*Ставрополь-Цхинвал,
25 ноября 2020 г.*

Ставрополь,
2021

УДК 340
ББК 67
П 68

Редакционная коллегия:

Главный редактор – кандидат юридических наук,
доцент, доцент кафедры административного и финансового права Юридиче-
ского института

Северо-Кавказского федерального университета (Россия, Ставрополь)
Трофимов Максим Сергеевич

Редакторы:

канд. юрид. наук, доцент *Е.А. Терещенко* (Россия, Ставрополь)

канд. юрид. наук *Д.А. Зассеев* (Южная Осетия, Цхинвал)

П 68 **Правовая политика России и Южной Осетии в сфере реали-
зации права человека на образование:** сборник материалов
Международной научно-практической конференции (Ставро-
поль-Цхинвал, 25 ноября 2020 г.). – Ставрополь: Ставропольское
издательство «Параграф», 2021. – 364 с.

ISBN _____

*Международная научно-практическая конференция «Правовая политика
россии и южной осетии в сфере реализации права человека на образование»
проведена в рамках реализации международного проекта Российского фонда
фундаментальных исследований и Министерства образования и науки Респу-
блики Южная Осетия «Конституционно-правовые основы и правовое регулиро-
вание интеграции образовательных пространств России и Южной Осетии в
контексте права человека на образование: история, состояние и перспективы»
(19-511-07005 МОН РЮО_a), а также в связи с необходимостью привлечения
внимания общественности к вопросам реализации права человека на образова-
ние в Российской Федерации и Республике Южная Осетия.*

*Сборник содержит научные материалы по актуальным вопросам ис-
торического развития образования на Кавказе, вопросам правового регулиро-
вания и правоприменительной практики в области реализации права человека
на образование в России и Южной Осетии, представленные аспирантами,
магистрантами, докторами и кандидатами наук, общественными деятелями,
представителями органов государственной власти и местного самоуправле-
ния из Российской Федерации и Республики Южная Осетия.*

УДК 340
ББК 67

**Сборник материалов конференции опубликован при финансовой
поддержке РФФИ МОН РЮО в рамках научного проекта № 19-511-07005**

ISBN _____

© Авторы, 2020.

© Оформление. ООО «Ставропольское
издательство «Параграф», 2021.

СЕКЦИЯ 1

ИСТОРИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА КАВКАЗЕ И В ЗАКАВКАЗЬЕ

НАЦИОНАЛЬНЫЕ ШКОЛЫ НА ДОНУ, КУБАНИ И СТАВРОПОЛЬЕ В 1920-е гг.: ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ

*Аверьянов Антон Викторович,
к.и.н., доцент, доцент кафедры
отечественной истории XX-XXI веков
Института истории и международных отношений
Южного федерального университета
(Россия, г. Ростов-на-Дону)*

Важным направлением культурно-образовательной политики Советского государства в 1920-е гг. была ликвидация неграмотности и развитие школьного образования. Особое внимание уделялось работе в этнической среде, в том числе среди так называемых дисперсных этносов. Они проживали за рамками национальных автономий, в том числе на Юге России – на Дону, Кубани и Ставрополье. Согласно данным переписи населения 1926 г. в этих трёх исторических регионах, входивших в состав Северо-Кавказского округа, проживало свыше 600 тыс. представителей национальных меньшинств без учета украинского населения. Уровень грамотности и охвата детей школьного возраста учебным процессом в этнической среде в целом был крайне низким. Проведение советской культурно-образовательной политики осложнялось замкнутым образом жизни многих национальных общин, в том числе армян, немцев, греков, туркмен, калмыков, ассирийцев и других народов, господством традиционных социальных институтов, высоким уровнем религиозности населения.

Ключевым механизмом развития образования в этнической среде являлись национальные школы, которые должны были выстраивать учебный процесс на родном языке. Со временем ими планировалось полностью заменить традиционные учебные заведения, которые функционировали главным образом при религиозных учреждениях – церквях, мечетях, синагогах. В числе важнейших задач развития образования было распространение советских идеологических ценностей.

1920-е гг. характеризовались формированием широкой сети национальных школ на Дону, Кубани и Ставрополье. Национальные

школы создавались на базе Устава Единой Трудовой школы (ЕТШ) от 31 мая 1923 г., принятом Президиумом коллегии Наркомпроса. ЕТШ разделялась на две ступени. Школы I ступени состояли из 5 возрастных групп, в которых учились дети от 8 до 12 лет. Школы II ступени относились к повышенному типу.¹ Отличительной чертой национальных школ в регионе было абсолютное преобладание школ I ступени, причем многие из них имели по два-три класса. Так, среди армянских школ I ступени преобладали трёхлетки.²

Набор в школы I и II ступени был свободен для детей школьного возраста от 8 до 17 лет. В случае нехватки мест в школах преимущество при зачислении отдавалось детям трудящихся.³ Окончившие полный девятилетний курс Единой Трудовой школы, пользовались правом поступления в ВУЗы. Помимо организации учебного процесса важнейшая роль проводилась воспитательной работе и формированию у школьников профессиональных навыков. В Уставе ЕТШ отмечалось, что «производительному труду (с-х и т.п.), органически связанному с обучением, в школе должно быть отведено видное место.⁴ Поскольку основная доля национальных меньшинств проживала в сельской местности за некоторыми национальными школами были закреплены земельные участки, на которых учащиеся получали трудовые навыки.

К 1925 г. в Северо-Кавказском крае действовали 512 национальных школ I и 11 школ II ступеней.⁵ В том числе 113 немецких школ I и II ступени, причём «часть школ содержалась на средства округов, часть на договорных началах самим населением».⁶ Большинство немецких школ имели одну-две группы вместо положенных четырёх, что затрудняло поступление в школу II ступени.⁷ Армянское население края располагало 117 школами, причём только шесть из них были школами II ступени.⁸

Имевшихся школ не хватало для удовлетворения образовательных нужд населения. В целом ко второй половине 1920-х гг. доля детей, охваченных школьным образованием, в среднем оставалась невысокой. Доля немецких детей края, охваченных советской школой, составляла около 70%. Это был наиболее высокий показатель среди всех этнических меньшинств в регионе.⁹ У других этносов эти показатели были значительно ниже. Сеть армянских школ охватывала лишь 50-60% детей.¹⁰ Имевшаяся сеть греческих школ к середине 1920-х гг. охватывала не более 50% детей школьного возраста. Многие греческие дети учились в русских школах.¹¹ Среди туркмен, калмыков, ассирийцев, горских евреев доля детей, посещавших советские школы, были значительно ниже.

Большое значение в рамках воспитательной и идеологической работы придавалось развитию детского коммунистического движения, которое распространялось в этнической среде крайне низкими темпа-

ми, особенно среди девушек. Сказывался патриархальный характер социальных отношений внутри национальных общин, проживавших на Дону, Кубани и Ставрополье. Тем не менее количество пионерских и комсомольских организаций медленно, но неуклонно росло.

Важным этапом в рамках политики коренизации стал перевод обучения в национальных школах на родной язык в 1927-1928 учебном году.¹² Однако в некоторых национальных районах этот процесс шёл довольно медленно. I Совещание культработников армян, состоявшееся в сентябре 1928 г., констатировало, что «в школах отсутствует единство программ и грамматики по языку», широко распространено «употребление различных наречий»; сохранялось «невладение армянским языком других учителей».¹³ Краевыми властями отмечалась «решительная слабость работы и недостаточные темпы по переводу школ на родной язык в некоторых нацменрайонах (Мясниковский, Туркменский, Калмыцкий и т.д.)».¹⁴

Большое значение в рамках организации учебного процесса отводилось методике преподавания. В 1920-е гг. её основу составлял так называемый проблемный подход. В то же время отмечалось, что национальные школы в плане материального обеспечения и дефицита преподавательских кадров значительно отставали от русских школ.

Краевой отдел народного образования (КрайОНО) выделял ряд трудностей, тормозивших развитие школьной сети в этнической среде: «Во-первых, бюджетные затруднения, недостаток средств у ОкрОНО не позволяет установить согласно штатам НКП... Во-вторых, недостаток мало-мальски подготовленных работников просвещения нацмен и крайняя трудность получения таких работников из различных нацмен центров Республики, а тем более подготовки и переподготовки их на месте; В-третьих, трудности получения литературы и школьных учебников на языках нацмен...».¹⁵

Вопросы о необходимости государственного финансирования сферы образования в этнической среде, особенно на местах, не раз поднимались на различных совещаниях республиканского уровня. На совещании уполномоченных облисполкомов и губисполкомов по работе среди национальных меньшинств в 1926 г. заместитель председателя Отдела Национальностей ВЦИК Сабиров отмечал, что открытие новых национальных школ «сопряжено с колоссальными затратами», в том числе в части «строительства помещений, или оборудования, создания учебников, подготовки учителей».¹⁶ При этом подчеркивалось, что полное решение данных проблем возможно «только при поддержке центрального правительства», которое сможет «обеспечить наши национальные школы I ступени учебниками».¹⁷

Недостаток финансирования в некоторых случаях приводил к закрытию национальных школ, росту задолженности по зарплате перед учителями, которые были вынуждены получать заработную плату натурой. Например, в эстонской школе поселка Эсто-Хагинский Ставропольского округа местный учитель получал зарплату зерном из расчёта 150 пудов пшеницы на одну учительскую ставку.¹⁸

С целью решения бюджетной проблемы в 1920-е гг. широкую практику получило создание комитетов содействия (комсодов), куда входили родители учащихся, которые в порядке самообложения должны были взять на себя часть финансовых обязательств по содержанию школы. С одной стороны, это позволяло расширить сеть советских национальных школ и решить многие материальные проблемы, связанные с их содержанием, ремонтом, закупкой учебной литературы; с другой стороны, препятствовало усилению советского воспитания на национальную молодёжь, поскольку многие общины контролировали учебные программы и пытались оградить детей от советского идеологического влияния.

Отмечалась также низкая квалификация учителей в национальных школах; констатировалась нехватка учителей, владевших национальными языками. Наряду с дефицитом педагогических кадров и большой загруженностью учителей в национальных школах, значительная часть из них не имела соответствующей педагогической подготовки и квалификации. Так, в Туркменском районе из 16 учителей I ступени числилось 8 туркмен, 3 татарина и пять русских. Однако если русские учителя имели неоконченное среднее образование, то все туркмены и татары имели низшее образование, хотя и прошли краткосрочные (месячные) уездные курсы в Туркменском районе в 1920 г.¹⁹

Советские национальные школы испытывали также конкуренцию со стороны религиозных учебных заведений и представителей священства – мулл, пасторов, раввинов, православных священников. Продолжали свою деятельность нелегальные школы – мектебы, хедеры, воскресные школы. Предпринимались отдельные попытки внедрить преподавание религиозных дисциплин в советские школы, как например, в крупнейшем немецком селе на Ставрополье – Довсуне.²⁰ В данной связи особое внимание уделялось воспитанию национальных образовательных кадров.

С целью подготовки национальных греческих педагогических кадров в 1925 г. было образовано греческое отделение в педагогическом техникуме в Краснодаре. В 1929 г. в нём проходило обучение 110 человек. В Ростове-на-Дону в этот период начал свою работу Армянский педтехникум. В течение года работали краевые курсы переподготовки для украин-

ских, армянских, греческих учителей и культурных работников. Помимо этого функционировали всесоюзные курсы по переподготовке ликвидаторов неграмотности среди ассирийцев, курсы по подготовке ликвидаторов неграмотности среди украинцев в Краснодаре.²¹

К концу 1920-х гг. сеть национальных школ на Дону, Кубани и Ставрополье значительно расширилась. В орбиту культурно-образовательной политики были вовлечены все проживавшие в макро-регионе этнические группы. Процесс складывания школьного образования в этнической среде протекал с разной степенью интенсивности. На национальные школы возлагалась ключевая роль не только с целью организации процесса обучения, но и идеологического воспитания, а также развития производственных навыков. Советская школа должна была стать важнейшим инструментом интеграции проживавших на Юге России многочисленных этносов. На рубеже 1920-1930-х гг. государственная монополия в культурно-образовательной сфере в основном сложилась. В школах, которые были полностью переведены на государственный баланс, были введены единые государственные стандарты обучения, отвечавшие текущим политическим и экономическим задачам. В целом, именно в 1920-е гг., несмотря на имевшиеся трудности, были заложены основы школьного образования в дисперсной этнической среде, которое претерпело значительные трансформации в следующем десятилетии.

Литература и источники:

1. Государственный архив Ставропольского края (далее – ГАСК). Ф. Р – 300. Оп. 1. Д. 139. Л. 69 об.
2. Государственный архив Ростовской области (далее – ГАРО). Ф. Р – 64. Оп.1. Д. 234. Л. 55.
3. ГАСК. Ф. Р – 300. Оп.1. Д. 139. Л. 71.
4. Там же.
5. ГАСК. Ф. Р – 299. Оп.1. Д. 250. Л. 111.
6. ГАРО. Ф. Р – 64. Оп.1. Д. 234. Л. 90-91.
7. Центр документации новейшей истории Ростовской области (далее – ЦДНИРО). Ф.7. Оп. 1. Д. 751. Л. 105.
8. ГАРО. Ф. Р – 64. Оп. 1. Д. 234. Л. 57.
9. ГАРО. Ф. Р – 1798. Оп. 1. Д. 941. Л. 103-103 об.
10. ГАРО. Ф. Р – 64. Оп. 1. Д. 234. Л. 60.
11. Там же. Л. 68.
12. ГАСК. Ф. Р – 290. Оп. 1. Д. 1080. Л. 24.
13. ГАСК. Ф. Р – 1161. Оп. 1. Д. 956. Л. 31 об.
14. ГАСК. Ф. Р – 1161. Оп. 1. Д. 1749. Л. 48.

15. ГАСК. Ф. Р – 300. Оп. 1. Д. 148. Л. 8.
16. Государственный архив Российской Федерации (далее – ГАРФ). Ф.Р – 1235. Оп. 121. Д.2. Л. 218.
17. Там же. Л. 212.
18. ГАСК. Ф. Р – 300. Оп. 1. Д. 139. Л. 4.
19. ГАСК. Ф. Р – 300. Оп. 1. Д. 148. Л. 29.
20. ГАСК. Ф. Р – 300. Оп.1. Д. 148. Л. 35-35 об.
21. ГАСК. Ф. Р – 299. Оп. 1. Д. 250. Л. 112.

**УЧАСТИЕ ОРГАНОВ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ
В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТЕХНИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В СТАВРОПОЛЬСКОЙ ГУБЕРНИИ
ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX-НАЧАЛА XX ВВ.**

*Беликова Татьяна Викторовна,
к.и.н., доцент, доцент кафедры истории России
Гуманитарного института
Северо-Кавказского федерального университета
(Россия, г. Ставрополь)*

Великие реформы Александра II 60-70-х гг. XIX, несмотря на присущую им половинчатость и незавершенность, не только обеспечили благоприятные условия для дальнейшего экономического развития Российского государства, прежде всего промышленности, но и потребовали перестройки всей системы образования. В условиях активизации развития промышленности во второй половине XIX в. явно ощущается недостаток профессионально-технических кадров, что актуализировало проблему развития профессионального технического обучения. Государство обязанности в сфере развития образования на местах, в том числе связанные с финансированием, возложило на городские, волостные и сельские органы местного самоуправления.

Ставропольский материал позволяет раскрыть как общероссийский характер отмеченных проблем, так и выявить особенности их решения в регионе.

Прежде всего, следует отметить, что постепенно на уровне центральных властей приходит осознание необходимости развития профессионального технического образования, ориентированного на широкие слои населения. Этот вывод был непосредственно связан с констатацией неудовлетворительного состояния развития кустарных промыслов. Так, с 1874 по 1886 гг. работала Комиссия по исследованию кустарных промыслов в

России, которую с 1876 г. возглавлял Е.Н. Андреев. Были проведены зачастую только первые исследования в этой области, которые позволили прийти к выводу о необходимости обучения кустарей профессиональному мастерству и популяризации промысла.¹ Примечательно, что в Трудах Комиссии по исследованию кустарных промыслов в России, издаваемых Комиссией, печатались статьи, посвященные изучению опыта организации промысла в Европе с описанием технических приемов кустарного производства.² Новая программа исследования кустарных промыслов в России 1890-х гг. продолжила деятельность предшествующей и в качестве одной из важнейших своих задач рассматривала изучение уровня профессионализма кустарей.³ В промышленной программе 1898 г. министра земледелия и государственных имуществ А.С. Ермолова среди направлений деятельности министерства отмечена потребность в популяризации опыта, совершенствование техники промысла и организации профессионального обучения.⁴

Однако не только техническая отсталость в сфере развития промышленности побуждала правительственные круги, и местные власти заниматься решением проблемы развития профессионального технического образования для крестьян и горожан. В 1903 г. Особое совещание о нуждах сельскохозяйственной промышленности пришло к выводу, что распространение технических знаний, организация обучения обеспечат рост благосостояния крестьян в условиях малоземелья и предотвратят натиск крестьян на помещичье землевладение. Предполагаемые меры рассматривались, прежде всего, как ослабление остроты аграрного вопроса, а также в качестве способа обеспечения платежеспособности крестьянского населения, исправного поступления различных налогов и сборов в казну. Для реализации программы содействия развитию мелкой промышленности члены Совещания были убеждены в необходимости широкого привлечения земств.⁵

Тем более это становилось актуальным в связи с изменениями в 80-е гг. XIX в. структуры налогового обложения торговли и промышленности. Вводится налогообложение ранее не учтенной деятельности: так называемых крестьянских промыслов.⁶ Изменения в системе налогообложения явственно свидетельствовали о стремлении правительства обеспечить рост финансовых поступлений в казну, следовательно, очевидна и заинтересованность в организации технического обучения для обеспечения ведения прибыльного кустарного промысла и привлечения для содействия его развитию средств органов местного самоуправления.

В Ставропольской губернии слабое развитие как фабрично-заводской, так и кустарной промышленности было обусловлено и аграрным характером экономики региона. И особой поддержки для ее

развития со стороны государственной власти не наблюдалось.⁷ По сведениям члена-секретаря Ставропольского статс-комитета И.В. Бентковского, в 1870-е гг. в Ставропольской губернии ситуация была неутешительной: кустарными промыслами занималось всего 37,2% коренных жителей.⁸ Недостаточный уровень развития ремесла и кустарных промыслов в Ставропольской губернии («не выходят из узкого удовлетворения местных потребностей»), их распространение преимущественно среди иногородних, пришлых на «отхожие промыслы» в губернию отмечено в Адресе-календаре и за 1901 г.⁹

Центральные и местные власти отмечали еще одну серьезную причину сложившегося положения: отсутствие средств. Для Ставропольского комитета о нуждах сельскохозяйственной промышленности немаловажным был вопрос финансовых затрат, и сначала предполагалось изучить проблему, прежде чем предпринимать какие-либо затратные с финансовой точки зрения меры, в том числе в области ремесленного обучения, создания ремесленных учебных мастерских.¹⁰ Однако потребности экономического развития Ставропольской губернии настоятельно диктовали принятия конкретных мер в сфере технического образования для крестьян и горожан, не дожидаясь столь длительного изучения проблемы.

Ставропольский комитет о нуждах сельскохозяйственной промышленности отмечал наличие сырья и свободного зимой после прекращения сельскохозяйственных работ времени у крестьян для успешного развития «валяльного, корзиночного, слесарно-токарного, столярно-токарного и гончарного производства».¹¹ Поэтому можно согласиться с Г. Хелимским, считавшем, что в Ставропольской губернии в целом существовали благоприятные условия для развития кустарного производства. Проблема, по его мнению, заключалась в «неповоротливости и боязни» кустаря не справиться, в отсутствии у него профессионального образования.¹²

На Ставрополье, как и в целом в России, огромную роль в учреждении ремесленных школ играли органы местного самоуправления, беря на себя частично и финансовые затраты. Так, в 1872 г. за счет государственного финансирования и ежегодных пожертвований городского общества в размере 4900 руб. серебром с целью обеспечить получение средств к существованию в г. Ставрополе открывается Михайловское ремесленное училище, одно из первых в России.¹³ В нем обучали столярному, слесарному, токарному, кузнечному и меднолитейному ремеслам. Однако ограниченность средств городского общества, как отмечалось в отчете ставропольского вице-губернатора К.Л. Зиссермана за 1875 г., не позволила принять всех желающих. Обучалось в 1870-е гг. всего 20-25 учащихся. Для изыскания средств на организацию

обучения в училище использовали училищную мастерскую, выполнявшую заказы различных учреждений города и продававшую изделия учеников. Ставропольский губернатор указывал не только на потребность увеличения численности обучающихся в связи с ростом желающих получить техническое образование, но и на необходимость расширения самой образовательной программы Михайловского училища, и надеялся получить государственную финансовую поддержку.¹⁴

Из отчетов ставропольских губернаторов следует, что подобная ситуация характерна не только для функционирования ремесленных школ, но и в целом системы начального образования. Размеры учебных заведений были не в «состоянии вместить всех желающих», что «крайне невыгодно» отражалось на организации крестьянского самоуправления. Так, в 1884 г. из 126 волостных старшин 93 были неграмотными, а 15 волостных старшин – в состоянии только «кое-как подписаться».¹⁵ Безграмотность волостных старшин и в итоге неудовлетворительность крестьянского самоуправления и волостного суда подчеркивал в своем отчете за 1889 г. и ставропольский губернатор Н.Е. Никифораки, считая целесообразным введение в губернии земства, на которое возлагал надежды и в области развития образования.¹⁶

Констатируя в 1885 г. первые успехи в использовании на Ставрополье сельскохозяйственных машин, ставропольский губернатор Л.К. Зиссерман считал необходимым для дальнейшего развития «на пути интенсивного хозяйства» учредить «практическую школу полеводства или вообще сельскохозяйственную» на средства крестьян и субсидию правительства. Настоятельная необходимость применения сельскохозяйственной техники и овладения техническими знаниями в Ставропольской губернии, по вполне справедливому замечанию губернатора, диктовалась и недостатком рабочих рук в сравнении с количеством сенокосных степей и засеваемых земель.¹⁷

Не дожидаясь помощи от центральных властей, дирекция народных училищ при народных школах в Ставропольской губернии стала устраивать «теоретические и практические занятия по садоводству, огородничеству и шелководству». В своем отчете за 1900 г. ставропольский губернатор Н.Е. Никифораки оценил эту инициативу как «плодотворную», способствующую распространению знаний по развитию различных отраслей сельского хозяйства в крестьянской среде.¹⁸ С 1883 по 1897 гг. занятия по распространению сельскохозяйственных знаний проводились уже при 116 сельских начальных училищах. Правящие круги в целом относились сдержанно к проблеме расширения народного образования, усматривая в нем опасность роста антиправительственных настроений.¹⁹ В этой связи опасались активизации дея-

тельности местных органов самоуправления, в частности в сфере развития образования.

Отметим и инициативу местных органов самоуправления в расширении технического обучения. Неоднократно на протяжении 1890-х гг. (в 1896г. и в 1899г.) Средне-Егорлыкское сельское общество возбуждало ходатайство об открытии в селе ремесленного училища для обучения столярному и слесарному мастерству. Инициатива сельского общества была одобрена и Отдел промышленных училищ Министерства народного просвещения 30 июня 1900 г. принимает решение об удовлетворении этого ходатайства и учреждении низших ремесленных школ в г. Грозном Терской области и селе Средне-Егорлыкском Ставропольской губернии. Само Средне-Егорлыкское сельское общество намерено было выделять 500 руб. ежегодно для финансирования организации и деятельности ремесленной школы в своем селе. Материальную помощь в деле организации ремесленной школы в Средне-Егорлыкском в размере 1000 тыс. руб. ежегодно готова была оказывать Городская Дума Георгиевска, что составляло более 3% годового дохода города, так как, находясь на границе Ставропольской губернии, Кубанской области и войска Донского, Средне-Егорлыкское превратилось в важнейший торговый пункт для окрестных поселений. Данное обстоятельство способствовало значительному притоку (примерно до 10тыс.чел. ежегодно) в село иногородних, приходящих на заработки, на отхожие сельскохозяйственные промыслы. Поэтому важнейшей проблемой стала проблема занятости, починки сельскохозяйственного инвентаря.²⁰

Несмотря на принятые положительные решения, не только нехватка денежных средств, но и квалифицированных специалистов – учителей являлись сдерживающим фактором для расширения профессионального технического образования (ремесленных училищ, школ), как и в целом широкого начального образования конца XIX – начала XX вв., но и настороженное отношение правящих кругов к широкому привлечению органов местного самоуправления к решению различных проблем содействия развитию сельскохозяйственной промышленности, в том числе расширению системы образования. Земство в Ставропольской губернии учреждено было лишь в 1913 г.

Литература и источники:

1. Обзор исследований кустарной промышленности в России // Труды Комиссии по исследованию кустарных промыслов в России. Вып. IV. Санкт-Петербург, 1879-1886. С. 416,424.
2. Обзор исследований кустарной промышленности в России // Труды Комиссии по исследованию кустарных промыслов в России.

Вып. I. Санкт-Петербург, 1879. С.1-53; Вып. IV. Санкт-Петербург, 1879-1886. – С. 115-116.

3. Кустарные промыслы. Текущая статистика за 1895/6 сельскохозяйственный год. Санкт-Петербург, 1897.

4. Тарновский К.Н. Мелкая промышленность России в конце XIX – начале XX века. М., 1995. С. 131; Российский государственный исторический архив (далее РГИА). Ф. 1331. Оп.1. Д. 41. Л. 19-20.

5. Тарновский К.Н. Мелкая промышленность России в конце XIX – начале XX века. С. 118, 120, 142.

6. Государственный архив Ставропольского края (далее ГАСК). Ф. 459. Оп. 1. Д. 2425. Л. 67, 112, 113.

7. Беликова Т.В. Органы местного самоуправления и развитие промышленности на Ставрополье в XIX в. // Культура и общество: история и современность: материалы II Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции (10 апреля 2013 г.) г. Ставрополь / под ред. д.филос.н., доцента Колосовой О.Ю., к.полит.н. Гударенко Р.Ф., к.ист.н., доцента Рясянской Н.А., к.филос.н. Красиковой Е.А. Ставрополь, 2013. С. 359-366.

8. Бентковский И.В. Кустарные промыслы в Ставропольской губернии // Ставропольские губернские ведомости. – 1878. – № 15-17. С. 2.

9. Адрес-календарь. Торгово-промышленный Ставрополь. Книга «Ставропольской губернии». Ставрополь, 1901. С. 35.

10. Кавказский край / Труды местного комитета о нуждах сельскохозяйственной промышленности. Санкт-Петербург, 1903. С. 303-305.

11. Там же. С. 370.

12. Хелимский Г. Очерки Горнозаводской промышленности Кавказского края. М., 1910. С.1-2.

13. Володькова Е.Н. Развитие ремесленного образования в Ставропольской губернии во второй половине XIX века (на примере Ставропольского Михайловского ремесленного училища // Гуманитарные и юридические исследования. – 2020. – №2. – С. 28-34; Ставропольская городская Дума. 200 лет. Историческая хроника / Под ред. Судавцова Н.Д. М., Воскресенье, 2009. С. 62.

14. Всеподданнейший отчет Управляющего Ставропольскою губернией вице-губернатора К.Л. Зиссермана за 1875 год // История Ставрополя в отчетах губернаторов (1804-1914 годы): Сборник документов / Сост. В.В. Белоконь, О.И. Винокурова. Ставрополь: Бюро новостей, 2013. С. 303; Комментарии // История Ставрополя в отчетах губернаторов (1804-1914 годы): сборник документов / Сост. В.В. Белоконь, О.И. Винокурова. Ставрополь: Бюро новостей, 2013. С. 461-462.

15. Всеподданнейший отчет Ставропольского губернатора К.Л. Зиссермана за 1884 год // История Ставрополья в отчетах губернаторов (1804-1914 годы). С. 322.

16. ГАСК. Ф. 101. Оп. 1. Д. 5383. Л. 5-6.

17. Всеподданнейший отчет Ставропольского губернатора К.Л. Зиссермана за 1884 год // История Ставрополья в отчетах губернаторов (1804-1914 годы). С. 312.

18. ГАСК. Ф. 101. Оп 4. Д. 2675. Л. 5.

19. Покотилова Т.Е. Народное образование в Ставропольской губернии в конце XIX века в контексте «стабилизирующих контрреформ» // Гуманитарные и юридические исследования. – 2017. – № 4. С. 108-109, 111.

20. РГИА. Ф. 1153. Оп. 1. Д. 172. Л. 2-21; Беликова Т.В. Органы местного самоуправления и развитие промышленности на Ставрополье в XIX в. С. 359-366.

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СОВЕТСКИХ ГРАЖДАН НА СТАВРОПОЛЬЕ В 20-Е ГГ. XX В.

***Бондаренко Юлия Андреевна,**
учитель истории и обществознания
МБОУ СОШ №2 им. Адмирала С.Г. Горшкова,
студент магистратуры 1 года обучения
направление подготовки «Педагогическое образование»
профиль «Историческое образование»
Гуманитарного института
Северо-Кавказского федерального университета
(Россия, г. Приморско-Ахтарск)*

***Научный руководитель: Оборский Евгений Юрьевич**
к.и.н., доцент, доцент кафедры истории России
Гуманитарного института
Северо-Кавказского федерального университета
(Россия, г. Ставрополь)*

История изучения народного образования является важным направлением в исторической науке. Особенно привлекает внимание развитие образования после Октябрьской революции. Население страны переживает глобальные социальные потрясения – смена власти, Гражданская война и голод. Отметим, что в настоящее время особую

популярность набирает изучение истории отдельных локальных обществ. В этой связи мы можем проследить, как реализовывались на местах реформы новой власти в области образования. Рассмотрим образовательную политику большевиков на примере Ставрополя.

Новая советская власть стала вмешиваться в культуру России. Построение нового социалистического общества включало в себя организацию культурной революции. Она должна была стать механизмом, который перестроит культурную жизнь страны на новых идеологических началах. Любопытно, что школа должна была воспитывать человека определенного типа¹. На молодежь была возложена функция окончательного утверждения коммунизма, а также воспитания последующих поколений. Исследователь Н.И. Сенник отмечает, что школа в советском государстве стала «орудием коммунистического перерождения общества»².

В 1917 г. Народный комиссариат по просвещению выпустил «Обращение к населению». В нем подчеркивалось, что достижение всеобщей грамотности является главной целью советского государства. Для этого было необходимо создать сеть школ. Обучение в них должно быть всеобщим обязательным и бесплатным. 30 сентября 1918 г. Было утверждено «Положение о единой трудовой школе РСФСР». В нем говорилось о замене уже существующих школ. В начале предполагалось создать двухступенчатую школу для детей от 8 до 13 лет и от 13 до 17 лет. Но представление о структуре образования часто менялись. Государственная комиссия по просвещению стала разрабатывать новую систему образования. В результате, вместо церковно-приходских школ были введены сельские, а на место уездных училищ и гимназий пришла единая трудовая школа. В результате, в 1920-е гг. была фактически ликвидирована дореволюционная структура образования. «Положение о единой трудовой школе» и «Декларация о единой трудовой школе» вводили новую систему образования. Важно, что оно было единым и бесплатным.

Образование было двухступенчатым. Первая ступень включала в себя пятилетнее обучение, а вторая – четырехлетнее. Право на образование имели все граждане страны, независимо от расовой принадлежности и социального положения, школа была на родном языке.

К середине 1920-х гг. в стране сложилась следующая система школьного образования: начальная школа первой ступени (4 года обучения); семилетняя школа; школа второй ступени (девятилетняя средняя школа); фабрично-заводские семилетки; школа крестьянской молодежи, которая в свою очередь была продолжением школы первой ступени для сельской молодежи; школа фабрично-заводского ученичества; рабочий факультет³.

Отметим, что на Ставрополье реформы в области образования проходили в условиях сложной политической и экономической обстановки. Ситуация усугублялась недоверием учителей средних учебных заведений к преобразованиям. Многие из них считали, школа «должна стоять вне политики и быть беспартийной»⁴. Несмотря на это, интеллигенция шла на контакт с большевиками. Например, в губернский отдел народного образования вошли люди, которое ранее работали в образовательной и просветительской сфере⁵.

В 1918 г. работа над реформами в области просвещения на Ставрополье была прервана наступлением армии белых. В 1920 г. работа была возобновлена. На Ставрополье был создан губернский отдел по народному образованию. Его возглавляла М.К. Вальяно – одна из участниц борьбы за советскую власть. Уже в марте 1920 г. в губернии происходит реформирование дореволюционных образовательных учреждений. Так, Епархиальная женская гимназия стала 2-ой советской школой I и II ступени. Важно, что в школах убрали преподавание Закона Божия и церковнославянского языка. Также в средних школах перестали преподавать древнегреческий и латинский язык⁶. Любопытно, что в протоколе губернского отдела народного образования отмечалось сохранение преподавания «Закона Божьего» для желающих за свой счет. Также разрешалось совершать молитвы в учебных заведениях⁷.

В городах и селах губернии были созданы чрезвычайные комиссии по ликвидации неграмотности – Грамчека. Власть привлекала комсомольцев, студентов и других образованных людей для работы в них. Важно, что особую роль большевики уделяли обучению женщин и батраков. В 1920 г. во всех уездах Ставрополья прошли съезды Советов, на которых обсуждался вопрос о ликвидации неграмотности.

Власть старалась привлечь население к грамоте. Одним из средств являлась пропаганда в местных газетах⁸. Например, на страницах газеты Власть Советов мы находим следующие заголовки: «Мало самому газету читать – нужно приучить к чтению еще не читающих ее»⁹, «Грамотный, обучи неграмотного»¹⁰, «С газетой и вечер хорошо проведешь»¹¹. Не могу не отметить, что библиотеки через средства массовой информации призывали граждан поделиться своими книгами, для просвещения населения. Автор статьи подчеркивал: «Каждая пожертвованная книга делает свое великое дело»¹². Также в губернии проводили дни пропаганды, собрания и беседы, на которых присутствовало взрослое население. Еще одним методом привлечения населения к учению было расклеивание листовок с воззваниями Чрезвычайной комиссии по борьбе с неграмотностью. Представляет интерес, что на клумбах в г. Ставрополе из цветов были выложены лозунги

«Грамота – меч, побеждающий темные силы!», «Долой неграмотность!»¹³. В местных клубах и театрах регулярно ставились спектакли агитационного характера¹⁴.

Исследователь Т.П. Берсенева говорит о том, что в стране создавалось множество школ, несмотря на тяжелое положение молодого государства. Интересно, что грамоте обучали не только детей¹⁵. Например, в 1920 г. в с. Левокумское открыли две школы грамоты для взрослых¹⁶.

Важное место в образовательной политике большевиков занимал вопрос об обучении грамоте женщин, особенно из сельской среды. Дело в том, что перед крестьянкой стояло несколько препятствий для обучения: уход за детьми и хозяйством, бедность. Иногда обучаться грамоте запрещал муж. Политпросвет выступал за открытие специальных школ для женщин. Также он ратовал за обучение грамотными женщинами неграмотных. В первую очередь, просветительской работой должны заниматься женщины-преподаватели. Так, в 1927 г. учительницы Петровского района обучали «до 700 женщин»¹⁷.

При этом, учебных заведений на Ставрополье было еще недостаточно. На страницах местной прессы опубликована статья о необходимости открытия школ крестьянской молодежи. Так, райком комсомола несколько лет просит организовать ее в Благодарненской школе 2-й ступени. При этом в 1926-1927 гг. отделение уже открывали, но в 1928 г. его закрыли. Обучались в нем преимущественно дети бедняков. Крестьяне остались недовольны закрытием¹⁸.

В 1920 г. во многих хуторах Ставропольской губернии школ не было. В зимнее время года население нанимало учителей на собственные средства. В большинстве учебных заведений отсутствовала специальная литература. Это сказывалось и на качестве образования¹⁹. При этом, даже в образовательных учреждениях не хватало канцелярских принадлежностей. Ученики школ и пунктов ликбеза использовали обложки старых тетрадей, исписанную бумагу и старые газеты. На партах и досках писали углем и мелом. Не хватало даже стульев и скамеек для обучающихся. Многие приносили их с собой. Именно благодаря упорству и настойчивости населения «к началу 1921 года к обучению в ликбезах было привлечено 58147 человек, из них 37283 женщины, обучено 43050 человек»²⁰.

Кроме того, проблема в области образования не ограничивалась нехваткой школ. Наблюдается острая нехватка преподавательских кадров. Для подготовки учителей создавались краткосрочные образовательные курсы. Например, в с. Песчаннокопском были организованы трехгодичные педагогические курсы, а в г. Ставрополе курсы прошли

«150 человек со всей губернии»²¹. Автор отмечает, что данные факты свидетельствуют о быстрых темпах реформирования системы образования. Исходя из этого, обучение преподаванию проходило в сжатые сроки и по упрощенной программе²². На местах также проводилась работа по подготовке преподавательского состава в педагогических техникумах. Они были открыты в «Ставрополе, Ессентуках, Минеральных Водах, с. Петровском, Микоян-Шахаре, Баталпашинске»²³.

Следует отметить, что у преподавателей не было материальной заинтересованности в своем труде. Работники в области просвещения переходили в другие советские учреждения. Таким положением дел был озадачен Терский губернский отдел народного образования. Он призывал не принимать преподавателей на работу не по специальности²⁴. В ряде учебных заведений существовали Комсомы, которые помогали школьным руководителям. Те, кто был лишен такой поддержки, преподавали неохотно. В этой связи президиум 1-й Ставропольской школы для взрослых просил Ставропольский губполитпросвет организовать платный спектакль, вырученные деньги с которого пойдут на «содержание школьных руководителей и на хозяйственные расходы»²⁵.

В результате, к 1926 г. «число грамотного населения в РСФСР увеличилось в два раза и составило 51%»²⁶. Несмотря на внушительные показатели, большое количество людей в середине 20-х гг. XX в. оставались безграмотными. Об этом свидетельствуют данные общества «Друзей грамотности». Е.В. Ногина считает, что проникновение грамотности в сельскую местность было осложнено местными бытовыми традициями. Население предпочитало заниматься делами по хозяйству, а не посещать занятия²⁷. Например, в с. Красном даже в 1928 г. отмечали плохую посещаемость школы учениками. Это связано с тем, что родители не пускали детей на уроки, а заставляли работать по хозяйству²⁸.

Далее следует отметить и недочеты советской власти в области просвещения. Крестьяне села Арзгир были недовольны возрастными ограничениями для поступления в школы. В первую группу принимали детей не старше 10 лет, а во вторую группу принимали только грамотных. В результате дети крестьян, которым уже исполнилось 10-12 лет, не могли обучаться. Они оставались неграмотными²⁹.

Для детей, которые до революции не получали образование в средней школе были созданы рабочие факультеты. В них люди могли получить среднее образование для поступления в высшую школу³⁰. На Ставрополье существовал рабфак при сельхозинституте. Примечательно, что часть обучающихся должны были обеспечивать пайком и стипендией³¹.

После Октябрьской революции перед работниками просвещения встал задача создания образовательного учреждения, которое объеди-

няло бы обучение, воспитание и производительный труд. На территории Ставропольской губернии были созданы пять школ-коммун. Педагог Н.Н. Соловцов организовал Минераловодческую школу имени Октябрьской революции. При ней находились кузнечная, столярная и другие мастерские. Также школе были выделены участки земли для пашни и огорода. Ученики самостоятельно вели хозяйство школы. Не менее известной была школа Третьего Интернационала в с. Винодельном. В нее попали дети с вокалов, рынков и улиц. Национальный состав воспитанников также был разнообразен. Здесь обучались русские, украинцы, белорусы, поляки и др. Таким образом, школа-коммуна создавала детский коллектив, который объединяла общая жизнь и труд³².

Исследователь Н.И. Трибунских подчеркивает, что возникновение данных учреждений было связано и с социальной политикой молодого государства – борьбой с беспризорностью. Помимо школ-коммун создавались детские дома, трудовые коммуны, школы-колонии и детские городки. В начале 20-х гг. XX в. в г. Ставрополе был открыт городок имени Октябрьской революции. Он включал в себя дошкольное отделение и четыре школы первой ступени. В 1925 г. были открыты детский сад и сельскохозяйственная школа³³.

Высших учебных заведений на Ставрополье до Октябрьской революции не было. Учительский институт, открытый в 1912 г. не давал законченного высшего образования. Педагогический институт был открыт лишь в 1930 г. (агропедагогический)³⁴.

Как уже отмечалось выше, одной из главных задач в образовательной сфере была подготовка учительских кадров. В 1920 г. Вторая учительская семинария и Ставропольский учительский институт были реорганизованы. На их базе был создан институт народного образования. В него могли поступить лица, которые окончили средние учебные заведения. В 1923 г. институт становится техникумом. Наряду с указанными учреждениями в 1920 г. был открыт Ставропольский практический институт народного образования (СПИНО). В нем готовили преподавателей для школ. Но уже приблизительно через два года он был закрыт³⁵.

Учитывая специфику региона, первые советские учреждения профессионального образования на Ставрополье появились в области сельского хозяйства. Так, в 1919 г. был открыт сельскохозяйственный институт, а при нем техникум земельного управления Северо-Кавказского крайисполкома. Студенты могли получить образование по агрономической или мелиоративной специальности. Для получения практических знаний обучающиеся работали на поле, ферме, зоотехнической станции и садах при институте³⁶. Сельскохозяйственный институт имел большую библиотеку. Здесь находились множество трудов российских ученых, ко-

торые стали «материальной базой для проведения научных исследований»³⁷. В 1922 г. сельскохозяйственный институт был переименован в «Ставропольский институт сельского хозяйства и мелиорации». Исследователь Н.И. Трибунских отмечает, что сельскохозяйственный институт не относится к высшим учебным заведениям³⁸.

Несмотря на трудности, с которым столкнулось население после войны, на территории Ставрополя создается множество профессиональных образовательных учреждений. Так, население Ставрополя могло получить медицинское образование в Ставропольской военно-фельдшерской школе и музыкальное образование в Ставропольском музыкальном училище управления культуры Ставропольского крайисполкома. Также Ставропольская профессиональная техническая школа готовила техников, электриков, электромехаников и других специалистов³⁹.

С середины 1920-х гг. важное значение уделялось промышленности. Было необходимо подготовить профессиональные кадры для работы на заводах и фабриках. На Ставрополе была создана фабрично-заводская школа при заводе «Красный металлист». Важно, что учащиеся проходили практическое обучение на предприятиях⁴⁰. Таким образом, мы перечислили большинство профессиональных учебных заведений, которые существовали в данный период. При этом не стоит забывать о том, что жители Ставрополя могли получать образование и в других городах России. Например, Л. Правдин просил Терский окружком ВКП(б) командировать его в Институт красной профессуры⁴¹.

Как отмечалось выше, не всегда население могло поступить в профессиональные учебные заведения. Это могло быть связано с их нехваткой или полным отсутствием. Также имели место и личные причины населения. В этом случае они могли пойти на курсы. Информация о курсах часто размещалась на страницах местной прессы. Например, в газете «Власть Советов» мы находим статью, в которой отмечали, что начались занятия на технических курсах для квалифицированных рабочих. Любопытно, что данные курсы были разделены на семестры, продолжительностью четыре месяца. При этом «каждый семестр давал законченные познания»⁴². Те, кто хотел усовершенствовать свои знания, переходили на второй семестр⁴³. Иногда на курсы отправляла организация. Так, Фракция правления Северо-Кавказского крайсоюза просила Терский окружком отпустить в Москву на высшие кооперативные курсы тов. Пименова и несколько работников на курсы в Таганрог⁴⁴.

Таким образом, после Октябрьской революции советская власть начинает реформы в области образования. Школа по представлениям большевиков должна была воспитать человека нового типа, который окончательно утвердит коммунизм в стране и воспитает следующее

поколение. В результате, было введено двухступенчатое образование. В 1920-е гг. на территории Ставрополя открылось множество учебных заведений, но наблюдалась нехватка преподавателей, учебной литературы и канцелярских принадлежностей. Это сказывалось и на качестве образования. Также на территории Ставрополя существовали чрезвычайные комиссии по ликвидации неграмотности – Грамчека. С помощью газетной пропаганды, собраний, бесед власть старалась привлечь местное население к грамоте. Не могу не отметить, что молодое государство боролось с беспризорностью. Высших учебных заведений до Октябрьской революции на Ставрополье не было. В 1919 г. открыт сельскохозяйственный институт; в 1920 г. – институт народного образования и СПИНО. Также существовали и другие профессиональные образовательные учреждения: военно-фельдшерская школа; музыкальное училище управления культуры Ставропольского крайисполкома; Ставропольская профессиональная техническая школа и др.

Литература и источники:

1. Берсенева Т.П. Духовная культура России: синергийный подход: учебное пособие. В 2 ч. Омск, 2014. Ч. 2. С. 69.
2. Сенник Н.И. Концептуальная модель становления советской школы (1920-е гг.) // Cyberleninka. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnaya-model-stanovleniya-sovetskoy-shkoly-1920-e-gg/viewer> (Дата обращения: 12.05.2020).
3. Быкова Е.Ю. Реформирование системы школьного образования в СССР в 1917-1930 гг.: организационные и идеологические аспекты// Cyberleninka. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/reformirovanie-sistemy-shkolnogo-obrazovaniya-v-sssr-v-1917-1930-gg-organizatsionnye-i-ideologicheskie-aspekty/viewer> (Дата обращения: 12.05.2020).
4. Край наш Ставрополье: очерки истории. Ставрополь, 1999. С.305.
5. Стрекалова Е.Н. Интеллигенция Ставрополя в 1920 г.: принимая новую социальную реальность // Новая культурно-интеллектуальная история российской провинции (К 65-летию со дня рождения профессора Т.А. Булыгиной). Ставрополь, 2012. С. 222.
6. Край наш Ставрополье: очерки истории. С. 305-306.
7. Стрекалова Е.Н. Черты «советскости» в повседневности интеллигенции Ставрополья начала 1920-х гг. // Cyberleninka. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/cherty-sovetskosti-v-povsednevnosti-intelligentsii-stavropolya-nachala-1920-h-gg/viewer> (Дата обращения: 13.05.2020).

8. Край наш Ставрополье: очерки истории. С. 306.
9. Власть Советов. Ставрополь, 1926. Вып. 1776.
10. Власть Советов. Ставрополь, 1928. Вып. 2049.
11. Власть Советов. Ставрополь, 1928. Вып.2057.
12. Жертвуйте книги // Власть Советов. Ставрополь, 1920. Вып.106.
13. Край наш Ставрополье: очерки истории. С. 306.
14. Там же.
15. Берсенева Т.П. Указ. соч. С. 70.
16. По губернии. с. Левокумское, Святокрест. Уезда // Власть Советов. Ставрополь, 1920. Вып. 94.
17. Обучим грамоте женщин // Власть Советов. Ставрополь, 1928. Вып. 2076.
18. В борьбе за грамотность. Нам нужна школа крестьянской молодежи // Власть Советов. Ставрополь, 1928. Вып. 2057.
19. По губернии. Нет школ // Власть Советов. Ставрополь, 1920. Вып.110.
20. Край наш Ставрополье: очерки истории. С. 306.
21. Стрекалова Е.Н. Черты «советскости» в повседневности интеллигенции Ставрополья начала 1920-х гг. // Cyberleninka. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/cherty-sovetskosti-v-povsednevnosti-intelligentsii-stavropolya-nachala-1920-h-gg/viewer> (Дата обращения:13.05.2020).
22. Там же.
23. Край наш Ставрополье: очерки истории. С. 309.
24. Циркулярное письмо Терского губкома РКП(б) окружкам РКП(б), бюро фракции губисполкома и губсовпрофа об использовании работников просвещения по специальности // Голоса из провинции. Док. № 419. С. 447.
25. Письмо президиума школьного совета 1-й Ставропольской школы для взрослых в Ставропольский губполитпросвет об организации платного спектакля // Голоса из провинции. Док. № 241. С. 257.
26. Берсенева Т.П. Указ. соч. С. 70.
27. Ногина Е.В. Научные и добровольные общества в системе городского досуга на Ставрополье 1920-1930-х годов // SuperInf.ru [Электронный ресурс] URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=5541(Дата обращения:14.05.2020).
28. Начали заниматься // Власть Советов. Ставрополь, 1928. Вып.73.
29. Из информационной сводки Терского окротдела ОГПУ в окружком РКП(б) о возрастных ограничениях при приеме крестьянских детей в школу // Голоса из провинции. Док. №284. С.307.

30. История педагогики. С. 342.
31. Информационное письмо заместителя заведующего рабфаком сельхозинститута в Ставропольский губсовпроф об организации учебы на рабочем факультете // Голоса из провинции. Док. №237. С. 255.
32. Край наш Ставрополье: очерки истории. С. 307.
33. Трибунских Н.И. Исторический опыт становления развития системы советского образования в 20-30-е гг. XX в.: на материалах Ставрополья. М., 2017. С. 44.
34. Край наш Ставрополье: очерки истории. С. 311.
35. Трибунских Н.И. Указ. соч. С. 36-37.
36. Там же. С. 34.
37. Булыгина Т.А., Калининченко С.Б., Колесникова М.Е. Интеллектуальное пространство России XIX – XX вв. (на материалах Северного Кавказа): научное исследование. Ставрополь, 2017. С. 149.
38. Трибунских Н.И. Указ. соч. С. 35-36.
39. Там же. С. 37.
40. Там же. С. 38-39.
41. Заявление сотрудника краевого суда Л. Правдина в Терский окружном ВКП(б) о командировании на учебу в Институт красной профессуры // Голоса из провинции. Док. №334. С. 365.
42. Школьная жизнь. Технические курсы для рабочих // Власть Советов. Ставрополь, 1920. Вып.84.
43. Там же.
44. Письмо фракции правления Северо-Кавказского крайсоюза потребительских обществ в Терский окружном ВКП(б) о командировании на курсы кооперативных работников // Голоса из провинции. Док. №330. С. 361.

ИСТОРИЯ ЭНДАУМЕНТ-ФОНДОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЕ НА ЮГЕ РОССИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

***Братолобова Мария Викторовна,**
к.и.н., доцент, доцент кафедры отечественной истории XX-XXI
вв. Института истории и международных отношений
Южного Федерального Университета
(Россия, г. Ростов-на-Дону)*

В теории и практике финансового обеспечения деятельности некоммерческих организаций на юге России термин «эндаумент» возник

сравнительно недавно, хотя история пожертвований насчитывает более чем вековую историю. До революции целевые капиталы на Юге России были обычным явлением. Только назывались они иначе: вечный капитал, вечные стипендии. В конце XIX – начале XX вв. благотворительность на Юге России стала масштабным общественным явлением и переживала пик своего развития.

На юге России были многочисленные общественные организации, династии торговцев и промышленников, жертвовавшие средства на благотворительность. Жертвование было частью купеческой морали. Благотворительность была для них естественной и привычной. По ее размерам судили и о масштабе личности благотворителя.

Заметным явлением на юге России с середины XIX века стало широкое распространение обществ, оказывавших помощь нуждающимся учащимся, гимназистам и студентам. Только в Ростове-на-Дону таких обществ было несколько – Общество вспомоществования нуждающихся учащимся в низших учебных заведениях, Попечительство о недостаточных учениках технического железнодорожного училища, Общество вспомоществования учащихся в Петровском реальном училище и Екатерининской женской гимназии, Общество вспомоществования недостаточным учащимся в высших учебных заведениях. В период с 1882 по 1902 г. Общество вспомоществования недостаточным учащимся в высших учебных заведениях выдало стипендий и пособий на сумму 34 569 руб. Все эти благотворительные организации выдавали пособия и стипендии, помогали дешевым или бесплатным жильем нуждающимся учащимся.¹

На средства Общества взаимного вспомоществования приказчиков Ростова-на-Дону в 1891 г. была открыта мужская и женская торговая школа. Судьба торговых школ и Общества вспомоществования недостаточным учащимся этих заведений зависела от многих людей, среди которых были известные донские предприниматели П.В. Максимов, Ф.М. Дутиков, Я.С. Кушнарев, И.Т. и М.Н. Трифоновы. Стипендиальный фонд торговых школ в 29 тыс. рублей складывался из пожертвований Товарищества Я.С. Кушнарева, Первого общества взаимного кредита, Собрания членов клуба приказчиков Ростова-на-Дону, частных благотворителей М.Н. Чурилина, М.М. Показанцева, М.Е. Пучина И.Я. Бархударова. Общество вспомоществования недостаточным учащимся торговых школ Ростова-на-Дону к 1912 г. располагало капиталом в размере 40 975 рублей.²

В Таганроге были открыты начальные, средние и специальные учебные заведения, которые также получали различную помощь от благотворительных обществ и частных благотворителей. Так, было

создано Общество для пособия бедным ученикам Таганрогских мореходных классов. Основной целью общества являлось доставление бедным ученикам средств для продолжения и окончания образования. Общество выдавало нуждавшимся ученикам постоянное содержание – в виде стипендий. Подобного рода задачи решало и Общество для вспомоществования бедным воспитанникам и воспитанницам Таганрогской гимназии, учрежденное в 1877 г. Среди членов общества встречаем известных таганрогских благотворителей Л.К. и А.Н. Алфераки, М.Н. Комнено-Варваца, на средства которых оказывалась необходимая помощь молодым людям.

Плодотворную работу по оказанию материальной помощи народному образованию осуществляли благотворительные общества, существовавшие в Нахичевани-на-Дону. В частности, Армянское чело-веколюбивое братство содержало духовное училище, учрежденное в 1868 г. при монастыре Сурб-Хач в Нахичевани-на-Дону.³ Заметную филантропическую деятельность в Нахичевани вело Армянское благотворительное общество, на средства которого обучались дети из числа беднейших семейств.

В Таганроге учебные заведения получали помощь от благотворительных обществ и частных благотворителей. Так, было создано Общество для пособия бедным ученикам Таганрогских мореходных классов, Таганрогской гимназии. Среди членов общества встречаем известных таганрогских благотворителей Л.К. и А.Н. Алфераки, М.Н. Комнено-Варваца, на средства которых выдавались стипендии и оказывалась необходимая помощь молодым людям.

Решать многие проблемы в сфере народного образования городским думам и управам часто удавалось лишь с использованием пожертвований частных лиц. По Городовому положению 1870 г. было разрешено принимать в пользу городов пожертвования от частных лиц и учреждений. Эти благотворительные вклады составляли специальные капиталы, и городские управления использовали их только по целевому назначению, определенному жертвователем.

Многие из состоятельных людей Ростова дореволюционной эпохи не ограничивались предпринимательской деятельностью. Купцы, промышленники и фабриканты нажитыми капиталами щедро делились. Они ежегодно жертвовали значительные суммы денег на нужды духовно-просветительских и благотворительных учреждений. При чем оказывали поддержку скромно, бесшумно.

Так, ростовский купец Николай Ильич Токарев в 1896 году построил и оборудовал бесплатно, на собственные средства женское начальное училище. Училище было названо его именем. Здание 7-го

женского училища им. Н. И. Токарева находилось на Скобелевской улице между Средним и Малым проспектами.⁴ Училище одноклассное, с тремя отделениями и рассчитано на 300 учащихся. В знак признательности и общественной благодарности Н. И. Токареву Дума постановила поставить в училище портрет жертвователя. Через три года он также на свои средства открыл в этом здании частную бесплатную мужскую воскресную школу с программой начального народного училища.⁵ Фасад этого здания сохранился до наших дней, но узнать его в обрамлении пристроек и надстроек непросто.

С 1 июня 1898 года в Ростове на собственные средства Н. И. Токарева была открыта первая в городе практическая школа поварского искусства. В 1901 году на средства Токарева и по проекту Г.Н. Васильева было построено здание школы на углу Николаевского переулка (ныне Семашко) и проезда к публичной библиотеке. Здание было также подарено городу. По уставу школы целью ее являлась подготовка кухарок, заведующих хозяйствами в учебных заведениях, приютах, больницах, прислуги в семьях, учительниц в школах поварского искусства и домоводства. В ученицы принимались все желающие, без различия сословий, не моложе 15 лет, умеющие писать, читать, знающие правила арифметики. Школа обучила и выпустила много специалистов-кулинаров, прославивших свои искусством ростовскую кухню.⁶

Значительное пожертвование в 160 тыс. рублей в 1897 г. по духовному завещанию оставил городу доктор медицины, гласный думы Ростова-на-Дону Георгий Иванович Ткачев.⁷ На выделенный им капитал осуществлялось содержание ряда городских начальных училищ, а также выплачивались стипендии в Харьковском университете. Одно из учебных заведений, Ростовское 8-е городское начальное училище, носило имя доктора Г.И. Ткачева.

Ростовские купцы не просто строили здания для образовательных учреждений за свои деньги, они же являлись и их попечителями. В чем же заключалась роль попечителя училища или школы? Он следил за тем, как расходуются средства, выделяемые из бюджета города, и, при необходимости, жертвовал собственные средства на те или иные нужды училища. Это могла быть надбавка к жалованию учителей или наем помещений для их квартир, или деньги на покупку одежды и обуви для учащихся из наименее обеспеченных семей, и т.д.

Среди донских благотворителей, жертвовавших на народное образование, – ростовский купец Тимофей Петрович Кукса, предприниматель по сооружению и эксплуатации городского водопровода. Он выделил более 80 тыс. рублей на стипендии в реальном училище и женской гимназии. Часть пожертвования предназначалась для выпуск-

ников ростовских училищ, окончивших курс с отличием и пожелавших продолжить обучение в высших учебных заведениях.

Стипендии в различных учебных заведениях существовали и на средства многих других благотворителей. На стипендии в высших учебных заведениях предназначались благотворительные отчисления ростовских жителей П.Д. Зеленского, А.В. Емельянова, П.А. Акопова и др. Пожертвования С.А. и А.П. Грейг, А.М. Баташева, М. Фрумсона шли на содержание стипендиатов в городских начальных и средних профессиональных учебных заведениях Ростова-на-Дону: Петровском реальном училище, Екатерининской женской гимназии, мореходных классах.

К специальным капиталам городского общественного управления Таганрога относились средства, образовавшиеся из добровольных пожертвований от разных лиц и учреждений, предназначавшиеся на открытие и содержание 8-классного коммерческого училища. На пожертвования таганрогских купцов К. Калатилина, П. Скизерли, мещанина К. Болотова и др. в начале XX в. выплачивались стипендии в гимназиях и училищах Таганрога.

В 1910 году решением городской думы был объявлен переход в всеобщее начальное образование. По расчетам думцев, для перехода требовалось более 72 «одноштатных городских училищ» в течении 10 лет.⁸ Поставили еще и задачу соорудить для каждой школы собственные здания. Даже для города с миллионным бюджетом, каким был Ростов в эти годы, такое оказалось непосильным. На помощь пришли ростовские меценаты. Сыновья Елпидифора Парамонова в 1913 году на Пушкинской улице возвели здание, предназначенное для двух школ. Оборудовали его всем необходимым и передали в дар городу (сейчас, это учебный корпус ЮФУ). Другие целенаправленно дарили или завещали для устройства училищ принадлежавшие им дома.

Многие крупные пожертвования были связаны с семейными трагедиями. Например, Нахичеванский купец 2-й гильдии Никита Гогоев (Мкртыч Христофорович Гогоян) отдал все свое состояние, чтобы открыть училище для девочек из обнищавших армянских семей. Так меценат пытался пережить личное горе – гибель четырех любимых дочерей. В 1858 году завещал огромный по тем временам капитал 10237 рублей и доходы с тех магазинов и кожевенного завода, на открытие и содержание училища для девочек из бедных армянских семей.⁹ Школа была открыта в 1882 году. В 1913 году Гогоевское училище было преобразовано в женскую гимназию. Здесь учились девочки с 7 -11 лет.¹⁰ За шесть курсов они изучали несколько иностранных языков, историю и музыку, учились петь и рисовать. Каждой ученице вручалось знаменитое «гогоевское» коричневое платье с красной кай-

мой. В 1913 году училище становится гимназией, предметов для изучения становится больше, выпускники получают право работать учителями.

Большим уважением среди жителей Нахичевани-на-Дону пользовался купец Николай Никитич Аджемов, завещавший около 300 тыс. рублей на открытие в городе технического училища.

Греки в Ростове на средства судовладельца и мецената Харлампия Афанасьевича Феофани в 1915 году построили двухклассное греческое училище Эллинского благотворительного общества. В школе была собрана и действовала библиотека из книг на русском и греческом языках. Училище в 1974 году тоже пережило реконструкцию – архитектор Я. Занис украсил фасад порталом с колоннами и фронтоном, и здание стало Дворцом Бракосочетаний.

Ставропольские купцы обучали на жертвуемые средства девушек из бедных семей в женском училище Св. Александры, строили на свои деньги храмы, Иоанно-Марьянский женский монастырь, Римско-Католический костел.¹¹

Много примеров благотворительной деятельности меценатов Крыма: так на средства предводителя дворянства Таврической губернии Александра Таранова– Белозерова в начале XIX века был открыт странно-приемный дом в Симферополе, который стал одним из первых бесплатных медицинских учреждений в Российской империи.

Роль купеческой общественности была велика при строительстве Ростовской городской больницы в конце XIX века, которая, была построена исключительно на их средства без каких-либо значительных затрат со стороны городской казны. Купцы Мирошниченко Максимовы, Леванидовы, Парамоновы дали деньги на строительство больничных корпусов. Строения эти были названы именами жертвователей. С помощью меценатов при больнице была открыта первая (и на долгое время – единственная) в России лаборатория для добывания сыворотки против дифтерита.

Купеческая фамилия Максимовых создала и содержала благотворительное учреждение – Дом трудолюбия, а при Доме столовую и ночлежный приют для девочек,

Благодаря благотворительной помощи ростовских купцов в 1910 году открыл двери для посетителей Ростовский городской музей. Посещение было бесплатным, в стенах музея велась и научно-просветительская деятельность – устраивались публичные чтения научных докладов, освещающих культурную и историческую жизнь местного края.

Частные библиотеки меценатов стали основой фондов городских библиотек Ростова-на-Дону. Так частная коллекция Г.А. Фронше-

тейна (3 тыс. книг) послужила основой для формирования фонда Ростовской городской публичной библиотеки, которая была открыта в 1886 году. Собственное здание библиотеки было построено в 1891 году благодаря помощи местных купцов. В начале XX века супруги Парамоновы за свой счет покрывали дефицит бюджета народной библиотеки-читальни им. А.В. Кольцова.

В 1915 году в Ростов-на-Дону был эвакуирован Императорский Варшавский университет. Университет в Ростове не обладал, как другие вузы империи, своим неповторимым культурно-градообразующим свойством. Не были созданы специально для университета архитектурные комплексы, возведенные по специальным проектам. Местным властям приходилось приспосабливать здания, которые уже являлись доминантными элементами городской архитектуры. Университету были отданы здания доходного дома на Б. Садовой (Садовая, 33), помещение Торговой школы общества взаимного вспоможения приказчиков (Горького, 88), корпуса Николаевской городской больницы, здание Коммерческого клуба (оно располагалось на пересечении ул. Б Садовой и Таганрогского, ныне Будённого, проспекта).

Деятельность различных благотворительных обществ и частных филантропов в организации и развитии социокультурной жизни в городах юга России – важная страница истории образования, просвещения и здравоохранения. Многие учреждения образования и медицины были созданы по инициативе частных лиц и на средства местных благодотворителей.

Традиция российской благотворительности была нарушена революцией 1917 года, история эндаумент фондов закончилась, новая власть их экспроприировала, и они прекратили свое существование. И только с 2007 года Фонды Целевых Капиталов вновь родились. На юге России их несколько: три в Ростове-на-Дону: Фонд целевого капитала ЮФУ; “Развитие ДГТУ”, Фонд «Образование и Наука ЮФО» банка Центр-Инвест. Также на Юге России функционирует ФЦК – СКФУ (Ставрополь), ВолГУ (Волгограде), АГУ (Астрахань), в Крыму. Эндаумент обеспечивает долгосрочность, стабильность и стратегическое развитие.

Литература и источники:

1. Недостаточные учащиеся в высших учебных заведениях за 1906 г. и обзор деятельности общества за 25 лет (с 1882 по 1907 гг.) Ростов-на-Дону, 1907. С. 12-13.
2. Ростовское-на-Дону общество вспомоществования недостаточным учащимся в высших учебных заведениях Устав Ростовского на Дону общества вспомоществования недостаточным учащимся в выс-

ших учебных заведениях. [Ростов-на-Дону,] // Режим доступа: <http://www.dspl.ru/eLib/Pages/Collections/details.aspx?id=105> [Дата обращения: 11.11.2020]

3. Казаров С.С. Нахичеванское купечество (конец XVIII – начало XX века). Ростов-на-Дону, 2011. С.87.

4. Зайцева Н.Н. Николай Ильич Токарев // Донской временник. Год 2002-й / Дон. Гос. Публ. Б-ка. Ростов-на-Дону, 2001. Вып. 10. С.162-163.

5. Журнал Ростовской-на-Дону городской Думы за 1901 год. Ростов н/Д: Электронеч. М.И. Турцевича, 1904. С. 119.

6. Юбилейное историческое и художественное издание в память 300-летия царствования державного Дома Романовых. М.: Изд-во М.С. Гугеля, 1913.

7. Смирнов В.В. Покровская площадь. Ростов-на-Дону, 2005.

8. Самарина Н.В. Ростов – самый удивительный уездный город России. Ростов-на-Дону, 2019. С. 98-99.

9. Государственный архив Ростовской области (ГАРО). Ф. 258. Оп.1. Д. 49. Л.19.

10. Казаров С.С. Указ. соч. С. 99.

11. Покотилова Т.Е. Благотворительность в светском образовании Ставропольской губернии во второй половине XIX – начале XX вв. в контексте отечественных модернизационных процессов // Гуманитарные и юридические науки. – 2015. – №4. С.119-120.

**ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ ШКОЛ
В СССР В 1920-Е ГГ.
(НА МАТЕРИАЛАХ ЧЕРНОМОРСКОГО ОКРУГА РСФСР)**

Виноградова Мария Дмитриевна,
учитель истории
МБОУ лицей «Технико-экономический» г. Новороссийска,
студент магистратуры 1 года обучения
направление подготовки «Педагогическое образование»
профиль «Историческое образование»
Гуманитарного института
Северо-Кавказского федерального университета
(Россия, г. Новороссийск)

Научный руководитель: Беликова Татьяна Викторовна
к.и.н., доцент, доцент кафедры истории России
Гуманитарного института
Северо-Кавказского федерального университета
(Россия, г. Ставрополь)

Сложно представить более интернациональное и этнически многообразное государство, чем СССР. Можно долго полемизировать о первых мероприятиях большевиков, но с утверждением «Декларации прав народов России» взаимоотношения между государством и различными этническими группами вышли на новый уровень.¹ Однако провозгласив свободное развитие национальных меньшинств, Декларация никак не освещала их право на национальную школу. Начало развитию сети национального народного образования в СССР было положено постановлением НКП в 1918 г. «О школах национальных меньшинств».² Содержательно, на законодательном уровне, оно обеспечивало преподавание в школах национальных меньшинств на их родном языке. Стоит отметить, что такого рода учебные заведения являлись государственными и создавались на базе Устава Единой Трудовой школы, согласно которому шло деление на две ступени: первая (8-13 лет) и вторая (13-17 лет).³ Национальные школы существовали у ряда меньшинств западного происхождения еще до революции, но большая часть национальных меньшинств восточной группы не только не имела своих школ, кадров учителей, но даже своей письменности и литературного языка.⁴

Рассмотрим, как функционировали школы «национальных меньшинств» в Черноморском округе РСФСР, какие проблемы были характерны для данного региона. Западная часть Северного Кавказа

была заселена представителями многих наций и народностей, кроме русского и украинского населения здесь проживали армяне, греки, черкесы, немцы и др. В 1920 г. перед работниками просвещения стояли следующие задачи: строительство новых школ, разработка учебных планов, установление четких сроков освоения учебной программы. Проведение образовательной политики в национальной среде здесь было специфичным: проживание ряда народностей изолированными общинами, сохранение высокого уровня религиозности, недостаток квалифицированных школьных работников, владевших национальными языками, отсутствие учебной и методической литературы.

Важное значение в вопросе организации национального обучения имела работа инспекции народного образования, которая выявляла отклонения от установленных планов и программ Народного комиссариата просвещения, а также наблюдала за осуществлением педагогической деятельности на местах. Из отчетов инспекторов в изучаемом нами регионе становится очевидным, что большое значение придавалось поддержанию дисциплины среди учащихся, четкой организации хода учебной деятельности, обеспечению грамотного руководства каждой школой. Акцентировалось внимание на развитии и осуществлении на практике идеи соединения обучения с участием школьников в общественно-полезном труде.⁵ Однако не во всех школах в этот период успешно создавались органы самоуправления учащихся, так как наиболее значимой задачей была организация учебной деятельности. Обращает на себя внимание, что значимым направлением работы инспекции было выявление среди педагогических кадров людей, не разделявших классовых ценностей большевиков. В докладе о результатах обследования греческих школ Туапсинского и Сочинского районов с 5-26 марта 1929 г. отмечено следующее замечание инспектора: «учителя плохо разбираются в политике; трое терпимы, четвертый Федориди (67 лет) старых убеждений <...> ему не место в Советской школе. Это учитель старой схоластической школы».⁶

Сложнейшей проблемой была подготовка национальных кадров. Так как потребность в педагогических кадрах для национальных школ была велика, то их подготовка носила краткосрочный характер, учителей отправляли на курсы повышения квалификации, что впоследствии сказывалось на качестве образования обучающихся.

Важнейшую роль в национальных школах придавали процессу изучения русского языка. Рассмотрим данные, касающиеся школ для таких этнических групп, как греки и армяне. Отметим, что формирование греческой диаспоры Северного Кавказа, как и Закавказья, относится к периоду конца XVIII – начала XX в. В процессе переселения пон-

тийских греков можно выделить четыре основные переселенческие волны: первая – в 1768-1774 гг., вторая-после русско-турецкой войны 1806-1812 гг., третья – после 1862 г. на основании закона о переселении турецких христиан в Российскую империю, четвертая – после массовых преследований турецкими властями христиан в 1915 г.⁷ В отношении формирования армянской диаспоры Причерноморья следует отметить, что небольшое число переселенцев появилось здесь после окончания в 1864 г. Кавказской войны, далее приток армянского населения в район Туапсе-Хаджи увеличился в 1894-1895 гг., преимущественно из Трапезундского вилайета. Значительно большая миграция в данный район произошла вследствие событий 1914-1916 гг. в Турции.⁸

В 1920-е гг. в Черноморском округе насчитывалось 63 армянские школы и 25 греческих школ.⁹ Докладывая об успехах изучения русского языка в греческой школе №1 при селе Пластунке за 1928 учебный год, учительница констатировала: «Принимая во внимание, что дети, поступающие в школу совершенно не знают русского языка, то переходить быстро к изучению азбуки не представляется возможным. В течение всего месяца приходится ограничиваться лишь беседами с целью научить детей говорить и понимать русскую речь. <...> Русских в данном селе совершенно нет. Преподавала русская учительница».¹⁰ Ее коллега, только из Сочинской армянской школы I ступени, оставила следующие заметки: «Преподавание русского языка велось русской учительницей только со второй группой, умеющей читать и писать на своем родном языке. На родном языке занимается с ними учитель армянин. <...> Букваря, подходящего для школы нацмен и даже вообще подходящего для нашего района видеть мне не приходилось. Буквари полученные в Сочи или бессодержательны или чужды детям особенно по языку».¹¹ Очевидно, что учителя сталкивались с одинаковыми проблемами: недостаток подходящей литературы краеведческого характера на родном для детей языке, необходимость поиска эффективных приемов билингвального обучения, среди которых особенно учителя, в обнаруженных нами документах, часто упоминали «американский метод обучения». Сложность ситуации заключалась в том, что говорить на русском языке, а значит применять свои знания на практике, дети могли только в школе. В отчете учительницы Грузинской и Греческой школы г. Сочи в 1925 г. отмечалось: «На русский язык в школах нацмен все время смотрели, как на необязательный предмет, и только теперь отводят ему одно из первых мест».¹²

В указанных выше отчетах учителя подробно характеризуют недостатки и преимущества, доступных им букварей и учебников. Наиболее часто встречаются следующие используемые учебники: бук-

вари В.П. Вахтерова, А. Горобца, учебники «Смена», «Красная Зорька», «Игра и труд». В 1927 г. с инициативой решения вопроса с учебником выступила Сочинская Районная Нацмен-Методическая ячейка, которая обратилась в Отдел Северо-Кавказских Народностей Наркомпроса с просьбой издать пособие «Экономическая География Северного Кавказа», обосновывая ее следующим образом: «Проведение программы ГУСа в Советской Трудовой Школе не представляется зачастую возможным за отсутствием соответствующих краеведческих пособий <...> В частности учительство национальных меньшинств особенно остро чувствовало этот недостаток, так как до сих пор нет на языках этих национальностей ни одного пособия, отвечающего действительности Сев.-Кав. Края.»¹³ Ситуация осложнялась и проведением в районах расселения греков в 1920 гг. реформы греческого языка.

Кроме учреждения сети национальных школ, развивалось библиотечное дело, создавались различные культурно-просветительские общества. Так, примечательно основание в 1922 г. в г. Новороссийске Чешского культурно-просветительского общества.¹⁴ Помимо этого, в период 1928-1929 гг. в Черноморском округе действовало 9 изб-читален для национальных меньшинств.¹⁵ Причем, только в Шапсугском районе, в период с 1925-1927 гг. избы-читальни действовали в 4 аулах.¹⁶

Исторический опыт организации обучения в школах в двуязычных районах, проблем, путей их решения и степени их эффективности может быть востребованным при организации процесса обучения на современном этапе. Несмотря на огромные трудности организации и функционирования системы образования в национальной среде в 1920-е гг., она способствовала распространению грамотности, последующему культурному развитию, обеспечивая возможность полноценного участия в общественной жизни.

Литература и источники:

1. Декларация прав народов России. 2(15) ноября 1917 г. // Декреты Советской власти. Т. I. М.: Гос. изд-во полит. литературы, 1957. С. 39-41.
2. Постановление Народного комиссариата просвещения о школах национальных меньшинств. 31.10.1918 г. // Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1917-1918 гг. Управление делами Совнаркома СССР. М., 1942. С. 1101-1102.
3. Положение о Единой Трудовой школе. 16.10.1918 г. // Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1917-1918 гг. Управление делами Совнаркома СССР. М., 1942. С. 1026-1030.

4. Панин Е.В. Начальное и среднее образование для нацменьшинств в послереволюционной России // Известия МГТУ «МАМИ», – 2013. – № 1(15). С. 100-101.
5. Управление архива муниципального образования город Новороссийск (далее УА МОГН). Ф. Р-17. Оп. 1. Д. 140. Л. 6-17.
6. УА МОГН. Ф. Р-17. Оп. 1. Д. 140. Л. 5.
7. Кокаева А.В. Появление греков на территории Северного Кавказа // Вестник РУДН, серия Всеобщая история. – 2010. – №1. С. 47-49.
8. Волкова Н.Г. О расселении армян на Северном Кавказе до начала XX века // Историко-филологический журнал. – 1966. – № 3. С. 265-266.
9. Бершадская О.В. Армянское и греческое население Сочинского района в конце XIX – первой трети XX вв. // Русская старина. – 2011. – №2(4). С. 26.
10. УА МОГН. Ф. Р-17. Оп. 1. Д. 242. Л. 12.
11. УА МОГН. Ф. Р-17. Оп. 1. Д. 242. Л. 13.
12. УА МОГН. Ф. Р-17. Оп. 1. Д. 242. Л. 16.
13. УА МОГН. Ф. Р-17. Оп. 1. Д. 242. Л. 103.
14. УА МОГН. Ф. Р-17. Оп. 1. Д. 89. Л. 11-12.
15. УА МОГН. Ф. Р-17. Оп. 1. Д. 140. Л. 25.
16. УА МОГН. Ф. Р-17. Оп. 1. Д. 242. Л. 21.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ВОПРОСОВ КУЛЬТУРЫ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

*Громова Алина Витальевна,
студент магистратуры 3 года обучения
направления подготовки «Педагогическое образование»
профиль «Историческое образование»
Гуманитарного института
Северо-Кавказского федерального университета
(Россия, г. Ставрополь)*

*Научный руководитель: Покотилова Татьяна Евгеньевна
д.и.н., профессор, профессор кафедры истории России
Гуманитарного института
Северо-Кавказского федерального университета
(Россия, г. Ставрополь)*

Изучение на уроках истории вопросов, посвящённых культуре, является одной из важных составляющих для формирования у школь-

ников представлений о духовном наследии, оставленном предшествующими поколениями, воспитания гражданственности, патриотизма и чувства гордости за свой народ, создавший замечательные памятники искусства и внесший богатейший вклад в сокровищницу мировой культуры. Культурно-исторический материал играет немалую роль и в эстетическом воспитании обучающихся на уроках истории, где формируется правильное отношение к искусству. Но при этом, вопросы культуры являются одними из самых сложных для восприятия учениками, что вызывает большинство затруднений во время сдачи ОГЭ и ЕГЭ.

Трудности в освоении материала по истории культуры вызваны рядом факторов. Главным среди них, на наш взгляд, являются школьные учебники. Параграфы с материалом по культуре в них слишком сложные, написаны сложным научным языком, и не всегда содержат качественный иллюстративный материал. В параграфах авторы не выделяют важные для запоминания имена деятелей культуры, названия исторических памятников и термины. А сами параграфы, практически, не связаны по содержанию с социально-политической историей государства.¹ Сказывается и нехватка учебных часов, отводимых на изучение тем по культуре. Уроки по культуре являются, как правило, уроками, завершающими изучение больших тем и разделов курса истории. Это оправдано методологически, но, на практике, уроки по культуре представляют собой обзорный урок-лекцию, на котором учитель дает краткий обзор исторической обстановки, обусловившей характер и развитие культуры в изучаемое время, а лишь затем освещает основные дидактические единицы по теме, исключая большой объем материала, оставляя его на самостоятельное изучение школьниками. Нередко на изучение этого материала отводится меньше времени, чем предусмотрено программой. В тех случаях, когда по условиям работы учитель вынужден сжимать программный материал, он чаще всего идет на сокращение (а иногда на полное исключение) материала о культуре, считая его второстепенным, менее важным, чем материал, относящийся к социально-политической истории государства, что ведет к созданию неполных представлений о событиях и явлениях в определенный исторический период развития государства.

Вторым немаловажным фактором являются трудности, которые испытывают многие учителя при отборе материала для подготовки к урокам по истории культуры. Для решения этой проблемы можно выделить ряд методических рекомендаций.

1. Обязательное задействование у учащихся различных каналов получения информации – аудиального, визуального и кинестетического.

Одним из примеров аудиального восприятия информации по истории культуры может являться музыкальное сопровождение в виде

прослушивания классических произведений, аудиозаписей произведений в прочтении самих авторов и т.д.

Визуальное восприятие информации облегчается использованием презентаций, различных видеофрагментов на уроках. Но большую эффективность могут принести не столько те презентации, которые разработал сам учитель, а те, которые могут подготовить учащиеся. Ведь при подборе материала к слайдам ученик, используя частично-поисковый метод, примеряет на себя роль исследователя, а при оформлении презентации – роль компьютерного художника-оформителя, что вызывает дополнительный интерес, а соответственно усиливает мотивацию к изучению данных вопросов.

Для визуального восприятия материала по культуре можно задействовать и Интернет-ресурсы, а именно, сайты музеев и сайты виртуальных путешествий и экскурсий.²

2. Проектная деятельность учащихся при изучении истории культуры занимает особое место в методике преподавания. Вариации на эту тему множество. Одним из примеров может служить проект по составлению учащимися так называемого «культурного альбома». Учащиеся получают задание сделать, к примеру, подборку материала по храмовой архитектуре Древнерусского государства. Необходимо не только найти изображение храма и указать название, а составить аннотацию, указав архитектурный стиль храма, время его постройки, имя правителя, при котором он был возведён, а также, по возможности, какую-нибудь «изюминку», интересный факт из истории храма и т.д. Это в дальнейшем облегчит учащимся запоминание материала. По итогам работы класса или параллели создается единый «культурный альбом» по изучаемой теме.

3. Изучение материала по истории культуры необходимо связывать с действительностью, чтобы «оживить» материал для школьников и вызвать у них интерес. К примеру, В начале XX века на смену эклектизма в архитектуре и скульптуре пришел модерн. Его легко узнать по гибким, текучим линиям в архитектуре, по символическому и иносказательному образу в скульптуре. С именем Шехтеля связан расцвет архитектуры стиля модерн в России. За свою творческую жизнь он построил необычайно много: городские особняки и дачи, многоэтажные жилые дома, здания, банки и даже бани. Классическим образцом русского модерна считается особняк Рябушинского С.П., построенный Шехтелем. В том же стиле в 1902–1904 годах перестроен Ярославский вокзал в Москве. Объясняя ученикам урок, я поделилась информацией о том, что в прошлом году мне посчастливилось побывать в Москве и проехать через этот вокзал в Пушкино. Постройка кото-

рого очень удивила меня и напоминала сказочный терем с башенками, украшенными резьбой по мотивам древнерусских былин.

4. Большое количество имён известных деятелей культуры и их достижения, содержащиеся в параграфах учебников, вызывают у школьников определённые трудности в освоении материала. Поэтому более продуктивным будет подбор персоналий по проблемному принципу, с указанием на связь культуры с другими сферами жизни общества или с определёнными историческими событиями.³

5. Эффективным методом для усвоения объёмного и сложного материала является создание проблемных ситуаций на уроках. Это возможно через привлечение различных цитат известных людей, отрывков стихотворений, притч и легенд. К примеру, для постановки проблемного вопроса на уроке, посвящённому периоду развития культуры в начале XX века, можно применить следующие сюжеты:

– «Л.Н. Толстой в своих последних произведениях он пытался показать, как может личность противостоять закоснелым нормам жизни («Живой труп», «Отец Сергей», «После бала»). Его письма-обращения к Николаю II, публицистические статьи проникнуты болью и тревогой за судьбу страны, стремлением воздействовать на власть, преградить дорогу злу и защитить вех притесняемых. Он верил, что насилие насилием невозможно».

– Зачинателями нового направления в искусстве стали поэты-символисты. Они объявили войну материалистическому мировоззрению, утверждая, что только вера и религия являются основой человеческого бытия и искусства. Первоначально символизм принял форму декаданса. Под этим термином подразумевали настроение упадничества, тоски и безнадежности, резко выраженный индивидуализм. Эти черты свойственны ранней поэзии К. Бальмонта, А. Блока, В. Брюсова.

– С противоположными идеями выступали акмеисты (от греческого слова «акме» – высшая степень чего-либо, цветущая сила). Они отрицали мистические устремления символистов, провозглашали самоценность реальной, земной жизни. Акмеисты призывали вернуть словам их изначальный, традиционный смысл, освободив от символических толкований. Основным критерием оценки художественного творчества для акмеистов (Н. Гумилев, С. Городецкий, А. Ахматова, О. Мандельштам) был безупречный эстетический вкус, красота и отточенность художественного слова.

– Русская художественная культура начала XX в. испытала и влияние зародившегося на Западе и охватившего все виды искусства авангардизма. Авангардизм вобрал в себя различные художественные направления и стили, объявившие о своем разрыве с традиционными

культурными ценностями прошлых эпох и провозгласившие идеи создания «нового искусства». Яркими представителями русского авангарда были футуристы. Футуристы конструировали новые слова, использовали в своих произведениях вульгарную лексику, профессиональный жаргон, язык документа, плаката и афиши.

Проблемным станет вопрос – Почему период развития культуры в начале XX века назван Серебряным веком? Учащимся на основе прочтения этих текстов необходимо сделать сравнительный анализ и выявить почему Серебряный век был назван именно так (в этом периоде рождаются новые жанры и тематика, происходит отказ от старого. Создание нового, споры, бурления, великие тексты, удивительные тайны, сломанные судьбы, интригующие события – вот из чего состояла русская культура минувшего века).⁴

Работа по внедрению проблемных ситуаций должна носить систематический характер. Учащиеся довольно быстро втягиваются в такое общение, уроки для них проходят интереснее, у них формируются навыки анализа, сравнения материала, рассуждения и доказательства. Но этот метод сложен тем, что требует дополнительного времени и труда учителя.

Для того, чтобы вызвать больший интерес к изучаемым темам, целесообразно применять и игровой метод. Существует множество видов игровых технологий: уроки-путешествия, уроки-экскурсии, рассказ-защита (о памятнике культуры или о картине), театрализованные постановки и т.д. Игровые приёмы являются сильной мотивацией учения, позволяют школьникам реализовать свои потенциальные возможности и способности, не находящие выхода в других видах учебной деятельности. Именно в игре активизируются психические процессы участников игровой деятельности: внимание, запоминание, интерес, восприятие и мышление. Игра позволяет развивать такие качества, как самостоятельность, инициативность. На уроках дети активно и увлечённо работают, помогают друг другу, развивая коммуникативные и организационные умения. Факторы, сопровождающие игру: интерес, чувство удовольствия, радость, несомненно, облегчают восприятие информации на уроке.

Весьма продуктивным способом изучения культуры на уроках истории является личностно-ориентированный подход. Смысл его заключается в выстраивании индивидуальной линии усвоения учеником явлений культуры, подразумевает личное творчество ученика, отражение его эмоционального отношения к произведениям культуры.⁵

Вопросы культуры в школьном курсе истории играют важную роль в создании у обучающихся правильных и полных представлений о

прошлом и в осмысленном усвоении ими программного исторического материала в целом. Таким образом, использование различных методов и приемов, форм проведения уроков и различных средств обучения истории позволит облегчить восприятие сложного и объёмного материала по истории культуры, продолжить развитие творческих способностей учащихся, а также предоставит широкие возможности для воспитания личности.

Литература и источники:

1. Шолько А.В., Самоходкина Т.В. Основные подходы к изучению вопросов культуры в курсе истории – статья в сборнике Всероссийской научно-практической конференции «Формирование компетентностно-ориентированной среды как инновационный вектор развития образовательной организации», Волгоград, 27 января 2015, стр. 38-43. – [Электронный ресурс]: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27277724>

2. Коршунова И.Е. Изучение вопросов культуры на уроках истории [Электронный ресурс]: <https://infourok.ru/izuchenie-voprosov-kulturi-na-urokah-istorii-doklad-510212.html>

3. Шолько А.В., Самоходкина Т.В. Основные подходы к изучению вопросов культуры в курсе истории – статья в сборнике Всероссийской научно-практической конференции «Формирование компетентностно-ориентированной среды как инновационный вектор развития образовательной организации», Волгоград, 27 января 2015, стр. 38-43. – [Электронный ресурс]: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27277724>

5. Сухова Ж.А. Вопросы культуры в современном школьном курсе истории: теоретический аспект [Электронный ресурс]: <http://mirznani.com/a/178401/voprosy-kultury-v-sovremennom-shkolnom-kurse-istorii-teoreticheskiy-aspekt>

4. Приёмы создания проблемной ситуации на уроках истории [Электронный ресурс]: <https://infourok.ru/priyomi-sozdaniya-problemnih-situaciy-na-urokah-istorii-879073.html>

**РОСТОВСКИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ВОЙСК ПВО
В КОНЦЕ 1939-1942 ГГ.:
ПРОБЛЕМЫ ВОЕННОЙ ПОДГОТОВКИ И ОБУЧЕНИЯ**

*Грядский Давид Михайлович,
Аспирант 1 года обучения
профиль «Отечественная история»
Института истории и международных отношений
Южного федерального университета
(Россия, г. Ростов-на-Дону)*

*Научный руководитель: Аверьянов Антон Викторович
к.и.н., доцент,
доцент кафедры Отечественной истории XX-XXI вв.
Института истории и международных отношений
Южного федерального университета
(Россия, г. Ростов-на-Дону)*

Перед войной 24 марта 1941 г., в условиях нарастающей международной напряженности в Северо-Кавказском военном округе, приказом НКО СССР от 14 февраля 1941 г. была создана Северо-Кавказская зона Противовоздушной обороны. Штаб Противовоздушной обороны, структурно входил в состав штаба Северо-Кавказского военного округа и располагался в г. Ростове-на-Дону. Однако создание кадров для соединений и участковых команд ПВО началось гораздо раньше, объединения всех сил ПВО округа в единую противовоздушную оборонительную зону. В данной статье нам хотелось бы рассмотреть особенности военной подготовки кадров для войск ПВО г Ростова-на-Дону.

1 сентября 1939 г. в СССР была введена всеобщая воинская обязанность. Согласно данному закону в армии оказывались лица, которые уже имели представление о военной службе и проходили начальную военную подготовку. Исходя из статьи 77 данного закона: «учащиеся трех старших классов средней школы (8, 9 и 10-й классы) и ей соответствующих учебных заведений (техникумы, рабфаки, школы ФЗУ и т.д.); б) студенты высших учебных заведений, за исключением прошедших действительную службу».¹ Таким образом, военная подготовка совершала интервенцию в одну из основных сфер общественной жизни.

Работа по подготовке кадров для сил противовоздушной и химической обороны заметно усилилась именно осенью 1939 г. Причиной этому явилось не только введение всеобщей воинской повинности, но и ухудшение международной обстановки в Европе и начало Второй мировой войны. В сентябре 1939 г. Ростовский городской комитет

ВКП(б) постановил, что Осоавиахим должен включиться интенсивно в работу по созданию нормальных условий для военного обучения и подготовки не только красноармейцев, но и всех желающих получить минимальные военные знания. Партийные органы Ростова-на-Дону утверждали, что: «Осоавиахим должен организовать свою работу так, чтобы мог удовлетворять запросы рабочих и служащих, интеллигенции и колхозников в изучении военного дела, пулеметного, стрелкового, ... Автомобильного дела, ПВХО и т.д.»²

Необходимость усиленной работы по строительству эффективной оборонительной зоны в Ростове-на-Дону и его окрестностях определялась также и тем, что в городе к 1941 г располагалось 7 военно-учебных заведения. Данные военно-учебные заведения осуществляли разнообразную подготовку по широкому спектру специальностей. В Ростове-на-Дону находилось семь военно-учебных заведений, а в 10 км от Ростова-на-Дону располагалась, переведенная из Читы перед войной Батайская военная авиационная школа пилотов. Все эти факторы делали Ростов-на-Дону не только стратегически важным военно-промышленным, но и важным военно-образовательным центром. Более того, Ростов-на-Дону являлся важным транспортным узлом, который открывал дорогу на Северный Кавказ. Все это предопределило создание особой Северо-Кавказской военно-воздушной зоны и усиления военной подготовки и обучения команд ПВО.

В период с 17 апреля по 2 октября 1939 г. по командам ПВО были проведены учения, которые выявили недостатки, имеющиеся в подготовке. В сентябре 1939 г. государственными и военными органами города была проведена усиленная проверка противовоздушной обороны г. Ростова-на-Дону. В ходе данной проверки выявлялись: умение оценивать обстановку и принимать правильные решения, боеготовность всех сил и средств МПВО, работа всех формирований МПВО, система наблюдения, связь и оповещение по городу, боевое освещение пунктов МПВО.³ В ходе проведенной проверки, был выявлен ряд просчетов и недочетов в подготовке и обучении. Данные недостатки, вкупе с имеющимися техническими проблемами создавали серьезную опасность и ослабляли обороноспособность Ростова-на-Дону. В частности, имелась проблема при организации обороны промышленных предприятий. Их оборона могла оказаться малоэффективной. Так завод Госэмальпосуда имел достаточно слабую оборону, которая крылась в слабой взаимосвязи подразделений ПВО и подвижно-медицинского состава. В докладе от 15 сентября 1939 г. отмечалось, что для преодоления негативной тенденции необходимо увеличить количество занятий с военнослужащими команд МПВО при проведении ежемесячных

учений не менее двух раз в штабе и одного на объекте. Особую тревогу вызывала слабая подготовка команд ПВО по заводу Ростсельмаш. Являясь крупнейшим в Европе заводом по производству сельхоз техники, данный завод играл значительную роль в хозяйственной жизни всего государства. Так как завод не был вовремя полностью подготовлен к светомаскировочным мероприятиям партийно – государственными органами было принято решение: «Проводить ежемесячно штабные учения объекта, тренировочные объектовые учения раз в месяц. Вести плановую боевую и политическую подготовку команд ПВО объекта; закончить одиночную подготовку бойца 1-2 эшелонов к 15.05.1939 г.».⁴ Такая постановка вопроса сумела принести определенные плоды. 20 февраля 1940 г. на заседании Горкома Ростовского ВКП(б) был озвучен доклад о положении ПВО Северо-Кавказского военного округа. В данном документе отмечалось, что: «Пункты ПВО г. Таганрога и г. Ростова-на-Дону добились значительных успехов по улучшению боевой подготовки».⁵ Также особых успехов добились команды МПВО по заводу Ростсельмаш, однако они оставались слабы, т.к.: «...за период с 1.01.39 г. по 1.09.39 г. увольнение приписного состава составило 35-40 % к общему числу приписного состава».⁶ Круговорот кадров, больше похожий на их утечку, не давал возможности повысить качество подготовки зенитчиков, хотя программа во многом выполнялась партийно-государственными и военными органами в полном объёме.

В ходе Ростовской оборонительной операции недостатки в подготовке МПВО во взаимодействии с другими объективными и независимыми от степени подготовки войск ПВО сделали возможным стремительный захват Ростова-на-Дону войсками противника. Как отмечает исследователь Исаев А.В.: «Вследствие низких темпов наступления ударная группировка войск Южного фронта до утра 22 ноября не оказала влияния на те бои, которые вели в этот момент главные силы моторизованных корпусов врага в районе Ростова».⁷ Положение также осложнялось и тем, что у 56-й Отдельной армии, которая обороняла Ростов-на-Дону. У армии отсутствовали части ПВО, поэтому в состав армии пришлось включить сводные курсантские полки и дивизион 734-го полка ПВО.⁸ При этом ПВО Ростова-на-Дону оставалось подчинено фронту, что усложняло взаимодействие частей, обороняющих город.

Возвращаясь к системе подготовки войск ПВО города, следует остановиться особенно на тех дисциплинах, которые изучались слушателями будущих участковых команд ПВО. Общий учебный план для трех групп, которые были организованы для слушания лекций, представлял собой следующий набор дисциплин: Материальная часть винтовки, материальная часть ручного пулемета, материальная часть стан-

кового пулемета, строевая подготовка, топография, химическая подготовка, материальная часть ручной гранаты РГД-33.⁹

В рядах войск ПВО города также находилась масса женщин. Это было связано с недостатком кадров. Девушки включались в военное обучение и затем поступали на службу в части ПВО города. 16 апреля 1942 г., после освобождения Ростова-на-Дону, требовалось восстановить систему подготовки и укрепить команды ПВО города. В постановлении партийных органов указывалось, что необходимо решить ряд проблем, связанных с качеством преподавания и подготовки кадров. В данном постановлении отмечалась особая необходимость всецело совершенствовать и развивать систему подготовки бойцов ПВО: «г) Улучшить организацию и качество обучения бойцов участковых команд МПВО, требуя тщательной подготовки начсостава к занятиям и упорядочить учет успеваемости».¹⁰

Проблема также усугублялась плохой посещаемостью занятий со стороны слушателей. Более того, проблему создавало и то, что низкая явка отражалась на подготовке, что обеспечивало неудовлетворительную подготовку. Так по Кировскому району г. Ростов-на-Дону, явка на курсы составляла 50-60 %. Низкая посещаемость занятий привела к тому, что: «Подготовка младшего начальствующего состава – телеграфистов-морзистов в количестве 60 чел. – по городу сорвана, ввиду неукомплектованности».¹¹ Аналогичная ситуация с посещаемостью наблюдалась и в других районах города. Так по Ростовскому городскому учебному пункту из 77 слушателей на занятиях находилось только 15 человек.¹² В Сталинском районе Ростова-на-Дону по Автобронетанковому военному учебному пункту вневойсковики часто не посещали занятий, так как руководители хозяйственных организаций незаконно удерживали вневойсковиков на предприятиях, чем нарушали закон об обязательной военной службе.¹³

К подготовке к ПВО привлекалось все население. Особую массовость данные акции приобрели с 1939 г. В первые недели войны Областной комитет ВКП(б) постановил, совместно партийными, комсомольско-молодёжными и государственными органами: «Предложить секретарям Ростовского и Батайского горкомов ВКП(б), начальнику Ростовского отделения ж.д. им. тов. Ворошилова с привлечением комсомольско-массовых и общественных организаций (ОАХ, РОКК) немедленно вернуть широкую партийно-массовую и политическую работу вокруг проведения учений по ПВО и лично самим возглавить эту работу».¹⁴

Исходя из изложенного выше можно сделать следующий вывод:

1. Осенью 1939 г. усиливается военная подготовка войск ПВО г. Ростова-на-Дону. Это было связано с тем, что армия была переведена

на экстерриториальный принцип комплектования и всеобщую воинскую повинность. Однако повышение интенсивности военной подготовки выявило ряд просчетов в допризывной и самой военной подготовки кадров ПВО;

2. Изменения в структуре подготовки привели постепенно к тому, что через шесть месяцев, в феврале 1940 г., ряд команд ПВО сумел добиться значительных успехов в деле военной подготовки;

3. Несмотря на внушительные результаты подготовки ПВО, увольнение практически 40% состава команд ПВО повлекло за собой резкое ухудшение качества противовоздушной обороны города, что привело к просчетам в годы Великой Отечественной войны;

4. 56 армия, которая обороняла г. Ростов-на-Дону, не имела своих сил ПВО, в связи с чем части ПВО города были переданы армии и подчинялись непосредственно командующему армией;

5. Помимо военных и партийно-государственных органов, военной подготовкой занимались и массовые оборонные общества, и молодежные организации. Их помощь также вносила значительный вклад в дело повышения обороноспособности города в условиях напряженных боевых действий на Юге РСФСР в рассматриваемый период.

Литература и источники:

1. Закон о всеобщей воинской обязанности. URL.: https://ru.wikisource.org/wiki/Закон_СССР_от_1.09.1939_о_всеобщей_воинской_обязанности/Исходная_редакция. (дата обращения 22.11.20 г.)

2. Центр документации новейшей истории Ростовской области (далее – ЦДНИРО). Ф. 13. Оп. 2. Д. 175. Л. 7.

3. ЦДНИРО Ф. 13. Оп. 2. Д. 177. Л. 5.

4. ЦДНИРО Ф. 13. Оп. 2. Д. 177. Л. 12.

5. ЦДНИРО Ф. 13. Оп. 2. Д. 37. Л. 5.

6. ЦДНИРО Ф. 13. Оп. 2. Д. 176. Л. 2.

7. Исаев А.В. Пять кругов ада. Красная Армия в «котлах» 41 года. М.: Яуза-пресс, 2019. С.376.

8. Афанасенко В.И., Кринко Е.Ф. 56 армия в боях за Ростов. Первая победа Красной армии. Октябрь-декабрь 1941 М.: Центрполиграф, 2013. С. 72.

9. ЦДНИРО Ф. 13. Оп. 2. Д. 54. Л. 85.

10. ЦДНИРО Ф. 13. Оп. 5. Д. 1032. Л. 5.

11. ЦДНИРО Ф. 13. Оп. 5. Д. 177. Л. 2.

12. ЦДНИРО Ф. 13. Оп. 5. Д. 177. Л. 3.

13. ЦДНИРО Ф. 13. Оп. 5. Д. 177. Л. 4.

14. ЦДНИРО Ф. 9. Оп. 1. Д. 14. Л. 57.

**ЖИЗНЕННЫЙ И НАУЧНЫЙ ПУТЬ
ИСТОРИКА-КАВКАЗОВЕДА М.С. ТОТООЕВА
(НА ОСНОВЕ МАТЕРИАЛОВ АРХИВНОГО ФОНДА
РСО-АЛАНИЯ)**

*Гудиев А.Т.,
студент магистратуры 1 года обучения
профиль «Теология»
Северо-Осетинского государственного
университета им. К.Л. Хетагурова
(Россия, г. Владикавказ)*

Жизненный и научный путь талантливого и разностороннего исследователя, выдающегося историка-кавказоведа Михаила Сосланбековича Тотоева не был усыпан лепестками роз. Детство его проходило в «огненные» годы революции и постреволюционного строительства страны Советов, в зрелом же возрасте ему пришлось вместе с миллионами сограждан защищать свою Родину от «коричневой чумы» германского фашизма. Именно тогда определились два источника, питавшие исследовательский талант М.С. Тотоева темами – это, во-первых, революционные события под лозунгом идеи социальной справедливости и интернационализма и, во-вторых, последовавшее после них тотальное преобразование жизненного уклада горцев Осетии и всего Северного Кавказа, создание и развитие новой, советской культуры.

Родился М.С. Тотоев в сел. Христиановское Северной Осетии (сейчас г. Дигора) 25 июня 1911 года¹. Дети в большой семье неграмотного крестьянина Сосланбека Тотоева, а их у него было одиннадцать – 8 сыновей и 3 дочери, с малых лет знали, что такое физический труд. Из сыновей двое умерли маленькими, в 1927 году скончалась жена Сосланбека, и Михаил вместе с оставшимися братьями и сёстрами в полной мере помогали отцу в хозяйстве, одновременно учась в сельской школе. Но жизненные трудности не сломили, а закалили характер мальчика, и к 40 годам Михаил Сосланбекович уже признанный учёный и педагог – заведующий кафедрой истории СССР Северо-Осетинского педагогического института им. К.Л. Хетагурова, профессор, доктор исторических наук.

В 1928 году в возрасте 17 лет Михаил Сосланбекович выехал для поступления в Москву. Чтобы обеспечить себя, он выполнял разную чёрную работу – был землекопом, грузчиком, пилыльщиком. Поступить в Москве ему не удалось, и молодой человек уехал в г. Иваново, где всё-таки поступил в индустриальный техникум. Но в начале

1929 года из-за болезни он возвратился домой, где стал работать заведующим клубом в родном селении, а затем учителем начальной школы в горном селении Стур-Дигора. В августе 1930 года он во второй раз поехал в Москву – и поступил на рабфак Тимирязевской академии. Одновременно с учёбой он работал чернорабочим на химзаводе и даже участвовал в составе студотряда в постройке промышленного гиганта – Бобриковского химического комбината. Именно на это время приходится и первая «проба пера» – М.С. Тотоев писал небольшие статьи в вузовскую газету. После окончания Тимирязевской академии Михаил Сосланбекович продолжил учиться – поступил в 1932 году в Высший педагогический институт. И опять из-за болезни он возвратился в начале 1934 года домой, не закончив обучение. Начав работать военным инспектором Дигорского и Ирафского районов, а затем преподавателем истории, географии и математики Дигорского сельскохозяйственного рабфака, Михаил Сосланбекович писал небольшие статьи и фельетоны для районной газеты «Сурх-Дигора».

Непреодолимая тяга к знаниям не оставила его и в августе 1936 года М.С. Тотоев поступил на 3 курс исторического факультета Северо-Осетинского государственного педагогического института (СОГПИ) и окончил его с отличием в 1938 году. Во время учёбы он принимал активное участие в работе исторического кружка. По словам Михаила Сосланбековича, именно здесь, в СОГПИ, у него зародился интерес к научной работе². По окончании обучения он был направлен в аспирантуру Северо-Осетинского научно-исследовательского института (СОНИИ), которую успешно закончил на «отлично» и остался работать в институте учёным-секретарём. Ещё будучи аспирантом СОНИИ, М.С. Тотоев одновременно работал старшим преподавателем по истории СССР в СОГПИ. Защита досрочно завершённой кандидатской диссертации «Переселение горцев Северного Кавказа в Турцию» была намечена на июнь 1941 года. Но началась Великая Отечественная война.

Все шесть братьев Тотоевых были призваны в ряды РККА, двое из них погибли на фронтах Великой Отечественной войны. После демобилизации из армии М.С. Тотоев в сентябре 1946 года вернулся к прежней работе в Северо-Осетинском государственном педагогическом институте – преподавателя истории СССР, одновременно по совместительству работал старшим научным сотрудником, а затем – с 1950 года – заведующим отделением истории Северо-Осетинского научно-исследовательского института.

С 1948 года Михаил Сосланбекович состоял в докторантуре Института истории АН СССР и в 1950 году защитил докторскую диссертацию «Развитие культуры и общественной мысли в Северной Осетии в поре-

форменный период», тему которой ему настойчиво рекомендовал профессор Борис Васильевич Скитский. Вскоре после этого М.С. Тотоеву было присвоено учёное звание профессора, а с 1951 года он был назначен заведующим кафедрой истории СССР Северо-Осетинского пединститута.

К этому времени у М.С. Тотоева уже были опубликованы более 60-ти научных, научно-популярных и публицистических работ³. Круг научных интересов, по утверждению самого исследователя⁴, охватывал историю осетинского народа и в ряде случаев – историю народов Северного Кавказа. Мы же с полным основанием можем расширить этот круг – более полутора десятка работ за этот период Михаил Сосланбекович посвятил общественной жизни и истории СССР. И даже самые первые учёные публикации подтверждают это: за период с 1939 года до начала Великой Отечественной войны в газетах «Арыгон большевик», «Растдзинад» и «Социалистическая Осетия», а также в сборнике «Известия СОНИИ» были опубликованы 20 его статей, из которых 13 были об истории Осетии и об общественных и революционных деятелях Осетии, остальные же были посвящены событиям российской истории, в том числе истории Российской социал-демократической рабочей партии (РСДРП).

Самую первую из своих статей, опубликованную 3 апреля 1939 года в газете «Арыгон большевик», он посвятил выдающемуся осетинскому поэту и общественному деятелю, основоположнику осетинской художественной литературы и осетинского литературного языка Коста Левановичу Хетагурову⁵. В целом изучению жизни, творчества и общественно-политических взглядов Коста Хетагурова М.С. Тотоев уделил значительное внимание, результатом чего стали 19 работ исследователя.

Михаил Сосланбекович, изучая различные аспекты истории осетинского народа, историю культуры и общественной мысли в Северной Осетии, жизнь и деятельность представителей осетинской интеллигенции, посвятил этим темам около ста двадцати работ!

Помимо К.Л. Хетагурова, многочисленные статьи были написаны и о других деятелях культуры Осетии, неполный перечень которых составляют писатель Батырбек Туганов, этнографы Борис Гатиев и Дзантемир Шанаев, изобретатель Виктор Гассиев, просветитель Харитон Уруймагов, публицист и писатель Цомак Гадиев, художник Мухарбек Туганов, поэты Блашка Гуржибеков и Георгий Малиев.

Генеральным направлением исследовательской деятельности М.С. Тотоева была история Осетии, особый интерес вызывали вопросы истории культуры и народного образования. Именно этой теме посвящены такие крупные научные работы, как «Некоторые вопросы из истории Осетии XIX в.» (1948), «Развитие культуры и общественной мысли в Северной Осетии в пореформенный период» (1950), «К исто-

рии дореформенной Северной Осетии» (1955), «Очерки истории культуры и общественной мысли в Северной Осетии в пореформенный период» (1957), «Состояние народного образования в Северной Осетии в 1917-1920 гг.» (1958), «Народное образование и педагогическая мысль в дореволюционной Северной Осетии» (1962 г.), «Очерки истории культуры и общественной мысли в Северной Осетии в начале XX в. (1903-1917 гг.)» (1968). В своих исследованиях большое внимание М.С. Тотоев уделил вопросам русско-осетинских взаимоотношений, результатом чего стали более десятка работ, в том числе, например, изданный за короткое время дважды труд «Из истории дружбы осетинского народа с великим русским народом» (1954, переизд. в 1963), «О прогрессивных последствиях присоединения Осетии к России» (1974), «История русско-осетинских культурных связей» (1977).

Всегда актуальные проблемы истории народов Северного Кавказа, их взаимоотношений между собой и с Россией, рано заинтересовали М.С. Тотоева и оставались объектом научного интереса учёного на протяжении всей его жизни. Ещё будучи молодым исследователем, в 1940 году Михаил Сосланбекович подготовил работу «Взаимоотношения горских народов с первыми русскими поселенцами на Северном Кавказе», а в 1941 году – работу «Переселение горцев-мусульман в Турцию»⁵. В связи с началом Великой Отечественной войны первый труд был издан лишь в 1948 году.

По этой проблематике М.С. Тотоевым написано около 20 научных трудов, в том числе «К вопросу о переселении кабардинцев в Турцию» (1949), «Кабардино-балкаро-осетинские отношения в XVI-XVIII вв.» (1966), «Развитие партизанского движения на Северном Кавказе в годы Великой Отечественной войны» (1975). По заданию Академии наук СССР в связи с подготовкой к четырёхтомного издания «История народов Северного Кавказа» в 1976-1977 гг. написаны работы «Культура и общественная мысль народов Северо-Восточного Кавказа (Дагестан и Чечня)» и «Культура и общественная мысль горцев Центрального и Северо-Западного Кавказа».

На детство М.С. Тотоева пришлись Октябрьская социалистическая революция и гражданская война в стране. Как свидетель революционной эпохи, внёсшей колоссальные изменения в жизнь страны и каждого человека, М.С. Тотоев с огромным и неослабевающим интересом углубился в её исследование.

В научных изысканиях М.С. Тотоева по этой глубоко интересной ему теме была отличительная особенность: целенаправленно собирая и систематизируя информацию о фактах и героях тех событий, он использовал не только архивные материалы и информацию из перио-

дики и других печатных изданий. Ещё живы были участники и очевидцы событий тех лет, а также их родные и близкие, и Тотоев опрашивал их, вёл с ними обширную переписку, доискиваясь до истины.

Например, чтобы доказать участие командира красного партизанского отряда Ботоева Амурхана в разгроме белогвардейского отряда князя Бековича-Черкасского в районе г. Ардон, Михаил Сосланбекович собирает письменные свидетельские показания 10-ти участников партизанского отряда!⁶ Аналогичным образом М.С. Тотоев действует, собирая информацию о Сергее Мироновиче Кирове, Симоне Такоеве, Георгии Цаголове, других участниках революции и гражданской войны.

Всего было издано более 60-ти очерков о революционных деятелях Северного Кавказа и об истории революционной борьбы в России и на Кавказе.

В качестве соавтора или редактора Михаил Сосланбекович Тотоев участвовал в подготовке и издании таких крупных работ, как «История Северо-Осетинской АССР», «Очерки истории Северо-Осетинской партийной организации», «История г. Дигоры», «История БМК», «История Кабардино-Балкарской АССР», «Очерки истории Чечено-Ингушской АССР», «История народов Северного Кавказа».

Таковы, на наш взгляд, основные проявления исследовательского таланта М.С. Тотоева.

Темами его отдельных публикаций и выступлений стали Великая Отечественная война, борьба с фальсификацией истории, дружба народов, Конституция, Южная Осетия, и многие другие³. Несколько своих работ он посвятил истории исторической науки. Всё это в полной мере показывает нам не только эрудированность и широту интересов, но и интернациональную сущность и гуманистические устремления личности учёного.

Однако личность М.С. Тотоева, наряду с плодотворной научно-исследовательской работой, проявилась и через активную педагогическую, управленческую и общественную деятельность.

С 1951 года до конца своей жизни Михаил Сосланбекович был заведующим кафедрой истории СССР Северо-Осетинского педагогического института (ныне Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова). Для более полного понимания объёма выполнявшейся завкафедрой М.С. Тотоевым работы, приведём вкратце содержание двух документов:

Индивидуальный план на 1960-1961 учебный год М.С. Тотоева⁷:

1. Учебная работа (чтение лекций, проведение практических занятий, приём экзаменов и зачётов, рецензирование курсовых и контрольных работ и т.д.) – 484 часа;

2. Научно-исследовательская и научно-методическая работа (написание 4-х научных работ, 4-х научно-популярных статей и очерков, завершение монографии, написание 2-х глав для школьного учебника, доклад на конференции);

3. Подготовка учебников, учебных и наглядных пособий (предварительное редактирование школьного учебника для 8-11 классов);

4. Пропаганда политических, научных и педагогических знаний (прочитано около 10 лекций).

Содержание времени 2-й половины рабочего дня М.С. Тотоева⁸:

1.	Подготовка школьного учебного пособия	60
2.	Руководство подготовкой рефератов студентами	20
3.	Подготовка индивидуальных занятий	20
4.	Составление экзаменационных билетов	8
5.	Участие в комиссии по приёму абитуриентов	40-50
6.	Участие в работе предметной комиссии	50-80
7.	Рецензирование рефератов абитуриентов	20
8.	Методическая помощь школам	30
9.	Руководством кружком НСО	50
10.	Взаимопосещение занятий	30
11.	Руководство мероприятиями по коммунистическому воспитанию студентов	30
12.	Проверка рефератов по общественным дисциплинам	20
13.	Рецензирование кандидатских диссертаций	250-350
14.	Рецензирование докторских диссертаций	300-400
15.	Редактирование научно-исследовательских работ	250
16.	Член Совета факультета	15
17.	Участие в работе методического комитета факультета	30
	Итого	1223

Участие в работе Учёного Совета СОГУ

Подготовка лекций по СК

Курсовые

Хоз. договоры

Проведение аттестации студентов и аспирантов

Аттестация преподавателей.

Обозначенный в выше упомянутых документах перечень работ мы можем продолжить: участие в заседаниях Учёных Советов других вузов⁹, выступления в качестве официального оппонента при защитах докторских диссертаций¹⁰, доклады на различных научных форумах и конференциях¹¹, написание исторических очерков для различных научных изданий, в том числе для Большой Советской Энциклопедии и Советской Исторической Энциклопедии¹², и многие другие. Нельзя

не упомянуть о таком трудоёмком виде работ, как написание отзывов, рецензий и заключений на статьи, книги и научные работы других исследователей – в личном фонде профессора Тотоева, хранящемся в Центре историко-политической документации Государственного архива новейшей истории РСО-Алания, их выявлено 179.

При такой внушительной научной и педагогической нагрузке в университете, Михаил Сосланбекович Тотоев вёл и активную общественную деятельность. Он выступал на телевидении¹³ и радио¹⁴, читал лекции в обществе «Знание»¹⁵ и Доме просвещения обкома КПСС¹⁶, писал статьи на актуальные темы в периодические издания¹⁷.

В 1974 году, будучи избранным в Верховный Совет СО АССР, он в составе постоянной комиссии участвовал в проверке детских учреждений г.Орджоникидзе (ныне г.Владикавказ), по итогам которой для улучшения их работы были сделаны предложения Министерством просвещения и здравоохранения, а также Совмину республики¹⁸. В 1976 году М.С. Тотоев составил «Проект необходимости и целесообразности организации института истории, археологии и этнографии при Северо-Осетинском филиале АН СССР»¹⁹, в котором всесторонне аргументировал прогрессивное значение такого научного учреждения для культуры всего региона Центрального Кавказа. В 1979 году в преддверии юбилея – 200-летия основания города Владикавказа он обратился в ректорат СОГУ с предложением к 1984 году силами руководимой им кафедры подготовить и издать 2-х томную историю города²⁰. Эти факты из жизни Михаила Сосланбековича можно считать примерами его инициативности, твёрдой гражданской позиции и дальновидности.

История жизни Михаила Сосланбековича Тотоева, изучение результатов его научной и педагогической деятельности, убедительно доказывают, что сложные внешние обстоятельства не стали непреодолимым препятствием на пути поиска правды. Наоборот, они как будто стали стимулом для активного и плодотворного труда по изучению и документированию исторических событий. С ранней молодости до конца своих дней пройдя трудным путём научного поиска, отдавая свои силы исследователя на выявление правдивых фактов из истории Северной Осетии и Северного Кавказа, М.С. Тотоев в полной мере использовал свой талант педагога и публициста для трансляции идей патриотизма, интернационализма и гуманизма.

Литература и источники:

1. Центр историко-политической документации Государственного архива новейшей истории Республики Северная Осетия-Алания (далее Центр ИПД ГАНИ РСО-А). Ф. 2055. Оп. 1. Д. 4. Л. 6.

2. Там же. Д. 4. Л. 7.
3. Там же. Д. 6. Л. 1-13.
4. Там же. Д. 4. Л. 8.
5. Там же. Д. 6. Л. 2.
6. Центр ИПД ГАНИ РСО-А. Ф. 2055. Оп. 1 доп. Д. 239. Л. 1-11.
7. Там же. Д. 170. Л. 1-10.
8. Там же. Д. 179. Л. 14.
9. Там же. Д. 183. Л. 11.
10. Там же. Д. 183. Л. 13.
11. Центр ИПД ГАНИ РСО-А. Ф. 2055. Оп. 1. Д. 9. Л. 1-6.
12. Центр ИПД ГАНИ РСО-А. Ф. 2055. Оп. 1 доп. Д. 183. Л. 2.
13. Центр ИПД ГАНИ РСО-А. Ф. 2055. Оп. 1. Д. 30. Л. 1-8.
14. Центр ИПД ГАНИ РСО-А. Ф. 2055. Оп. 1 доп. Д. 204. Л. 1-9.
15. Там же. Д. 236. Л. 190-221.
16. Центр ИПД ГАНИ РСО-А. Ф. 2055. Оп. 1. Д. 6. Л. 11-12.
17. Там же. Д. 78. Л. 1.
18. Там же. Д. 105. Л. 1.
19. Там же. Д. 115. Л. 1-6.
20. Центр ИПД ГАНИ РСО-А. Ф. 2055. Оп. 1 доп. Д. 240. Л. 74.

**ПРОСВЕТИТЕЛЬ АДИЛЬ-ГИРЕЙ КЕШЕВ:
СУДЬБА ВЫПУСКНИКА СТАВРОПОЛЬСКОЙ
МУЖСКОЙ ГИМНАЗИИ**

*Дармилова Дана Псабидовна,
студент 4 года обучения направления История
профиль «Историко-культурный туризм»
Гуманитарного института
Северо-Кавказского федерального университета
(Россия, г. Ставрополь)*

Научный руководитель: Колосовская Татьяна Александровна
*д.и.н., доцент,
профессор кафедры истории России
Гуманитарного института
Северо-Кавказского федерального университета
(Россия, г. Ставрополь)*

После окончательного вхождения в состав Российской империи в 60-х гг. XIX в., на Кавказе еще больше усиливается и укрепляется русско-кавказское культурное взаимодействие. Благодаря учебным заведениям

городов, начинают проявляться таланты будущих горских просветителей. Именно их деятельность способствует более глубокому ознакомлению с культурой горцев широкой российской общественности, популяризации горской литературы и истории и интеграции горских обществ в культурное пространство империи. Среди просветителей огромную роль сыграл Адиль-Гирей Кешев. В рамках настоящей работы, на примере его биографии, покажем особенности образовательного процесса на Ставрополье в досоветский период и влияние системы обучения на становление личности северокавказского просветителя.

К исследованию в качестве источников были привлечены произведения самого А.-Г. Кешева: «Два месяца в ауле»¹, «Чучело»², «Абреки»³, в которых художественно описывается жизнь и быт горцев. Из научных трудов были использованы статьи и монографии современных исследователей. В статье М.С. Коршунова подробно раскрывается научная биография просветителя⁴, той же теме уделяется внимание в статье А.Р. Психоматовой, при этом акцент делается на его творчество⁵. В труде Э.Т. Чамоковой анализируются труды адыгских писателей, в которых отражаются культура горцев, процессы, происходившие в горских обществах⁶. В монографии О.В. Киторовой описываются биография и творчество А.-Г. Кешева, даются ответы на проблемные и спорные вопросы⁷. В совместном труде В.Л. Гаазова и Т. К. Черной излагаются общие сведения о Ставропольском крае, также приводится краткая биографическая справка и подробное описание творчества А.-Г. Кешева⁸.

Видный общественный деятель Адиль-Гирей Кучукович Кешев родился в 1840 (1837 г.) в ауле Кечев Кубанской области. В 1850 г., благодаря содействию его дяди в возрасте 10 (13) лет Кешев А.-Г. поступил в Ставропольскую мужскую гимназию, выпускниками которой являлись К.Л. Хетагуров, А.С. Трачевский, К. П. Патканов и др.

Учеба в гимназии дала ему возможность ознакомиться с российской словесностью и логикой, математикой, историей и географией. В то время превосходные знания по русскому языку и словесности давал учащимся знаток русской и мировой классики Ф.В. Юхотников, а «духовным отцом» юного горца стал Я.М. Неверов⁹.

В связи с тем, что в гимназии особое внимание уделялось преподаванию русского языка и литературы, А.-Г. Кешев смог получить глубокие знания в этой сфере, что немало помогло ему в будущем. Постепенное овладение русским языком как родным под контролем преподавателей, также сопровождалось построением его моральных ценностей, художественно-эстетических идеалов, демократического мировоззрения, отличных от горцев, не получивших образование¹⁰.

Тогда же он начал свой творческий путь. На конкурсе в 1857 г. его работа на тему: «О характере героев в современных русских повестях и романах» получила высокую оценку. В 1858 г. на еще одном конкурсе Кешев был удостоен первой премии за сочинение «Сатира во времена Петра, Екатерины и в наши дни». Это сочинение затем было отправлено Я.М. Неверовым издателю журнала «Русский педагогический вестник».

В 1858 г. Кешев А.-Г. с отличием окончил гимназию. О своей учебе он вспоминал с радостью, а о учителях с благодарностью, что отразилось в речи одного из его литературных героев: «несколько лет, проведенных мною в шумном кругу кадетов, останутся счастливейшею порою»¹¹. Вместе с тем, образование для автора имело как положительные, так и отрицательные последствия. С одной стороны, благодаря широким познаниям он мог видеть мир, с научной стороны, а природные действия объяснить с точки зрения науки. С другой, это же образование отдалило его от своих земляков, которые видели мир с религиозной стороны, а природные действия объясняли повелением Аллаха¹².

В течение года, в специальном классе при гимназии, А.-Г. Кешев готовится к поступлению в университет, при этом не забывая и о литературной деятельности. В 1860 г. его приняли на восточный факультет в Императорский Санкт-Петербургский университет. В 1859 г. он написал рассказ «Два месяца в ауле», в 1860 г. – рассказ «Чучело» и повесть «Абреки», затем опубликованные в журнале «Библиотека для чтения» и журнале «Русский вестник» под псевдонимом Каламбий.

В своих произведениях автор особое внимание уделяет вопросам низкого положения горских женщин в семье и обществе. К примеру, крайне печальна судьба Назики, которую выдали замуж не по своей воле, а ее муж убил любимого у нее на глазах, из-за чего она сошла с ума¹³. Немалое беспокойство у него вызывали судьба его малой родины в составе России, грубость и невежественность земляков, держащихся за законы, обычаи феодального строя, судьба молодого поколения, успевшего впитать в себя русскую культуру и не нашедшего своего места в новых реалиях, социально-экономическое положение крестьянства¹⁴. Из обычаев старины особую ненависть у него вызывал обычай кровной мести¹⁵.

За участие в студенческих волнениях в 1861 г. Кешев А.-Г. был отчислен из университета и выслан в г. Ставрополь. Его, как и сотоварищей, не устраивали нововведения, особенно пункт запрещающий носить национальную одежду. Для него это значило то, что власти стремятся к русификации горцев, и соответственно к потере самоидентичности¹⁶.

В Ставрополе он работал сначала в Ставропольской губернской канцелярии, а потом преподавателем черкесского языка в гимназии.

Этот опыт убедил еще больше в необходимости распространения письменности среди горцев, их воспитания в любви к родному языку¹⁷.

В 1867 г. стал главным редактором «Терских ведомостей» в г. Владикавказе. К публикации в газете Кешев А.-Г. привлек знающую историю, традиции, обычаи, проблемы своего народа горскую интеллигенцию. В их статьях поднимались не только острые и злободневные вопросы социально-экономической, культурной политики государства на Северном Кавказе, но также затрагивались темы по истории и этнографии горского населения. В 1872 году редактор умер.

Таким образом, с самого детства, начиная с обучения в Ставропольской гимназии, А.-Г. Кешев постепенно интегрировался в культурное пространство Российской империи. Эта интеграция смогла повлиять на его внутренний мир, отличный от горцев, не имевших образования. Он отрицательно относился к обычаям феодального строя горцев, бесправному положению низких слоев населения, вражде с другими народами. Эти отрицательные стороны он пытался изменить путем просветительской деятельности, с которой ему помогло определиться обучение в гимназии и университете.

Литература и источники:

1. Каламбий. Два месяца в ауле // Записки черкеса. Нальчик, 1988.
2. Каламбий. Чучело // Записки черкеса. Нальчик, 1988.
3. Каламбий. Абреки // Записки черкеса. Нальчик, 1988.
4. Коршунов М.С. Первый адыгский писатель, просветитель Адиль-Гирей Кешев // Избранные работы по истории просвещения на Северном Кавказе. Ставрополь, 2013.
5. Психомасова А.Р. А.Г. Кешев – этнограф, историк и публицист. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/a-g-keshev-etnograf-istorik-i-publitsist/viewer> (дата обращения 25.10.2020).
6. Чамокова Э.Т. Отражение социокультурных процессов в публицистике адыгских писателей-просветителей второй половины XIX-начала XX в. [Электронный ресурс]. URL: <https://vdocuments.mx/-5750a9ae1a28abcf0cd219d7.html> (дата обращения 26.10.2020).
7. Ктиторова О.В. Феномен северокавказского просветительства в преломлении судьбы и творчества А.-Г. Кешева. Армавир – Ставрополь, 2015.
8. Гаазов В.Л., Черная Т.К. Ставропольеведение. I часть. География Ставропольского края. Литературный край Ставрополье. М., 2010.
9. Ктиторова О.В. Феномен северокавказского просветительства в преломлении судьбы и творчества А.-Г. Кешева. С. 104.

10. Гаазов В.Л., Черная Т.К. Ставропольеведение. I часть. География Ставропольского края. Литературный край Ставрополье. С. 483.
11. Каламбий. Два месяца в ауле. С. 51.
12. Там же. С.59.
13. Каламбий. Чучело. С. 123.
14. Чамокова Э.Т. Отражение социокультурных процессов в публицистике адыгских писателей-просветителей второй половины XIX-начала XX в. [Электронный ресурс]. URL: <https://vdocuments.mx/-5750a9ae1a28abcf0cd219d7.html> (дата обращения 26.10.2020).
15. Каламбий. Абреки. С. 153–171.
16. Коршунов М.С. Первый адыгский писатель, просветитель Адиль-Гирей Кешев // Избранные работы по истории просвещения на Северном Кавказе. Ставрополь, 2013. С. 633.
17. Психомахова А.Р. А.Г. Кешев – этнограф, историк и публицист. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/a-g-keshev-etnograf-istorik-i-publitsist/viewer> (дата обращения 25.10.2020).

РЕАЛИЗАЦИЯ СОВЕТСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В ЮЖНОЙ ОСЕТИИ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБЩЕСТВА

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ
и Министерства образования и науки Республики Южная Осетия
в рамках научного проекта № 19-511-07005*

***Ермоленко Людмила Павловна,**
к.и.н., доцент, доцент кафедры истории России
Гуманитарного института
Северо-Кавказского федерального университета
(Россия, г. Ставрополь)*

***Цховребова Карина Акимовна,**
и.о. заведующего кафедрой уголовного права
Юго-Осетинского государственного университета им. А.А. Тиблова
(Республика Южная Осетия, г. Цхинвал)*

Проблема всеобщего обучения в России горячо обсуждалась со второй половины XIX в. В дореволюционный период начальная школа развивалась успешно, но ситуация с грамотностью продолжала оставаться напряженной. По этому показателю Россия занимала одно из

последних мест в мире. Для повышения грамотности населения советским правительством был избран путь формирования новой государственности в России, сопряженный с полной реконструкцией системы власти и управления в разных сферах жизнедеятельности, в том числе образовательной. В условиях социально-культурной трансформации советского общества были заложены основы для создания советской системы образования, намечены цели и ориентиры, которых придерживалось государство при формировании советской школы. Пути повышения образовательного уровня населения страны были ликвидация неграмотности, расширение сети начальных школ, введение всеобщего начального обучения, подготовка педагогических кадров.

Развитие школьного дела в Южной Осетии происходило в годы революции и гражданской войны в процессе национально-государственного самоопределения. В 1917 г. Первый Всеосетинский учительский съезд постановил создать начальную школу с родным языком обучения. Но трагические события в Южной Осетии и практически полное уничтожение школ в 1918-1921 гг. остановили этот процесс до полного установления советской власти в Южной Осетии.¹ Развитие осетинской национальной школы и ликвидация безграмотности в Южной Осетии были сопряжены с преобразованиями в Советской России по созданию и развитию системы народного образования и просвещения: полное отделение школы от церкви, демократизация школы, введение совместного обучения, единое руководство школами в ведении Наркомпроса, принятие положения о единой трудовой школе.² Школа должна была выполнять не только образовательную и воспитательную, но также и идеологическую функцию. Предполагалось, что именно новая единая трудовая школа станет тем учреждением, которое сформирует нового человека и новое социалистическое общество. Особая роль при этом отводилась педагогу и развитию педагогической методологии.

Система просвещения Южной Осетии формировалась постепенно как составная часть государственной образовательной программы Советской России. После окончательного установления советской власти Ревком и правительство Юго-Осетии используя опыт Наркомпроса РСФСР приступили к реорганизации системы народного образования в Области.

В мае 1921 г. Ревком Области принимает решение о приглашении из Владикавказа специалистов в сфере просвещения. В результате в июне 1921 г. был создан отдел народного образования при окружном Ревкоме Юго-Осетии, заведующим которого стал А.А. Гибилов, с 4 управлениями: издательское дело, профессиональное образование, политпросвет, матери-

альная часть. Одновременно при сельских ревкомах создавались сельские отделы народного образования.³ Перед органами народного образования стояла сложная задача создания сети новой советской школы при отсутствии школьных помещений, оборудования, учебников и педагогической литературы, учителей, средств на организационно-хозяйственные работы и грамотности населения около 5 %. В июле 1921 г. проект создания школьной сети в Южной Осетии был обсужден и утвержден на Съезде учителей и работников сельских отделов народного образования. Проектом было предусмотрено открытие начальных школ, полной 8-летней школы и педагогического техникума в г. Цхинвал, а также преподавание на осетинском и русском языках, использование учебных планов и программ РСФСР, с которыми учителя были знакомы по Северной Осетии. Летом 1921 г. были обследованы все районы Юго-Осетии на наличие помещений и оборудования, пригодных для открытия школ. В отчете Наркомпроса Юго-Осетии за 1921-1922 гг. говорится, что условия работы вести планомерную деятельность по подготовке школьных помещений к новому учебному году были сложными. В населенных пунктах не имелось педагогов, школьного оборудования и школьных помещений. Дети школьного возраста потеряли связь со школой. Невозможно было достать педагогической литературы и литературы на родном языке. Приходилось создавать школу заново «в пустыне с пустыми руками» исключительно на средства самого населения. В подготовке школьных помещений к 1921-1922 учебному году приняло активное участие население Области, которое явилось также инициатором обследования районов летом 1921 года с целью определения пунктов, где возможно было открытие школ.⁴ Комиссариатом просвещения Юго-Осетии в ходе обследования было намечено 44 пункта. Благодаря поддержке населения Юго-Осетии было введено 22 новых школы. В 1922 г. всего в Области работало 44 школы с количеством обучающихся 2 193 человека.⁵

К 1922 году относится начало процессов развития и дальнейшее строительство осетинской национальной школы, перевод обучения на родной язык 5 – 7 классы. Это был важнейший период восстановления системы образования в Южной Осетии, подготовки качественных учебников и учительских кадров совместно с педагогами Северной Осетии. Представителям интеллигенции Южной Осетии А. Тибилу, П. Тедееву, Б. Кочиеву, Карсанову, И. Санакоеву, М. Кумаритову пришлось продумать возможности развития системы образования в Области,⁶ подготовку учителей и их материальное обеспечение, снабжение школ письменными и учебными принадлежностями, укомплектование соответствующим оборудованием учебно-вспомогательных учреждений (библиотек, кабинетов химии, лабораторий и др.), устройство при всех шко-

лах своих столярных мастерских и культурных хозяйств, доходы которых бы покрывали все расходы по хозяйственным и организационным делам и т.д. В решении и этих вопросов также привлекалось население Южной Осетии.⁷ В 1922 г. повсеместно был установлен школьный налог, до 1925 г. сохранялась система оплаты за обучение, кроме учащихся сельских трудовых школ первой ступени (I – IV классы), школ крестьянской молодежи, школы низшего профессионального образования. Строительство и ремонт школьных помещений осуществлялся за счет средств самообложения населения (взносы на школьные расходы и личное участие в строительстве школ). Результатом активной поддержки населения стало к 1925 г. увеличение сети начальных школ до 107 с количеством учащихся 4524 человека. В 1926-1928 гг. участие населения в расходах на школьное строительство составило 70% всех вложений.⁸ На 1928 г. в Южной Осетии также действовали 2 семилетних школы, которые планировалось реорганизовать в школы крестьянской молодежи, 1 девятилетняя школа, ткацкая школа, школа кройки и шитья, строительные курсы. В Области в школах отсутствовало преподавание таких предметов как изобразительное искусство, музыка и пение в силу отсутствия подготовленных педагогических кадров.⁹

Увеличение количества школ с одной стороны дало толчок развитию культурной жизни народа, а с другой, показало назревшую проблему в нехватке хорошо подготовленных учительских кадров в Южной Осетии. В 1921 г. была создана Комиссия, которая проработала вопрос о наличии педагогических кадров, работающих в разных учреждениях Области. Исходя из представленных данных, Ревком Юго-Осетии принял постановление об освобождении 42 учителей от занимаемых ими должностей в других учреждениях и привлечение их на педагогическую работу. Однако такие меры не могли полностью обеспечить школы учительскими кадрами. Эта задача была решена открытием педагогического техникума в г. Цхинвал, организованными ежегодно краткосрочными педагогическими курсами и курсами повышения квалификации учителей. За весь восстановительный период было подготовлено 120 новых учителей и 370 человек повысили свою квалификацию.¹⁰ Однако, в отчете Наркомпроса Юго-Осетинской автономной области отмечалось, что многие не справлялись с педагогической работой, подавляющее большинство учителей были методически слабо подготовлены, материальное обеспечение оставалось низким.¹¹ Несмотря на тяжелые условия и неудовлетворительное материальное положение педагогов руководство Наркомпроса Юго-Осетии стремилось максимально привлечь и обучить молодежь и вооружить ее знаниями. Успехи в школьной жизни Области были достигнуты также

благодаря материальным средствам самого населения, его активности и личному участию в строительстве школ.

Постановлениями СНК РСФСР от 31 августа 1925 г. «О введении в РСФСР всеобщего начального обучения и построения школьной сети» и от 22 апреля 1927 г. «О порядке введения всеобщего обязательного начального обучения в РСФСР» были определены: предельный срок введения всеобщего обучения 1933-1934 учебный год; комплекс мер по обеспечению общедоступности школ первой ступени к 10-летию Октябрьской революции, с последующим установлением всеобщего начального обучения; развитие сети трудовых школ в местностях, где последняя была слабо развита, с особым учетом сети школ национальных меньшинств; обязательное посещения детьми школ первой ступени.¹²

Рост школьной сети сопровождался увеличением контингента обучающихся, что способствовало развитию учебно-воспитательной работы. В 1927-1928 учебном году в школах Южной Осетии, где уже имелись квалифицированные педагогические кадры, вводились программы Государственного ученого совета, председателем которого была Н.К. Крупская. Это позволило не только установить необходимые для усвоения в школах объем знаний и навыков, но и использовать систему приемов и методов учебно-воспитательной работы в школе.

Одной из главных предпосылок всеобщего обучения в Осетии было огромное желание народа к получению знаний и готовность помогать в организации школьного дела. Возросшие интересы духовной и культурной жизни народа способствовали в ведению всеобщего обучения в Южной Осетии. Для осуществления всеобщего начального обучения, прежде всего, необходимо было расширить сеть школ, для чего разрабатывались специальные планы.¹³ Поэтому Первый пятилетний план Юго-Осетинской автономной области (1928-1932 гг.) предусматривал ликвидацию неграмотности населения и организацию всеобщего обязательного первоначального образования, подготовку кадров для различных учреждений и профсоюзов, получение технического образование. Однако, при решении данных вопросов Наркомпрос столкнулся с трудностями. Открытие стационарных школ затруднялось недостатком педагогических кадров, в труднодоступных районах Южной Осетии малым количеством контингента учащихся и большим разбросом населения, географическими и природно-климатическими условиями. В горной местности не всегда можно было найти ровную поверхность под строительство школы, население было разбросанно, а в осенне-зимний период в условиях бездорожья и большого расстояния от населенных пунктов, где располагались стационарные школы, роди-

тели не отпускали детей.¹⁴ Поэтому в Области были организованы школы-передвижки с одногодичным курсом обучения для получения минимальной начальной элементарной грамотности.¹⁵

Обобщенные показатели грамотности населения России накануне революции свидетельствовали о достаточно низком уровне грамотности. Соответственно, внимание уделялось не только непосредственно реформированию школьной системы, но и ликвидации существующей безграмотности или, иначе говоря, ликбезу. Основную работу по ликвидации безграмотности в Южной Осетии под руководством Центрального исполнительного комитета проводил Наркомпрос области и его отделы: Агитпропотдел, Политпросвет. В Южной Осетии в 1922 г. было 7,2 % грамотного населения. Для решения проблемы было решено увеличить количество ликпунктов, но с учетом местных условий. В 1923 г. начала работу Юго-Осетинская чрезвычайная комиссия по ликвидации неграмотности, открывшая за один только месяц 8 пунктов, а к 1924 г. их насчитывалось более 20 в Джаве, Цунари, Зари, Валеби и других населенных пунктах.¹⁶ Была организована кампания по ликвидации азбучной неграмотности среди членов партии и комсомола в городе и сельской местности.

В указанный хронологический период к ликвидации безграмотности населения в Южной Осетии была привлечена широкая общественность путем создания добровольного общества «Долой неграмотность», ставшее в 20-е гг. XX в. самым массовым и популярным в Области. Работа Общества заключалась в создании ликвидационных пунктов, школ, распространении учебников, привлечению кадров для обучения неграмотных. Его члены вели широкую политико-просветительскую работу и индивидуальную работу по обучению неграмотных. Ликвидацией неграмотности также занимались профсоюзные и комсомольские организации, опиравшиеся на общественную самодеятельность. Много внимания уделялось в области культурно-просветительской работы, являвшейся одним из направлений образовательной политики. Немаловажное значение имело строительство культурно-просветительных учреждений: изб-читален, клубов, библиотек, кружков, школ политграмоты и т.д. Если в 1921 г. действовала одна изба-читальня, то к 1930 их было 18.¹⁷ В 1922 г. был построен клуб им. Ф. Махарадзе в г. Цхинвал, а в 1929 г. в области функционировали 1 городской и 4 районных клуба, 5 библиотек. В них проводились различные мероприятия: беседы, лекции, устраивались концерты на осетинском языке, читались газеты, выпускались стенгазеты и т.д. К 1926 г. проделанная работа в Юго-Осетинской области по культурному строительству представляла собой лишь первые шаги. К концу восста-

новительного периода в области функционировало 111 ликпунктов, но грамотность населения в целом составляла 14,9-15,2 %.¹⁸ К 1928 году из общего числа жителей Области грамотным было 20 %, что составляло 18400 чел. В этом же году из-за нехватки денежных средств Наркомпросу пришлось свернуть количество ликпунктов до 70. С другой стороны, ликвидация азбучной неграмотности была возложена на школы I и II ступени.¹⁹

Особенности и факторы, затруднявшие ликвидацию неграмотности в Юго-Осетии, были: наличие религиозно-бытовых пережитков, сезонный характер работы ликбезов из-за полевых сельскохозяйственных работ, разбросанность селений, оторванность отдаленных горных поселений от районных центров, бездорожье, отсутствие средств связи и помещений. Более того, борьба за ликвидацию неграмотности в Южной Осетии была затруднена введением нового латинизированного алфавита. В первые годы советской власти осетинский язык (на основе русского алфавита) внедрялся не только в народное образование и аппарат государственного управления, но и, в целом, шел весь процесс культурного строительства в области и, в первую очередь, ликвидация неграмотности и малограмотности населения. В 1924 г. в связи с началом введения нового алфавита на основе латиницы создавались дополнительные проблемы в подготовке педагогических кадров, издании учебников и учебных пособий, новых материальных затрат. Вновь грамотное население оказалось «неграмотным» и весь процесс народного образования естественным путем был приостановлен. В силу вышеизложенных обстоятельств, Южная Осетия значительно отставала в борьбе с безграмотностью и малограмотностью населения. Подавляющее большинство населения Осетии к концу 1920-х гг. оставалось неграмотным.

В целом, в 1920-е гг. в Южной Осетии уделялось значительное внимание развитию школьного образования как со стороны государственных органов, так и самого населения. Школа накопила богатый и оригинальный опыт организации учебно-воспитательной работы. Начальное образование в отличие от среднего было наиболее доступным для широких слоев населения Области. Успехи в борьбе за преодоление неграмотности и осуществления всеобщего, если сравнить их с положением до установления Советской власти, были немалыми. Но если рассматривать их в свете задач в области социалистического строительства, то они были совершенно недостаточны. С энтузиазмом приступив к осуществлению образовательных реформ, правительство Южной Осетии сразу столкнулось с рядом значимых проблем, основными из которых являлись нехватка финансирования для реализации

поставленных задач, недостаток педагогических кадров и обеспечение школ учебной литературой на родном языке. Для осуществления задачи сплошной грамотности требовалась напряженная работа еще в течение многих лет.

Литература и источники:

1. Цховребова О.Д. Развитие системы образования в Южной Осетии // Психология обучения. – 2016. – №3. С. 109.
2. Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1917-1918 гг. Управление делами Совнаркома СССР. М., 1942. С. 1324-1325; Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1919 г. Управление делами Совнаркома СССР. М., 1943. С. 845-846; Народное образование в СССР: Общеобразовательная школа. Сборник документов 1917-1973 гг. М., 1974. С. 133-137; Единая трудовая школа: положения о единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики. М., 1918. – 24 с.
3. Цховребова О.Д. Развитие школы в Советской Юго-Осетии (1921-1941 гг.). Цхинвали, 1974. С. 47.
4. Центральный государственный архив Республики Южная Осетия (далее – ЦГА РЮО). Ф. 5. Оп. 1. Д. 1. Л. 6.
5. Там же. Л. 6-6об.
6. Цховребова О.Д. Развитие системы образования в Южной Осетии. С. 109.
7. ЦГА РЮО. Ф. 5. Оп. 1. Д. 1. Л. 6-6об, 9-11об.
8. Джиоева Е.А. Борьба за ликвидацию культурной отсталости трудящихся Южной Осетии в 1921-1932 гг. Цхинвали, 1973. С. 60-61.
9. ЦГА РЮО. Ф. 5. Оп. 1. Д. 38. Л. 4, 6-7.
10. Восстановление и развитие народного хозяйства Юго-Осетии. Сборник документов и материалов (1921-1929 гг.) / Составители Цховребов И.Н., Джиоев А.П., Цховребова Т.Г., Касабиев С.С. Сталинир, 1960. Т.1. С. 423, 433.
11. ЦГА РЮО Ф. 5. Оп. 1. Д. 38. Л. 5.
12. Постановление ВЦИК, СНК РСФСР от 31.08.1925 «О введении в РСФСР всеобщего начального обучения и построении школьной сети» // Собрание узаконений РСФСР. – 1925. – № 69. – Ст. 543; О порядке введения всеобщего обязательного начального обучения в РСФСР. Постановление СНК РСФСР 22 апреля 1927 г. // Народное образование в СССР. М., 1974. С. 107-108.
13. ЦГА РЮО Ф. 5. Оп. 1. Д. 36, Д.37, Д. 39. Л. 2-12, Д. 41.
14. ЦГА РЮО Ф. 5. Оп. 1. Д. 38. Л. 2-4, 8-9, 11.
15. Там же. Л. 3.

16. ЦГА РЮО Ф. 5. Оп. 1. Д. 57. Л. 2-8; Джиоева Е.А. Борьба за ликвидацию культурной отсталости трудящихся Южной Осетии в 1921-1932 гг. С.18.

17. ЦГА РЮО Ф. 5. Оп. 1. Д. 38. Л. 7-8, Д. 53.

18. Восстановление и развитие народного хозяйства Юго-Осетии. Сборник документов и материалов (1921-1929 гг.). С. 448-449.

19. ЦГА РЮО Ф. 5. Оп. 1. Д. 38. Л. 8-9.

ЭКЛЕКТИЗМ В АРХИТЕКТУРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ Г. СТАВРОПОЛЯ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

***Жердев Александр Андреевич,**
студент магистратуры 1 года обучения
направление подготовки «История»
профиль «Отечественная история»
Гуманитарного института
Северо-Кавказского федерального университета
(Россия, г. Ставрополь)*

***Научный руководитель: Колосовская Татьяна Александровна**
д.и.н., доцент, профессор кафедры истории России
Гуманитарного института
Северо-Кавказского федерального университета
(Россия, г. Ставрополь)*

В 1830-е – 1840-е гг. в русской архитектуре получило своё распространение такое направление архитектуры, как эклектизм¹. Слово «эклектика» (от греч. ἐκλεκτός – избранный, отборный) с греческого переводится как «выбираю», т. е. эклектика – это умный выбор. Так, считалось, что для административного здания больше подходят мотивы Ренессанса, для православного храма – древнерусские формы, для дворца – формы барокко. Период эклектики и историзма в архитектуре Российской империи охватывает 1830-1910-е гг.² Е.И. Кириченко выделяет период зарождения эклектики с 1800 по 1810-е гг., а к 1870-1890-м гг. относит историзм как один из этапов эклектики³.

Эклектизм в европейской архитектуре был порожден распадом классицизма как стиля и как метода архитектурного творчества. Кризис политической системы и развитие капиталистических отношений в России в первые десятилетия XIX в. создали предпосылки для вытес-

нения классицизма ретроспективным подражанием историческим архитектурным стилям⁴.

Характерным признаком эклектики является многостилье. В этот период в крупных городах России строятся здания с использованием элементов «исторических» стилей (неоренессанс, небарокко, неорококо, неоготика, неоклассицизм). В эклектике используются уже не отдельные архитектурные формы, а целостные стилистические системы, взятые из открытой археологами греко-римской Античности, наследия средневековой европейской архитектуры, а также из всех направлений итальянского и европейского Ренессанса. С середины XIX в. эклектизм как осознанный творческий метод быстро распространился по всей Европе, а также в России – во многом под влиянием Англии, где он стал основной чертой «викторианского стиля». В России, как и в Европе, неостилистика приобрела широкую популярность. Стилистика стала теснее связываться с функцией: образовательные и общественные учреждения чаще располагались в зданиях классицистической или ренессансной стилистики, медицинские – в зданиях с романско-готическими элементами, храмы строились преимущественно в русском и русско-византийском стилях, иногда с элементами романского стиля и итальянского Ренессанса⁵.

Эклектика, как архитектурный стиль своё отражение нашла в зданиях образовательных учреждений г. Ставрополя, построенных во второй половине XIX в. По воспоминанию Н.И. Скоковского, «Новый город начинается обширною базарною площадью от дома командующего войсками. Правая сторона площади занята двумя гостиниными дворами, кругом и по направлению к Воробьевке построены красивые каменные дома, в ряду коих находится весьма большое здание духовной семинарии и Андреевская церковь. На левой стороне площади возвышаются большие каменные здания для нового помещения гимназии...»⁶.

Упомянутая Н.И. Скоковским Ставропольская классическая мужская гимназия до 1868 г. располагалась в доме купца Никиты Плотникова, расположенного на Николаевском проспекте (ныне пр.К.Маркса). В 1858 г. по новому генеральному плану застройки Ставрополя, с разрешения наместника Кавказа князя Барятинского, Ставропольской мужской гимназии, по-прежнему арендовавшей частные дома, было отведено под строительство собственного здания место на южной стороне Александровской площади (сегодня – пл. Ленина) – «взамен принадлежавшей ей рощи под названием Воронцовского сада»⁷.

В проектировании нового здания для гимназии приняли участие архитекторы из Москвы и Петербурга. Победил проект академика Феофила Шульца, по которому и начали возводить это уникальное строе-

ние. Привязывал проект к местности другой ставропольский архитектор – Павел Григорьевич Воскресенский, бывший учитель рисования гимназии.

В новом здании гимназии было более 200 комнат и залов, в том числе – учебные классы, кабинеты, мастерские, два гимнастических зала, учительская, а также пансион для иногородних и детей горских феодалов, квартиры для преподавателей и прочие помещения. В гимназии могло обучаться более 900 воспитанников⁸.

В здании классической мужской гимназии воплотились классицистические черты: внешние стены здания были крашены светло-жёлтым цветом, детали фасада – портики, пилястры (полуколонны), архитравы, карнизы, фронтоны и наличники – белым. Форма здания выполнена в виде характерной для архитектуры классицизма прямоугольной буквы «П». В то же время в убранстве фасадов гимназии можно найти элементы архитектуры петровского барокко: арочное окно, арочные наличники и арочные ниши классической мужской гимназии идентичны арочным окнам, арочным нишам и арочным наличникам павильона Эрмитаж» в Петергофе (1725 г., архитектор И.Ф. Браунштейн). Мотив пилястр – полуколонн, обрамляющих фасад здания классической мужской гимназии с первого по второй этаж, был одинаков как для павильона «Эрмитаж» в Петергофе, так и для здания 12 коллегий в Санкт-Петербурге (1722-1742 гг.; архитектор Д. Трезини (1670-1734 гг.)). Отдельно стоит подчеркнуть другую особенность здания гимназии – четкие членения и сдержанность убранства, которые по стилю роднят здание ставропольской классической мужской гимназии с барочным костёлом Святой Екатерины в Вильнюсе (1625 г.; архитектор И.А. Кристоф Глаубиц (1700-1767 гг.)).

Другим направлением эклектики стал так называемый «псевдорусский (неорусский) стиль». Период 1850-1860-х гг. стал временем угасания романтического этапа эклектики и началом развития псевдорусского стиля, который достигает полноты своего развития в 1870 – 1890-е гг. Во второй половине XIX в. псевдорусский стиль начинают соотносить с поисками национального своеобразия в архитектуре. Псевдорусский стиль связывали с обращением (возрождением) форм и приемов древнерусского (допетровского) зодчества и народного (крестьянского и городского) искусства. В двух последних десятилетиях XIX века образцами для подражания становятся более древние пласты архитектурного наследия – архитектура Киевской и Владимиро-Суздальской Руси, Новгорода и Пскова, по-новому переосмысленное шатровое зодчество XVI в. и народное деревянное зодчество Русского Севера – культовое и гражданское, языческая Русь⁹.

Элементы псевдорусского, или другое название – неорусского стиля как одного из стилей эклектики проявились в здании другого учебного заведения – Кавказской духовной семинарии и Образцовой школе Св. Синода.

Возникновение в Ставрополе семинарии было связано с именем первого Ставропольского епископа Иеремии, который, получив поддержку князя М.С. Воронцова и В.О. Гурко, обратился в Св. Синод с предложением открыть это среднее духовное учреждение в Ставрополе. 20 июля 1846 г. просьба была удовлетворена. За подписью Императора Николая I с заключением Св. Синода пришло высочайшее повеление: «Учредить в Кавказской епархии семинарию, открыв ее в гор. Ставрополе с начала наступающего учебного года. Вновь утвержденную гимназию именовать «Кавказской». Открытие первой семинарии произошло в ноябре 1846 г. На протяжении последующего времени под семинарию арендовали различные частные строения.

Первый камень собственного здания Кавказской духовной семинарии на западной стороне Александровской площади был заложен епископом Германом 8 июля 1880 г. Проект этого грандиозного сооружения, подготовленный известным ставропольским архитектором Федором Кузьмичом Прозоровским, был одобрен Св. Синодом и Министерством внутренних дел России. Здание стоимостью в 350000 руб. серебром возводилось строительным подрядчиком Тимофеем Ларионовым и к сентябрю 1883 г. было закончено¹⁰.

В 1883 г. здание семинарии было сдано в эксплуатацию. Здание находилось на улице Семинарской (ныне – улица Пушкина). В здании семинарии расположился и свой собственный храм. В 1885 г. Кавказская духовная семинария была переименована в Ставропольскую. На первом этаже здания находились ректорские покои, трапезная, актовъй зал. На втором этаже – классы, покои инспектора и хозяйственный склад. На третьем – класс церковного пения, спальни, рассчитанные на 125 учащихся, и комнаты нескольких наставников. Центральную часть второго и верхнего этажей здания занимал семинарский храм на 300 человек. По фасаду длина трёхэтажного дома составляла 42 сажени, ширина – от 10 до 27 сажений, само здание напоминало большую букву «Н»¹¹.

На фасаде третьего этажа храма Ставропольской духовной семинарии присутствовал мотив древнерусской архитектуры в виде изображения стилизованного креста. Подобный мотив применения на фасаде стилизованного креста, вероятно, заимствован из древней архитектуры Великого Новгорода. Как и на фасаде здания Ставропольской духовной семинарии, изображение креста встречается и на фасаде новгородской церкви Спаса Преображения на Ильине улице (1374 г.) и на

фасаде храма в Троице-Сергиевой пустыни (1872 г.; архитектор А.А. Парланд (1842-1919 г.)). В архитектуре храма ставропольской семинарии нашла применение и крестово-купольная система, заимствованной Русью от византийской архитектуры – купол в форме луковицы с завершением в виде креста, опирающегося на яблоко – сферы под крестом, венчающим храм¹². Однако купол в форме луковицы в русской архитектуре появился в XVI – XVII вв. как результат трансформации русской шлемовидной формы купола.

Купол в форме луковицы служит завершением другого византийского элемента здания – барабана. Барабан – это опирающаяся на своды цилиндрическая или многогранная часть здания, завершающаяся куполом¹³. Композиция в сочетании с барабаном, венчаемым луковичным куполом в структуре русского православного храма образует главу храма¹⁴. Глава возвышалась над храмом ставропольской семинарии, придавая всему ансамблю законченный вид, венчал её крест.

В здании ставропольской семинарии, купол в форме луковицы, опирающийся на барабан, напоминает горящую свечу. Данная идея характерна для многих храмов и дворцов России XVI –XVII вв., например, для Потешного дворца в Москве (1651 г.) и для храма Архангела Михаила в Тропареве (1693-1701 гг.). Купола Храма Архангела Михаила также разделены на секции, как и купол храма Ставропольской духовной семинарии.

Другим элементом древнерусской архитектуры, который присутствовал в архитектуре здания Ставропольской духовной семинарии, стало красное крыльцо – открытое парадное крыльцо у главного входа в здание¹⁵. Идентичное по структуре и внешнему виду красное крыльцо «на отлёте» (т.е. выходящее впереди перед зданием) характерно для церкви Двенадцати апостолов в Москве (1635-1653 гг., архитекторы Б. Огурцов, А. Константинов).

Как писал И.В. Бентковский, «до 1837 г. в Ставрополе было два училища – уездное и приходское: одно из них помещалось в небольшом деревянном здании, занятом теперь частью Комиссариатской комиссии, а другое – на старой базарной площади в каменном доме, в нижнем этаже которого помещались тогда арестанты, содержавшиеся при полиции»¹⁶.

В конце XIX в. в Ставрополе открылось новое училище – железнодорожное. Открыто оно было на улице Гимназической (ныне ул. М. Морозова). Открытие в Ставрополе нового вида училища – железнодорожного училища – было связано с устройством железной дороги на Северном Кавказе. В 1875 г. открывается Ростово-Владикавказская железная дорога. В 1897 г. от станции проектируется ветка к Ставрополю. Встаёт вопрос о

строительстве Туапсинской железной дороги. Одновременно решался вопрос о подготовке кадров железнодорожного дела¹⁷.

Автор и точная дата возведения железнодорожного училища пока не установлены. Училище отличалось большими просторными комнатами и кабинетами. Из училища выходили техники железнодорожного дела, которых особенно не хватало в связи с бурным ростом железнодорожного транспорта в России¹⁸.

В здании железнодорожного училища воплотились идеи поздней эклектики – идеи рационализма. Одной из таких рационалистических идей поздней эклектики стала «кирпичная архитектура», выразившаяся в «кирпичном стиле».

Главное направление рациональной архитектуры, точнее говоря, направление, которое смогло вылиться в самостоятельный стиль, – «кирпичный стиль». Идеи и принципы рационализма стали основополагающими именно в «кирпичном стиле». Рационализм в российской архитектуре приходится на период с середины XIX до начала XX в. Появление рационалистических течений в России относится к 1850 – 1870-м гг.¹⁹

Важным принципом архитектуры рационализма, использовавшегося в кирпичном стиле, было выведение нового стиля непосредственно из материала, а именно облицовочного кирпича. Для «кирпичного стиля» характерно органичное насыщение архитектуры цветом за счёт применения полихромного кирпича с деталями из штукатурки, терракоты, цветных изразцов и стремление избавиться от применения в архитектуре недолговечной известковой штукатурки²⁰. Кирпичная орнаментация трактуется подобно формам традиционных стилей: те же приемы размещения, симметрично-осевая композиция, фронтальность, использование цвета как средства выделения отдельного мотива, а отличительной особенностью фасадов являются ориентация на выразительность целого, а не отдельной детали.

Наиболее удобен «кирпичный стиль» стал при возведении построек массового назначения. Учебные заведения (институты, училища, гимназии, школы), промышленные предприятия (заводы, фабрики и т.п.), комплексы военного назначения (казармы, военные склады и т.п.), мелкие торговые предприятия (лавки, складские помещения и т.п.) проектировались в «кирпичном стиле»²¹.

Для здания железнодорожного училища характерно использование красного облицовочного кирпича как основного строительного материала. С помощью глазурированного красного кирпича, фигурной кладки и отсутствия штукатурки, на фасаде здания Железнодорожного училища создаются причудливые орнаменты карнизов, тяг, наличников и порталов.

В фасаде Железнодорожного училища сочетаются элементы романской, готической и ренессансной архитектуры: треугольный фронтон с П-образным завершением над крышей украшен декоративными дентикулами (от лат. *denticulus* – зубец), или сухариками – декоративными украшениями в виде ряда направленных вниз прямоугольных выступов, между дентикулами по карнизу второго этажа фасада здания располагаются машикули (от франц. *Machicoulis*, старофранц. *machcol* – бить в голову) – декоративные элементы в виде навесных бойниц средневекового замка²². Треугольный фронтон поддерживают лизены, или лопатки – узкие плоские вертикальные выступы на поверхности стен¹⁷. Подобные архитектурные детали – дентикулы (сухарики), и лизены (лопатки) характерны для романского Вормского собора XII века из Германии, и здания казённого винного склада №3 в Москве (1899 г., архитектор А.И. Рооп (1864– после 1913 гг.)), а машикули как декоративный готический элемент используются в Съезжем доме 4-й Адмиралтейской (Коломенской) части в Санкт-Петербурге (1849-1851 гг., архитектор Р.А. Желязевич (1811-1874 гг.)).

Остальные декоративные элементы – эклектичные декоративные ниши в форме соборной башни выступают, как и в здании Железнодорожного училища, архитектурными деталями украшения фасада в здании готической петербургской Евангельской женской больницы (1869-1871 гг., архитекторы Р.Б. Бернгард (1819-1887 гг.) и О.Г. Гиппиус (1826-1887 гг.)), и готическом соборе Успения Пресвятой Девы Марии в Влоцлавеке в Польше (1340-1411 гг.). Ренессансные архивольты (ит. *archivolto* «лат. *arcus voluts*» – обрамляющая друг друга) – выступающие из плоскости стены обрамления арочного проёма, чаще всего профилированные²³, которые характерны для здания железнодорожного училища, абсолютно идентичны архивольтам Палаццо Ручеллаи в Италии (1446-1451 гг., архитекторы Л.Б. Альберти (1404-1472 гг.), в период с 1446 по 1451 гг. Б. Росселлино (1409-1464 гг.), и архивольтам окон Фабрики Товарищества суконной мануфактуры «Йокиш» в Москве (1871 г., архитектор А.С. Каминский (1829-1897 гг.)).

Таким образом, в архитектуре образовательных учреждений Ставрополя второй половины XIX в. воплотились такие стили архитектурного направления «эклектика», как необарокко и неоклассицизм; неоренессанс; псевдорусский стиль; неоготика; неороманский стиль и «кирпичный стиль».

Литература и источники:

1. Курило Л.В., Смирнова Е.В. История архитектурных стилей. М., 2012. С. 141.

2. Давидич Т.П., Каченцева Л.В. Особенности эклектики в архитектуре Российской империи // Academia. Архитектура и строительство. – 2015. – № 4. С. 16.
3. Кишкинова Е.М. «Византийское возрождение» в архитектуре России: середина XIX-начало XX века. СПб., 2006. С. 5-6.
4. Бартенев И.А., Батажкова В.Н. Очерки истории архитектурных стилей. М., 1983. С. 191.
5. Там же.
6. Шаповалов В.А., Штайн К.Э. Ставрополь в описаниях, очерках, исследованиях за 230 лет. Ставрополь, 2007. С. 197.
7. Беликов Г.А. Старый Ставрополь. Ставрополь, 2009. С. 309.
8. Там же.
9. Орлова Е.Ю. Формирование и развитие теории «русского стиля» в архитектуре и искусстве (XVIII – нач. XX вв.). // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – №3. С. 47.
10. Беликов Г.А. Кавказские и Ставропольские епископы. Ставрополь, 2011. С. 31 – 32.
11. Беликов Г.А. Град Креста. Ставрополь, 2005. С. 296.
12. Плужников В.И. Термины российского архитектурного наследия. М., 2011. С. 95.
13. Партин А.С. Архитектурные термины. Иллюстрированный словарь. М., 1994. С. 29.
14. Плужников В.И. Термины российского архитектурного наследия. М., 2011. С. 36.
15. Плужников В.И. Термины российского архитектурного наследия. М., 2011. С. 23.
16. Шаповалов В.А., Штайн К.Э. Ставрополь в описаниях, очерках, исследованиях за 230 лет. Ставрополь, 2007. С. 168.
17. Беликов Г.А., Савенко С.Н. Облик старого Ставрополя. Ставрополь, 2007. С. 95 – 97.
18. Там же.
19. Богданова О.Е. К вопросу о рационализме в российской архитектуре // Вестник Томского государственного университета. – 2008. – № 312. С. 75.
20. Там же.
21. Там же.
22. Кириченко Е.И. Русская архитектура 1830-х – 1910-х гг. М., 1978. С. 167.
23. Там же.

ИСТОРИЯ ОДНОГО ЗДАНИЯ (УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ ДОХОДНОГО ДОМА ДОКТОРА МИХАЛЕВА)

Касьянова И.В.,

к.пед.н., служащая ООО «Эркафарм»

(Россия, г. Краснодар)

В период Великой Отечественной войны здание доходного дома доктора Михалева было передано средней общеобразовательной школе № 28. Это историческое здание будоражило воображение современников, еще на этапе постройки. Еще бы! С высоты смотровой башенки, расположенной в двух шагах от центральной улицы Екатеринодара открывался шикарный вид на центральную часть города и прилегающие к ней улицы. Башенку украшал купол со шпилем. По периметру здания выступают трехгранные эркеры, со встроенными узкими длинными окнами, а на первом этаже – широкие светлые окна, застекленные продольными стеклами, расположенными высоко, от и без того высокого цоколя здания.

До 1910 года в здании находилась гимназия О.К. Хрусталевой, в 1915 году в этом же здании начал размещаться детский сад. Здание было красиво, отстроено в стиле модерн, подходило под нужды гуманитарной направленности. И не случайно именно в этом красивом здании сначала размещался госпиталь, а впоследствии, после переселения отсюда Краснодарского института пищевой промышленности на улицу Красную, – общеобразовательная школа № 28. Эта школа дала путевку в жизнь многим выдающимся людям, чьи имена на слуху краснодарцев. Ее заканчивали поэты Виталий Бакалдин и Виктор Гончаров, здесь учился композитор Григорий Плотниченко. На входе в школу висела мемориальная доска с именами героических защитников Родины, погибших в период Великой Отечественной войны – учителей и учеников школы.

Следует отметить, что в период, когда в здании находилась средняя общеобразовательная 28-я школа, бережное отношение к памятнику архитектуры поддерживалось и сохранялось. Как ученица этой школы не могу не вспоминать жесткие запреты скатываться по перилам лестницы, сидеть на подоконниках. Помню, как ежегодно обновлялась сцена, расположенная в большом холле, помню запах свежей краски в сентябре, когда мы приходили в здание школы после летних каникул. И еще был жесткий запрет на размещение тяжелых предметов в эркерах, – там стояли только карты, и то только самые актуальные, остальные хранились в архивном хранилище школы. Школь-

ники заваливали учителей вопросами о здании школы, о том, что располагалось здесь раньше, и не было учителя не готового дать нам ответ. Вопросы возникали естественно после посещения других школ, в которых организовывались различные конкурсы, – строя и песни, например, или школьных хоров.

В этом году 28-й школе было бы 77 лет. В школе работал уникальный музей, который благодаря энтузиазму его создательницы – Милиди Раисы Ставриевны, перерос рамки обычного школьного музея. После закрытия средней школы музей продолжал работать, он существовал 51 год. Музей был создан совместными усилиями Милиди Раисы Ставриевны и Рождественской Екатерины Ивановны в 1957 году. Это в 2008 году можно было говорить о проблеме рождаемости, а в те годы школа была очень многочисленной, особенно, если учесть ее расположение, – самый исторический центр города! Р.С. Милиди была завучем по воспитательной работе. Воспитывать приходилось много – в школе было шесть десятых классов. Напомню, что в 1957 году школьное краеведение получило широкое распространение. В 1956-1957 годах была проведена первая Всесоюзная экспедиция пионеров и школьников, приуроченная к 40-й годовщине Великой Октябрьской социалистической революции. Естественно, что все школы готовились к этому мероприятию. Воспитание школьников на примерах подвигов отцов и дедов делало эти мероприятия близкими сердцу каждого. Думается, что этот опыт ценен и для современных школьников. Постоянное обращение в музей давало возможность близко ознакомиться с историей края, города, и не только с историей, но и с географией, биологией, архитектурой края.

Директором школы почти на протяжении всей ее истории был Дубов Игорь Тихонович, многим выпускникам известен его принцип опроса на уроках истории, – «принцип футбольной команды». Он многим помог приобрести блестящее знание истории, сформировать цепкую память, развить лингвистическую интуицию. Ведь за 45 минут урока надо было в свободной манере, логично и правильно изложить содержание выученного в качестве домашнего задания параграфа по истории, и не всегда выученного накануне. И получить две оценки – по русскому языку и по истории. Грамотность изложения материала учитывалась И.Т. Дубовым жестко. Именно директор школы И.Т. Дубов, одобрил инициативу учителя географии, классного руководителя Р.С. Милиди, спланировать и организовать поездку пятиклассников с целью экспедиции, на место гибели отрядного героя школы № 28, чье имя носила и пионерская дружина и комсомол школы, – Ф.А. Лузана.¹ Музей в этой школе был первым в городе среди школьных музеев.

В 1941 году Ф. Лузан был студентом Кубанского медицинского института, должен был стать представителем самой гуманной профессии на земле – врачом. В период Великой отечественной войны Ф.А. Лузан был бойцом 2-го батальона 758 – го стрелкового полка 88-й стрелковой дивизии Карельского фронта. 1941 год – это время тяжелейших потерь советского народа на фронте и в тылу, страшные катастрофы и поражения, «котлы» и растерянность. Но одновременно, – это выдающиеся подвиги и вечная память тем, кто обессмертил свое имя подвигом во имя своего народа и Родины, в сложнейших испытаниях 1941 – го... батальон Ф. Лузана попал в окружение. На этом направлении перед финнами стояла задача прорыва фронта. Радист Ф. Лузан, расстреляв, все патроны, как можно ближе подпустив фашистов к радиостанции, приготовив последнюю гранату, которая уничтожит радиостанцию, кричит в эфир: «Мы окружены, вызываю огонь на себя!». Поднявшись во весь рост, радист взорвал себя, рацию, фашистов. И кого не разорвала граната, того догнал огонь советской артиллерии.

Р. Милиди не ограничилась скупыми строками статей и очерков. Она лично возглавила экспедицию к месту подвига. Землянка радиста сохранилась усилиями местных жителей. Сейчас в высоты прошедших лет, кажется, что организовать экспедицию не составляло труда. Ведь за многочисленными инициативами стояло государство. Но на самом деле это было сложно и хлопотно.

Но все-таки в 1966 году состоялась первая поездка на место подвига Ф. Лузана. Сложность организации поездки заключалась в том, что на подобные мероприятия статей расходов не предусматривалось, в школьную программу эта поездка также не «вписывалась», поэтому единственной возможностью ее осуществления стала идея заработать на поездку силами самих школьников! Сбор средств на поездку состоялся. Школьники работали на разгрузке вагонов, работали на Краснодарском фарфоро-фаянсовом комбинате, сдавали металлолом и макулатуру, проявляли себя в разных мероприятиях, которые заявляла комсомольская организация. И поехали-таки на место подвига Ф. Лузана в Республику Карелию.

Р. Милиди уже в довольно не молодом возрасте повторила эту поездку с разновозрастной группой школьников в трудные предперестроечные годы. И главное, экспедиция – это не просто поездка. Школьники прошли по совершенно непредсказуемому маршруту. Р. Милиди была действительно настоящим новатором. Расчет маршрута был сложен. Такую экспедицию сложно рассчитать и состыковать транспорт, оценить время необходимое для передвижения. Отправление состоялось из аэропорта Краснодара через Ленинград и Петрозаводск. И уже в Карелии путь пролегал через поселки Лоухи и Кестеньга. Оттуда путь лежал в Мур-

манск, а самой крайней точкой следования был Североморск. В Североморске школьники познакомились с подводной лодкой «Северянка», а потом уже держали путь в родной Краснодар.

Это была не просто ознакомительная поездка! Я смогла принять участие во второй экспедиции. Мы ехали в поезде. Я помню, как всю дорогу хохмили, смеялись, но регулярно выпускали газеты, каждый день входил в школьную хронику. И, конечно, с нас никто не снимал обязанности учиться. Конечно, вернувшись, мы должны были все ответить, что хотели услышать от нас наши учителя. Мы везли с собой астры, чтобы посадить их на могилу героя. То есть наша миссия не была чистым путешествием.

Непередаваемое ощущение 44-го километра карельского леса, – места, где Ф. Лузан совершил подвиг. Красота и тишина. И именно здесь, оборвалась жизнь молодого парня, который до конца выполнил свой долг. Рядом трасса Кестеньга-Лоухи. И такая заброшенность русских лесных мест...

Р. Милиди поддерживала тесные контакты с музеем Абинской школы, в которой учился герой, и связь эта оборвалась только с ее уходом из жизни. Вот что следует из работы, выполненной под руководством Щербак Т.Ф., руководителя школьного музея: «50 лет свято хранилась память о Федоре Лузане первыми лузановцами во главе с Милиди Раисой Ставриевной в школе № 28 города Краснодара. Она первая со своими учениками побывала на месте гибели Лузана. Наша школа долгие годы дружила с ребятами школы № 28, но, к сожалению Р.С. Милиди не стало. А в нашем музее есть экспозиция, рассказывающая об этой дружбе и дружбе с медицинской академией, где также есть в музее материал о нашем Герое-земляке»,² т.е. память об энтузиазме и учительском подвиге Р. Милиди храниться в школьном музее. Пусть уже и не ее школы, но энтузиастами того дела, которому она посвятила свою жизнь.

«Здания ветшают, их сносят или реконструируют. Время не пощадило и доходный дом доктора Михалева. Но как вместо списанного военного корабля его имя передается новому, хотелось бы, чтобы номер нашей школы приняла одна из вновь строящихся»,³ так рассуждала я в 2008 году, как будто предчувствуя сложную судьбу здания школы. Каждый раз проходя мимо здания школы, сознание фиксирует новые безжалостные следы времени.

Объект культурного наследия региона, место, дорогое сердцу многих краснодарцев, школа, в которой был основан первый городской школьный музей, дом врача-патриота, здание в центре, где до сих пор занимаются дети, подлежащий государственной охране, обретет ли он былую красоту?

Литература и источники:

1. Касьянова И.В. Краеведение в общеобразовательных школах Кубани // Образование. Наука. Творчество. – 2007. – № 2. С.100
2. Краевой очно-заочный краеведческий конкурс учащихся образовательных учреждений края «История Кубани», посвященный Международному дню музеев и 70-летию победы советского народа в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг. Номинация «Свидетели войны». – Режим доступа nsportal.ru/sites/default/files/2015/07/03/. (дата обращения 12.09.2020)
3. Касьянова И. Уроки на всю жизнь // Человек труда. 2007. 15-21 февраля. С. 1-2.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА КАВКАЗЕ В 50-80-Х ГГ. XX ВЕКА

*Киктева Евгения Вячеславовна,
Учитель истории и обществознания
МОУ СОШ № 2 г. Зеленокумска Ставропольского края
(Россия, г. Зеленокумск)*

Период «оттепели», наступившей после работы XX съезда КПСС в СССР в феврале 1956 г., заключался как в развенчании культа личности Сталина, так и в проведении ряда реформ, в том числе и реформы системы народного образования.

Доклад Первого секретаря ЦК КПСС в 1956 г. Н.С. Хрущева не без оснований отмечал наличие «серьезного недостатка нашей школы»¹, который состоял в «известном отрыве обучения от жизни», «недостаточной подготовленности оканчивающих школу к практической деятельности». Н.С. Хрущев сформулировал центральную идею реформы образования как «укрепление связи школы с жизнью». Реформаторская деятельность системы народного образования охватила в целом всю страну и Кавказский регион в частности.

После окончания работы XX съезда КПСС и принятия закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР»² работа в республиках региона была сосредоточена на мерах по совершенствованию среднего общего образования. В частности, организации получения обязательного образования с целью уничтожить неграмотность и стать одной из самых образованных наций мира. Первостепеннейшая роль в этом процессе

отводилась партийным органам, шефским организациям, руководителям школ, педагогам.

Партийными органами и органами образования автономных республик Кавказа и Ставропольского края были разработаны планы развития общеобразовательной школы в части увеличения количества школ, строительства новых, развития учебно-методической базы, преобразования семилетних школ в восьмилетние, внедрения политехнического образования, совершенствования подготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

Уже к концу 1950-х гг. количество средних школ автономных республик Северного Кавказа увеличилось. Для их строительства привлекались колхозы, совхозы и промышленные предприятия. В восьмой пятилетке (1961–1965 гг.) в автономных республиках Северного Кавказа было построено школ на 107363 ученических места, на 39951 мест из них – колхозами³.

Реформирование системы школьного образования способствовало увеличению учащихся, получивших среднее общее образование, и на Ставрополье: в 1959 году дневные и вечерние средние школы закончили 12500 учащихся, а в 1965 году – 16400. В период 1953-1964 гг. на Ставрополье увеличилось и количество школ, школ-интернатов.⁴

Наряду с увеличением количества общеобразовательных учреждений приоритетным являлся вопрос изучения русского языка в школах республик Кавказа. Для достижения поставленной задачи Министерство просвещения РСФСР направляло на работу в школы автономных республик региона русскоязычных высококвалифицированных, опытных педагогов.

По закону «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в РСФСР» родители могли выбрать школы по причине защиты детей от языковых перегрузок.⁵ Учитывая значимость изучения русского языка для продолжения обучения в высших и средних специальных учебных заведениях, родители школьников просили увеличить учебное время на изучение русского языка в нерусской школе. Это поспособствовало как переводу многих национальных школ на русский язык обучения, так и превращение их в обычные по содержанию русские школы с дополнительным родным языком как предметом. В итоге произошло последовательное вытеснение родного языка республик из содержания общего образования.

Например, в 60-х гг. в Дагестанской АССР обучение на русском языке велось уже с 1-го класса в школах с многонациональным составом учащихся, и школах, в которых обучались малочисленные народы: агулы, рутульцы, цахуры. В Кабардино-Балкарии к началу 1960-1961

учебного года были переведены на русский язык обучения 115 первых классов, в состав которых входили местные малочисленные народы⁶.

Особое внимание в республиках Кавказа уделялось обучению в школах девушек. В ряде республик были открыты женские школы. К началу 1960-х гг. в некоторых республиках численность девушек в общеобразовательных учебных заведениях достигал уровня выпуска юношей.

Содержание школ региона финансировалось из государственного бюджета, которое значительно увеличивалось. Это способствовало пополнению оборудования в мастерских, учебных пособий, учебной и производственной литературы, и т.д., а также влияло на рост теоретических знаний.

Заметных результатов школы Кавказского региона в исследуемый период достигли и в части трудового и производственного обучения.

В Ставропольском крае политехническое образование развивалось с начала 1950-х гг.⁷ В это время на Ставрополье появляется новая форма организации трудового воспитания – ученические производственные бригады: в 1954 году в Григорополиской средней школе Новоалександровского района Ставрополя впервые были созданы ученические производственные бригады. Почин григорополисских ребят был поддержан и вылился в движение сельских школьников, которое распространилось по всей стране.⁸

Для внедрения производственного трудового обучения в регионе оборудовались школьные кабинеты, мастерские, создавались рабочие места для практики учащихся на заводах и стройках, были организованы учебно-опытные участки в сельских школах, на которых школьники вовлекались в труд на полях колхозов и совхозов.

О достижениях бригад сообщалось в печатных изданиях, докладах партийных органов. Например, в 1961 г. производственная бригада Согратлинской одиннадцатилетней школы Гунибского района Республики Дагестан «отремонтировала 4 животноводческие фермы, заготовила 200 тонн сена, заложила 250 тонн силоса, а на школьном учебно-опытном участке школьники разбили фруктовый сад, а урожай школьники собирали более высокий, чем местный колхоз».⁹

Успешное взаимодействие теоретического обучения школьников с производственным было и в других автономных республиках Кавказа.

Трудовые навыки школьники приобретали и на предприятиях. Например, в 1965 г. в Чечено-Ингушской АССР для производственного обучения учащихся 9–11 классов на промышленных предприятиях

городов были организованы 11 учебных участков и 1 цех с общим числом 258 рабочих мест для работы в одну смену.¹⁰

В 70-е гг. продолжался рост экономического потенциала СССР. Развивается и система школьного образования. В автономных республиках Северного Кавказа в 1970–1980 гг. было введено всеобщее среднее образование, что повлекло увеличение количества учащихся.

Например, в 1970 г. количество выпускников десятых классов общеобразовательных школ Чечено-Ингушской АССР составило 7,8 тыс. человек, а в 1980 г. – 19 тысяч. В Дагестанской АССР численность учащихся 9–11 классов школ возросла в 1979/80 учебном году по сравнению с 1965/66 учебным годом, более чем в 2,5 раза.¹¹

В период 70-80-х гг. свое развитие получили вечерние школы. Это также повлияло на повышение уровня среднего обязательного образования населения Кавказских республик и Ставрополя.

Таким образом, в 50-80-х гг. XX в. среднее общее образование на Кавказе достигло довольно высокого уровня: увеличилось количество школ, число квалифицированных педагогических кадров, усовершенствована материально-техническая база.

Однако, наряду с положительными тенденциями в развитии общего образования наблюдались и минусы: соединение теоретического образования в школах с производственным носило часто формальный характер. Перегрузка школьных программ, несовпадение и несовершенство учебных пособий приводили к низкой успеваемости учащихся в школе и снижению уровня подготовки на производстве.

Тем не менее, положительные тенденции развития общеобразовательной системы образования в автономных республиках Кавказа и Ставрополя способствовали увеличению количества выпускников школ, что в свою очередь, развивало среднее специальное и высшее профессиональное образование в регионе в 50-80-е гг. XX века.

Например, высшими и средними учебными заведениями в Чечено-Ингушской АССР с 1961 г. по 1965 г. было подготовлено 12,1 тыс. специалистов, а к 80-м гг. их число увеличилось вдвое (28,6 тыс.).¹² На Ставрополе к середине 50-х гг. действовало около 20 средних профессиональных учебных заведений – техникумов и училищ, в них обучалось 8477 человек. В 1960-х годах в Григорополисском и Петровском училищах механизации по обмену опытом обучалась даже кубинская молодежь, получающая образование механизаторов-полеводов и животноводов.¹³

К концу 70-х гг. в регионе действовало уже около 70 средних специальных учебных заведений, в которых обучалось до 70 тыс. человек.

Некоторые из средних специальных учебных заведений преобразовывались в крупные центры. Это было связано с развитием отрас-

лей народного хозяйства, особенно сельского хозяйства. Например, в республике Чечено-Ингушетия на базе Назрановского сельскохозяйственного техникума в феврале 1970 г. был организован совхоз-техникум, в его ведение отвели 3497 га земельной площади под пашни, молочно-товарной фермы, общежития, лабораторные корпуса и т.д.¹⁴

В 50-70-е гг. на Кавказе значительно увеличивается количество высших учебных заведений: создаются новые, на базах имеющихся педагогических институтов формируются университеты.

В 1957 году образован Дагестанский государственный университет на базе педагогического института в г. Махачкале.

В Кабардино-Балкарской АССР в 1957 г. на базе педагогического института образован Кабардино-Балкарский государственный университет, в его состав первоначально входило 4 факультета: историко-филологический, физико-математический, инженерно-строительный, сельскохозяйственный.

В Северной Осетии в 1969 г. на базе Северо-Осетинского педагогического института был открыт Северо-Осетинский государственный университет. В его ведение передавались функции учебно-консультационных пунктов Всесоюзного юридического института Министерства высшего и среднего специального образования СССР и Заочного института советской торговли, Министерства торговли РСФСР, действовавшие в Орджоникидзе. Это был сороковой университет в СССР.

В 1972 году Чечено-Ингушский государственный педагогический институт был преобразован в Чечено-Ингушский государственный университет, он стал пятьдесят шестым по счету университетом в СССР. Уже к 1975 году на очном и заочном отделениях университета обучалось более 5000 человек.

В 1958 г. на Ставрополье создается учебно-консультативный пункт Всесоюзного заочного инженерно-строительного института. В целях улучшения условий высшего образования без отрыва от производства, с 1963 г. пункт в г. Ставрополе был передан Краснодарскому политехническому институту и стал межвузовским. В 1966 г. он был реорганизован в общетехнический факультет этого института, на котором стали обучаться студенты без отрыва от производства. В 1967 г. на Ставрополье создано Ставропольское педагогическое училище.

В начале 70-х гг. XX в. вышло постановление об организации Дагестанского политехнического института на базе инженерных факультетов Дагестанского университета.

В 1970-х гг. в упомянутых высших профессиональных учебных заведениях появляются новые факультеты: например, в Северо-

Осетинском университете – юридический и экономический, в Кабардино-Балкарском университете – сельскохозяйственный, медицинский, учетно-экономический. Одновременно увеличивалось и количество обучающихся в высших учебных заведениях Северного Кавказа.

Студенты северокавказских высших учебных заведений обучались как на очном, так и на заочных и вечерних отделениях. Причем, на вечернем и заочном обучалось почти 50 % от общей численности.

Национальный состав студентов северокавказских вузов расширялся за счет представителей многих наций и народностей СССР. Увеличилась и численность девушек студенток, представителей разных народностей Кавказа. Например, в 1977 г. из 842 студентов Дагестанского пединститута девушек было 444, в Кабардино-Балкарском университете численность девушек увеличилась с 41% в 1970-71 уч. году до 48% в 1974/75.¹⁵

Успешная деятельность вузов на Кавказе способствовала пополнению высококвалифицированными специалистами отраслей народного хозяйства, партийных структур, организаций социально-культурной сферы.

Таким образом, в 50-80-е гг. XX в. общеобразовательный и профессиональный уровень населения в республиках Северного Кавказа значительно повышался. Это положительно влияло на развитие хозяйственного и социально-культурного потенциала региона.

За указанный период в организации системы среднего специального и высшего образования были достигнуты значительные успехи: улучшилась подготовка квалифицированных кадров по ряду профессий, появились новые направления, улучшилось качество обучения и воспитания студентов, улучшилась и расширилась материально-техническая база учебных заведений. В исследуемый период студенты вузов, техникумов и училищ автономных республик Кавказа, Ставропольского края помогали колхозам, совхозам в уборке урожая, работали в стройотрядах, участвовали в возведении новостроек во многих районах страны.

Исключительная роль в указанный период в развитии системы народного образования в эти годы принадлежала партии и государству. Работу вузов и техникумов в соответствии с потребностями экономической, социальной, политической сферы регулировали партийные структуры Северокавказских автономных республик и Ставропольского края. Предпринимались меры по совершенствованию деятельности образовательных учреждений, повышения профессиональной квалификации профессорско-преподавательского состава.

Учебные заведения были нацелены на совершенствование теоретико-практической подготовки учащихся, их воспитание в духе преданности социалистической идее.

Партийные структуры, профессорско-преподавательский состав вузов и средних специальных учебных заведений Кавказа всячески старался преодолеть проблемы и устранить недостатки в подготовке студентов, по ликвидации трудностей и негативных проявлений: таких как формализм в обучении, процесс распределения после окончания, сокращение численности заочников в виду сложности совмещать производственную деятельность с учебой и многое другое.

Литература и источники:

1. Речь Хрущева на XX съезде партии КПСС 1956 г. http://www.coldwar.ru/hrushhev/cult_of_personality.phphttp://www.coldwar.ru/hrushhev/cult_of_personality.php

2. Закон РСФСР «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в РСФСР» // Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=9934#05717376533959388>

3. Каймаразов Г.Ш. Новации в системе общего образования Северного Кавказа в конце 50-х -60-х гг. XX века (по материалам автономных республик региона) // Вестник Института истории, археологии и этнографии. – 2017. – №4. – С. 34-42.

4. Козлова Н.А. Система народного образования Ставропольского края в 1945-1964 гг.: состояние и тенденции развития. Автореферат дис... канд. ист. наук. Пятигорск, 2005. 28 с.

5. Нарядкина Л.А. Школьная реформа 1958 г. и национальное образование // Фундаментальные исследования. – 2005. – № 4. С. 35-36.

6. Кабардино-Балкарская АССР: в цифрах и фактах. Нальчик. 1967. С. 70–71.

7. Козлова Н.А. Вузы и средние специальные учебные заведения Ставрополья и их вклад в восстановление и развитие народного хозяйства края (1945-1964гг.) // Научные труды №28 (под ред. докт. ист. наук, проф., акад. В.А. Казначеева). Пятигорск: «Технологический университет», 2005. С. 35-37.

8. Официальный сайт Государственного архива Ставропольского края. Режим доступа: <http://www.stavarhiv.ru/deyatelnost/vystavki/obrazovanie-na-stavropole.html>

9. Постановление бюро Дагестанской КПСС «О работе Согратлинской 11-летней средней школы с производственным обучением» // Дагестанская правда. 1963. 1 марта.

10. Каймаразов Г.Ш. Новации в системе общего образования Северного Кавказа в конце 50-х-60-х гг. XX века (по материалам автономных республик региона). С. 34-42.

11. Каймаразов Г.Ш. Специальное образование на Северном Кавказе в 70-е гг. XX в. (По материалам автономных республик региона) // Вестник Института истории, археологии и этнографии. – 2009. – № 3. С. 68 – 80.

12. Мирзабеков М.Я. Образовательный уровень сельского населения Северного Кавказа в 50-70-е гг. XX века // Источник. исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 5 (31): в 2-х ч. Ч. II. С. 130-133.

13. Официальный сайт Государственного архива Ставропольского края. Режим доступа: <http://www.stavarhiv.ru/deyatelnost/vystavki/obrazovanie-na-stavropole.html>

14. Лагутин М.С. Исторический опыт подготовки кадров специалистов для села (на материалах ЧИАССР. 1966-1975 гг.) // Научный журнал КубГАУ. – 2015. – №111(07).

15. Каймаразов Г.Ш. Специальное образование на Северном Кавказе в 70-е гг. XX в. (По материалам автономных республик региона). С. 68 – 80.

ИЗ ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ ЖЕНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОСЕТИИ

Киреев Феликс Сергеевич,

к.и.н., научный сотрудник

Института истории и археологии

Республики Северная Осетия – Алания

(Россия, г. Владикавказ)

В начале 1860-х годов, после преобразования Владикавказа в город и столицу Терской области, власти стали налаживать в крае систему народного образования. Из-за обширности и не обустроенности территории, разноплеменности населения этот процесс растянулся на десятки лет. Не дожидаясь, когда государство организует образовательные учреждения, разные инициативные группы и отдельные личности, понимая всю важность образования, сами создавали учебные заведения.

На Северном Кавказе женское образование впервые появилось в Осетии. В этом деле определяющее значение принадлежит

передовым представителям христианско-просветительского направления. Идеи, выдвинутые ими, были направлены на духовное возрождение народа.

Значительный вклад в дело народного образования и просвещения осетинского народа, приобщения его к русской культуре, сделал протоиерей Алексей Колиев. Служа священником на разных приходах в Осетии, а затем будучи настоятелем храма Рождества Пресвятой Богородицы во Владикавказе, он много внимания уделял вопросам образования, подыскивал помещения, обеспечивал школы учебными программами, ставил вопрос о том, чтобы дети малоимущих родителей учились за казенный счет.

21 декабря 1861 г. отец Алексей обратился к благочинному в Осетии архимандриту Иосифу с рапортом, в котором сообщал о желании открыть на своем приходе во Владикавказе школу для девочек – осетинок. Обучение девочек осетинской грамоте, Закону Божьему и практическим началам христианской религии, он предложил осуществлять по «Осетинскому букварю» созданному архимандритом Иосифом.¹ К этому времени на территории Северной Осетии насчитывалось лишь 7 церковно-приходских школ, где обучались преимущественно мальчики.²

Школу Колиев намеревался расположить во флигеле своего дома по ул. Тарской (ныне ул. Цаголова), предварительно переоборудовав его. Разрешение на открытие школы было получено и 21 мая 1862 г. архимандрит Иосиф в рапорте вышестоящему начальству – экзарху Грузии архиепископу Евсевию сообщил, что 10 мая 1862 г. священник Владикавказского осетинского прихода «открыл в собственном доме школу для девочек-осетинок, в коей в настоящее время обучает 10 учениц».³

В течение 1862 г. школу посещали от 10 до 23 девочек. Когда об этой школе стало известно «Обществу восстановления Христианства на Кавказе», оно с особым сочувствием отнеслось к полезному делу, начатому отцом Алексием, и тогда же назначило в названную школу учителя с жалованьем по 200 руб. в год, а также учительницу рукоделия с тем же содержанием, определило отпускать ежегодно 100 руб. на приобретение материалов, необходимых для рукодельных занятий».⁴

Помещение школы, ремонт ее, снабжение необходимыми принадлежностями и наем прислуги протоиерей Колиев принял на свой счет. За неимением достаточного помещения первоначально эта школа имела один класс и давала своим воспитанникам только самые элементарные познания.

По предложению Колиева учителем женской школы был назначен Александр Цаликов (впоследствии священник), который должен был в 1863 г. окончить Тифлисскую духовную семинарию. Временно, до завершения Цаликовым обучения, обязанности учителя исполнял учитель Вольно-Христианской приходской школы Григорий Шавлохов.⁵

Для обучения девочек рукоделию была приглашена Александра Гайтова, дочь подполковника Гайтова. В обязанности учительницы рукоделия входило обучение шитью женского и мужского белья, черкесок, бешметов, чукьяк, ноговиц, вышиванию резных узоров из серебра, золота, шелка.

18 октября 1864 г. протоиерей Алексей Колиев представил архимандриту Иосифу проект преобразования одноклассной Владикавказской осетинской женской школы в двухклассную школу с пансионом. Такую реорганизацию Колиев обосновывал необходимостью предоставить возможность жителям соседних осетинских аулов дать своим дочерям образование. При этом улучшались качество и уровень образования. После окончания осетинской женской школы выпускницы школы могли бы становиться учительницами или даже начальницами сельских женских школ.

В 1866 г. по распоряжению председателя «Общества восстановления христианства на Кавказе» Великого князя Михаила Николаевича Владикавказская осетинская школа была преобразована.⁶ Кроме подготовительного класса, в ней были открыты еще два и учрежден пансион на 24 воспитанницы. Тогда же было найдено более удобное для классных занятий помещение с необходимыми к нему службами. С преобразованием, принятая под покровительство великой княгини Ольги Федоровны (супруги Михаила Николаевича), школа эта получила наименование – «Ольгинская».

Надзирательницей школы была назначена А. Грекова. Открытие двухклассной женской школы состоялось 20 ноября 1866 года.⁷ К сожалению, к этому времени протоиерей А. Колиев скоропостижно скончался, и ему не удалось увидеть свою школу, для открытия которой он так много сделал, в обновленном виде.

Владикавказская Ольгинская осетинская женская школа имела важное просветительское влияние на девиц-осетинок особенно тем, что многие из выпускниц этой школы по окончании курса выходили замуж за осетин, воспитавшихся в Александровской учительской школе. Последние, поступая на должность сельских учителей в Осетии, имели в своих женах лучших помощниц в деле обу-

чения в народных мужских и женских училищах. Нередко бывало, что муж обучает в школе мальчиков, жена – девочек.

Осетинская женская школа опекалась не только епархиальным начальством и Обществом восстановления православного христианства на Кавказе, но и первыми лицами Терской области. Например, когда в 1875 г. генерал Свистунов был назначен начальником Терской области, то попечительство над осетинской школой перешло к его супруге М.Б. Свистуновой, которая посетив школу пришла к выводу о невозможности оставлять ее в настоящем помещении. Она добилась заключения с домовладельцем нового контракта, по которому помещение было основательно отремонтировано и увеличено пристройкой.⁸ Тогда же новой учительницей была назначена окончившая курс Тифлисской женской гимназии, Королевская, которая добросовестно и с любовью исполняла свои обязанности.

Первое время, пока школа помещалась в центре осетинской части Владикавказа на улице Тарской (ныне Цаголова), в ней преобладающим большинством были осетинки. Когда же в 1886/87 учебном году ее перевели в дом Сорокина на угол улиц Московской (ныне Кирова) и Сергиевской (Тамаева), число осетинок уменьшилось.

Начальник области генерал Свистунов и Владикавказский епископ Иосиф (Чепиговский) ежегодно посещали осетинскую школу, осматривали в каких условиях живут и учатся девочки, узнавали в чем нуждается школа и оказывали помощь в необходимом.

Согласно школьным отчетам в 1885 году осетинок было 43 из 81 всех учащихся, а в 1886 году – 45 из 84. А в 1888 году, при посещении школы Государем Императором Александром III с супругой, из 89 учащихся осетинок было всего 36, из которых, надо заметить, 4 ученицы были магометанского вероисповедания.

При этом в том же, 1888 г. Ольгинскую школу окончили 24 девочки: Раиса Дзахарова, Мария Сикоева, Ольга Бочурадзе, Мария Гадзиева, Мария Саламова, Елена Страгуненко, Евгения Гатуева, Надежда Моргоева, Ольга Хурумова, Надежда Арчегова, Нина Годжиева, Александра Дзахова, Александра Доева, Мария Муратова, Анастасия Хетагурова, Прасковья Степанова, Вера Туаева, Анна Фоменко, Наталья Юрченко, Екатерина Амбалова, Екатерина Бежанова, Ольга Газданова, Елена Коченова, Александра Хубаева.⁹ Как видим большинство из них осетинки.

На 1891 г. начальствующий состав школы был следующий: почетный попечитель епископ Владикавказский Преосвященный Петр, инспектор иеромонах Леонид, начальница вдова подполковника Людмила Пржевальская, законоучитель священник Александр Цаликов,

учительницы и воспитательницы Дарья Поликарпова, Любовь Петрова, Мария Арчегова, Евгения Левицкая, Екатерина Кулаева, учитель пения Александр Крымов и заведующая хозяйством Мария Аксенова.¹⁰

Во все время своего существования школа пользовалась необыкновенной любовью и доверием осетин. Она не могла вмещать всех желающих учиться в ней. Но, несмотря на это, в самый разгар учебного 1890/91 года (5 января) приехавшая из Тифлиса комиссия, от имени совета «Общества восстановления православного христианства на Кавказе», заявила о прекращении существования школы во Владикавказе.¹¹

Такое решение было обосновано следующими фактами: осетинских девочек в школе все меньше и меньше, школа не выполняет свое основное предназначение – готовить учительниц для сельских школ, воспитанницы, привыкшие к городской жизни, не желают ехать в села. Ко всему затраты на содержание школы увеличились.

Это известие всколыхнуло осетинскую общественность. Владикавказские осетины, не теряя времени, для формальной обстановки дела, дабы предупредить по крайней мере потерю учебного года, в числе 16 представителей подали протест высокой покровительнице школы, Великой княгине Ольге Федоровне, и обер-прокурору Святейшего Синода. «Как можно выбросить на улицу 17 своекоштных пансионеров и оставить вне всякого учебного заведения 67 учениц, большинство которых внесло плату за право учения в осетинскую школу за весь год?..» – говорилось в протесте.¹²

В защиту школы выступили многие осетинские общественные деятели, в том числе Коста Хетагуров, который писал: «Ни одна осетинка, получившая образование в Ольгинской школе, не бросала своих родных ради городской жизни. Если кто из них и живет в городе, то только со служащими или постоянно живущими в городе мужем или отцом. А что горная полоса Осетии знала о существовании школы, это видно из следующего. Из сел. Нар (я беру отдаленные уголки горной Осетии) в этой школе учились 2 ученицы, сел. Зарамаг – 1, сел. Ход – 1, Мизур – 1 (принявшая, благодаря школе, Православию), из сел. Садон – 1, Мамисон – 1, Карца – 1, Даргавс – 1, Хидикус – 1, даже из Гергиевско-Осетинского селения Кубанской области – 1».¹³

После всех споров школу отстояли, но она была преобразована в приют. На его содержание вместо 8000 стали выдавать по 5700 рублей ежегодно.

Несмотря на то, что осетинское общество доказывало необходимость школы, сама школа была в крайне запущенном состоянии. Помещение ее не только не отвечало, а просто противоречило самым

элементарным требованиям гигиены. По свидетельству очевидца, случайного посетителя, «уже при выходе одурманивает запах плесени, в коридорах темно, и по ним даже днем опасно ходить без огня, тесны дортуары». Об этом писал и Коста Хетагуров в 1901 г. в статье «Развитие школ в Осетии» предлагая перевести осетинскую женскую школу в другое место «чтобы она раз навсегда избавилась от занимаемого теперь тесного здания с мизерным двором на узкой грязной улице».¹⁴

В 1903 г. осетинский народный сбор, ассигнуя деньги (по 2 рубля с дома), просил бывшего тогда начальником Терской области генерала Толстова и епископа Владикавказского Владимира о переносе школы-приюта в Алагир – центральный пункт Северной Осетии. Сбор постановил просить правительство об отводе для нужд школы казенного здания горного управления в Алагире и 10 десятин земли для сельскохозяйственных опытов школы. По мысли сбора, в преобразованной школе учащимся должны были преподаваться сельскохозяйственные знания, кустарные промыслы, сведения по популярной медицине и гигиене.¹⁵ Трудно сказать, чем завершилось бы это предложение, так как, согласные со сбором губернатор и архиерей вскоре покинули Терскую область, и начатое дело осталось незаконченным.

После этого, в 1907 г., была еще раз сделана попытка преобразовать школу-приют. Почетная попечительница Совета «Общества восстановления Православного христианства на Кавказе» графиня Воронцова-Дашкова приняла участие в судьбе школы: по ее мысли, школа должна была быть преобразована в учительскую. С целью разработки этого вопроса в Тифлисе было устроено заседание Совета «Общества восстановления Христианства на Кавказе», которое решило преобразовать приют в учительскую школу и приступить к сооружению для нее здания. Но и это дело осталось незаконченным. Правда, приют вновь перевели в осетинскую часть города. Он расположился на улице Церковной (ныне Димитрова).

В этот период преподавательский состав Владикавказского осетинского Ольгинского женского приюта был следующий: начальница – Е. Кудрявцева, законоучитель – протоиерей А. Гатуев, с 1907 г. – священник И. Попов, учительницы и воспитательницы Н. Одолламская, Е. Бирюкова, С. Газданова, М. Гатуева, С. Цаликова, учительница рукоделия – Е. Кулаева, учитель пения – А. Крымов. Все учащихся было в 1906 г. – 93, в 1907 г. – 124. В приюте содержалось 24 девочки.¹⁶

За время существования Ольгинскую школу окончили около 500 учениц. Что уже является большим вкладом в дело просвещения края. А начало этому было положено просветителем отцом Колиевым, основателем женского образования в Осетии.

Хетагуров К.Л. считал Ольгинскую школу безусловно лучшим учреждением просветительной деятельности «Общества распространения православного христианства на Кавказе». ¹⁷

Баев Г.В. писал: «Школа эта неразрывно связана с именами, которые справедливо являются гордостью осетин: славного героя осетинской церкви, крупного деятеля 50 – 60 годов отца Алексия Колиева и еще более дорого для них имени – известного народного поэта К. Хетагурова, не будь которого, еще в середине 80-х годов школа эта была бы закрыта, и наша народная школа не имела бы тех скромных школьных тружениц, ни своей нивы, которую дала эта забытая школа». ¹⁸

Литература и источники:

1. Научный архив Северо-Осетинского Института гуманитарных и социальных исследований им. В.И. Абаева (далее НА СОИГСИ) Ф. 10. Оп. 1. Д. 64. Л. 6, 9.

2. История Северо-Осетинской АССР. Т. 1. М., 1959. С. 180.

3. НА СОИГСИ. Ф. 10. Оп. 1. Д. 64. Л. 3.

4. Центральный государственный архив Республики Северная Осетия – Алания (далее ЦГА РСО-А). Ф. 263. Оп. 1. Д. 1. Л. 3об.

5. Гостиева Л.К. Православие в Осетии: очерки о православном духовенстве второй половины XIX – начала XX вв. Владикавказ, 2014. С. 74.

6. Чибиров Л.А. Аксо Колиев. Владикавказ, 1999. С. 66.

7. ЦГА РСО-А. Ф. 263. Оп. 1. Д. 1. Л. 48.

8. Отчет Общества восстановления православного христианства на Кавказе, за 1875 год. Тифлис, 1878. Л. 58.

9. Отчет Общества восстановления православного христианства на Кавказе за 1888 год. Тифлис, 1889. Л. 128.

10. Терский календарь на 1891 год. Владикавказ, 1890. Л. 44.

11. Новое обозрение. Тифлис, 1891. № 2433.

12. Чибиров Л. А. Аксо Колиев. Владикавказ, 1999. С. 67.

13. Хетагуров К.Л. Владикавказские письма (Маленькая история) // Полн. собр. соч. в 5-ти томах. Т. IV. Владикавказ, 2000. С. 82-83.

14. Там же. С. 235.

15. Гатуев К. Осетинский женский приют (50-летие существования) // Терек. 1913. № 4698.

16. Отчет Общества восстановления православного христианства на Кавказе за 1906-1907 гг. Тифлис, 1909. С. 88-89.

17. Хетагуров К.Л. Владикавказские письма (Маленькая история). С. 77.

18. Баев Г. Владикавказская осетинская женская трехклассная школа имени Ее Императорского Высочества Великой Княгини Ольги Федоровны // Терские ведомости. 1908. № 61.

ОТРАЖЕНИЕ ДУХОВНОГО МИРА ОСЕТИН ВО ФРАЗЕОЛОГИИ

*Кодзати Ирида Ахсаровна,
научный сотрудник отдела традиционной культуры и фольклора
Института истории и археологии
Республики Северная Осетия – Алания,
(Россия, г. Владикавказ)*

Взаимоотношения людей в обществе регламентируются определенными, устоявшимися в веках, нормами и правилами, диктуемыми миропониманием, убеждениями, философией народа. Все главные моменты жизни и трудовой деятельности человека воссоздаются и закрепляются в языке.

Картина духовного мира осетин невозможна без иллюстрации их мифологических и религиозных представлений и верований. Фразеологические единицы, сохранившиеся в современном осетинском языке, демонстрируют воззрения и идеи мировосприятия их предков. С изменением исторических эпох менялись религиозные представления, наслаиваясь друг на друга, сосуществуя параллельно (христианство, ислам), но до сих пор осетины «держаться религии своих предков, согласно которой верят в Единого Бога, Творца Мира, в существование души и загробного мира, и в мир, подчиненный Богу».¹

Величие и могущество Творца, его высшую власть над всем – и на земле, и во вселенной – поясняет фразеологизм *Хуыцауы ‘вастæй ницы ис* ‘вне (без) ведома Бога ничего нет’. Семантика этой ФЕ обобщена в следующих словах, обращенных к Богу: «Твоё, Господи, величие, и могущество, и слава, и победа, и великолепие, и всё, что на небе и на земле; Твоё; Твоё, Господи, царство... Ты владычествуешь над всем, и в руке Твоей сила и могущество, и во власти Твоей возвеличить и укрепить все».²

Эту тему распространяет фразама *Хуыцауы ‘васт ныхас заæгъын* ‘без ведома (велепия) Бога (самовольно) не следует говорить’. Как могучий Властитель предстает Всевышний перед людьми, как Творец и Спаситель, управляя и подчиняя себе народы. Нельзя забывать, что сила у Бога. Устойчивое выражение – это фразема-предупреждение, фразема-предостережение, фразема-предотвращение.

В следующем устойчивом выражении человек соприкасается с гением Творца, который может сотворить всё, что угодно: *Хуыцауы сконд уын* (букв. быть созданным Богом). Какие же черты характера вкладывались народом в это понятие? Прежде всего – это сдержанный,

уравновешенный, владеющий собой человек. Таким человеком признается тот, кто отличается хорошим воспитанием, кто умеет правильно вести себя в обществе, не заслуживает ни в чём упрёка и отличается высокой порядочностью. Он обнаруживает такие нравственные качества, как доброта, отзывчивость, душевность. Это – благородный, честный, заслуживающий уважения и не способный на низкие поступки муж. Он крепок, силен и ловок.

Фразема *Хуыцауы лавар* ‘божий дар’, ‘божий подарок’ возникла на основе легенды, записанной Геродотом, о божественном происхождении скифов. Она гласит, что первого жителя – прародителя скифов – звали Таргитай. У него было три сына: Липоксай, Арпоксай и Колаксай. При них на скифскую землю упали с неба золотые предметы: плуг с ярмом, секира и чаша. Первым желанием братьев было поднять эти предметы, но едва приближались они к небесным дарам, как золото ярко вспыхивало. И только Колаксай, третий, младший брат, сумел взять золотые предметы. Пламя погасло, и он отнес их к себе в дом. Старшие братья, поняв значение этого чуда, согласились отдать царство младшему. Липоксай стал прародителем скифов, которые именовались авхатами. От среднего брата произошли катиары и траспии. Потомками Колаксайа стали паралаты.

Скифский народ делился на три социальные группы, которым соответствовали золотые предметы, подаренные Богом. Золотая чаша являлась жреческим символом. Атрибутом воинов была секира, а плуг с ярмом – принадлежностью земледельцев и скотоводов.

Упомянутые священные предметы скифские цари тщательно охраняли и с благоговением почитали их, принося ежегодно богатые жертвы. Скифы смогли сохранить троичное представление ариев об устройстве вселенной, о трех мирах – верхнего (религиозного), среднего (военного) и нижнего (хозяйственного): «Горящие чаша, секира и плуг с ярмом были одновременно воплощением трёх социальных функций и трёх частей вселенной. Они олицетворяли правильное устройство космоса и общества».³

Семантика устойчивого выражения *Хуыцауы комы тæф* – ‘Дух святой’, ‘Дух божий’. С древних времен Божья сила воздействует на людей, участвует в акте творения.

Еще одно значение имеет фразеологическая единица *Хуыцауы комы тæф* – ‘искра божья’; ср. русск.: *искра таланта*. Так характеризуют человека, наделенного врожденным талантом, большими природными способностями, необыкновенно одарённого в той или иной области.

С именем Бога связана также фразеологическая единица, к которой прибегали в крайне сложных жизненных ситуациях, – *Хуыцаумæ*

асинтæ æвæрын (букв.: приставлять лестницы к Богу), т. е. ‘пытаться осуществлять неосуществимое’ и, как вариант и синоним данной ФЕ с этим же значением, – *арвæ æсинтæ ‘вæрын* (букв.: подставлять лестницы к небу) и *уæларвæ æсинтæ кæнын* (букв.: строить лестницы к небу). Используется как последняя возможность, как последний шанс для осуществления чего-либо необходимого.

Фразеологическая единица *Хуыцауы хорзæх*, обозначающая ‘божье благо’, ‘божью милость’, возникла от благоволения *Хуыцауы хорзæх дæ уæд!* ‘Да будет тебе милость Божья!’ и *Хуыцауы хорзæх ссар!* ‘Получи благоволение (милость) Бога’ путем сокращения лексического состава исходного выражения в результате эллипсиса, с сохранением прежнего значения. Здесь благо – высшее добро и истинное счастье, исходящее только от Бога.

Объявление о благодатной милости Бога – *Хуыцауы арфæ* ‘благословение Бога’ образвано таким же способом – от благопожелания *Хуыцауы арфæ дæ уæд!* «Да будет тебе благословение Бога!».

Особым почитанием у осетин пользовались «посланники и представители Бога» – святые-покровители (*дзуæрттæ, зæдтæ æмæ дауджытæ*), среди которых наиболее распространенным был культ Уастырджи.

Его образ выразился в языке в виде устойчивого сравнения *Уастырджий хуызæн уын* (букв.: быть похожим на Уастырджи). Выражение употребляется в исключительно одобрительном значении, как похвала обладателю безупречных, добронравных качеств, т. е. ‘быть достойным, благородным, справедливым и т. д’. По своему происхождению восходит к сравнительному обороту. В основе фразеологизма сравнение с Уастырджи – покровителем мужчин, воинов и путников; по народному преданию, он всегда находится с правой стороны от путника. С помощью фраземы передается как внешнее сходство сравниваемых объектов, так, в большей степени, и внутренние черты, положительные нравственные качества святого – самого совершенства. В мифологии, песнях, легендах Уастырджи изображен на белом коне, в белой бурке, «считается бичом воров, мошенников, клятвопреступников, убийц и покровителем честных людей».⁴

Народ прославил покровителя мужчин (людей) такими постоянными эпитетами, как *Сызгъæрин* ‘Золотой’, *Сызгъæринбазырджын* ‘Златокрылый’, *Бæрзонд* ‘Высокий’, т. е. ‘Небесный’, *Бæрзондыл бадаг* ‘Сидящий на вершине’, *Цæхæрцæст* ‘Искроглазый’. Кроме основных, присущих Уастырджи качеств, – это еще защитник бедных, посылающий им обилие хлеба и скота, страж справедливости и вершитель правосудия, спускающийся на землю, чтобы помочь людям в их совместной жизни.

В анализируемых фраземах составляющей является сравнительный элемент – внешнее сходство с молнией. Устойчивое выражение *Арвы Уаццллаы хуызæн* (букв.: подобен небесному Уаццлла), т.е. хорошо сложенный, стройный, статный мужчина, где *Уаццлла* – небесный дух, повелевающий громом и молнией. *Уаццллаы хуыз скалын*, в значении ‘расцвети’, ‘похорошеть’, ‘покрасиветь’ этимологически воспринимается как подоснова его семантики. В зависимости от того, с чем сравнивается предмет мысли, выражается и его оценка. Здесь эмоциональные чувства говорящего выражают экспрессию одобрительности, лестности, хвалебности.

Невозможно описать жизнь осетинского (как и любого кавказского) дома, не остановившись на обычае «*уважение к старшим, почитание старших*». Старший в осетинской семье – *хицау* (прадед, дед, отец), глава семьи – *бинонты хистæр* – не только авторитетный руководитель и организатор труда, но сам выполнял любую работу в хозяйстве, участвовал в решении наиболее сложных общественных дел.

В основе ФЕ метафора, которая привела к образованию устойчивого выражения *хæдзары сæр* (букв.: *крыша дома*): сравнение «верха» дома (верхней части строения, которая служит его покрытием и защищает здание от ветра, дождя, снега и других вредных атмосферных явлений) с главой (головой) дома, обладающего большим жизненным опытом, приобретенным с годами, и житейской мудростью старшего, оберегающего и делающего все для благоденствия и порядка своей семьи и осетинского общества в целом. «От личных качеств и авторитета главы семьи во многом зависело материальное благополучие, сплоченность семьи и весь внутрисемейный порядок, обеспечивавший ее прочное существование».⁵

Фразеологизм *хæдзары сæр*, приобретя переносный смысл, в общенародном употреблении имеет значение: 1) старший (по положению или по возрасту), глава семьи, хозяин дома; главный участник какого-либо действия; 2) свёкор.

В осетинском языке существуют устойчивые формулы, используемые в различных этикетных ситуациях, связанными с бытовые обычаи и обычаи.

В идиоме-обращении младшего к старшему *мæ фыды хай* (букв.: частичка моего отца) кроется заслуженное всеобщее уважение, глубокое почтение к старшему (*хистæр*) по возрасту, опыту, мудрости, а во фраземе *мæ мады хай* (букв.: частичка моей матери) – трепетное почитание и поклонение, чуткое внимание к умудрённой, знающей, наученной опытом женщине, возраста матери и несколько старше. Эти фраземы функционируют в разговорной речи в качестве почтительного

обращения к людям малознакомым, к мужчине или женщине вообще. С какой гордостью и теплотой пишет профессор М. А. Мисиков об отношении осетин к своим старшим: «Порой можно получить истинное удовольствие при виде того, как образованный осетин, доктор, присяжный поверенный или генерал встает перед простым, но старшим летами, осетином. В доме, когда глава семьи садится за еду, младшие члены стоят перед ним и услуживают ему, он расспрашивает их о домашних делах, даёт советы или выражает осторожно свое удовольствие».⁶

Другим старинным обычаем семейного быта осетин является гостеприимство *уазæгуарзондзинад*. С ним связано большое количество идиоматических выражений, оценивающих жизнь людей, их поведение, состояние.

В осетинском языке сохранилось дивное благословение, которым с порога встречали гостя: *уазæг – Хуыцауы уазæг* (букв.: гость – Божий гость), благопожелание хозяина дома гостю, передающее «да хранит тебя Бог!».

Выражение *уазæг – Хуыцауы уазæг* послужило источником образования фразеологизма *Хуыцауы уазæг*. В общенациональном языке эта фразеологическая единица употребляется для передачи качественно-одобрительной интонации в смысле ‘почтенный’, ‘достойный’, ‘почитаемый’, ‘тот, кто пользуется уважением’; ср.: *почётный гость*.

Пословица *Уазæг хæдзармæ бæркад хæссы* сохраняла убежденность осетин, в том, что вместе с гостем в дом приходили счастье и благополучие. В этом смысле интересно устойчивое выражение об обильных, не иссякающих запасах – *уæлæ (сæрæй) исгæ ‘мæ бынай ахадгæ* (букв.: сверху берешь, снизу прибавляется), образованное от осетинского пожелания «Да прибавится на стол ваш снизу столько, сколько возьмут сверху!»

Для осетина злейшее наказание, худшее, что может быть – прослыть в народе за негостеприимного, скупого и жадного человека. В идиоматическом выражении *хæдзары дуар гом дарын* (букв.: держать двери дома открытыми) просматривается метафора ‘быть щедрым’, ‘хлебосольным’.

При появлении гостя на пороге считалось неприличным отказать ему в крове. Радушно принять приезжего, оказывая ему всяческие почести, – *æгъдау даеттын* – было обязанностью, законом для осетина. Хозяин дома встречал гостя и был занят им, не оставляя его одного ни на минуту. Было неприлично задавать вопросы о личной жизни, осетины избегали расспросов, откуда и куда направляется путник, если гость не рассказывал о себе и о цели своего приезда. А нарушить обы-

чай – *æгъдау фехалын* – значило подвергнуться общественному бойкоту (*хъоды*).

Осетинская пословица гласит: *Уазæг – тых хæссæг* у (букв.: гость приносит силу, возможность). Для гостя делалось много, всё было подчинено его интересам: «Стоило гостю войти в дом и сесть подле очага, чтобы он сделался как бы членом семейства». ⁷ Сердечный прием гостя включал: уход, заботу и угощение, что передается фраземой (*хорз*) *суазæг кæнын*; (= угостить, приютить, радостно принять гостя); *хорз фенын* (букв.: хорошо увидеть) «щедро накормить, оказать все услуги». «У осетин принято рассаживаться по старшинству лет. Предпочтение гостю. Когда перестает есть старший, то все младшие, сидящие ниже него, должны последовать его примеру». ⁸

Фразеологизм *цæхх æмæ кæрдзынæй хорз фенын* (букв.: угостить хлебом-солью), обозначает «ставить угощение»: *Уазæг, раздаæх нам, нозт нæй, фæлæ дын цæхх æмæ кæрдзынæй фысым уыдзыстæм* «Гость, заверни к нам, напитков у нас нет, но солью и хлебом тебя угостим». ⁹

Щедрая хозяйка – *кæрдзындагтон æфсин*, охотно, ничего не жалея и не скупясь, быстро накрывала на стол *фынг аразын / æвæрын* (букв.: устанавливать, класть круглый трехногий столик с угощением). По необходимости хозяйка обновляла, пополняла стол свежими угощениями – *фынг сног кæнын*. *Фынг* – невысокий круглый столик на трёх ножках – один из традиционных предметов быта осетин. В старину *фынг* был «рассчитан на одного-двух человек и приносился только во время еды, после чего убирался». ¹⁰ Присутствуя в повседневной жизни, благодаря частому использованию, такой «столовый прибор» – по существу, блюдо, тарелка на трёх ножках, подавалась для трапезы. Сначала выражение *фынг аразын / æвæрын* обозначало ‘ставить, класть столик’, а потом – типичная метафора ‘накрыть стол’, ‘сервировать’. Для обозначения ‘убрать стол’, ‘убрать со стола после еды’ используется фразеологическое выражение *фынг адзæбæх (схорз) кæнын*.

Отражением особенностей традиционной культуры является осетинский застольный этикет (*ирон фынджы æгъдау*), выработанный веками. Он требовал соблюдения определённых правил и подчинения старейшему (*фынджы хистæр*). Никто не мог притронуться к пище раньше, чем старший выполнит общественный ритуал – произнесет молитву-благодарность (*куывд*) Богу и своим святым.

Рассаживались за столом строго по старшинству лет. Стол условно разделялся на три части: верхнюю (где восседали уважаемые старцы), среднюю (люди среднего возраста) и нижнюю (младшие). В верхней части стола усаживали гостей в зависимости от возраста. Гла-

ва пиршества садился лицом к востоку (*хурыскæсæнмæ*), по правую руку от него занимал второй старший (*дыккаг хистæр*), а по левую – третий старший (*æртыккаг хистæр*). «Восток соотносился в общественном сознании с восходом солнца, светом и другими божьими милостями. Поэтому старший из присутствовавших, глава пиршества, обращался своими благопожеланиями именно к востоку. С другой стороны, восток воспринимался как начало дня, света, в то время как запад означал закат, завершение светлой части дня», – убедительно объясняет этнограф В. С. Уарзиати.¹¹

Тосты, произносимые старшим, выслушивались младшими стоя, в абсолютной тишине. Обычай предполагал строгий порядок произнесения тостов – *сидт* (*гаджидау, рæгъ*) *уадзын* и *сидт* (*гаджидау, рæгъ*) *кæнын* ‘провозглашать тост’.

Первый тост провозглашался за великого Бога, второй – в честь Уастырджи, третий и все последующие – за святых-покровителей, в зависимости от причины проведения праздника.

Обязательным ритуалом осетинского застолья, вне очередности тостов, было поднесение гостю *кады нуазæн*, или *цыты нуазæн* ‘почётного бокала’. Гость мог задержаться до тех пор, пока ему не преподносили *нуазæн*. За оказание такой чести гость благодарил, стоя осушал бокал или передавал кому-нибудь из присутствующих за столом.

Хозяйка дома (*æфсин*) преподносит почетный бокал самому уважаемому в застолье мужчине. Бокал выпивается стоя, после произнесения благодарственной речи в адрес семьи и конкретно хозяйки дома. *Нуазæн* символизирует здоровье, счастье, изобилие семьи.

ФЕ *æмбæлæггаг дæттын* (букв.: преподнести встречный бокал). Если кто-то по какой-либо причине опаздывал на пиршество, ему преподносили бокал со словом: «*æмбæлæггаг*» (букв.: встречный). Этот бокал выпивался без слов.

В прошлое, к Нартам, возвращает нас красноречивый фразеологизм *дыууæ къухæй калын* (букв.: бросать двумя руками), обозначающий ‘быть исключительно хлебосольным’; ‘по-нартовски щедрым, до расточительности’.

Продолжая тему осетинской трапезы, остановимся на фразеологизмах, передающих невиданное, сказочное изобилие стола: *фынгтæ уæз кæныц*; *фынгтæ тасыци*; *фынгтæ цармæ амæд*; *фынгтæ зæу-зæу кæныци*. Фразеологизмы, сохраняя одно и то же значение, отличаются только стилистическими оттенками. Экспрессивные фразеологизмы-синонимы – так можно назвать эти словосочетания.

По осетинскому этикету, неприлично было есть много, если даже хозяйка накрывала богатый стол – *фынгыл зей рауадзын*, столы

прогибались от обилия яств, и все пировали – *минасæй къæртт кæнын*.

Именно про человека с такими пороками говорят *йæ гуыбыны фæстæ (фæдыл) цæуы* (букв.: следует за своим чревом), *йæ гуыбынмæ хъусы* (букв.: слушает свой желудок), *йæ зæрдæ йæ уæцъæфы ис* (букв.: его сердце находится в его брюхе); *лакъами дзых* (букв.: *лакъами* – обрядовый пирог с начинкой из солода; *дзых* – рот). Фразеологизмы характеризуют ненасытного человека, удовлетворяющего исключительно потребности утробы, поклоняющегося всегда лишь «богу желудка».

Свойство держать себя в рамках приличия – обуздывать, удерживать себя от переедания – можно передать с помощью фраземы *гуыбынл хæцын* (букв.: сдерживать свое чрево), а воздерживаться от чрезмерного употребления спиртного – *нозтæй хи хъахъхъæнын*.

Для обозначения очень вкусного блюда-объедения, которое во рту тает (попробуешь – язык проглотитшь), осетины говорят *ацы хæринагмæ мард дæр рабаддæн* ‘эта еда и мёртвого воскресит’¹² – существует фразеологизм *хуыцаутты хæринаг* ‘пища богов’ – яства, достойные богов, ср. русск.: *райская пища*.

Приведенные нами примеры употребления устойчивых сочетаний передают картины жизни и быт предшествующих поколений осетин, идеи, с помощью которых ими воспринимался и оценивался окружающий мир. В них наглядно отразились мировоззрение, духовные ценности, психология и душа народа.

Литература и источники:

1. Темырханты С. Иры истори. Дзæуджыхæу: Аланыстон, 1994. С. 148-149.
2. ББС – Большой библейский словарь / Под редакцией У. Элуэлла и Ф. Камфорты. СПб: Библия для всех, 2005. С. 1160.
3. Блиев М.М., Бзаров Р.С. История Осетии с древнейших времен до конца XIX в. М.: Вентана-Граф, 2005. С. 43.
4. Миллер Вс.Ф. Осетинские этюды. Владикавказ, 1992. Ч. 2. С. 426.
5. Калоев Б.А. Осетины: Историко-этнографическое исследование. 3-е изд., испр. и перераб. М.: Наука, 2004. С. 306.
6. Мисиков М.А. Этнографические сведения об осетинах. Владикавказ: Арв-Асин, 2011. С. 66-67.
7. Чибиров Л.А. Традиционная духовная культура осетин / Под ред. Ю. Ю. Карпова. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2008. С. 520.

8. Кануков И.Д. Сочинения. Орджоникидзе: Северо-Осетинское книжное издательство, 1963. С. 111.

9. Миллер Вс.Ф. Осетинско-русско-немецкий словарь. Л.: Издательство АН СССР. Т. III. 1934. С. 1665.

10. Абаев В.И. Осетинский язык и фольклор. Т. 1. М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1949. С. 498.

11. Уарзиати В.С. Избранные труды: Этнология. Культурология. Семиотика / Сост. В.А. Цагараев, Е.М. Кочиева. Владикавказ: Проект-пресс. 2007. С. 158.

12. ИÆ – Ирон æмбисæндтæ / Æрæмбырд сæ кодта ‘мæ чиныг сарæзта Гуытгыаты Хъ. Орджоникидзе: Ир, 1976. С.113.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКАЯ И НАУЧНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СЕВЕРОКАВКАЗСКИХ СТАТИСТИЧЕСКИХ КОМИТЕТОВ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX В.

*Статья выполнена при финансовой поддержке РФФИ и АНА
в рамках научного проекта № 19-59-40001*

***Колесникова Марина Евгеньевна,**
д.и.н., профессор, заведующий кафедрой истории России
Гуманитарного института
Северо-Кавказского федерального университета
(Россия, г. Ставрополь)*

Исследование подготовлено в рамках гранта «Историография и источниковедение истории Абхазии XIX – начала XX в.», поддержанного РФФИ и Академией наук Абхазии. Это совместный проект ученых Северо-Кавказского федерального университета с учеными Абхазского института гуманитарных исследований им. Д.И. Гулиа по подготовке Библиографического указателя. Мы предприняли попытку собрать в одном справочном пособии сведения о книгах и статьях, сборниках документов, тематически связанных с историографией и источниковедением истории Абхазии, историей изучения региона в XIX – начале XX в. научными обществами, учреждениями и организациями, а также отдельными исследователями.

Тематический библиографический указатель представляется важными, прежде всего, для историков, так как он может помочь при выявлении книг по истории Абхазии и кавказоведению. Основная проблема, с которой сталкиваются сегодня исследователи Кавказа это неразработанность источниковой базы. В силу этого особое значение

приобретает выявление, описание, публикация, библиографирование печатных источников по истории отдельных регионов Кавказа. Собранные в Библиографическом указателе, книги и печатные материалы, сборники документов будут объединены тематически. Мы попытались, в логично подобранных и обоснованных разделах указателя, объединить под общей темой – история изучения Абхазии в XIX-начале XX в., работы как дореволюционных исследователей, четко вписывающихся в обозначенный хронологический период, так и исследователей более позднего периода и современности.

Указатель будет многофункционален, кому-то он поможет найти необходимое для работы издание, кому-то понять процесс изучения региона в прошлом и настоящем, увидеть, как зарождалась, формировалась и развивалась историографическая традиция изучения региона и в этом контексте его источниковедческая функция несомненна. Пристальный интерес авторов-составителей к периоду XIX-начало XX в. обусловлен тем, что именно в это время происходит становление и развитие местной историографической традиции, для которой характерны наличие общих с российской национальной исторической наукой и специфических, присущих только Кавказскому региону, черт. На страницах Библиографического указателя нашли отражение и результаты библиографической и научно-просветительской деятельности северокавказских статистических комитетов во второй половине XIX – начале XX в.

История библиографии Северного Кавказа слабо разработанная тема в отечественной историографии¹. Вместе с тем библиография Северного Кавказа представляет собой самостоятельную область научно-библиографической деятельности. Она складывалась постепенно, в процессе выявления, описания, учета, систематизации исторической литературы и опубликованных источников по местной истории. За длительный период изучения северокавказской истории историческая наука накопила богатейшую научную и справочную литературу, которая нашла отражение в различных справочно-библиографических трудах и пособиях. Они появились в XIX в. и работа с ними позволяла получить необходимые сведения о литературе, посвященной северокавказской тематике. С 1870-х гг. библиографической деятельностью стали заниматься губернские и областные северокавказские статистические комитеты: Ставропольский губернский статистический комитет; Терский, Кубанский и Дагестанский областные статистические комитеты.

Старейшим на Северном Кавказе является Ставропольский губернский статистический комитет, который был образован в 1858 г.² Устройство статистической части в Кубанской и Терской областях в связи с военной обстановкой было признано возможным лишь в

1866 г.³, однако сами комитеты возникли еще позже: Терский – в 1872 г., Кубанский – в 1879 г.⁴ Образование Дагестанского областного статистического комитета относится к 1899 г.⁵ Статистические комитеты сыграли определенную роль в развитии исторических исследований в регионе и провинциальной историографии. В период их возникновения на Северном Кавказе еще не существовало научных обществ, они возникли к концу столетия, что и предопределило роль статистических комитетов как «научных центров», занимающихся широким кругом краеведческих исследований. Эти исследования относились к так называемым «неофициальным работам» статистических комитетов.

«Неофициальные» работы были закреплены за комитетами «Положением о губернских и областных статистических комитетах», утвержденным 26 декабря 1860 г.⁶ К ним были отнесены разносторонние исследования губерний в историческом, географическом, этнографическом отношении. Согласно «Положению» комитеты должны были составлять не только подробные описания губерний, но и снаряжать экспедиции для «ученого исследования» разных местностей⁷. Комитеты должны были вести научно-просветительскую работу и заботиться об издании своих трудов путем опубликования статей и описаний на страницах «Губернских (областных) ведомостей», составления «Памятных книжек», опубликования монографий. Осуществляя изучение губерний по такой универсальной «Программе», комитеты становились, по сути, научными учреждениями, своеобразными центрами по организации изучения губернии (области). «Положение» 1860 г. способствовало вовлечению широких слоев провинциальной интеллигенции в деятельность статистических комитетов. Все занятия комитета, как отмечал А.С. Собривский, должны были быть «устроены в простом виде, соответствующем более ученому обществу», что позволило бы выполнять поставленные правительством «цели добросовестного исследования и изучения основных и производительных сил государственного быта и народного благосостояния»⁸.

Научно-исследовательская деятельность северокавказских статкомитетов развивалась по нескольким взаимосвязанным направлениям: исторические, археологические, этнографические исследования; архивная и археографическая работа; охрана памятников древности; библиографическая, просветительская, издательская и музейная деятельность. В отличие от научных обществ России XIX в., формами работы в губернских (областных) статистических комитетах были не регулярные заседания и обсуждение докладов, хотя такие и проводились, а индивидуальная научно-исследовательская деятельность. Чаще всего тематика исследований определялась самостоятельно самими членами

комитета. Внимание к тем или иным темам зависело от разных обстоятельств: циркуляров МВД, запросов какого-либо столичного научного общества, от источниковой базы, но главным образом от личности, проводившей изыскания. Многое зависело от инициативности, целеустремленности и организационной роли секретарей статкомитетов, таких как П.П. Соколов, Н.Н. Черноярский, И.В. Бентковский, Н.А. Благовещенский, Е.Д. Максимов, Г.А. Вертепов, М.А. Караулов, Е.Д. Фелицын, В.А. Щербина, С.В. Руденко, Е.И. Козубский и др.⁹

Тематика исторических исследований членов статкомитетов была довольно широка, они имели географическую, историческую, этнографическую и естественно-научную направленность. Занимались члены статкомитетов и археографической детальностью. Внимание было обращено на историю отдельного населенного пункта (села, станицы, хутора, города), губернии (области), изучение повседневной истории. Именно этому посвящена большая часть научных исследований действительных членов северокавказских статкомитетов. В определенной мере тематика исследований формировалась и под влиянием центральных научных обществ, прежде всего Императорского Русского Географического общества (РГО) и Императорского Московского археологического общества (МАО). В тесном контакте с Кавказским отделением РГО статкомитеты проводили этнографические исследования. Секретарем Кубанского областного статкомитета Е.Д. Фелицыным была разработана специальная «Программы описания отдельных местностей», в основу которой он положил «Программу» Юго-Западного отдела РГО, позаимствовал почти целиком этнографический отдел и приспособив его «к особенностям быта кубанских казаков»¹⁰. При участии МАО осуществлялись археологические исследования региона, проводилась научно-просветительная работа, направленная на популяризацию исторического прошлого края и охрану памятников древности.

Одним из главных показателей эффективности в области научно-исследовательской и научно-просветительской работы статкомитетов была их издательская деятельность. Обязательными изданиями были «Всепоподаннейшие губернаторские отчеты» или «Отчеты Наказного атамана и Начальника области» (для казачьих территорий). Результаты «неофициальных работ» публиковались на страницах «Губернских (областных, войсковых) ведомостей» и периодических изданий статкомитетов. Труды статкомитетов представляют собой универсальный комплекс исторических источников по истории, археологии, этнографии, географии, статистике и библиографии Северного Кавказа. По номенклатуре названий, структурно-типологическим признакам, содержанию издания северокавказских статистических комитетов

намного разнообразнее подобной издательской продукции других статкомитетов России. Издательская деятельность статистических комитетов Северного Кавказа была подробно рассмотрена в диссертационных исследованиях Н.А. Селивановой и М.Р. Тазиевой¹¹.

За период своей деятельности Ставропольский губернский статкомитет издал 10 вып. «Сборника статистических сведений о Ставропольской губернии» (1868–1883), 31 вып. «Обзора Ставропольской губернии» (1879–1915), 14 вып. «Памятной книжки Ставропольской губернии» (1893–1916), 6 вып. «Адрес-календаря и торгово-промышленной справочной книги «Ставропольская губерния» (1897–1908) и 11 т. «Сборника сведений о Северном Кавказе» (1906–1914). Отдельными изданиями вышли труды действительных членов комитета М. Баркалова, И. В. Бентковского, И. Бородина, А. Г. Гурского, К. Т. Живило, Е.И. Криста, А.А. Педашенко, А.С. Собириевского, В. В. Филипповича и др. Терским областным статкомитетом было издано: «Сборник сведений о Терской области» (1878), 2 вып. «Списков населенных мест Терской области» (1885, 1915), 7 вып. «Статистических таблиц населенных мест Терской области» (1890–1891), 7 вып. «Терского сборника» (1890–1910), 24 вып. «Терского календаря» (1891–1915), «Статистический ежегодник» (1915), «Статистические монографии по исследованию станичного быта Терского казачьего войска» (сост. О. Марграф, П. Линтварев и др., 1881 г.), «Карта Терской области» (масштаб 20 верст в дюйме и 10 верст в дюйме в 12 красок), «План города Владикавказа». Кубанский областной статкомитет издал 8 вып. «Памятной книжки Кубанской области» (1873–1881), 21 т. «Кубанского сборника» (1883–1916), 3 вып. «Кубанской справочной книжки» (1883–1894), 18 вып. «Кубанского календаря» (1898–1916). Комитетом было выпущено много других разнообразных изданий (более 150 наименований). Издательская деятельность Дагестанского областного статистического комитета была не такой активной, да и создан он был значительно позднее других. За период работы комитет издал «Памятную книжку и адрес-календарь Дагестанской области» (1895) и 2 вып. «Дагестанского сборника» (1902–1904)¹².

На страницах изданий статкомитетов печатались универсальные ретроспективные указатели по истории и культуре народов Кавказа, авторами-составителями которых были члены комитетов и исследователи А. Грен, Е.Д. Фелицын, В.С. Шамрай, Е.И. Козубский, Н.А. Архангелов и др.¹³ Отдельно издавались библиографические указатели трудов членов статкомитетов¹⁴. Как отмечает А.И. Слущкий библиографические труды северокавказских статкомитетов представляли собой все виды библиографии: ретроспективную универсальную, перио-

дической печати, биобиблиографию, отраслевую, опыты репертуара местной печати, каталоги библиотек¹⁵. Библиографической деятельностью комитеты стали активно заниматься с 1870-х гг., что объяснялось не только потребностями органов управления в систематизации литературы о крае, но и возникновением в этот период научных обществ, которые занимались всесторонним изучением Кавказского края, созданием музеев и библиотек.

Библиографические указатели, составленные членами статкомитетов, содержат перечень книг, сочинений и статей по различным вопросам истории Северного Кавказа. Справочно-библиографические труды по региональной истории представляют собой репрезентативный и универсальный исторический источник, без которого невозможно комплексное изучение истории и культуры какого-либо региона. Они несут на себе отпечаток эпохи, характеризую уровень библиографической мысли своего времени. Каждый из них, представляя собой не просто собрание литературы, но своеобразное историко-теоретическое исследование по отдельным проблемам северокавказской истории. Библиографические указатели являются своеобразным отражением характера запроса общества на те или иные существующие публикации, которые и фиксируются в данном справочном пособии. Структура библиографического указателя, характер вспомогательных ключей к нему, система записей, стиль аннотаций, все это отражает авторскую позицию составителя, его понимание исторической реальности. Библиографические издания, как особый вид источников, привлекаются и для рассмотрения различных историографических сюжетов.

Литература и источники:

1. Слущкий А.И. К истории библиографии Северного Кавказа // Донской временник. Год 2009-й / Дон. гос. публ. б-ка. Ростов-на-Дону, 2008. Вып. 18. С. 176-179. URL: http://donvrem.dspl.ru/Files/article/m16/1/art.aspx?art_id=1019 (дата обращения 28.09.2020)
2. Государственный архив Ставропольского края (ГАСК). Ф. 80. Оп. 1. Д. 1. Л. 63об.1
3. Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 1290. Оп. 2. Д. 212. Л. 183, 192, 291, 299, 303.
4. РГИА. Ф. 1268. Оп. 10. Д. 168. Л. 19.
5. Отчет Дагестанского областного статистического комитета за 1900 год. Темир-Хан-Шура: Тип. Г.Л. Зорина, 1901. С. 4 – 5.
6. РГИА. Ф. 1290. Оп. 1. Д. 310. Л. 334, 351–35.
7. РГИА. Ф. 1290. Оп. 1. Д. 310. Л. 47.

8. Собривский А. С. Статистика вообще, на Северном Кавказе и в Ставропольской губернии в частности: Ее задачи и организация / Изд. Ставропольского губернского статистического комитета: Читано в Ставропольском общественном собрании 21 дек. 1904 г. – Ставрополь: Типография наследников Берка, 1905. С. 36–39.

9. Подробнее см.: Северокавказская историографическая традиция: вторая половина XVIII – начало XX века: монография / М.Е. Колесникова; Науч. ред. М.П. Мохначева. Ставрополь: Изд-во СГУ, 2011. С. 278-376.

10. Программа статистико-этнографического описания населенных мест Кубанской области / сост. Е. Д. Фелицын. Екатеринодар, 1879. С. 4.

11. Селиванова Н. А. Издательская деятельность северокавказских губернских и областных статистических комитетов (1868–1917 гг.): автореф. дис. ... канд. ист. наук. Краснодар: Краснодарский гос. ун-т культуры и искусств, 2003; Тазиева М. Р. Органы государственной статистики на Тереке во второй половине XIX – первой четверти XX в.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Нальчик: Кабардино-Балкарский гос. университет, 2012.

12. См.: Историография и источниковедение истории Северного Кавказа (вторая половина XVIII – первая треть XX в.): Библиографический указатель. Предварительный список: В 2 ч. / Сост., автор предисловия М.Е. Колесникова. Ставрополь: Изд-во СГУ, 2009

13. Библиографический указатель книг, сочинений и статей, относящихся к статистике, истории и этнографии Северного Кавказа: Именование сочинений и авторов // Сборник статистических сведений о Ставропольской губернии / Изд. Ставропольского губ. статкомитета. Ставрополь, 1870. Вып. 3. Отд. 1; Грен А. Библиографический список карт, картин, сочинений и статей, относящихся к Терской области // Терский сборник. Владикавказ, 1891. Вып. 2. Кн. 2. Отд. 2. С. 1-28; Фелицын Е.Д., Шамрай В.С. Библиографический указатель литературы о Кубанской области, Кубанском казачьем войске и Черноморской губернии. Екатеринодар, 1899-1916; Козубский Е.И. Материалы для библиографии Дагестанской области // Дагестанский сборник. Темир-Хан-Шура, 1904. Вып. 2; Его же: Материалы для истории управления Дагестанской областью: [Библиография] // Дагестанский сборник. Темир-Хан-Шура, 1902-1904. Вып. 1-2; Его же: Козубский, Е.И. Опыт библиографии Дагестанской области. 1895-1902 // Дагестанский сборник. Темир-Хан-Шура, 1902. Вып. 1; Библиографический указатель литературы о Кубанской области, Кубанском казачьем войске и Черноморском округе из Ставропольской газеты «Северный Кавказ» за первое

десятилетие (1884-1893) ее издания / Предисл. и сост. Н.А. Архангелов. Ставрополь-Кавказский: Электронпечатня Вайнблата, 1910; Библиографический указатель книг, сочинений и статей, относящихся к статистике, истории и этнографии Северного Кавказа. Ставрополь: Тип. губ. правл., 1911 и др.

14. Библиографический указатель [статей, монографий И.В. Бентковского] // Ставропольские губернские ведомости. 1881. № 45.

15. Слуцкий А.И. К истории библиографии Северного Кавказа // Донской временник. Год 2009-й / Дон. гос. публ. б-ка. Ростов-на-Дону, 2008. Вып. 18. С. 176-179. URL: http://donvrem.dspl.ru/Files/article/m16/1/art.aspx?art_id=1019 (дата обращения 28.09.2020)

СТАНОВЛЕНИЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СТАВРОПОЛЬЕ В ПЕРИОД XIX – XX ВЕКОВ

*Кудинова Елена Викторовна,
аспирантка 3 года обучения
профиль «Общая педагогика, история педагогики и образования»
Ставропольского государственного педагогического института
(Россия, г. Ставрополь)*

***Научный руководитель: Бобрышов Сергей Викторович**
д.п.н., профессор, профессор кафедры общей педагогики и
образовательных технологий
Ставропольского государственного педагогического института
(Россия, г. Ставрополь)*

Начавшийся в России в начале XIX в. промышленный переворот, вызванный к жизни объективными социально-экономическими закономерностями развития страны, поставил вопрос о необходимости организованной и целенаправленной подготовки отечественных специалистов. Заботы правительства о профессиональном образовании зачастую ограничивались лишь поощрением усилий частных лиц и общественных организаций в создании и содержании средних и низших специальных учебных заведений. Развитие профессионального образования шло к децентрализации, но с сохранением единого образовательного пространства. В названной системе отсутствовала государственная монополия, а также не было жесткого идеологического и политического контроля. Правительство открывало специальные учебные

заведения только в том случае, если городские общества или отдельные лица обязывались финансировать их. Социальная активность некоторых слоев населения в деле организации профессиональных учреждений была обусловлена не только экономическими причинами, но и патриотическими стремлениями.

Попытка учредить учебные заведения и упрочить их существование в конце XVIII и начале XIX в. в губернских городах Северного Кавказа – Екатеринодаре и Георгиевске – оказались неудачными. Только в начале 30-х годов XIX века появились энергичные люди, которые решились ходатайствовать о приведении в исполнение всеподданнейшего доклада министра народного просвещения, высочайше утвержденного 24 января 1803 г., об открытии гимназии в каждом губернском городе.

В начале XIX века в Ставропольской губернии появляются первые образовательные учреждения. Небольшие училища создавались только в городах и казачьих станицах. Хронологически это выглядело следующим образом:

- 1804 г. – появилось первое приходское училище в Ставрополе.
- 1811 г. – создается уездное училище в Ставрополе.
- 1818 г. – открыто Приходское училище в Георгиевске.
- 1837 г. – Ставропольское уездное училище было преобразовано в первую на Северном Кавказе гимназию. Она стала центром образования для всего Северного Кавказа.
- 1837 г. – в Ставрополе открыт первый частный пансион для воспитания девушек «благородного» происхождения.
- 1849 г. – в Ставрополе, впервые на Северном Кавказе, было открыто женское среднее учебное заведение – училище св. Александры (после окончания гимназии девушки могли работать домашними наставницами или учительницами).
- 1850 г. – открыто Приходское училище в Пятигорске.
- 1855 г. – начато строительство специального дома для училища, которое позже стало гимназией в Ставрополе.
- 1860 г. – в Ставрополе открылось еще одно женское учебное заведение – Ольгинская гимназия.¹

В селах в это время школ практически не было.

В ходе реформ 1860-х годов в 33 губерниях России, в том числе и в Ставропольской, были созданы органы местного самоуправления, получившие наименование земских. Они были призваны «к ближайшему участию в заведывании делами, относящимися до хозяйственных польз и нужд каждой губернии и каждого уезда».

Земства должны были заниматься народным продовольствием и благотворительностью, промышленностью и торговлей, материальной помощью народному образованию и здравоохранению, почтой, страхованием и т. п.

70-е годы XIX века начались при благоприятных условиях не только для г. Ставрополя, но и всей Ставропольской губернии. 2 февраля 1870 года Высочайше было утверждено мнение Государственного совета об учреждении в Ставропольской губернии должности инспектора народных училищ. Приказом наместника Кавказского от 9 июня того же года на эту должность назначен учитель Кутаисской гимназии С.Ф. Грушевский.

Вторая половина XIX века – период бурного школьного строительства. Благодаря Обществу для содействия народному образованию в Ставрополе были созданы и открыты школы для детей из бедных семей, воскресные школы для взрослых, народные чтения, библиотеки.

В 1870-е годы заметно улучшилась подготовка учителей, был введен экзамен на звание учителя. Его могли сдавать ученики мужских и женских гимназий, епархиального училища, духовной семинарии, в которой был введен педагогический класс. Преобладающим типом школ в этот период были начальные училища: приходские и церковно-приходские. На их содержание, кроме сельских обществ, давали деньги местные приходы и центральные церковные учреждения.²

Существовали и воскресные школы, которые устраивали для взрослых и тех детей, которые не имели возможности ходить в обычную школу.

Начальные школы открывались и в селениях кочевых народов: ногайцев, туркмен, калмыков. Как правило, таких школ было несколько (по одной в каждой ставке, чтобы самим не кочевать). Одна школа в Летней ставке кочевников, другая – в Зимней ставке, где и учились кочующие школьники.

В русских городах было мало учебных заведений. К ним относились гимназии, духовная и учительская семинарии в Ставрополе, ремесленные училища.

К началу XX века в Ставрополе было уже семь средних учебных заведений. Правда единой системы учебного процесса техникумы не имели. Технические, коммерческие и сельскохозяйственные училища имели различные сроки обучения (от 4 до 9 лет), разные условия приема. Также не существовало в XIX – начале XX века единого методического центра по руководству этими учреждениями.

К 1917 г. в Ставропольской губернии действовало 242 церковно-приходских начальных училищ и 5 светских. Хотя уровень образования

продолжал оставаться низким. В губернии не было ни одного высшего учебного заведения, лишь средние специальные заведения – гимназии. 2/3 населения было совсем неграмотное, 1/3 – полуграмотное.³

За 1917 г., благодаря повышенному вниманию Временного правительства к проблемам образования, было организовано более 100 школ грамотности.

Декрет советского правительства от 26 декабря 1919 г. о ликвидации неграмотности стал новым шагом в развитии образования. По всей Ставропольской губернии были созданы чрезвычайные комиссии по ликвидации безграмотности, появилось более 2000 школ ликвидации неграмотности, а за 1920/21 была обучена грамоте 121 тысяча человек.

Одной из основных задач советской власти являлось массовое обучение грамоте населения. В 1920-х годах в Ставропольской губернии насчитывалось 525 тысяч неграмотных. Грамоте обучались все социальные слои населения, особое внимание уделялось обучению крестьян и женщин. Так, к 1937 году грамотное население в крае составило 99 %.

В начале XX в. к категории профессионально-технических училищ относились лишь ремесленные, технические, промышленные, железнодорожные училища. В 1910-1917 гг. их число увеличилось, но круг специальностей в них был крайне узок. Для новых отраслей производства, в том числе для электротехнического, совершенно не подготавливали квалифицированных кадров, которых обучали по старинке путем длительного индивидуального ученичества и работы на производстве. Все это свидетельствует о том, что техническая школа на Ставрополье значительно отставала от требований промышленности и как бы застыла в рамках тех специальностей, которым обучали в 80-90-е гг. XIX в.

В начале 1921 г. в Ставропольской губернии появились сельскохозяйственный техникум, Прасковейская и Петровская сельскохозяйственные школы, школа огородничества, садоводства и пчеловодства в селе Московском, профессионально-технические школы в Воронцово-Александровском (г. Зеленокумск) и Средне-Егорлыкском. Появились первые пять школ-коммун в Минеральных Водах, селе Винодельном и других. Было введено бесплатное обучение в начальных, средних и высших учебных заведениях.

В целом, на протяжении более ста лет в стране делались попытки создания системы подготовки квалифицированных специалистов и лишь к середине XIX в. этот процесс завершился возникновением системы средних специальных учебных заведений.

Система профессионального образования Ставрополя в силу региональных особенностей в основном состояла из низшего звена, с

него начиналось трудовое воспитание, – это сельские (одно- и двухклассные) и городские училища. Вопреки укоренившемуся в общественно-педагогической среде мнению о вредности ранней профессионализации образования, Министерство народного просвещения региона стремилось вводить в курс сельских низших учебных заведений обучение ремеслам и различным видам сельскохозяйственного труда. Спецификой развития системы профессионального образования на Ставрополье в рамках деятельности Кавказского учебного округа является настороженная политика государства в области образования народов Северного Кавказа.

С точки зрения структуры, профессиональная подготовка в России последней трети XIX – начала XX веков представляла собою достаточно многообразную разветвленную систему, которая включала в себя как специальные учреждения, целенаправленно занимающиеся профессиональным обучением, так и учебные заведения, в которых профессиональная подготовка была лишь небольшой составной частью образовательного процесса.

Литература и источники:

1. Антипина М. История статистики образования в Ставропольском крае [Электронный ресурс] // <http://www.os.x-pdf.ru/20istoriya/323723-1-istoriya-statistiki-obrazovaniya-stavropolskom-krae-popitka-uchred.php>
2. Беликов, Г. А. Облик старого Ставрополя: исторические очерки в двух книгах. Кн.2 [Текст] / Г. А. Беликов, С. Н. Савенко. Ставрополь: Снег, 2007. – 496 с.
3. Антипина М. История статистики образования в Ставропольском крае [Электронный ресурс] // <http://www.os.x-pdf.ru/20istoriya/323723-1-istoriya-statistiki-obrazovaniya-stavropolskom-krae-popitka-uchred.php>

СТАНОВЛЕНИЕ СОВЕТСКОЙ ИСТОРИЧЕСКОЙ НАУКИ И НОВЫЕ ПОДХОДЫ В ИЗУЧЕНИИ ПРОШЛОГО НАРОДОВ СЕВЕРНОГО КAVKAZA

Кузьминов Петр Абрамович,

*д.и.н., профессор, профессор кафедры истории России
Социально-гуманитарного института
Кабардино-Балкарского государственного
университета им. Х.М. Бербекова
(Россия, г. Нальчик)*

Варивода Наталья Владимировна,

*научный сотрудник сектора новейшей истории
Института гуманитарных исследований – филиала ФГБНУ
«Федеральный научный центр
«Кабардино-Балкарский научный центр РАН»
(Россия, г. Нальчик)*

История России – это непрерывный, бурный и противоречивый процесс причудливого переплетения многоукладной экономики, сложных социальных отношений, реформ, контрреформ, революций, контрреволюций, всевозможных пертурбаций в обществе. Он стал характерной чертой политической и социально-экономической жизни России, определившей во многом особенности развития Российского государства. Три революции начала XX в. разрушили старую политическую, экономическую, социальную и идеологическую систему России. Имперская форма существования государственности себя изжила.

Победа партии большевиков в октябре 1917 г. положила начало радикальному изменению общества. На развалинах старых общественных структур стали формироваться новые представления о прошлом, настоящем и будущем России, включая историческую науку и историческое сознание различных слоев общества. Но этот процесс происходил не в условиях мирной конкуренции, плюрализма мнений и идеологий, а в условиях жесткого противостояния социально-политических сил и диктата господствующей партии. Вмешательство во все сферы общественной жизни, администрирование в области нравственных ценностей и представлений стали повседневными явлениями культурной жизни советского общества.

Опираясь на политический авторитет руководителей партии и правительства, в обществе и науке складывается ориентация на универсальную политическую теорию, которая, будучи «единственно вер-

ной», выступила в качестве всеобщей методологии научного поиска в области истории. От многоголосия культуры серебряного века начала XX столетия, а для исторической науки поистине «золотого», российская историческая мысль «мигрировала» в болото однолинейного восприятия прошлого. Главным направлением утверждения новой концепции исторической науки в России стала борьба за марксизм в качестве теоретической и методологической основы изучения мировой и отечественной истории. Она охватила все отрасли и разделы науки истории, хотя, как отмечает Г.Д. Алексеева, «темпы и характер идейно-теоретической перестройки науки в них были различны»¹.

Количество вариаций в осмыслении марксизма как единственно верной методологии познания прошлого было резко ограничено. Работы известных теоретиков марксизма, но не поддержавших партию большевиков в ходе революции (Г. Плеханова, Б. Богданова, П. Струве и др.), и историков меньшевистского направления (Г. Плеханова, Н. Рожкова, Л. Мартова, П. Маслова, А. Потресова и др.) были изъяты из свободного обращения. В трудах по истории речь могла идти только о том, что значит решать ту или иную проблему по-марксистски, в трактовке В.И. Ленина, а позднее И.В. Сталина. История стала выразительницей идеологических приоритетов ВКП(б), а с 1952 г. КПСС. Появились темы «закрытые», «неактуальные», «неинтересные» для трудящихся, а значит, и для исследователей. И если в 20-е гг. власти ограничивались высылкой за рубеж инакомыслящих на «философском пароходе» или «проработкой» в печати, то в 30–50-е гг. они идейно, а иногда и физически, уничтожались («дело Платонова», разгром «школы Покровского», постановления ЦК ВКП(б) «О журналах «Звезда», и «Ленинград» (14 августа 1946 г.), «О репертуаре драматических театров и мерах по его улучшению» (26 августа 1946 г.), «Об опере «Великая дружба» В. Мурадели» (10 февраля 1948 г.), «О журнале «Крокодил» (11 сентября 1948 г.)», «дело» Г.А. Кокиева, «дело» Е.Дж. Налоевой, постановление ЦК КПСС «О журнале «Вопросы истории» от 9 марта 1957 г., ликвидация «нового направления» и др.).

Теоретические подходы к решению научных исследовательских проблем сводились, по сути, к подбору необходимых цитат из произведений классиков марксистско-ленинского учения или из партийных документов, а практическая исследовательская работа ограничивалась поиском конкретных фактов для иллюстрации соответствующих положений вождей партии. Глубокая и содержательная мысль В.И. Ленина о том, что «марксизм не догма, а руководство к действию», была предана забвению. Исторический материализм стал главным методом познания истории.

Негативное влияние этих процессов острее проявлялось на окраинах России. Низкий уровень образования, отсутствие должной научной культуры, стремление проявить «бдительность» по отношению к оппортунистам, троцкистам и буржуазным националистам способствовали усилению давления на представителей науки и интеллигенции. Достаточно просмотреть комплекты журналов «Северо-Кавказский край» (1924–1933), «Революция и Горец» (1928–1933)², «Краеведение на Северном Кавказе» (1928–1929), «Северокавказский краевед» (1930), «Революция и национальности» (1930–1937)³, «Революционный Восток» (1927–1937), «Историк-марксист», «Записки Северо-Кавказского горского НИИ» и другие, чтобы убедиться в этом. В них из номера в номер публиковались статьи о необходимости непримиримой борьбы с различными «фальсификаторами», «отщепенцами», «прихвостнями» буржуазной науки.

Историки, дерзнувшие говорить о преемственности «старого и нового кавказоведения, между которыми не должны порываться крепкие связующие нити»⁴, тут же обвинялись в «рабском преклонении перед заслуженными предшественниками»⁵. Старая, буржуазно-дворянская историография горских народов Северного Кавказа характеризовалась, по мнению Н.Г. Буркина, тем, что: 1) она скрывала грабительскую сущность колониальной политики царской России; 2) она скрывала классовую дифференциацию среди горского населения; 3) она считала великорусскую нацию «великодержавной» нацией и смотрела на все остальные народы, населяющие Россию, как на низшие, удел которых – быть покорными российскому господствующему классу⁶. Поэтому историкам-марксистам необходимо было прежде всего «разделаться с проявлениями великодержавного шовинизма в горской исторической литературе, решительно и до конца разоблачая его и вытравливая самым беспощадным образом». История горцев Северного Кавказа, по его мнению, «должна быть поставлена на прочные основания марксистско-ленинской методологии»⁷.

Ранняя советская историография 20-30-х гг. демонстративно порывала с идейными и научными подходами к Северному Кавказу, принятыми при «старом режиме». По значению этот разрыв, по мнению В.О. Бобровникова и И.Л. Бабич, сопоставим с движением за «деколониализацию истории» в историографии стран третьего мира 60–80-е гг. XX в.⁸

Лихолетье Февральской и Октябрьской революций, трагические события Гражданской войны приостановили научную работу в Северо-Кавказском регионе. Но остановить творческую мысль человека, острою потребность общества в познании прошлого было невозможно,

хотя «фундамент» науки здесь был крайне шатким. По данным С.Ф. Губарева в 1920 г. среди чеченцев грамотных было всего 0,5%, балкарцев – 0,9%, кабардинцев – 1,9%⁹. Особенно низким был уровень грамотности в горных селениях. На 300–400 жителей здесь приходился один, с трудом умевший читать и писать¹⁰. Такая же ситуация была и в других районах и областях Северного Кавказа. Приведенные цифры отражают численность грамотных на русском языке. Количество знающих арабскую грамоту было на несколько порядков выше, но их численность органы советского образования не интересовала.

Несмотря на колоссальные материальные, организационные и технические трудности, шел процесс становления исторической науки в регионе. Этому способствовала деятельность русских ученых, которые «приобщали к высотам общечеловеческой культуры и науки отдельных талантливых представителей горских народов»¹¹, целенаправленная организаторская работа партийных и советских органов.

Образование Северо-Кавказского края (1924 г.) сыграло особую роль в экономическом, политическом и культурном развитии народов региона. Началась реализация общероссийских программ по развитию школьного образования, печати, радио, науки. Для горских народов были созданы краевой национальный Совет, Комитет по просвещению националов и нацменьшинств, краевое национальное издательство, рабфак горских народностей, Горский научно-исследовательский институт. Постановлением Северо-Кавказского крайисполкома от 4 ноября 1925 г. была создана Северо-Кавказская ассоциация научно-исследовательских институтов, объединившая научно-исследовательские институты при вузах края. В задачи СКАНИИ входило комплексное изучение края, составление перспективных планов научно-исследовательских работ и подготовка научных кадров. С 1927 г. крайисполком возложил на СКАНИИ функцию общего согласования и направления всей научной работы на Северном Кавказе. Но уже в 1930 г. ассоциация была расформирована¹². С ноября 1928 г. в Ростове-на-Дону, столице Северо-Кавказского края, начал выходить журнал «Революция и горец», ставший печатным органом Северо-Кавказского крайкома ВКП (б) и крайисполкома, Северо-Кавказского краевого национального Совета и Горского научно-исследовательского института. Этот журнал, подчеркивал М.З. Саблиров, стоял у истоков советской исторической науки, а многие опубликованные материалы «стали незаменимым источником по истории народов Северного Кавказа»¹³. Таким образом, сформировался региональный комплекс учреждений, занимавшихся развитием образования и науки у народов Северного Кавказа. В печати стали появляться работы посвященные организации

науки в регионе¹⁴. Если до 1917 г. на Северном Кавказе было всего два высших учебных заведения: Донской политехнический институт (1907) и Донской университет (1915), то в 1925/26 учебном году в 9 вузах Северного Кавказа работало 919 научных работников¹⁵.

В крае была создана сеть академических научных учреждений, значительно увеличено количество средних и высших учебных заведений, готовивших кадры для всех отраслей народного хозяйства, в том числе и исторической науки. Расширилась проблематика научных исследований, увеличилось общее количество публикаций по истории народов Северного Кавказа, стали привлекаться архивные материалы для углубления представлений о прошлом. В частности, А. Гиваризов поставил вопрос о создании во Владикавказе Объединенного Горского исторического архива, т. е. особого архивохранилища, включающего в себя архивные материалы с момента первого появления русских на Кавказе и до получения горскими народами Северного Кавказа национальной автономии при Советской власти. Это предложение он обосновал тем, что «архивные материалы высокой исторической и политической ценности находились в распыленном виде, будучи разбросаны по архивным учреждениям отдельных автономных областей и округов»¹⁶. К сожалению, эта задача не была решена и в последующее время, поэтому большинство ценнейших материалов по истории народов Северного Кавказа остались в архивохранилищах Грузинской республики, став сегодня недоступными для исследователей. Акцентируя внимание ученых на необходимости привлечения документальных материалов в своих исследованиях, А.А. Вязигин дал обзор фондов архивных материалов, сосредоточенных в Ставрополе, Краснодаре, Владикавказе, и вместе с тем призвал «строить архивное дело, чтобы исследователи имели реальную возможность пользоваться этими материалами»¹⁷. Кавказоведение стало составной частью советской исторической науки.

Литература и источники:

1. Алексеева Г.Д. История. Идеология. Политика. (20–30-е гг.) // Историческая наука России в XX веке. М., 1997. С. 80.

2. Подробнее о деятельности журнала см.: Саблиров М.З. Проблемы истории народов Северного Кавказа в освещении журнала «Революция и горец» // Молодежь и общественные науки: Тезисы докладов и сообщений республиканской научно-теоретической конференции, посвященной 40-летию Победы советского народа в Великой Отечественной войне. Нальчик, 1985.

3. Там же.

4. Сарахан Д. О халтурности литературы о Кавказе и его народах // Революция и горец. – 1929. – № 6 (8). С. 48; Дубянский В. Краевед-

ческая работа в прошлом и настоящем // Краеведение. – 1924. – № 4; Черняев П.Н. Из истории кавказоведения // Сборник статей по вопросам культуры. Труды Северо-Кавказской Ассоциации научно-исследовательских институтов. Ростов-на-Дону, 1928 и др.

5. Лихницкий Н. Об отношении к старому краеведению и о пользе и вреде преемственности. Из азбуки ленинизма // Революция и горец. – 1929. – № 9. С. 27.

6. Буркин Н.Г. Великодержавность и национализм в горской историографии // Революция и горец. – 1931. – № 5. С. 44.

7. Там же. С. 59-60.

8. Бобровникова В.О., Бабич И.Л. Северный Кавказ и кавказоведение: история изучения региона в России // Северный Кавказ в составе Российской империи. М., 2007. С. 24.

9. Губарев С.Ф. Роль русских учителей в строительстве советской школы в национальных районах Северного Кавказа (20–30-е годы) // Известия Северо-Кавказского научного центра высшей школы. Общественные науки. – 1987. – № 3. С. 56.

10. Орцуев М. Культурное строительство в Чечне за 15 лет // Революция и горец. – 1933. – № 1–2. С. 83.

11. Хутуев Х.И. Становление и развитие социалистической культуры советской Кабардино-Балкарии. Нальчик, 1984. С. 73–76.

12. Земзин М.П. Из истории организации вузовской науки на Северном Кавказе // Известия Северо-Кавказского научного центра высшей школы. Серия Общественные науки. – 1976. – № 4. С. 68.

13. Саблиров М.З. Проблемы истории народов Северного Кавказа в освещении журнала «Революция и горец». С. 143, 144.

14. Отметим наиболее значительные публикации: Вершковский В.Н. Постановка и организация краеведческих задач в масштабе Юго-Востока России // Известия общества любителей изучения Кубанской области. 1922. Вып. 7; Вельмин В.П. Северо-Кавказская ассоциация научно-исследовательских институтов. (История возникновения и обзор деятельности). Ростов-на-Дону, 1927; его же. Северо-Кавказская ассоциация научно-исследовательских институтов. Обзор деятельности в 1927 г. Ростов-на-Дону, 1928; его же. Северо-Кавказская ассоциация научно-исследовательских институтов // Научный работник. 1927. № 5–6 и др.

15. Статистический справочник по Северо-Кавказскому краю. Ростов-на-Дону, 1972. С. 421.

16. Гиваризов А. Объединенный горский архив // Записки Северо-Кавказского Краевого Горского НИИ. Ростов-на-Дону, 1928. Т. 1. С. 215.

17. Вязигин А.А. Некоторые источники для культурно-исторического изучения горских народностей в архивах Северного Кавказа // Записки Северо-Кавказского Краевого Горского НИИ. Ростов-на-Дону, 1928. Т. 1. С. 223–225.

**ВОССТАНОВЛЕНИЕ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
И НАУКИ НА ЮГЕ РОССИИ В 1943-1953 ГГ.
(НА ПРИМЕРЕ РОСТОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА)**

*Култышев Павел Геннадьевич,
к.и.н., доцент кафедры отечественной истории XX-XXI веков
Института истории и международных отношений,
Южный федеральный университет
(Россия, г. Ростов-на-Дону)*

Профессиональное историческое образование и вузовская историческая наука начали свое становление на ростовской земле в период Первой мировой войны, когда в Ростов-на-Дону был эвакуирован Императорский Варшавский университет. В последующие десятилетия этот вуз стал основой для развития высшего образования и исторической науки на Дону. Период институционального становления исторического образования в Ростове-на-Дону продолжавшийся несмотря на политические катаклизмы первой трети XX в. был прерван в связи с началом Великой Отечественной войны. Ростовский государственный педагогический институт был эвакуирован в город Ош в 1942 году. И лишь в 1943 г. после освобождения Ростова-на-Дону от вражеских войск, местные власти приступили к восстановлению Ростовского пединститута.

Первоначально было принято решение, что Ростовский пединститут начнет свою работу в виде так называемого Учительского института, при котором должно было открыться историко-литературное отделение¹. Данное решение было принято в силу того, что не хватало кадров, учебные корпуса были разрушены, а большая часть молодого населения была на фронтах Великой Отечественной войны. В ноябре 1943 г. на базе Учительского института заработал уже и сам Ростовский пединститут. А уже 1 марта 1944 г. по приказу Наркома просвещения РСФСР Учительский институт вошел в состав Ростовского пединститута, и институт восстановил свое прежнее и полное название: Ростовский-на-Дону государственный педагогический и учительский институт².

Первые несколько лет существования исторического факультета Ростовского пединститута после освобождения Ростова-на-Дону были крайне тяжелыми. Разрушенные корпуса, перебои с выплатой зарплаты, отсутствие пригодного для жилья помещения приводили к тому, что число желающих работать в стенах исторического факультета Ростовского пединститута было крайне невелико. Директор Ростовского пединститута В.К. Вилор позже вспоминала: «С июля 1943 г. я заведовала сектором культуры и просвещения в обкоме партии. В начале ноября 1943 г. меня решением обкома партии направили работать исполняющим обязанности директора пединститута... За декабрь 1943 г. была проделана огромная организационная работа: регистрация сотрудников института, находившихся в то время в Ростове, студентов, ранее обучавшихся в институте. Была составлена опись убытков, причиненных институту немецко-фашистскими оккупантами. В общей сумме она составила 22 529,7 тыс. рублей. Вновь открывшийся пединститут начал свои занятия 2 января 1944 года»³.

С момента восстановления исторического профессионального образования одной из ведущих в стенах Ростовского пединститута стала кафедра истории СССР. Однако, в первые годы существования кафедры осложнялось целым набором факторов. Для поднятия авторитета возрождаемого исторического факультета и профессионального роста местных кадров в Ростов-на-Дону был переведен известный историк и специалист по XVII–XVIII вв. Михаил Васильевич Ключков. В 1944 г. он возглавил кафедру истории СССР и стал вести свою научную и учебную работу в новых, по сути, экстремальных условиях. В отчете исторического факультета по кафедре истории СССР живописуется катастрофическая картина кадрового дефицита: «Кафедра истории СССР имеет 4 работника: профессор М.В. Ключков, старший преподаватель Суханова, Вилор В.К. и Попов. Суханова А.И. может быть использована как совместитель, Вилор В.К. – директор, может иметь полставки. Попов на историческом факультете самостоятельного курса вести не может по своей квалификации. Привлечение хоть бы одного работника по истории СССР необходимо. Из-за недостатка работников спецсеминар и спецкурс по истории СССР не читались»⁴. Более того, В.К. Вилор, являвшаяся директором Ростовского пединститута была вынуждена заниматься и такими специфическими вопросами, как отгрузка двух вагонов рыбы в Москву в помощь сотрудникам и студентам МГУ⁵. Но вопреки столь удручающим обстоятельствам, сотрудники кафедры истории СССР приняли участие в конференции, проводимой по итогам научно-исследовательской работы за 1944 г. Пленарное заседание открыл М.В. Ключков с докладом на тему «Новейшие достижения советской истори-

ческой науки»⁶. В секционном заседании приняли участие сам М.В. Клочков (тема доклада: «Петр I и Булавинское движение»), В.К. Вилор (тема доклада: «Крестьянское движение на Дону в XIX веке»), С.М. Линеvская (тема доклада: «Произведения классиков литературы в преподавании новой истории»), П.Г. Попов (тема доклада: «Академик Греков – «Киевская Русь» – IV издание») и Н.В. Семенов (тема доклада: «История Верденского договора 843 года»)⁷.

Михаил Васильевич Клочков был заведующим кафедры истории СССР до 1948 г. За это время им был проделан большой объем работы по восстановлению научной деятельности исторического факультета и кафедры истории СССР. Благодаря стараниям М.В. Клочкова в состав кафедры были привлечены выпускник МГУ К.А. Хмелеvский, В.И. Кузнецов, И.С. Маркусенко, П.Г. Попов и П.А. Соловьев. М.В. Клочков добился открытия при кафедре полноценной аспирантуры, тем самым заложив основы расширения кадрового потенциала работников кафедры. По инициативе М.В. Клочкова преподавателями кафедры стали разрабатываться темы связанные историей донского региона в XVIII–начале XX в. Сам М.В. Клочкова занялся темой истории донского казачества и крестьянства⁸. В общей характеристике научно-исследовательской работы пединститута за 1946 г. указано, что преподаватели-историки вуза разрабатывали весьма обширное количество тем и вопросов: Вилор В.К., Маркусенко И.С. – «Донская область в период зарождения капитализма»; Клочков М.В., Вилор В.К. – «Казачи и иногородние и их борьба за землю и права»; Суханова А.И. – «Казачко-крестьянское движение на Дону под руководством К.Булавина»; Кузнецов Н.Я. – «Участие донского казачества в борьбе Петра I из-за берегов Черного и Азовского морей»; Соловьев П.А. – «Донское казачество в Отечественной войне 1812 года»; Хмелеvский К.А. – «Разгром контрреволюции на Дону силами революционного пролетариата»; Уткин Г.М. – «Героические подвиги донского казачества в годы Великой Отечественной войны 1941 – 1945 гг.»; Ильин А.С., Узнародов М.Т., Дубоносов Д.И. – «Большевистская партийная организация Дона в борьбе за восстановление народного хозяйства (1921–1925 гг.)»⁹.

В 1948 г. по состоянию здоровья М.В. Клочков оставил должность заведующего кафедрой и перешел на работу в Ростовский государственный университет им. В.М. Молотова. Однако с Ростовским пединститутом М.В. Клочков не порвал, в течение следующих нескольких лет он работал в нем совмесителем (вел курс по отечественной историографии) и был членом Государственной экзаменационной комиссии пединститута.

В 1948 г. кафедре истории СССР возглавила доцент, к.и.н. Варвара Константиновна Вилор, переведенная ранее на работу в пединститут из обкома КПСС. С ее деятельностью связан последний этап в существовании исторического факультета и кафедры истории СССР. В годы ее руководства при кафедре продолжала работать аспирантура: в очной и заочной аспирантуре обучались в общей сложности 4 человека¹⁰. В период 40–начала 50-х гг. XX в. в аспирантуре обучались бывшие студенты исторического факультета пединститута: Е.Н. Степанова, В.В. Парамонова, В.Ф. Гуров, П.В. Магер, П.И. Кимисаров и В.П. Шумили¹¹. В скором времени ряд аспирантов станет полноценными сотрудниками кафедры истории СССР. В 1951 г. на кафедре будут работать П.В. Магер, П.И. Комисаров и М.И. Овчинникова. В этот год сотрудником кафедры стал к.и.н. Юзеф Иосифович Серый, защитивший в 1951 г. кандидатскую диссертацию «Рабочие Владикавказской железной дороги в революции 1905–1907 гг.». Конец 40–начала 50-х гг. XX в. был весьма сложным периодом в истории советской России. Усиливающиеся репрессии, борьба с историческим объективизмом, громкие идеологические кампании по поиску внутренних врагов не могли обойти стороной и исторический факультет Ростовского пединститута. Еще в 1949 г. под удар попал один из преподавателей кафедры – Константин Абрамович Хмелевский. В отчете по научно-исследовательской работе сотрудников кафедры его статьи и взгляды были подвергнуты жесткой критике: «... по статье Хмелевского записано, что она написана на остро-политическую тему, сугубо партийную тему, а вопросы же в ней освещены в духе беспартийности и буржуазного объективизма»¹². Спустя несколько лет в отчетах по кафедре истории СССР фамилия Хмелевского вновь даст о себе знать. В отчете за 1952–1953 учебный год значится, что лекция Хмелевского, посвященная отечественной истории второй половины XIX в., была отдана на экспертизу в Горком партии Ростова-на-Дону, который в своих выводах отметил, что «лектор не понимал патриотизма и героизма русского народа в борьбе за Шипку. Вместо этого излишне восхвалял генерала Тотлебена»¹³. В итоге Хмелевскому было вынесено осуждающее предупреждение, но на этом острота отношений между коллегами не спала.

С целью недопущения среди преподавателей историко-идеологического плюрализма на кафедре была усилена работа по изучению трудов Сталина, Ленина и Маркса. В одном из отчетов с гордостью были выведены строки о том, что «на заседании кафедры был обсужден вопрос о значении Сталинского курса истории ВКП(б) для исторической науки»¹⁴. Подобные обсуждения имели весьма глубокие последствия вплоть до изменения учебных планов и учебных про-

грамм¹⁵. Более того, с приходом В.К. Вилор на кафедре стали весьма частыми статьи и работы, содержащие в себе положительные и хвалебные сентенции в адрес Сталина и его публицистического наследия¹⁶. Особо хорошо это заметно на тематике курсовых работ¹⁷. Вот лишь некоторые из тем, которые предлагались студентам в начале 1950-х гг.: «Товарищ Сталин – организатор побед на фронтах гражданской войны», «И.В. Сталин – организатор обороны Царицына в 1918 году», «И.В. Сталин – организатор разгрома Деникина» и т.п. Прославление имени Сталина переходило всяческие разумные рамки. Сотрудники кафедры истории СССР детально рассматривали вопросы взаимосвязи сталинского учения о языке и исторической науки¹⁸. А главный итог этого рассмотрения заключался во фразе, что статья Сталина «Марксизм и вопросы языкознания» имеет «важнейшее значение для преподавания истории СССР»¹⁹. Более того, к началу 50-х гг. на кафедре сложилась ситуация, при которой курс советской истории читался исключительно с опорой на труды Ленина и Сталина²⁰. Но данная ситуация была характерна для большинства университетов и факультетов СССР в период 40–начала 50-х гг. XX в. и Ростовский педагогический не был исключением в этом ряду. Идеологическое сопровождение исторической науки и образования носило крайне бдительный и навязчивый характер. Содержание лекционных курсов проходило порой пристальную экспертизу в обкоме и райкоме партии, а рекомендации партийных функционеров подлежали к строгому исполнению. Партия становилась тем указующим перстом, который определял направления исторических исследований, их проблематику и знаниевое наполнение.

Не самый лестный отзыв в адрес В.К. Вилор как нового руководителя кафедры, оставила в своих воспоминаниях Н.В. Бакулина: «Директором института назначили некую Вилор. Имени и отчества не помню – кажется, Варвара Константиновна, а фамилия – аббревиатура из слов «Владимир Ильич Ленин Организатор Рабочих». Столь тучную фамилию носило существо претенциозное, но довольно ограниченное. Откуда она у нас появилась, понятия не имею. Скорее всего, из каких-нибудь партийных органов. Тогда уже повелось: партийных работников, не оправдавших себя на партийной должности, направляли на руководящую работу в вузы»²¹. Частым и постоянным явлением в работе кафедры стало стенографирование лекций с их последующим детальным обсуждением на заседаниях кафедры. Нередко такие обсуждения заканчивались не самыми приятными выводами для автора лекции. Так, на очередном заседании кафедры истории СССР была подвергнута острой критике лекция преподавателя П.А. Соловьева. Основные замечания коллег Соловьева сводились к тому, что лекция «прочтена

на низком идейно-теоретическом уровне, о чем свидетельствуют такие факты как отсутствие изложения характеристики феодального способа производства, марксистской критики буржуазной историографии»²². В итоге было вынесено разгромное решение: «лекция не подготовлена»²³. Вскоре, в апреле 1949 г., этот конфликт получил свое развитие. На Ученом совете посвященном борьбе с космополитизмом, П.А. Соловьев, желая защитить себя от критики, сказал в своем выступлении про кафедру истории СССР, что «кафедра творческая, а члены кафедры представляют собой кустарей-одиночек»²⁴. Данный конфликт и борьба с космополитизмом совпали и с публикацией в «Вопросах истории» знаковой статьи «Против объективизма в исторической науке». Ее появление внесло новый штрих в существование сотрудников кафедры и в их научную деятельность. Согласно отчетам, преподаватели кафедры истории СССР в один голос призывали бороться с объективизмом и говорили о необходимости пересмотра лекционных и семинарских занятий в соответствии с данной статьей. Характерным в словах преподавателей стало и некоторое самобичевание. Так, А.И. Суханова на одном из собраний заявила: «Мы должны вскрыть все свои недостатки, для этого необходимо на каждой кафедре вскрывать наши недостатки и намечать пути их исправлений. Мы все пользовались учебниками, в которых многие вопросы освещались неправильно»²⁵.

В 1951 г. исторический факультет на основании приказа министра высшего образования СССР был объединен с факультетом русского языка и литературы и преобразован в историко-филологический факультет. Деканом новообразованного факультета был назначен Д.И. Дубонос, ранее работавший на кафедре марксизма-ленинизма. Кафедра истории СССР Ростовского пединститута просуществовала до 1955 г., после чего влилась в состав исторического факультета Ростовского государственного университета им. В.М. Молотова. В плане научной деятельности сотрудники кафедры истории СССР были по-прежнему, вплоть до 1955 г., сосредоточены на самых различных сторонах истории Донской земли, раскрывая их в монографиях, статьях, диссертациях и сборниках: Вилор В.К. – «Отмена крепостного права на Дону»; Хмелевский К.А. – «Освобождение Ростова от диникинщины в 1920 году» и подбор материалов для сборника «Борьба за власть советов на Дону в 1918–1920 гг.»; Овчинникова М.В. – «Коллективизация сельского хозяйства в Сальском округе»; Маркусенко И.С. – «Колхозное крестьянство Дона в Великой Отечественной войне»; Суханова А.И. – «История завода Ростсельмаш»; Магер П.В. – «Комсомольцы Дона в борьбе за восстановление промышленности»; Комисаров П.И. – «Рабочие движение во второй половине XIX века в Ростове-на-Дону»²⁶.

Характерной четной научной проблематики становилась тематическая и методологическая замкнутость историков, сконцентрированная на истории рабочего движения и истории партии. Почти в каждой работе прослеживается одна и та же лексическая конструкция, сконцентрированная вокруг таких понятий, как «борьба», «пролетариат», «крестьянство» и «партия». Работа вокруг одних и тех тем, и проблем обедняла историческую науку и способствовала формированию методологической косности и некоего формального подхода к научной деятельности. Данная проблема не была каким-то особым секретом для сотрудников кафедры, что порой приводило к весьма интересным высказываниям. Так, преподаватель К.А. Хмелевский на одном из кафедральных заседаний высказался в следующих словах: «У нас на кафедре научной работой занимаются два раза в год: когда принимают план и когда отчитываются»²⁷. Но вместе с этим преподавателям кафедры истории СССР удалось добиться весьма важных достижений в данной проблематике. Темы политики партии, рабочего движения и социально-экономических перемен на рубеже XIX–XX вв. подверглись детальному и скрупулезному изучению.

Восстановление исторического образования и науки на примере кафедры истории СССР Ростовского пединститута пришлось на послевоенный период. Годы восстановления города, его инфраструктуры, общественных и государственных институтов проходили в очень сложной обстановке. Дефицитом стали не только обычные продукты ежедневного потребления, но и кадровый дефицит заставлял руководство кафедры и факультета привлекать преподавателей без права ведения лекционных занятий. Однако, несмотря на объективные сложности, научная жизнь кафедры не остановилась. Внутрифакультетские конференции и кафедральное обсуждение актуальных тем исторической науки становились частыми и насыщенными. Со временем расширился и кадровый состав кафедры: бывшие студенты стали известными преподавателями. Однако период восстановления кафедры проходил в годы позднего сталинизма и жесткого идеологического контроля со стороны партии и государства. Это выразилось в череде острых межколлегальных споров о содержании преподаваемых дисциплин и лекций. Более того, идеологическое сопровождение работы кафедры состояло в бдительном отслеживании лекционных курсов и их знаниевого наполнения. К середине 1950-х гг. кадровый состав кафедры истории СССР окончательно оформился и приобрел весьма серьезный авторитет среди ростовского сообщества историков. Выкристаллизовались и научные интересы сотрудников кафедры, которые в основном группировались вокруг рабочего движения и истории казаче-

ства. Но в 1955 г. исторический факультет, а вместе с ним и кафедра истории СССР перестали существовать и влились в состав исторического факультета РГУ.

Литература и источники:

1. Государственный архив Ростовской области (далее ГАРО). Ф. Р-4066. Оп. 1. Д. 9. Л. 53.
2. ГАРО. Ф. Р-4066. Оп. 1. Д. 11. Л. 42.
3. Ситько Р.М. Университетское педагогическое образование на юге России: история и современность. Ростов н/Д.: Издательство Ростовского государственного педагогического университета, 2000. С. 48–49.
4. ГАРО. Ф. Р-4066. Оп. 1. Д. 11. Л. 6.
5. ГАРО. Ф. Р-4066. Оп. 1. Д. 15. Л. 85.
6. ГАРО. Ф. Р-4066. Оп. 1. Д. 11. Л. 94.
7. ГАРО. Ф. Р-4066. Оп. 1. Д. 11. Л. 94об.
8. ГАРО. Ф. Р-4066. Оп. 1. Д. 39. Л. 4.
9. ГАРО. Ф. Р-4066. Оп. 1. Д. 39. Л. 6об.
10. ГАРО. Ф. Р-4066. Оп. 1. Д. 122. Л. 9.
11. Казарова Н.А. Из истории исторического факультета Ростовского государственного педагогического университета // Памяти Владимира Григорьевича Мирзоева: Сборник статей. Вып. 2. Ростов н/Д.: Издательство Ростовского государственного педагогического университета, 2006. С. 37.
12. ГАРО. Ф. Р-4066. Оп. 1. Д. 77. Л. 169.
13. ГАРО. Ф. Р-4066. Оп. 1. Д. 234. Л. 180.
14. ГАРО. Ф. Р-4066. Оп. 1. Д. 77. Л. 162.
15. ГАРО. Ф. Р-4066. Оп. 1. Д. 77. Л. 162.
16. ГАРО. Ф. Р-4066. Оп. 1. Д. 77. Л. 14–22об.; ГАРО. Ф. Р-4066. Оп. 1. Д. 123. Л. 35-38.
17. ГАРО. Ф. Р-4066. Оп. 1. Д. 451. Л. 19об.
18. ГАРО. Ф. Р-4066. Оп. 1. Д. 147. Л. 56–57.
19. ГАРО. Ф. Р-4066. Оп. 1. Д. 451. Л. 5.
20. ГАРО. Ф. Р-4066. Оп. 1. Д. 234. Л. 167.
21. Бакулина Н. В. Пасмурные дни (1933-1953) // Донской временник. Год 2006-й / Дон. гос. публ. б-ка. Ростов-на-Дону, 2005. Вып. 14. С. 77-89. URL: http://www.donvrem.dspl.ru/Files/article/m14/1/art.aspx?art_id=883 (дата обращения: 20 ноября 2020 г.).
22. ГАРО. Ф. Р-4066. Оп. 1. Д. 423. Л. 18об.
23. ГАРО. Ф. Р-4066. Оп. 1. Д. 423. Л. 19.
24. ГАРО. Ф. Р-4066. Оп. 1. Д. 423. Л. 86.

25. ГАРО. Ф. Р-4066. Оп. 1. Д. 423. Л. 87об.
26. ГАРО. Ф. Р-4066. Оп. 1. Д. 147. Л. 52; ГАРО. Ф. Р-4066. Оп. 1. Д. 254. Л. 85.
27. ГАРО. Ф. Р-4066. Оп. 1. Д. 539. Л. 29.

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В АБХАЗИИ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ

*Лакербая Камила Адольфовна,
преподаватель кафедры истории и теории международных
отношений Абхазского государственного университета
(Республика Абхазия, г. Сухум)*

Зарождение образования в Абхазии и развитие отношений между Россией и Абхазией в области образования относится к прошлому. Первым и ключевым этапом становления учреждений образования в Абхазии является вторая половина XIX – начало XX вв., после присоединения Абхазии к Российской империи, когда началось интенсивное обоюдное изучение и знакомство культуры и образа жизни.

Важно отметить, что русско-абхазские взаимоотношения этого этапа развивались в условиях активного включения регионов в экономическую жизнь Российской империи и политики, которая несла колониальный характер со стороны царского правительства. Однако, русское влияние на Абхазию не ограничивалось только областью экономики и политики. Постепенно зарождались, а затем укреплялись культурные связи Абхазии с Россией, и весьма очевидно, что один из существенных следов, связанных с вхождением Абхазии в состав России – это коренные изменения в культурной жизни Абхазии.

После присоединения Абхазского владетельного княжества к Российской империи царским правительством были сделаны попытки открытия школ в крае. В результате, в ходе проведения просветительской программы, как в городах, так и в селах страны, во второй половине XIX в. начинают открываться школы, что является начала становления системы образования в Абхазии.

Основанием для этого стал указ императора Александра II от 1859 года о создании на Кавказе «горских школ». Открытие школ для горцев или горских школ на Кавказе во второй половине XIX века было важной частью имперской политики. Горские школы были открыты в городах Грозный, Майкоп и в Сухуме. В этом плане осуществление культуросозидательной функции в форме открытия школ предполагало

ориентацию образования не только на воспитание и образование молодежи, но и на отбор культурообразного содержания и создание в образовательных структурах культурных образцов и норм.

Следует сказать, что в Абхазии программа просвещения началась с села Лыхны, в тот период село представляло собой политический центр княжества, а затем программа распространилась в Пицунде при абхазском Архимандритстве. Инициатор этого дела протопоп Иоанн Иоселиани надеялся, что Абхазия, «ввергнутая во тьму турками, таким образом, вновь просветится».¹ Уже в 1861 г. в селе Окум была открыта первая церковно-приходская школа, которую называли «действительным учебным заведением».² А в 1863 году в Сухуме была открыта «горская» школа. Необходимо отметить, что эта школа сыграла большую роль в деле распространения грамотности среди абхазского населения в деле приобщения абхазов к русской культуре.

Сухумская горская школа была наиболее организованным учреждением, с постоянным составом учащихся, и полностью содержалась за счет государства и имела интернат. Существовала она вплоть до установления советской власти в Абхазии. Школа дала первоначальную русскую грамоту многим сотням абхазских мальчиков, большинство из них пошло затем учиться дальше и, получив ту или иную специальность, возвращалось на родину, чтобы работать среди своего народа и была исключительно для мальчиков. Поначалу в ней училось 20 юношей, 15 из них были абхазы, 5 – русские, с течением времени учащихся становилось все больше, а курс учебы дольше – с трехлетнего он перешел на пятилетний.

Так как образование, в первую очередь духовное, являлось в тот период основной частью процесса социализации личности и осуществляло формализованную целенаправленную передачу накопленного опыта знаний и культуры народа в целом, для Абхазии данные мероприятия были крайне важны. В этом плане формирование отношений между Абхазией и Россией стало универсальной основой развития образования и обновления жизни общества в целом.

По итогам деятельности Общества распространения православия, школы открылись в Лыхны (1870 г.), в Очамчире (1871 г.), в Гуп (1875 г.), в Члоу (1876 г.). Школы епархиального училищного совета были учреждены в Гудауте (1884 г.). В 1876 году была также основана монастырская школа в Новом Афоне, которая с 1887 года находилась в управлении Общества распространения православного христианства, а в 1870 г. по аналогии с Горской школой (1863 г.) открывается женское училище в Сухуме, позже преобразованное в прогимназию «исключительно для абхазских дочерей».³

Необходимо уточнить, что школы в Абхазии второй половины XIX в. были исключительно церковно-приходскими. В школах Общества преподавались: «1) Священная история и краткий катехизис с изъяснением православного богослужения, 2) чтение и письмо местного языка, 8) чтение и письмо на русском языке и практическое ознакомление с ним, 4) четыре арифметических действия над простыми числами и 5) церковное пение, преимущественно на русском языке». Кроме того, здесь изучали географию, языки, историю и рисование.⁴ Школы Абхазии находились в ведении Кутаисской дирекции училищ, которая была образована 29 октября 1853 г., а уже с 1894 г. действовала инспекция народных училищ Сухумского округа.⁵

Следовательно, встает вопрос, зачем имперскому правительству нужно было просвещать местных жителей. В газете «Кавказ» четко давали ответ на этот вопрос – школы: «предназначены к поступлению в духовное звание и для должностей переводчиков». А начальник Главного кавказского управления барон Николаи в записке «Об управлении учебной частью на Кавказе и за Кавказом» в 1880-х гг. отмечал: «Народное образование на Кавказе составляет одну из важнейших обязанностей и забот правительства. Независимо от общей цели образования – умственного развития и цивилизации народа – оно успешнее всякого оружия и гражданских учреждений служит для правительства средством к слиянию с империей».⁶

Таким образом, основной из целей Российской империи являлась интеграция образования в культуру и, наоборот, культуры – в образование, российские имперские власти понимали, что культуру нельзя сохранить иначе, как через человека, и в этом контексте образование выступало своеобразным транслятором общества, которое формировало не просто образ культуры, а образ общества, общественного устройства и самого государства в целом. Не менее важной являлась культуророзидательная цель, исполнение которой обеспечивало сохранение, передачу, воспроизводство и развитие культуры, присущей имперскому государству, средствами образования.

Когда речь идет об открытии школ, и о том, кто мог обучаться в них, нужно отметить, что они, прежде всего, предназначались для детей с наименьшими возможностями, потому что дети князей и дворян обучались вне Абхазии – в различных военных учебных заведениях. Например, в 1812 г. в Пажеский корпус в Петербург был направлен 17 летний Д. Шервашидзе, сын Г.К. Шервашидзе,⁷ с двумя «благородными молодыми людьми для образования их в Санкт-Петербурге приличным воспитанием в полезных науках».⁸ Следует отметить, что воспитанниками Санкт-Петербургского университета из числа абхазов были

также Д. Чхотуа⁹, Г. Черкезия, Г.М. Эмухвари.¹⁰ Помимо студентом Петербургского лесного института в 1906-1911 гг. был А. Гамисония, Петербургского института путей сообщения – Р. Какуба, Горного института – И. Шакирбая, военно-медицинской Академии – В.Т. Анчабадзе. Многие абхазы проходили обучение и в других городах Российской империи. К примеру, в Харьковском университете обучался В.А. Шервашидзе, Варшавском политехническом институте – К. Ладария,¹¹ с 1898 по 1907 гг. в Юрьевском ветеринарном институте проходил учебу А. Агрба¹², в Краснодарском сельскохозяйственном институте – П.К. Анчабадзе и многие другие.¹³

Таким образом, обучение абхазов в высших учебных заведениях России несомненно способствовало повышению уровня образования населения края – «воспитание и обучение в России было весьма важной мерой к большому основательному водворению в Кавказском обществе также высшего и специального образования».¹⁴

Многие обучавшиеся за пределами края впоследствии сыграли большую роль в его культурном и экономическом развитии. Так, обучение в России С.Т. Званба подтолкнуло его к занятию вопросами абхазской этнографии, С.М. Ашхацава – изучению абхазской истории. Многие из них занимались в крае вопросами развития сельского хозяйства и промышленности. Ими создавались также различные общества, изучающие хозяйство, культуру Абхазии. В то же время некоторые из обучавшихся в России после окончания учебы продолжали работу за пределами края. Также большой вклад в развитие театрального искусства внес А.К. Чачба, работавший в Санкт-Петербурге. Здесь же долгие годы трудился Д. Чхотуа, а в Москве – Г. Зухбай и многие другие.¹⁵

Безусловно, задачи народного образования края решались в той мере, в какой они отвечали требованиям и политическим интересам российского самодержавия. Во всеподданнейшей записке по управлению Кавказом Наместника И.И. Воронцова-Дашкова в 1907 г. отмечалось: «Задачей народных школ во внутренней России является поднятие умственного развития населения. Кроме этой задачи, кавказская народная школа имеет перед собой еще другую цель – наладить в иноязычном населении русскую речь, которая является главным фактором объединения разноплеменного коренного населения с Империей».¹⁶

Несмотря на то, что в течении 1908 г. и 1909 г. были открыты всего две школы в Гульрыпше и Калдахваре и одна в Сухуме, есть и положительная динамика в начале 20 века в области преобразования и улучшения системы обучения в учебных заведениях. Так в 1900 г. в г. Сухуме было открыто городское двухклассное училище. В 1905 г. оно было преобразовано в шестиклассное, а с 1914 г., по закону от 1912 г. о

преобразовании городских училищ в высшие – в высшее начальное училище. В училище велось обучение немецкому и французскому языкам. В 1915 г. инспектором училища ставился вопрос об открытии бухгалтерского курса при заведении.¹⁷ С 1912 г. при училище были открыты двухгодичные учительские курсы, на которых обучалось около 30 человек. Важно указать, что выпускники школ владели, как родным абхазским, так и русским, и грузинскими языками и, по сообщениям современников, они обладали навыками переводчиков, некоторые из них продолжали обучение за пределами Абхазии. Дореволюционные школы являлись источником просвещения местного населения: они играли важную роль в развитии народного образования и культуры в целом и своего рода воспитывали местную интеллигенцию.

В дополнение, по закону 1912 г. о преобразовании начальных городских училищ в высшие в 1914 г. было открыто и Лыхненское высшее начальное училище.¹⁸ В г. Сухуме существовали также школы и для переселенцев. Так, с 1881 г. было открыто Эстонское одноклассовое училище. Школа содержалась в основном на местные средства, а преподавание велось на эстонском языке. В г. Сухуме существовали и двухклассовое училище с шестью отделениями, греческое училище с преподаванием на греческом и русском языках, армянское и еврейское училища, а также русская начальная совместная школа.¹⁹

Можно заключить, что в XIX столетии, своего рода, мерой имперского правительства политического реагирования на этническое разнообразие стала политика просветительства, которая предусматривала не только распространение и учреждение институтов образования, но и крайне желательную интеграцию этнических меньшинств в имперское общество. И, как следствие, учебные программы и учебный процесс в рамках данной стратегии были ориентированы на преодоление культурного отчуждения учащихся, на развитие основополагающих общих ценностей в рамках монархии, и культурного отчуждения значительная роль отводилась иностранному языку, в случае с школами Абхазии, таким языком выступал русский язык.

Но, независимо от причин, которыми руководствовалось правительство в Петербурге самым важным и значимым результатом просветительства и зарождения системы образования явилось то, что именно в школах, созданных программами царской власти, росли и воспитывались люди, которые впоследствии стали виднейшими представителями интеллигенции среди представителей своих народов.

Следует отметить, что после присоединения в 1810 г. Абхазии к России в крае постепенно начинает распространяться русский язык. Одновременно ставится вопрос о создании письменности на абхазском языке.

О существовании собственно абхазской письменности в древности писал С.М. Ашхацава, который указывал, что «Абхазское государство с первых веков христианства имело не только свой язык, но и свою письменность».²⁰ Г.Ф. Турчанинов также отмечал, что «абхазы действительно имели свое оригинальное письмо и пользовались им по крайней мере на протяжении более полутора тысячелетий на обширной территории от Майкопа до Сухума».²¹

Генерал И.А. Бартоломей еще в 1861 г. предлагал начать работу по изучению горских языков с изучения абхазского языка, который «по произношению и разнообразию звуков, входивших в состав его, резко отличался от прочих кавказских языков и представлял особые трудности к его изучению».

Исследованием абхазского языка занимался член языковед-кавказовед П.К. Услар. Им был написан целый ряд ценнейших монографий и статей по абхазскому и другим кавказским языкам. Он придавал огромное значение изучению абхазского языка в деле создания абхазского алфавита и письменности. В 1861 г. П.К. Услар изучал язык в Сухуме, а затем в Тифлисе с «тремя абхазцами, из которых двое понимали и объяснялись довольно хорошо».²²

В 1862 г. им была издана грамматика абхазского языка, составленная на материале бзыбского диалекта. Абхазская грамматика явилась первым лингвистическим трудом П.К. Услара, получившим высокую оценку.

В абхазском алфавите П.К. Услара, составленном на основе русской графики, 55 букв. Впоследствии он подвергался некоторым изменениям. В 1864 г. под председательством видного русского учёно-нумизмата генерала И.А. Бартоломея комиссия, членами которой также были и абхазы, снова проверила и окончательно исправила текст составленного ею абхазского букваря. Он был издан в 1865 г. в Тифлисе.²³ Это и был первый печатный учебник абхазского языка.²⁴

Таким образом, алфавит П.К. Услара заложил основу для развития абхазской литературы. В 1907 г. П.Г. Чарая писал: «С основанием абхазской письменности... комплект интеллигентных сил в среде абхазов будет все более улучшаться. Будут печататься книги на абхазском языке и таковые проникать в глухие деревни и распространять полезные знания».²⁵

В итоге, среди наиболее благоприятных перемен, привнесённых в Абхазию в XIX в., следует отметить в первую очередь «создание абхазской письменности, системы школьного образования, учёбу представителей абхазов в учебных заведениях России»,²⁶ именно эти моменты являются ключевыми в изучении истории взаимодействия Аб-

хазии и России. Культура и образование, таким образом, являлась в тот период отправной точкой обновления общества и изменения динамики в сфере политики, экономики, социальной поддержки населения края.

Литература и источники:

1. Акты, собранные Кавказской археографической комиссией: в 12 т. Тифлис, 1875. Т. VI. Ч. II. – 954 с.
2. Дзидзария А.Г. Формирование дореволюционной абхазской интеллигенции. Сухуми, 1979. – 356 с.
3. Дудко А.П. Из истории дореволюционной школы в Абхазии. Сухуми, 1956. С. 27.
4. Зельницкая Р.Ш. Просветительская политика Российской империи в Абхазии в конце XIX – начале XX в. // Кавказология. – 2019. – № 1. С. 87-94.
5. Кирион, епископ. Краткий очерк истории грузинской церкви и экзархата за XIX столетие. Тифлис, 1901. – 345 с.
6. Пушкирев С. Абхазия и абхазцы // Кавказ. 1854. № 61.
7. Российский государственный исторический архив (далее РГИА). Ф. 1276. Оп. 1. Д. 162. Л. 84 об.
8. Дзидзария А.Г. Формирование дореволюционной абхазской интеллигенции. С. 25; Акты, собранные Кавказской археографической комиссией: в 12 т. Тифлис, 1870. Т. IV. С. 398.
9. Акты, собранные Кавказской археографической комиссией: в 12 т. Тифлис, 1870. Т. IV. – 1019 с.
10. РГИА. Ф. 238. Д. 5. Л. 5.
11. Сухумский вестник. 1917. № 31.
12. Сухумский вестник. 1916. 29 декабря.
13. Архив Абхазского института гуманитарных исследований им. Д.И. Гулиа. Ф. 1. Д. 93. Л. 16 – 17.
14. Архив Абхазского Государственного Музея. Ф. 4. Оп. 1. Д. 21. Л. 1-1 об.
15. Модзалевский Л.Н. Ход учебного дела на Кавказе. Тифлис, 1880. С. 23.
16. Дамения И.Х. Россия. Абхазия. Из истории культурных взаимоотношений в XIX – начале XX вв. СПб., 1994. С. 30.
17. РГИА. Ф. 1276. Оп. 1. Д. 162. Л. 62.
18. Чочуа А.М. Страницы жизни. Сухуми, 1976. С. 63.
19. Мачавариани К.Д. Описательный путеводитель по г. Сухуму и Сухумскому округу. Сухум, 1913. С. 39 – 40.
20. Ашхацава С.М. Пути развития абхазской истории. Сухуми, 1925. С. 36.

21. Турчанинов Г.Ф. Памятники письма и языка народов Кавказа и Восточной Европы. Л., 1971. С. 8.
22. Услар П.К. Нечто о азбуках кавказских горцев // Кавказ. 1863. № 20.
23. Бартоломей И.А. Абхазский букварь. Тифлис, 1865. С. 58.
24. Отчет Общества восстановления православного христианства на Кавказе за 1864 г. Тифлис, 1865. С. 11.
25. Чарая П.Г. Абхазия // Закавказье. 1907. № 260.
26. Салакая С.Ш. Культурные связи России и Абхазии XIX – начала XX веков. По материалам абхазской советской историографии // Кубанское казачье войско [Электронный ресурс] <http://www.slavakubani.ru/geography/neighbors/traditions-neighborliness/kulturnye-svyazi-rossii-i-abkhazii-xix-nachala-khkh-vekov-po-materialam-abkhazskoy-sovetskoj-istorio/>.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ДОНА И СЕВЕРНОГО КАВКАЗА ПО РАСПРОСТРАНЕНИЮ ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОСВЕЩЕНИЯ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

*Любушкина Елена Юрьевна,
д.и.н., доцент кафедры истории России
Гуманитарного института
Северо-Кавказского федерального университета
(Россия, г. Ставрополь)*

Социальные преобразования 60-х гг. XIX столетия способствовали развитию образования в России, открыли возможность более активного участия общественности в распространении образования и просвещения, в организации народной школы общественными организациями. В 1864 г. было опубликовано «Положение о начальных народных училищах», согласно которому в России расширялась сеть начальных учебных заведений. К начальным народным училищам относились: 1) ведомства Министерства народного просвещения: а) приходские училища в городах, посадах и селах, содержимые за счет местных обществ и частью на счет казны и пожертвований частных лиц, и б) народные училища, учреждаемые и содержимые частными лицами разного звания; 2) Ведомства Министерства государственных имуществ, Внутренних дел. Удельного Горного: сельские училища разных наименований, содержимые на счет общественных сумм;

3) Ведомства духовного: церковноприходские училища, открываемые православным духовенством в городах, посадах и селах, с пособием и без пособия казны, местных обществ и частных лиц; 4) Все вообще воскресные школы, учреждаемые как правительством, так и обществами городскими и сельскими и частными лицами для образования лиц ремесленного и рабочего сословий обоого пола, не имеющих возможности пользоваться учением ежедневно.¹ Плата за обучение и освобождение от нее зависела «от усмотрения тех ведомств, городских и сельских обществ и частных лиц, на счет которых училища содержатся».²

Между тем, начальное образование, так и не стало всеобщим, и бесплатным. В более сложном положении находились российские провинции, особенно юг страны. По отчету попечителя кавказского учебного округа за 1901 г. всех учебных заведений ведомства министерства народного просвещения на Кавказе считается 2041, что вместе с 759 училищами других ведомств составит всего 2801 училище, иначе говоря на один миллион населения приходится около 280 училищ, или одно учебное заведение на 3627 жителей, на пространстве 148,5 кв. вер. На Северном Кавказе одно начальное училище приходится на 4123 души, на пространстве 215 кв. вер.³

Необходимость получения образования осознавали представители различных сословий, которые выступали с призывами к просвещению на страницах местной периодической печати. Решением проблем образования в России во второй половине XIX в. занимались просветительские, филантропические и сельскохозяйственные общества. Большая заслуга в сфере просвещения и образования в этот период времени на Дону и Северном Кавказе принадлежала просветительским обществам. Именно в их деятельности прослеживаются такие формы работы как открытие учебных заведений, устройство общеобразовательных курсов, оказание материальной помощи училищам, ученикам, учителям, содействие развитию внешкольного образования (открытие вечерних курсов), организация лекций и народных чтений, открытие библиотек и читален, участие в региональных, всероссийских съездах деятелей народного образования и просвещения и т.д.

По свидетельству профессора А.Д. Степанского, первой просветительской общественной организацией в России можно считать Вольное общество учреждения взаимного обучения (1819), во главе которого стояли члены Союза Благоденствия Ф.П. Толстой и Ф.Н. Глинка, но участники Общества были обвинены в антиправительственной пропаганде и в 1823 г. организация была закрыта.

На Дону и Северном Кавказе первое общество, нацеленное на развитие просвещения и образования, было создано в 1874 г. в области

войска Донского – «Общество содействия народному образованию в г. Новочеркасске», переименованное с 1893 г. в «Общество содействия народному образованию в области войска Донского в г. Новочеркасске». Руководствуясь основной задачей – организацией просветительских учреждений в разных местах области, в формах работы Общества были: открытие внешкольных просветительских учреждений, снабжение школ учебниками и учебными пособиями, организация народных чтений, учреждение библиотек. В 1901 г. Обществом были открыты народные чтения в 16-ти станицах и хуторах области войска Донского, в 5-ти населенных пунктах открыты пришкольные библиотеки, а также возбуждено свыше 10-ти ходатайств об открытии пришкольных библиотек в разных пунктах Донской области.⁴ В 1903 г. было открыто 43 пришкольных библиотеки в 9-ти округах области и 12 общедоступных в разных округах; прочитано 66 лекции, которые посетили 21 000 чел.⁵ Общество организовало бесплатные воскресные чтения по русской истории и духовно-нравственного содержания.

Многофункциональной была деятельность «Общества для содействия распространению народного образования в г. Ставрополе». В 70-е гг. XIX в. на всё население г. Ставрополя, состоявшее в 1878 г. из 3 041 жителей, имелось 24 учебных заведения, в которых обучалось 2532 учащихся.⁶ Передовая общественность города на страницах «Ставропольских губернских ведомостей» выступала с призывами об учреждении просветительского общества. 10 октября 1878 г. был утверждён устав Общества, основной целью которого объявлялось: «доставлять проживающим в г. Ставрополе детям обоего пола, без различия их звания, национальности и вероисповедания возможность получать бесплатно, или с наименьшими для них расходами, образование в начальных училищах и других учебных заведениях г. Ставрополя»⁷. Общество объединило около 100 человек – общественных деятелей, краеведов, учителей Ставрополя.

Среди форм работы Общества отметим: создание школ на окраинах города для детей беднейших слоёв населения, открытие общеобразовательных курсов, открытие воскресных школ, устройство вечерних народных чтений, открытие библиотек и общедоступных библиотек-читален. В сентябре 1879 г. Обществом открыты две школы – Варваринская и Софийская, в 1900 г. открыта третья начальная школа. С 1889 г. членами Общества открыты две воскресные школы: женская (при Ольгинской женской гимназии) и мужская (при Михайловском ремесленном училище); в 1895 г. – вторая мужская воскресная школа (при Софийском училище); в 1898 г. – вторая воскресная женская школа (при Варваринском училище), которая из-за финансовых проблем

закрылась в 1900 г. Всех учащихся в воскресных мужских школах за 14 лет существования их было 3166 человек, а в женских – 3824.⁸ Преподавание в школах вели И.П. Кувшинский, В.С. Истоманов, А.Т. Первушина, А.Н. Моренец и др.

С 1892 г. чтцами-педагогами Общества проводились вечерние народные чтения для рабочих религиозного, исторического и естественно-исторического характера. За первые 5 лет посетителей народных аудиторий Общества было 59876, ...за 12 лет функционирования народных чтений их посетило 112557 человек.⁹ Кроме того, организовывались выездные кампании в сёла Ставропольской губернии. Комитетом Общества были учреждены учительские и ученические библиотеки при 6-ти школах (начальных и воскресных), находящихся в его ведении и 3 народные библиотеки-читальни (Ташлянская, Новофортштадтская (1897 г.) и им. В.Г. Белинского (1899 г.)). В 1903 г., с открытием общеобразовательных курсов для людей, которые желали бы получить среднее образование, лекторами Общества было прочитано 114 лекций по разным дисциплинам для 4456 слушателей.¹⁰

На рубеже XIX – нач. XX в. в сёлах Ставропольской губернии были учреждены 5 просветительских обществ: Пушкинское просветительное общество в Медвеженском уезде (1899 г.), Просветительное общество в с. Белая Глина Ставропольской губернии (1906 г.), Эстохагинское общество народного образования (1910 г.), Александровское библиотечное общество (1910 г.), Большедербетовское общество образования (1911 г.).

В Кубанской области в 1901 г. было учреждено «Общество распространения в народе грамотности и полезных знаний. Среди форм работы Общества: открытие и финансирование училищ, учреждение стипендий, проведение народных чтений, лекций, открытие библиотек, читален, музеев, поощрение учителей за ревностные труды по обучению в школах, а также устройство временных и постоянных педагогических курсов. В 1906 г. открылось «Екатеринодарское просветительское общество», в 1908 г. – «Псебайское иногороднее общество образования», которые открыли филиалы в станицах области. Современные исследователи Н.Г. Денисов и В.И. Лях отмечают, что «это было новым в просветительном движении».¹¹

В с. Армавир 10 февраля 1908 г. по инициативе частных лиц открылось «Армавирское просветительное общество» под председательством Г. Русонова с целью «распространения просвещения среди населения Кубанской области».¹² Деятельность Общества была сосредоточена на открытии воскресных школ для взрослых, устройстве любительских спектаклей, научно-популярных лекций по географии, воздухоплаванию и пр.

С начала XX в. просветительские общества были открыты практически во всех отделах Кубанской области: к 1914 г. их количество достигло 17-ти.¹³

До второй половины XIX в. российским государством не уделялось должного внимания развитию национального просвещения. Эта деятельность носила случайный, фрагментарный характер, выливавшийся, в лучшем случае, в обучение нерусских детей в государственных «русских» школах и выплату им государственных стипендий.¹⁴ Известный педагог и общественный деятель Осетии А. А. Гассиев в 60-е гг. XIX в. отмечал: «Начальных школ между горскими народами очень мало, и к ним относятся не вполне сочувственно; мусульмане же, кроме небольшого меньшинства, правительственным школам предпочитают свои медресе, школы при мечетях».¹⁵

Между тем, вопросы образования волновали представителей национальной интеллигенции. Так, в 1908 г. в газете «Терские ведомости» житель слободы Воздвиженской Терской области Исмаил Магомедович Мутушев в «Обращении к чеченской интеллигенции» писал: «вопрос о просвещении Чечни назрел и даже перезрел и пора уже его разрешить. В виду этого мы должны озаботиться об образовании «Общества распространения образования и технических сведений среди чеченцев Терской области». Я прошу вас, господа чеченские интеллигенты и купечество не отказать мне в вашем личном участии в святом деле просвещения наших меньших братьев...».¹⁶

Высокую активность в распространении образования и просвещения проявляли осетины. По инициативе известного деятеля Кавказа М.З. Кипиани в г. Владикавказе в 1882 г. было учреждено «Общество распространения образования и технических сведений среди горцев Терской области». В Общество входили известные представители горской интеллигенции М. Далгат, И. Шанаев, Д. Шанаев, А. Урусбиев, И. Тхостов, Г. Баев и др. Однако Общество не располагало крупными денежными суммами, которых было недостаточно для основания школы или мастерской. Среди форм работы Общества были: выплаты стипендий ученикам, обучавшимся как в училищах и гимназиях Терской области, так и за её пределами, выдача пособий учащимся в высших, средних и низших учебных заведениях. Историк З.В. Канукова отмечает, что «за счет общества горцы учились в Лорис-Меликовском училище, Ольгинской женской гимназии и других заведениях Владикавказе, а также Петербурге и других городах».¹⁷ За 31 год своего существования Общество выдало пособий в размере 35 892 руб.¹⁸ В 1907 г. открылось «Общество по устройству народных чтений в г. Владикавказе и Терской области», важной стороной деятельности которого была

организация чтений. Только в 1910 г. чтения проходили в 45 городских и 58 иногородних аудиториях, с общим числом чтений 1088, которые посетило 129498 чел.¹⁹

Инициативной группой кабардинской и балкарской интеллигенции в 1907 г. организовано «Общество распространения образования среди кабардинцев и горцев Нальчикского округа», насчитывавшее в своих рядах в разные годы до 70 человек. Среди членов Общества были известные деятели культуры кабардинского и балкарского народов – Н. Урусбиев, М. Абаев, П. Тамбиев и др. Общество ставило целью «содействие денежными средствами малоимущим учащимся, а также проведение культурно-просветительских мероприятий».²⁰

Однако существенные финансовые трудности не позволили Обществу развернуть масштабной деятельности. Поэтому основными формами работы Общества были: назначение стипендий, выдача пособий студентам Нальчикского реального училища, выдача пособий учившимся в высших учебных заведениях, например, в Петроградском политехническом институте им. Петра Великого и слушателям педагогических курсов. Историк Т.Х. Кумыков отмечал: «При всей ограниченности деятельности «Общества» оно сыграло положительную роль в распространении грамотности и образования среди кабардинцев и балкарцев».²¹

Представителями ингушского народа были открыты Грозненская общественная библиотека, Общество просвещения ингушского народа Назрановского округа, Грозненское общество вспомоществования нуждающимся учащимся г. Грозного. Последнее значительную часть своих средств тратило на взносы за обучение нуждающихся лиц. В 1908 г. Правление Общества обеспечило пособиями 174 ученика 7 учебных заведений, также содержало полностью подготовительную школу.²²

Анализ деятельности общественных организаций, занятых в сфере просвещения и образования на Дону и Северном Кавказе во второй половине XIX – начале XX в. позволяет сделать вывод о том, что в провинциальном регионе проблема образования была основной. В многонациональном регионе, так же, как и в других городах России, были созданы и активно работали региональные самоорганизующиеся просветительские общества. В то же время, необходимо подчеркнуть более позднее возникновение в регионе первой просветительской общественной организации. Деятельность общественных организаций, направленная на распространение просвещения и развитие образования, способствовала созданию начальных школ, открытию воскресных школ, организации чтений для народа, устройству бесплатных читален, библиотек, поддержанию учащихся финансовыми отчислениями за их обучение. Однако многоплановая работа общественных организаций в

этом направлении могла быть реализована при наличии в достаточном количестве материальных средств, серьёзным камнем преткновения, не позволявшим развернуть масштабной работы, оставались проблемы финансирования. Бесспорно, просветительские общественные организации в рассматриваемом регионе занимали определенную нишу и играли положительную роль в социокультурной жизни населения.

Литература и источники:

1. Полное собрание законов Российской империи. Собрание 2. Т. XXXIX. Отделение 1. СПб.: В Типографии II Отделения Собственной Е. И. В. Канцелярии, 1867. С. 614.
2. Там же. С. 615.
3. Алибегов И.Г. Народное образование на Кавказе. Тифлис. Электротеч. Грузинского Издательского Товарищества, Б. Ванкская, 1903. С. 5-6.
4. Отчет о деятельности правления Общества содействия народному образованию в области войска Донского за 1901 г. Новочеркасск: Обл. войска Донского тип., 1902. С. 4.
5. Общество содействия народному образованию в области войска Донского за 1898 г. Новочеркасск: Обл. войска Донского тип., 1899. С. 48.
6. Краснов М. Историческая справка к двадцатипятилетию Общества для содействия распространению народного образования в г. Ставрополе. Ставрополь: Типография Губернского Правления, 1913. С. 7.
7. Устав Общества для содействия распространению народного образования в г. Ставрополе (на Кавказе). Ставрополь: Печатано в типографии М.Н. Корицкаго, 1897. С. 3.
8. Краснов М. Историческая справка к двадцатипятилетию Общества для содействия распространению народного образования в г. Ставрополе. Ставрополь: Типография Губернского Правления, 1913. С. 57.
9. Там же. С. 62.
10. Там же. С. 63.
11. Денисов Н.Г., Лях В.И. Художественная культура Кубани. Краснодар: Экоинвест, 2000. С.88.
12. Ктиторов С.Н. История Армавира (досоветский период: 1839-1918). Армавир: ЗАО «СКОРИНА», 2002. С. 21.
13. Кубанский календарь на 1914 г. Екатеринодар: Типография Кубанского Областного Правления, 1915. С. 292-293.
14. Ткаченко Д.С. К вопросу об обучении детей в национальных школах 1900-1917 гг. // Из истории земли Ставропольской: сб. научных статей. Вып. 4. Ставрополь: СГУ, 1997. С. 67.

15. Антология педагогической мысли Северной Осетии/ Сост. Э.К. Каргиев, С.Р. Чеджемов. Владикавказ: Ир, 1993. С. 32.
16. Терские ведомости. 1908. № 10. С. 2.
17. Канукова З.В. Старый Владикавказ. Историко-этнологическое исследование: Монография; Сев.-Осет. Ин-т гум. и соц. исслед. им. В.И. Абаева. Изд. 3-е. Владикавказ: РИО СОИГСИ, 2008. С. 125.
18. Центральный государственный архив Республики Северная Осетия – Алания (далее ЦГА РСО-А). Ф. 138. Оп. 1. Д. 5. Л. 18. Об.
19. ЦГА РСО-А. Ф. 199. Оп. 1. Д. 180. Л. 120. Об.
20. Центральный государственный архив Кабардино-Балкарской Республики (ЦГА КБР). Ф. И-27. Оп. 1. Д. 1. Л. 27.
21. Кумыков Т.Х. Общественная мысль и просвещение адыгов и балкаро-карачаевцев в XIX – начале XX в. Нальчик: «Эльбрус», 2002. С. 419.
22. ЦГА РСО-А. Ф. 199. Оп. 1. Д. 109. Л. 71.

ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ МУСУЛЬМАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СЕВЕРНОМ КАВКАЗЕ В НАЧАЛЕ XX ВВ. В КОНТЕКСТЕ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Мухаджиев Саид-Хасан Хамзатович,

*к.и.н., доцент, доцент кафедры административного
и уголовного права*

*Майкопского государственного технологического университета
(Россия, г. Майкоп)*

Важнейшим шагом в процессе реализации новой государственной образовательной политики на Северном Кавказе стало создание Кавказского учебного округа. Благодаря этому прежде разрозненные образовательные учреждения были объединены в систему под единым управлением. Тем самым был начат процесс централизации управления образованием в регионе.¹ Вместе с тем, Кавказский учебный округ обладал значительной автономией. Это давало возможность лучше учитывать региональные особенности при формировании системы образования в регионе, одним из ключевых стал учёт религиозного фактора.

Феноменом социокультурной жизни мусульманской части Российской империи Важнейшим феноменом социокультурной жизни мусульманской части Российской империи на рубеже XIX – XX вв. стал джадидизм – движение мусульманской интеллигенции, провоз-

глашавшего своей целью всестороннюю модернизацию исламского общества, в том числе письменности и системы образования. Джадидизм по праву может быть отнесено к одним из выдающихся по своему значению и культурно-историческим последствиям явлений общественной и духовной жизни народов Российской империи, принадлежавших к исламской традиции. Основные положения программы, задачи и ориентиры предстоящих преобразований сформулировал и теоретически обосновал крупнейший представитель и идеолог движения, уроженец Крыма Исмаил-Бей Гаспринский (1851 – 1914 гг.).

Ключевое место в новой программе отводилось необходимости глубокого реформирования существующей государственной (светской) и традиционной (религиозной) систем образования. В основу проекта реформы конфессиональной школы, имевшей наибольшее распространение в мусульманских регионах России, была положена идея замены схоластического «старого метода» обучения – «кадими» на «новый метод» – «джадиди», предусматривавший «фонетизацию» чтения в процессе обучения и введение в учебный план некоторых общеобразовательных предметов: родного языка, арифметики, географии, истории. Обязательное и широкое внедрение родного языка в образовательно-воспитательный процесс являлось при этом краеугольным камнем и принципиальным программным требованием в системе общественно-педагогических взглядов И. Гаспринского и его единомышленников на поприще национального просвещения.

«...Модернизация мусульманского общества через реформы образования оказалась одним из наиболее результативных начинаний», – утверждал признанный специалист по истории и культуре мусульманских народов России, профессор А. Беннигсен, оценивая итоги многообразной научной и общественной деятельности И. Гаспринского.² Его новаторские идеи и проекты в области просвещения единоверцев и, в особенности, предложенная модель новометодной школы приобрели на рубеже XIX–XX вв. широкую известность и многочисленных последователей как в различных регионах России (Крым, Поволжье, Кавказ, Центральная Азия), так и за ее пределами, где открылись сотни учебных заведений, применявших в своей практике «новый метод» обучения.

Неслучайно в этот период отмечается высокий уровень интереса мусульман к образованию со стороны российских авторов, в частности Л. Штернберг в работе «Иногородцы. Общий обзор» пишет: «Можно критически относиться к ценностям мусульманского образования, но нельзя отрицать что-то, что даёт оно в духовном отношении мусульманским массам, ставит их в умственном отношении несравнимо выше окружающего русского населения... Внешние условия русской религиозной политики ещё

более укрепили этот могучий цемент национальности». ³ Процессы обновления, прогрессивные тенденции и веяния в сфере образования и культуры в духе джадидизма затронули в начале XX в. и коренное население Северного Кавказа, что, однако, не получило по ряду причин объективного отражения в литературе советского периода. По существу, лишь в начале 1990-х гг. у местных историков, культурологов, педагогов появились реальный доступ к данной проблематике и возможность объективных, неидеологизированных оценок и обобщений. Первые научные работы, посвященные влиянию джадидизма на становление национальных школ в регионе, выйдут в Дагестане. ⁴

Мусульмане Северного Кавказа имели тесные связи с крымскотатарскими и поволжскими мусульманами. Гаспринский вел активную деятельность по вовлечению мусульман российских окраин и их лидеров из других мусульманских регионов в движение по модернизации ислама. Так, для организации мектебов по новому методу он приезжал в Туркестан. Со временем он вовлек в свое движение и мусульман Северного Кавказа. Многие из них обучались в его школе в Бахчисарае и к началу

XX в. находились под влиянием его идей (балкарский эфенди Исмаил Акбаев, карачаевский просветитель Исмаил Абаев и др.). Издаваемую Гаспринским в Бахчисарае газету «Тарджуман» выписывали мусульмане всех областей Северного Кавказа (в частности, кабардинский эфенди Исмел Купов, известно также, что чеченский шейх Дени Арсанов был близко знаком с идеями И. Гаспринского).

На Северном Кавказе движение джадидизма активизировалось в конце 1900-х – начале 1910-х гг. Наиболее активными реформаторами ислама на Северном Кавказе стали дагестанские исламские лидеры, в том числе и дагестанские депутаты Государственной думы (И. Гайдаров, М. Далгат). Это во многом было обусловлено тем, что к началу XX в. ряд дагестанских городов, и особенно Темир-Хан-Шура, стали крупными исламскими центрами на всем Северном Кавказе, в том числе и по широте организации исламского образования и издательской деятельности. Первое просветительское общество, тесно связанное с идеями джадидизма, было создано в Дагестане в начале XX в. Дагестанские просветители Али Каяев и Бадави Саидов стали издавать на арабском языке газету «Джаридат Дагистан» (1913-1919), в которой публиковались статьи с критикой старых методов исламского начального и среднего образования. Али Каяев организовал новометодную школу в селении Кумух. ⁵

В Чечне активным реформатором традиционного образования выступил известный мусульманский учёный Сугаип-мулла Гайсумов. Так, в 1910 году он издал несколько книг на родном языке с использо-

ванием реформированного арабского алфавита. Почти в это же время Дени Арсанов в городе Грозном, рядом со своим домом открыл медресе, где наряду со знанием Корана преподавались и другие науки. Денишейх вошёл в историю как мужественный и дальновидный общественный деятель, и неутомимый просветитель, в духовных школах которого наряду с вайнахскими детьми обучались и представители других горских народов. Всё это стало возможным не без поддержки известного педагога и политического деятеля Терской области Таштемира Эльдарханова, депутата I и II Государственной Думы Российской империи.⁶ По данным официальной статистики к началу XX века в Терской области было 115 медресе и 138 мектебе. Мусульманские школы Циркуляром по управлению Кавказским учебным округом были включены в разряд начальных училищ. Окружные начальники ежегодно должны были отправлять сведения в Главное управление наместника Кавказа о количестве школ, численности учителей и учащихся с указанием их половой и этнической принадлежности.⁷

В Кабарде появилось так называемое баксанское культурное движение, тесно связанное с идеями джадидизма, лидерами которого стали А.Дымов, М.Гугов. Были и балкарские исламские улемы, поддерживающие джадидизм: И.Эфендиев, С.Чабдаров, А.Энеев, Ю.Ахметов, Д.Шаваев. Дымов организовал Баксанское медресе, в котором преподавали по методике Гаспринского, а также обучали кабардинскому языку, истории мусульманских стран и истории адыгов. Новометодные медресе были созданы и в Балкарии (медресе сел. Кенделен). Кабардинские и балкарские ученые (улемы) и преподаватели (мударрисы) подготовили ряд учебников для новометодных учебных заведений Северо-Западного Кавказа.

Как свидетельствуют имеющиеся источники, немало приверженцев реформаторского течения мусульманской просветительской и общественно-педагогической мысли находилось в свое время и среди деятелей адыгской культуры и просвещения. Идеологами модернизационного вектора на Северо-Западном Кавказе стали адыги Сефербей Сиюхов и Нурби Цагов. Родившийся в 1883 г. в Сирии в семье адыгов, переселившихся на Ближний Восток в 1860-е гг., Цагов получил высшее исламское образование в Стамбуле и работал в Черкесском благотворительном обществе. Нельзя не упомянуть в этой связи издававшийся с 1908 года «Кружком интеллигентных черкесов» журнал «Мусульманин», со страниц которого велась довольно активная пропаганда и популяризация джадидистской просветительской программы, в том числе и идеи новометодного образования. «Необходимо реорганизовать постановку духовного образования у мусульман, нужно создать

средние и высшие учебные заведения, где бы воспитанники, наравне с духовным образованием, усваивали и светские знания...», – с таким призывом и пожеланием обращались издатели журнала к мусульманской общественности Северного Кавказа и России, к своим зарубежным соплеменникам.⁸ В другой публикации редакция следующим образом определяла одну из основных и приоритетных задач издания: «...Мы все еще начинаем работать, потому что в тот великий день, когда откроется в каком-нибудь медвежьем углу элементарная школа имени журнала «Мусульманин», мы скажем, что наша работа только начинается... Открытие повсеместно народных школ и создание интеллигенции будет конечной целью журнала».⁹

Последовательным и убежденным сторонником кардинальной перестройки систем как светского, так и конфессионального образования являлся Сефербей Суюхов. В дореволюционном публицистическом наследии просветителя можно обнаружить, помимо прочего, высокую оценку личности и деятельности Исмаил-Бея Гаспринского – «горячего сторонника педагогических принципов К.Д. Ушинского».¹⁰

Предпосылки и благоприятные условия для практической реализации принципов новометодного обучения в черкесской школе возникнут в начале последнего предреволюционного десятилетия, благодаря трудам и усилиям, большой созидательной и культурно-просветительной работе среди соотечественников группы энтузиастов и подвижников национального просвещения – выходцев из «нового духовенства» и мусульманской интеллигенции. Ведущая роль в ней принадлежала воспитанникам Османского и Каирского университетов, а также некоторых «новометодных» духовно-педагогических заведений Поволжья. Это была целая плеяда деятелей просвещения не только достаточно высокообразованных для своего времени и вполне осведомленных о последних достижениях общественной и научно-педагогической мысли, прогрессивных идеях и умонастроениях, преобладавших в исламском мире рубежа XIX-XX вв., но и искренне ими увлеченных. Создание в 1908 году «Черкесского общества единения и взаимопомощи» послужит своего рода внешним импульсом к идейно-организационному объединению этой части национальной интеллигенции в широкое общественно-просветительное движение.

Начало развитию новометодного образования среди адыгов Северо-Западного Кавказа было положено открытием в 1910 г. вернувшимися из Турции учителями Ибрагимом Хидзетлем и Хабибом Течехуком частных школ-медресе в селениях Панахес и Габукай. Несколько позже подобные начальные заведения появятся в Тахтамукае (учитель Кемаль Шеучет), Шенджие (Ибрагим Халиль), Старом Бжегокае

(Харун Тлецерук), Хатажукае (Ибрагим Юманкулов, Джанхот Хатков), Адамии (Мишеост Набоков, Алий Цеев), Кабехабле (Галим Шаов), Хатрамтуке (Салех Натхо) и некоторых других адыгских селениях Кубанской области. Учителями в них работали как турецкоподданные адыги, большей частью молодые люди 25-30 лет (Кемалю Шеучету на момент возвращения на Родину было не более 19 лет), так и местные уроженцы из числа просветительски настроенных эфенди и мулл.

Школы и обучающий персонал находились всецело на содержании сельских обществ и родителей учеников-сохтов. По своему типу, особенностям учебных планов и программ эти заведения приблизительно соответствовали так называемым школам-рушдие, т.е. начальным школам повышенного типа в системе мусульманского новометодного образования. Базовым учебником в новометодных медресе являлась «Азбука» («Эльфыбэ»), по которой учащиеся осваивали буквенную графику, закрепляя пройденный материал на уроках объяснительного чтения с помощью небольших текстов на основных адыгских диалектах.

Помимо родного языка и грамоты, по учебным пособиям, изданным в Турции, в них преподавались начальная арифметика, основы географии, национальной и исламской истории, арабский язык и мусульманское вероучение. Учебная литература была насыщена разнообразным материалом по истории, культуре, фольклору, этикету адыгов, текстами познавательного, назидательно-воспитательного и религиозно-дидактического содержания, пословицами и поговорками. Образовательно-воспитательный процесс в черкесской новометодной школе происходил, как уже отмечалось, на понятном учащимся материнском языке – основополагающее педагогическое требование, от соблюдения которого бесконечно далеки были как большинство традиционных примечетских медресе, так и известная до сих пор горцам казенная русская школа.

Вышеназванные факторы обеспечили новометодной школе большую привлекательность и популярность среди населения, о чем убедительно свидетельствует соответствующая статистика, извлеченная из архивных источников. Так, если во всех 9 начальных училищах Министерства народного просвещения адыгских селений Кубанской области в 1912-13 учебном году насчитывалось не более 350 учащихся, то в шести новометодных школах-медресе только Екатеринодарского отдела в это же время обучалось до 450 учеников обоего пола.¹¹

«...Посещаемость школ была поразительно высокая, и занятия шли весьма оживленно и непрерывно», – писал по этому поводу один из очевидцев, в подтверждение данных официальной статистики.¹²

Дальнейшему успешному развитию этого типа школ среди адыгского населения воспрепятствовали официальные власти, усмотрев-

шие в их существовании некую угрозу государственным интересам России на Кавказе, а также формальное несоответствие положениям действующего школьного законодательства.¹³

Это стало отражением общей тенденции, обозначившейся во внутренней политике империи, связанной с попытками официальных властей нейтрализовать заметно активизировавшееся в ту пору общественно-просветительское движение меньшинств, исповедующих ислам. Повсеместно в стране, особенно на ее национальных окраинах, предпринимались административно-полицейские меры по закрытию мусульманских просветительных обществ, учебных заведений, газет и изданий, учредителей которых подозревали в симпатиях к «панисламизму и пантюркизму». «Мусульмане проявили признаки пробуждения..., – писала по этому поводу в своей редакционной статье популярная на Кавказе газета «В мире мусульманства», подтверждая сказанное конкретными примерами из современной действительности, – Результат этого не замедлил сказаться; они попали под подозрение у тех людей, которые в живой человеческой мысли привыкли видеть угрозу спокойствию и целостности общества и государства, у которых всякое культурное начинание вызывает какой-то непонятный страх, по большей части симулированный, притворный». Далее следовало требование к властям избавить «русских мусульман, ...прежде всего занятых культурой и просвещением» от несправедливых и ложных обвинений, а тем более полицейского произвола.¹⁴ Что касается черкесских учителей-новометодников, то некоторые из них после издания упомянутого выше циркуляра покинуть родину добровольно или будут интернированы (как иностранные подданные) в 1914-1916 гг. Другие же продолжают, несмотря на запреты и санкции властей, свой благородный подвижнический труд по просвещению соплеменников нелегально, в режиме, имевшем распространение в этот период и в других национальных окраинах Российской империи «тайного обучения».

Просветительная деятельность в начале XX века представителей мусульманского духовенства и национальной интеллигенции и созданных их усилиями новых школ-медресе остается одной из малоизвестных страниц региональной истории, однако без ее всестороннего изучения и осмысления представляется проблематичным воссоздание объективной и полноценной картины исторического развития культуры Северного Кавказа и народного образования в многонациональной России.

Литература и источники:

1. Бозиев Р.С. Развитие образования народов Северного Кавказа в XIX– начале XX веков: этапы, движущие силы, механизмы. Автореферат дис...доктора педагогических наук. М., 2009. С. 17.

2. Беннигсен А.И. Гаспринский (Гаспрали) и возникновение джадидизма в России // Этнографическое обозрение. – 1992. – №6. С. 119.
3. Штернберг Л. Иногородцы. Общий обзор // Формы национального движения в современных государствах. СПб., 1910. С. 542.
4. Червонная С.М. Гаспринский И. – выдающийся крымско-татарский просветитель и гуманист // Этнографическое обозрение. – 1992. – №1. С. 164.
5. <http://www.gazavat.ru/history3.php?rub=29&art=510>
6. Ибрагимова З.Х. Чеченцы в зеркале царской статистики (1860-1900). М.: Пробел-2000, 2006. С. 17-21.
7. Там же.
8. От редакции отдела // Мусульманин. – 1910. – №11-12. С. 278.
9. Там же.
10. Внимание мусульман [рукописный очерк 1912 г.] // Вестник АГУ. Майкоп, 1998. С. 194.
11. Национальный архив Республики Адыгея (ГУ НАРА). Ф.19. Оп.1. Д.2. Л. 62-68.
12. Этюды по истории и культуре адыгов. Майкоп, 2002. С. 23.
13. Государственный архив Краснодарского края (ГАКК). Ф.454. Оп.1. Д. 5717. Л. 3, 21, 25-26.
14. В мире мусульманства. СПб., 1911. № 2. С. 1.

РГУ В ПОСТСОВЕТСКИЙ ПЕРИОД КАК ВЕДУЩИЙ ВУЗ НА ЮГЕ РОССИИ

***Пономарева Мария Александровна,**
к.и.н., доцент, заведующий кафедрой
отечественной истории XX-XXI веков
Института истории и международных отношений
Южного федерального университета
(Россия, г. Ростов-на-Дону)*

В 1990 годы российские вузы, и Ростовский государственный университет, в том числе, столкнулись с необходимостью кардинальной смены образовательной, научной политик, социального сопровождения профессорско-преподавательского и студенческого составов. Распад СССР, повлекший за собой разрушение народно-хозяйственных механизмов, как результат слома экономической и политической систем, привел к значительному ухудшению жизни университетов. В первой половине 1990-х годов университеты, и РГУ не являлся исклю-

чением, развивались по инерции, реализовывались старые проекты, гранты, система образования еще несколько лет сохранялась в первоначальном виде. Например, в 1991 году РГУ был утвержден в качестве головной организации в 5 республиканских научно-технических программах. Объем госбюджетных научных исследований возрос почти на 4 млн. руб., и составил 14, 5 млн. руб., объем хоздоговорных работ оставил 6, 2 млн. руб. Было опубликовано свыше 900 работ, в том числе 32 монографий, тематических сборников, получено 80 авторских свидетельств на изобретения, защищено 11 докторских и 56 кандидатских диссертаций, 7 профессоров были избраны чл.-корр., 1 – действительным членом АЕН России, 6 профессорам присвоено почетное звание «Заслуженный деятель науки России».

К середине 1990-х годов негативные явления стали носить необратимый характер, изменились как система грантового финансирования, так и государственное обеспечение. Жизнь преподавательского и студенческого сообществ изменилась. Появились новые предметы, новые уровни образования, возникла необходимость в новых учебниках и новых научных исследованиях. Изменилась социальная структура вузов. Как пишет А.И. Аврус, «в российских университетах появилось значительное количество специалистов высокой квалификации, выехавших по разным причинам из ныне независимых государств ближнего зарубежья... из Таджикистана, Киргизстана, Казахстана... Харьковского университета»¹. Российские исследователи все чаще обращаются к изучению истории российских университетов в послесоветский период. В первую очередь, изучается процесс их развития университетов в рамках гумбольтовской классической модели, сочетающей образовательную и научную деятельность, и функционирующей по иерархическому принципу с учётом вновь возникающих научных дисциплин². Кроме того, авторы дают основные характеристики изменившихся образовательных технологий высшего образования в указанный период³, особое внимание уделяют изучению особенностей управления высшим образованием в 1990-е годы⁴. Согласимся с Л.Л. Родиной и ее коллегами, которые утверждали, что главной особенностью российских университетов являлось следующее: «... в России не среда подготовила университет, а он сам, возникнув по воле власти, быстро стал формировать среду»⁵.

Новые реалии получили отражение в основном документе Ростовского государственного университета. Устав РГУ был принят Ученым советом университета 29 ноября 1991 года. В нем отмечалось, что, с одной стороны, университет воздерживался от любых видов и форм идеологической и политической деятельности. С другой стороны, не

допускалось вмешательство органов государственного управления в учебную, научную, хозяйственную и иную деятельность университета, если последним не нарушалась Конституция и другие законы РСФСР. В связи с указом Президента РСФСР № 14 «О прекращении организационных структур политических партии и массовых общественных движений в государственных органах, учреждениях и организациях РСФСР» бюро партийного комитета КПСС приняло решение об освобождении к 1 сентября 1991 г. помещений, занимаемых партийным комитетом и партийными бюро подразделений (пр. 916 от 1.08.91). В Уставе РГУ 1991 года Ученый совет выступал в качестве «коллективного носителя и хранителя университетских традиций служения Истине, Добру и Справедливости, приверженности демократическим, гуманистическим идеалам». Одним из важных направлений демократизации учебного процесса в РГУ явилось создание в нем таких условий, при которых надлежащее место занимала свобода выбора: выбора студентом конкретного преподавателя, выбора им учебного курса, самостоятельное решение вопроса об обязательном или свободном посещении занятий и т.п.

Еще одним направлением обновления учебного процесса стало приведение его в соответствие с требованиями современного производства. Университет оставался главной «кузницей кадров» для местных и центральных органов власти, хотя и не в прежнем объеме. В частности, в 1991 году около 90 выпускников РГУ работали в министерствах и ведомствах Азербайджанской, Казахской Республик.

Сохранились устойчивые связи с Республиками Северного Кавказа. В середине 1990-х годов останавливаются начатые еще в 1970-х годах научно-исследовательские проекты по изучению особенностей юга России и формированию новых подходов к освоению земель, развитию промышленности и т.п. Финансирование, выделяемое ранее правительством России, прекращается. Однако, результаты, которых достигли в течение 50 лет университетскими учеными, позволили значительно модернизировать народное хозяйство региона. В 2004 году РГУ одним из первых откликнулся на просьбу о сдаче донорской крови для раненых в Беслане. По запросу психолога школы №3 г. Беслан была проведена групповая психологическая консультация с учителями. Для психологов учреждений образования, МВД, Центра психолого-педагогического и медико-социального сопровождения «Доверие» был проведен обучающий двухдневный семинар.

При РГУ возник ряд малых предприятий: «Эрон», «Композит», «Дельта», «Синергетика», «Трибоматериалы», научно-исследовательская лаборатория «Сигнал», ТОО «Международный ин-

ститут журналистики и филологии» (МИЖиФ), малое государственное предприятие «Гаудеамус – XXI», образованный в январе 1991 года. В целом, к 1 января 1994 года РГУ являлся учредителем 12 структурных подразделений (НИИ, Опытно-экспериментальное производство, Ботанический сад, Издательство и т.д.), 2 малых предприятий (малое государственное предприятие «дельта» кафедры политической экономии и экономической политики; малое многопрофильное предприятие «Эрон» экономического факультета). В 4 организациях РГУ являлся соучредителем (доля РГУ составил 10% в малом предприятии «Копозит» механико-математического факультета; 37,5% – в ТОО «Сигнал» физического факультета; 50% – в ТОО «Информсистема «Дон» научной библиотеки; 25% в ТОО «СЭМПЛ» химического факультета).

Особенностью 1990-х годов становится активное включение ЭВМ в образовательный процесс. На приобретение вычислительной техники была выделена особая статья расходов университета. В 1993 году была создана первая локальная вычислительная сеть (сеть учебного класса ЛВС-1) РГУ. В 1994 году была создана компьютерная сеть Западного куста РГУ, объединяющая здания ВЦ, НИИМиПМ, НИИНК, НИИБ, НИИФОХ, механико-математического и физического факультетов, химического факультета. Университет в 1995 году получил доступ к сети «Интернет», спутниковому и телефонному каналам. С 1994 по 1995 годы в университете был создан единый программный комплекс «абитуриент-приказы-студент-сессия-выпускник» с автоматизацией внутренних потоков от проведения приемных испытаний до выпуска студентов. К 1995 году в учебном процессе университета использовалось 15 классов ЭВМ по 8 компьютеров в каждом. Правда, из них только 5 классов были оснащены современными компьютерами. В 1997 году был создан Университетский центр Интернет РГУ, протянута радиомодемная линия с главным корпусом РГУ. В марте 1998 года Ученый совет РГУ утвердил создание Открытого факультета, целью которого являлось предоставление всем желающим возможности прослушать курсы в рамках учебных программ вуза. Одними из первых занятий стали лекции по подготовке администраторов сети Интернет. В 2000 году в РГУ было принято Положение о банке компьютерных изданий РГУ (приказ № 1920 от 14.12.00). В 2001 году в структуру ЮГИНФО был введен Центр Интернет (УЦИ-1(западный) и УЦИ-2(ЗНБ)) и региональный центр Интернет-образования (РЦИО). В феврале 2001 г. была организована компьютерная лаборатория. Таким образом, уже в начале 2000-х годов РГУ становится лидером по информационным технологиям в регионе, транслируя собственные достижения в региональные вузы.

В целом, университет обладал обширной сетью научных лабораторий и организаций для проведения различного рода исследований: метеостанция на оз. Глубокое, Ботанический сад, опытное хозяйство биофака п. Недвиговка Ростовской обл., опытно-учебная база п. Никель на Белой речке Адыгейской АР. Университет имел крупнейшую на Юге России библиотеку с книжным фондом в 2, 5 млн. экз., но только с 622 посадочными местами. В 1995 году университет представлял собой единый учебно-научно-производственный комплекс, состоявший из 11 факультетов, 77 НИИ, НКТБ «Пьезоприбор», Вычислительного центра, Ботанического сада, научной библиотеки, музеев, издательств и других учебных, научных и вспомогательных подразделений, в том числе 13-ти подразделений с правами юридического лица, всего 54-х субъектов управления. В РГУ обучалось 6306 студентов и было выпущено 1111 специалистов. В 1996 году в Волгодонске был открыт филиал по 5 специальностям (история, политология, юриспруденция, экономическая теория, менеджмент) и учебно-консультационный пункт в г. Гуково по специальности «Экономическая теория», по 4 специальностям началось обучение в новом филиале в г. Махачкале в 1997 году (биология, социология, психология, юриспруденция), в 1998 году были открыты Карачаево-Черкесский филиал с. Учкёкен по 7 специальностям (юриспруденция, экономическая теория, финансы и кредит, бухгалтерский учет и аудит, мировая экономика, менеджмент, антикризисное управление) и филиал в г. Новороссийске. Начала функционировать военная кафедра.

В 1994 году была создана Аналитическая испытательная лаборатория, деятельность которой была вызвана необходимостью сертификации ГОСТ Р продукции университета, разрабатываемой для повышения качества питьевой воды, изучением экологического состояния водоемов, почвы и воздуха и т.п. Данный вид экспертизы был востребован в Ростовской области, особенно в связи со строительством Ростовской АЭС и процессом запуска ее в эксплуатацию.

Еще с 1990-1991 учебного года университет начал переходить на многоуровневую систему образования («бакалавр» – «магистр»). При этом, РГУ являлся головным вузом при разработке проблемы «Разработка структуры и содержания многоуровневой системы гуманитарного образования» в рамках общероссийской программы «Университеты России». Переход был осуществлен в первую очередь на механико-математическом, философском, историческом факультетах. Выпускники с магистерской степенью рассматривались как специалисты, подготовленные для работы в вузах, научно-исследовательских учреждениях, конструкторских бюро и т.д. В 1994 году в РГУ реализовывалось 29

магистерских программ, преимущественно в области точных и естественных наук, таких как «математика», «биология», «зоология», «биохимия». Программы отличались актуальностью и прикладным характером подготовки специалистов. Были разработаны проекты собственных образовательных стандартов. Главной их особенностью являлось смещение акцентов со знаний как конечных результатов деятельности на саму эту деятельность, на способы деятельности, ориентация на регионализацию содержания образовательного процесса. В этом плане университет имел значительный опыт (исторический, геолого-географический, биолого-почвенный факультеты). Обучение в РГУ осуществлялось по 54 специальностям, докторантуру имели 10 специальностей. В РГУ работали 8 диссертационных советов на соискание ученой степени доктора наук и 6 советов на соискание ученой степени кандидата наук.

Начала вводиться рейтинговая система контроля. Для изучения иностранных языков активно использовались лингафонные кабинеты (всего 13 классов, каждый из которых – на 16-18 мест). В 1992 году начинает применяться перевод части студентов на индивидуальные планы обучения. В 1991-1992 уч. году таким образом обучались 54 студента на различных факультетах РГУ. В основном, подобный вид обучения был связан с желанием студентов прослушать лекции в других вузах (МГУ, РМИ) или на других факультетах университета. Предусматривалось также участие в хоздоговорных и госбюджетных НИР, командирование студентов для работы в библиотеках, архивах и т.п.

Одним из важнейших направлений развития Ростовского государственного университета на рубеже 1980-2000-х годов являлись международные связи. В 1991 году количество зарубежных студентов и преподавателей, посетивших и обучавшихся в РГУ составило 203 человека (в 1989 году – 210 человек, в 1990 – 221 человек). РГУ в числе первых вузов выступил инициатором приема иностранных учащихся на обучение по компенсационной основе в рамках программы «Университеты России». Академик В.И. Минкин был избран членом Королевского химического общества Великобритании. В 1998 году РГУ был удостоен приза «Золотой орел» среди 18 высших учебных заведений, определенных координационным советом программы «Партнерство ради прогресса». В этом же году в рамках международного сотрудничества РГУ стал инициатором разработки проекта «Знания без границ», в рамках которого предполагалось взаимодействие с Харьковским, Донецким, Таврическим национальными университетами.

Особенности социально-экономического развития страны не обошли стороной и РГУ. С одной стороны, высшее образование стало

доступно каждому в стране, с другой стороны, его наличие не гарантировало трудоустройство выпускников⁶. К счастью, перед студентами РГУ данная проблема стояла в значительно меньшей степени, чем перед выпускниками множества других вузов. Тем не менее, в 1993 году резко ухудшилось положение с финансированием – впервые под угрозой оказались защищенные ранее статьи бюджета – стипендия и заработная плата. Смягчение финансовой ситуации обеспечивалось помимо строжайшей экономии увеличением поступлений в централизованный фонд из средств науки, повышением эффективности сдачи в аренду временно не используемых территорий, формированием и самостоятельностью малых предприятий. РГУ затронул массовый исход ученых и преподавателей. В 1995 году произошел отказ от системы государственного распределения выпускников университета. Проблемой стало обновление библиотечного фонда и ремонт здания университетской библиотеки. На протяжении ряда лет РГУ не получал госбюджетного финансирования для проведения учебных и производственных практик, базы практики требовали капитального ремонта. Требовала дополнительных ассигнований необходимость создания локальных сетей, вхождение в региональный и Федеральный узлы связи, без которых было невозможно организовать дистанционное обучение. Были необходимы дополнительные средства на приобретение учебной и иной литературы, а также программного обеспечения. Дополнительные ассигнования были необходимы для капитального ремонта и реконструкции студенческих общежитий, а также улучшения жилищных условий профессорско-преподавательского состава

Несмотря на тяжелое финансовое положение, руководство РГУ стремилось поддержать интерес профессорско-преподавательского состава к учебной и научной работе – осуществлялось премирование за лучшую научную и учебно-методическую работу из централизованного фонда университета. Согласно уставу РГУ, принятому в 1994 году, университет мог осуществлять дополнительный прием студентов с полным возмещением затрат на их обучение по договорам с юридическими лицами. В 1995 году для того, чтобы активизировать научную деятельность студентов, была разработана определенная система мер, в центре которой лежала ставшая традицией «Неделя науки». На 1995/1996 годы РГУ была выделена квота на получение специальных государственных стипендий Правительства Российской Федерации (всего в РФ было выделено 200 подобных стипендий). В РГУ на 1 сентября 1998 года обучалось 11063 студента всех форм обучения, 861 аспирантов и соискателей, 34 докторанта. Профессорско-преподавательский состав включал 1117 человек, из которых 629 доцентов и 152 профессора.

В 2003 году был опубликован список российских ученых, индекс цитируемости научных публикаций которых превышает за период с 1986 года 1000. Среди таковых нашлось место трем ученым из РГУ – профессорам В.И. Минкину, А.Ф. Пожарскому и Ю.А. Жданову. В.И. Минкин в апреле в президентском зале Российской академии наук получил грант Фонда содействия отечественной науке. Почетным профессором МГУ им М.В. Ломоносова стал в 2003 году Ю.А. Жданов. В этом же году лауреатами премии Президента РФ в области образования стали профессор А.А. Рыжкин, академик РАН В.И. Колесников и профессор А.С. Кужаров, лауреатами премии правительства России в области образования – академик РАО, ректор РГПУ А.А. Греков, академик РАО, профессор Е.В. Бондаревская и профессор А.Я. Данилюк. В 2004 году почетным доктором РГУ стал член-корреспондент РАН Е.Е. Фесенко.

Однако, сложная ситуация сохранялась вплоть до начала 2000-х годов. Авторы монографии «История РГУ», ссылаясь на слова председателя Ростовского областного профсоюза Л. М. Колесника, отмечают, что «... в декабре 2003 г. средний российский учитель, врач, работник культуры или ученый был на 7 % беднее, чем в декабре 2001 г. При этом рост прожиточного минимума в 2004 г., по официальным данным, составил 16 %. Таким образом, средний российский интеллигент к концу 2004 г. оказался почти на четверть беднее, чем в конце 2001 г. При этом с декабря 2001 г. по декабрь 2003 г. цены на товары первой необходимости, по оценкам специалистов, возросли примерно на 40 %, а заработная плата была увеличена с октября 2003 г. лишь на 33 %. За 1 полугодие 2003 г. в Ростовской области размер средней заработной платы в образовании составил 2245 руб., это 52,2 % от средней зарплаты в промышленности (4301 руб.)»⁷. Средняя заработная плата ученых в 2,5 раза была ниже средней зарплаты работающих в промышленности, что являлось главным препятствием пополнения научных школ молодыми докторами наук. С подобным «багажом» РГУ вошел в 2004 год.

Первый расширенный ректорат в 2004 году был посвящен вопросу стратегического развития РГУ на ближайшие пять лет. РГУ предстояло войти в список 15 ведущих вузов России и, соответственно, получить дополнительно около 50 млн. руб. на развитие. В результате изменений, явившихся ответом на вызовы переходного периода, РГУ благополучно переломил негативные тенденции и сохранил достойное место среди классических университетов страны.

Литература и источники:

1. Аврус А.И. История российских университетов. Очерки. М.: Московский общественный научный фонд, 2001. 80 с. – С. 65.

2. Родина Л.Л., Николаева Н.В., Пономарев А.И. Из истории университетов // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2015. – Сер. 4. – Том 2 (60). – Вып. 4. – С. 405-427.

3. Высшее образование в России: история и современность: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2017. – 453 с.

4. Очерки истории университетского образования: монография / Т.А. Молокова [и др.]; под ред. Т.А. Молоковой; 2-е изд., испр. и доп.; М-во образования и науки Росс. Федерации, ФГБОУ ВПО «Моск. гос. строит. ун-т». Москва: МГСУ, 2011. – 175 с.

5. Родина Л.Л., Николаева Н.В., Пономарев А.И. Из истории университетов // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2015. – Сер. 4. – Том 2 (60). – Вып. 4. С. 417.

6. Высшее образование в России: история и современность: коллективная монография. С. 22.

7. История Ростовского государственного университета (1915–2005): монография / А.Е. Иванеско, А.И. Нарезный, М.А. Пономарева, М.В. Пятикова, В.П. Трут, Е.В. Шандулин; отв. ред. В.Ю. Апрыщенко; Южный федеральный университет. Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2015. – 182 с.

РОЛЬ КАВКАЗСКОГО НАМЕСТНИЧЕСТВА В ФОРМИРОВАНИИ СИСТЕМЫ ГРАЖДАНСКОГО УПРАВЛЕНИЯ В ГОРОДАХ АЗОВО-МОЗДОКСКОЙ УКРЕПЛЕННОЙ ЛИНИИ В КОНЦЕ XVIII – НАЧАЛЕ XIX ВВ.

*Ряснянская Наталья Александровна,
к.и.н., доцент, доцент кафедры
правовой культуры и защиты прав человека
Юридического института
Северо-Кавказского федерального университета
(Россия, г. Ставрополь)*

История формирования системы гражданского управления в городах Азово-Моздокской укрепленной линии берет начало со второй четверти XVIII века, когда указом императрицы Екатерины II от 5 мая 1785 г. было создано Кавказское наместничество, во многом определившее путь их дальнейшего развития. Наместничество состояло из 2-х областей: Кавказской и Астраханской. Непосредственно в Кавказскую область входили уезды: Екатериноградский, Кизлярский, Моздокский,

Георгиевский, Александровский и Ставропольский, центры которых получали статус городов. Губернским городом стал Екатериноград¹.

Новый рескрипт от 9 мая 1785 г. определил статус Кавказской области как губернии. Им предусматривалось также строительство почтовых дворов и образование новых поселений. Российское правительство было заинтересовано в том, чтобы Кавказская губерния была заселена населением гражданского ведомства. Это объяснялось рядом причин, и прежде всего тем, что новые города располагались вблизи театра военных действий и через них должна была проходить российская армия, нуждающаяся в провианте и фураже, расквартировании, лечении. Все это можно было обеспечить только при условии освоения и развития новых городов. Поэтому, всем желающим переселиться на Кавказ выделялись денежные суммы. Уже к концу 1787 г. в 6 уездах Кавказского наместничества насчитывалось до 30 000 душ мужчин, и было образовано 34 селения².

Преобразования в новых городах Кавказской губернии начались с распространения на них Жалованной грамоты городам Екатерины II от 21 апреля 1785 г., ставшей первым юридическим актом, официально утвердившим местное самоуправление в Российской империи. Согласно Жалованной грамоте городам, помимо возрастного и имущественного, существовал также и сословный ценз. Это стало первым шагом на пути формирования новой гражданской системы управления в городах.

Преобразования в городах Кавказской губернии начались с учреждения системы самоуправления на местах. Поэтому первые нововведения были проведены в Екатеринограде – губернском городе Кавказского наместничества. Непосредственно реализацией указов 1785 г. занялся П.С. Потемкин, назначенный наместником Кавказа. После перенесения своей резиденции в Екатериноград, он занялся введением системы гражданского управления в вверенной ему губернии³.

Как главный представитель российской императорской власти на Кавказе, перед П.С. Потемкиным как кавказским наместником, была поставлена задача способствовать включению в состав российских подданных как можно больше горцев. Правительство уделяло этому вопросу большое внимание, так как укрепить свои позиции в этом регионе оно могло посредством включения народов Кавказа в состав Российской империи.

Одновременно в задачу кавказского наместника входило контролировать процесс введения гражданского управления в городах Кавказской губернии. И прежде всего – открытие в них присутственных мест. Уже в январе 1786 г. Кавказское наместничество распорядилось об открытии в уездных городах Центрального и Восточного Предкавказья присутствен-

ных мест, состоявших из магистрата и нижнего земского суда. Однако, вводимое самоуправление больше отвечало старым формам (магистратам) петровского времени, чем новым (думам). Причиной этого являлась как «неустроенность» городов, так и нежелание правительства иметь самостоятельную «пограничную линию». Тем не менее, открытие магистратов и нижнего земского суда, стало первым этапом в формировании в этом регионе системы самоуправления.

Однако, кавказский наместник П.С. Потемкин, зная особенности вверенной ему территории, для предотвращения возможных недозволенностей со стороны, как населения, так и казаков, заранее разъяснял основные положения новой системы управления. Одной из особенностей формирования гражданской системы управления в Предкавказье являлось то, что на первых порах гражданские должности занимали в основном офицеры, так как до указов 1785 г. население находилось в ведении военного начальства, а провести коренные преобразования правительство не решалось.

В то же время, чтобы не затягивать введение гражданского управления на местах, в феврале 1786 г. в города Кавказской губернии специально были направлены чиновники. В итоге, с 7 февраля 1786 г. присутственные места начали действовать в Георгиевске, с 15 февраля – в Ставрополе и других городах Азово-Моздокской линии⁴.

Введение самоуправления в городах-крепостях Предкавказья проходило с многочисленными трудностями. Правительству приходилось идти на компромисс, создавая на местах своеобразный синтез военного и гражданского управления, подчиняя городское самоуправление военному начальству. Однако это не принесло ожидаемых результатов. Близость к прифронтовой полосе способствовала долгое время преобладанию военного управления над гражданским, что неминуемо отражалось на социально-экономическом развитии городов. Сложным в них было положение купцов и мещан, стесненных в своей деятельности многочисленными повинностями, особенно подводной (выделение продовольственных обозов для проходившей через населенный пункт армии) и постоянной (предоставление жилья для расквартировавшихся в населенном пункте солдат армии).

Ситуация в городах Центрального и Восточного Предкавказья нередко обострялась постоянными конфликтами из-за земли между казаками, находившимися в подчинении военного ведомства и горожанами, находившимися в подчинении гражданского ведомства. Главной причиной конфликтов было то, что гражданское управление в военных условиях не наделялось властными полномочиями и фактически находилось в подчинении у военного начальства. Эксперимент правитель-

ства, по соединению воедино этих двух форм управления столкнулся с целым рядом противоречий и, прежде всего – с самой Жалованной грамотой городам, даровавшей горожанам «права и выгоды». На практике многие положения грамоты не выполнялись, и горожане были лишены права даже на «ограниченную» самостоятельность в решении вопросов местного значения. Несмотря на возникающие проблемы, правительство не спешило, как проводить реформирование складывающейся системы управления, так и упразднить ее. Поэтому с каждым годом в городах-крепостях Азово-Моздокской линии возникала необходимость в преобразованиях, отвечающих запросам горожан.

В первой четверти XIX в. в Российской империи возникла необходимость в проведении дальнейших преобразований в сфере местного самоуправления. Одной из главных в начале XIX в. оставалась проблема благоустройства городов-крепостей Центрального и Восточного Предкавказья. К этому времени уже имелась практика других российских городов, в которых этими вопросами всецело занимались городские думы. Поэтому был поднят вопрос об открытии городских дум на основе Жалованной грамоты городам от 21 апреля 1785 г.

В результате проведенных преобразований с 18 января 1808 года городская дума была открыта в Ставрополе и одновременно в ряде других городов Центрального и Восточного Предкавказья⁵.

Открывшиеся думы не имели полной самостоятельности в своей деятельности. Жалованной грамоте городам было определено, чтобы они регулярно отчитывались перед губернским правлением о расходах и доходах, а также составляли подробные отчеты о своих делах. За утверждением решений думы непосредственно обращались в городскую ратушу, городничество и в Кавказское губернское правление, которое в свою очередь несло ответственность перед Кавказским наместничеством.

В первой половине XIX в. за счет притока переселенцев из внутренних губерний, в городах Предкавказья значительно увеличилась численность населения. Разрастаясь, они постепенно приобретали черты городов, а не крепостей, началось их благоустройство. В них сосредотачивалась торговля, ремесленное производство и духовно-просветительская жизнь общества. Одновременно поднимался вопрос об открытии учебных заведений.

К примеру, в Ставрополе с 1804 г. действовало приходское училище, в котором обучали детей основам грамоты и православия. Но с развитием городов, увеличением в них числа жителей, встал вопрос об открытии уездного училища. Благодаря ходатайству Кавказского гражданского губернатора М.Л. Малинского, в 1811 г. в Ставрополе

было открыто двухклассное уездное училище. Фактически оно существовало на пожертвования самих горожан. Так, купец Курепин пожертвовал «в дар науке» свой деревянный дом, а почетный смотритель, дворянин М.П. Афросимов фактически взял его содержание за свой счет. Детей в училище обучали выпускники учительской гимназии М. Горский и В. Поспелов за жалование в 250 рублей в год. Им предоставлялись для проживания комнаты с отоплением и освещением за счет учебного заведения, а также у них была своя прислуга.

Благодаря стараниям горожан, учебное заведение постепенно обустроивалось, и буквально за год в училище была своя библиотека, насчитывающая более 1400 экземпляров книг, оборудован кабинет по физике. Учебное расписание предусматривало проведение занятий с 9 утра до 12 дня, затем был 2-х часовой перерыв и занятия продолжались с 14 – до 17 часов. В первом классе в основном уделяли внимание изучению грамматики, арифметики, правописания и рисования. Во втором классе уже изучали арифметику, математику, физику, географию, историю, правописание, рисование, Евангелие.

Большой интерес представлял контингент обучающихся. Согласно архивным документам, правом учиться в уездном училище обладали только мальчики в возрасте от 7 до 16 лет. Однако, не каждый выпускник получал по окончании учебного заведения аттестат. Статистика показала, что за 1811-1826 гг. в ставропольском уездном училище обучалось 360 воспитанников и только 19 из них получили по окончании аттестат⁶. Весьма интересной являлась система оценок, так как принятая в наши дни пятибалльная система оценивания отсутствовала, учителя оценивали своих воспитанников такими характеристиками, как «посредственный» или «тупой», в то же время могла быть дана оценка поведению такая, как «добронравный»⁷.

Ставропольская городская дума принимала большое участие в жизни учебного заведения. Именно через нее руководство училища приглашало горожан на открытые испытания выпускников в конце учебного года. Благодаря городской думе, проходили благотворительные подписки, на которые в принципе и существовало само учебное заведение, а дети из бедных семей получали возможность учиться. Стараниями думы и горожан в 1837 г. в честь проезда через Ставрополь императора Николая I, все было подготовлено, чтобы открыть первую на Кавказе гимназию.

На протяжении первой половины XIX в. открытые думы, занимавшиеся вопросами населения гражданского ведомства, а также рассмотрением конфликтных ситуаций между представителями военного и гражданского ведомства, действовали фактически повсеместно: с

1808 г. – в Ставрополе, в это же время в Георгиевске, с 1811 г. – в Кизляре, немного позже – в Моздоке. Но как показали события, Жалованная грамота городам 1785 г. не реализовалась на местах в полной мере, потому что главными препятствиями были чрезмерный контроль со стороны властей и специфика развития Северо-Кавказского региона. Вместе с тем, следует отметить значение Кавказского наместничества, стоявшего у истоков формирования системы гражданского управления в зарождающихся городах Азово-Моздокской укрепленной линии. Под его эгидой открывались присутственные места, а крепости стали постепенно приобретать облик городов.

Литература и источники:

1. Жалованная грамота городам от 21 апреля 1785 г. // Российское законодательство X-XX вв. / Под ред. Е.И. Индова. М., 1987. Т. V. С. 128.
2. Государственный архив Ставропольского края (далее ГАСК) Ф. 235. Оп. 1. Д. 76. Л. 6об.– 8.
3. Ряснянская Н.А. Городское самоуправление в Центральном и Восточном Предкавказье в конце XVIII – середине XIX веков. Ставрополь: Изд-во «НГГТИ», 2007. – 190 с.
4. Бентковский И. Первоначальное устройство административных учреждений в Кавказской губернии // Ставропольские губернские ведомости. 1886. № 42. 18 октября.
5. Ряснянская Н.А. Городское самоуправление в Центральном и Восточном Предкавказье в конце XVIII – середине XIX веков. Ставрополь: Изд-во «НГГТИ», 2007. – 190 с.
6. ГАСК. Ф. 15. Оп. 1. Д. 137. Л. 6.
7. ГАСК. Ф. 15. Оп. 1. Д. 56. Л. 23-56.

НАЧАЛО СТАНОВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЮЖНОЙ ОСЕТИИ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX – НАЧАЛО XX ВВ.)

*Сланов Алан Акимович,
д.и.н., заведующий отдела археологии
Института истории и археологии
Республики Северная Осетия-Алания
(Россия, г. Владикавказ)*

После присоединения Осетии к Российской империи начинается становление национального образования. Как отмечал Гаппо Баяв: «Из

всех горских племен Кавказа просвещение пустило наиболее глубокие корни среди осетин».¹ Решающим фактором здесь стало то, что у истоков формирования осетинской школы стояли национальные кадры – народные просветители и священнослужители. «Молодые народные просветители отдавались этому делу всей душой... Несмотря на такое фанатическое служение народу, осетинское просвещение нуждалось в школе, которая помогла бы этим просветителям, давала бы почву их работе, укрепляла бы результаты их усилий».²

Особенно тяжело процесс становления образования протекал на территории Южной Осетии. Это было обусловлено рядом причин, главной из которых была география региона, практически целиком состоящего из гористой местности. Другим отрицательным фактором было то, что преподавание здесь велось на грузинском (в отличие от Северной Осетии) языке, русский здесь был менее доступным. Так даже в периодической печати за 1900 г. отмечается: «обучение ведется не на родном осетинском языке, а по грузинским учебникам и на грузинском языке, хотя большинство учеников не знают по-грузински».³

Одним из первых юго-осетинских просветителей был Тома Чочиев из с. Ортеу, который безвозмездно обучал грамоте сельских детей в частных подсобных помещениях. Приблизительно в 1855-1856 гг. он в с. Кроз «собрал деревенских мальчиков и стал обучать их грузинской грамоте в хлевах, мякинниках и на открытом воздухе, где удобнее было рисовать буквы на чистом снегу». Через несколько лет подобное безвозмездное обучение он вел в с. Хвце, потом в Джаве, а затем в родном с. Ортеу. Основанные им начальные школы впоследствии были переданы Обществу восстановления православного христианства на Кавказе. Окончившие его школы поступали в Тифлисскую православную семинарию и уже через несколько лет в Южной Осетии появились люди со средним образованием, сами занимавшиеся преподавательской деятельностью.⁴

Церковно-приходские школы. Развитие школьного образования в Южной Осетии шло параллельно с возрождением церковной организации, поскольку все первые школы строились при церквях (церковно-приходские) и первыми преподавателями были священнослужители. Процесс обучения в основном сводился к изучению грузинской и русской азбуки, а также Закона Божьего с изучением молитв на грузинском языке.

После присоединения к России в Осетии разворачивается активная миссионерская деятельность с целью возвращения этого региона в лоно православной церкви. Эта деятельность была начата Осетинской духовной комиссией первой, учрежденной в Тифлисе в 1816 г.⁵, а затем

второй, и ее результаты на сегодняшний день трактуются крайне неоднозначно. Так сведения о постройке церкви в Южной Осетии в первой половине XIX в. (начиная с 1817 года) Осетинской духовной комиссией крайне туманны.⁶ Каменных строений в отмеченных в отчетах комиссии селах не выявлено, возможно, они были деревянными, пришедшими в негодность уже через несколько лет.

Первой школой в Южной Осетии была Джавская, затем Чеселтская, Бекмарская и Едысская, т.е. в четырех разных районах региона. В 1826 г. в Джаве открывается церковно-приходская школа, к 1915 г. ставшая двухклассной.⁷ Впрочем, в периодической печати за 1889 г. отмечается, что она уже двухклассная.⁸ И.Б. Беридзе в 1855 г. так описывает ее «осетины Джавского ущелья... недавно сами на свой счет воздвигли в укреплении Джавы прекрасный одноэтажный деревянный дом под училище с голландскими печками в двух больших комнатах; здание это построено под наблюдением подрядчика из местного же общества Б.С. В короткое время в училище набралось около сорока мальчиков, и все они дети туземцев разных окрестных аулов».⁹ Позднее еще одна подобная школа появляется в соседнем Мехлебе, а одноклассная в Джриа. В 1826 г. в Чеселте была открыта школа при церкви, одна из первых в Южной Осетии, в которой обучалось 4 ученика.¹⁰ Учителем здесь был причетник Иосиф Ялгузидзе (двоюродный брат Ивана Ялгузидзе). На 1906 г. эта школа оставалась одноклассной. Одна из первых четырех в Южной Осетии церковно-приходских школ была открыта также в 1826 г. в с. Бекмар.

Крупномасштабное церковное строительство здесь начинается лишь со второй половины XIX в. и связано с Обществом восстановления православного христианства на Кавказе, учрежденного еще в 1860 г. в Тифлисе. Это Общество, во главе которого стояли председатели – главные экзархи Грузии¹¹, сменившее упраздненную в 1867 г. Вторую Осетинскую духовную комиссию, просуществовало до 1917 г.¹² В ее ведомство входило и школьное дело.

Этим обществом в 1870 г. начинается строительство крестовокупольных церквей в высокогорьях Южной Осетии. Так в обществе Урс-Туалта в Руке и Згубире церкви были возведены в 1870 г. (при первой открыта школа), о Едысской церкви (этого же времени) в отчетах Общества Восстановления Православного Христианства не упоминается, но еще в 1826 г. отмечается церковно-приходская школа (т.е. школа при церкви) в с. Едыс (одна из четырех первых школ в Южной Осетии).¹³

Впрочем, в периодической печати за 1889 г. говорится, что Обществом восстановления православного христианства на Кавказе сохранил лишь три школы: Джавскую, Ванатскую и Корнисскую, при

том, что в «с. Корнис вовсе нет церкви». ¹⁴ Остальные церкви содержались за счет местного населения.

Школы имелись лишь в «небольших благоустроенных приходях, и то в самом ограниченном количестве... Каждая школа рассчитана на несколько селений и массу маленьких поселков. В общем одна школа, вмещающая 60 детей, приходится на 2 000 детей». При удаленности горных селений ученикам приходилось «ежедневно делать 4-12 верст в оба конца». ¹⁵

Из числа церковно-приходских в период с 1900 г. по 1915 г. школы появляются в с. Ванат – двухклассная в с. Ортеу – одноклассная, а также в с. Джер. К 1915 г. одноклассные церковно-приходские школы имелись в сс. Кусджыта и Корнис. ¹⁶

Однако лишь единицам среди выпускников школ удавалось продолжить учебу в светских училищах и духовных семинариях Тифлиса и Гори. ¹⁷ Лучшие ученики школ принимались за казенный счет стипендиатами в Ардонскую духовную семинарию. Именно это учебное заведение сыграло большую роль в подготовке преподавательских кадров для осетинских школ. Как отмечал Гаппо Баев: «С самого начала (становления школьного образования в Осетии – С.А.) преподавателями являлись природные осетины-семинаристы, которые своим серьезным отношением дело насаждения цивилизации на родине поставили очень высоко в глазах народа, вследствие чего население с охотой строило здания, разводило при них сады, поддерживало их, принимало на себя содержание учителей». ¹⁸

Школы для девочек. Примечателен тот факт, что в Южной Осетии женское образование возникает практически одновременно с мужским (что было не характерно для большинства горских народов Кавказ, видевших в просвещении среди девочек угрозу патриархальному семейному укладу и упадку нравственности женщин). Однако, в отличие от последнего, все открытые школы по прошествии непродолжительного времени переставали функционировать. Причиной этому было, прежде всего, то, что девочкам было гораздо сложнее чем мальчикам преодолевать до школы огромные расстояния из соседних ущелий, а зимой это было вообще невозможно. ¹⁹ Так в 1866 г. в Джаве была основана и некоторое время функционировала первая женская школа в Южной Осетии. В 80-х гг. XIX в. в Ахалгори (т.е. Ленингоре) была открыта и также непродолжительное время существовала женская школа (училище). В этот же период подобная школа какое-то время функционирует и в Цхинвале. Одно время в с. Кусджыта также существовала школа для девочек. ²⁰ Она была открыта по инициативе Общества восстановления православного христианства на Кавказе в 1892 г.

«местные жители за короткое время, несмотря на общую бедность, путем подписки собрали необходимую сумму для постройки весьма недурного школьного помещения... Несмотря на такое сочувствие со стороны общества, школа эта, однако, принуждена была вскоре прекратить существование, а затем была возобновлена, преобразовавшись в мужскую школу».²¹ В самом конце XIX в. еще одна женская церковно-приходская школа была открыта Обществом восстановления христианства в с. Мсхлеб. Количество учениц всех женских школ к 1900 г. достигало 135.²²

Министерские школы. Позднее помимо церковно-приходских появляются так называемые министерские школы (т.е. светские школы Министерства народного просвещения). Первая (министерская) школа была открыта в Цхинвале в 1881 г.²³ Впрочем, как видно из периодической печати того времени (1882 г.) ее положение было довольно шатким: «Прошло всего два года со времени открытия в Цхинвали нормального училища, но оно уже заслужило симпатии населения как разумная просветительная сила. Ввиду нависшей угрозы закрытия училища Цхинвальское общество взяло на себя расходы для обеспечения его отоплением, освещением и прислужгой».²⁴ На 1911 г. Цхинвальское двухклассное нормальное училище «уже не вполне удовлетворяет потребности в образовании местного населения» и постановляется открыть городское училище (хотя первоначально речь шла о прогимназии).²⁵

В Чысангоме первая школа (министерская) открывается в 1884 г. в Ахалгори, затем в 1891 г. – в Закоре²⁶, после в селениях Часавал (1895 г.), Зар (в 1896 г.) и с. Цунар (1897 г.). «В 1897 году в Южной Осетии было открыто одновременно три начальных училища Министерства народного просвещения: Цунарское, Едисское и Дзарское (Зарское – С.А.)».²⁷

В период с 1900 г. по 1915 г. министерские школы появляются в сс. Хвце и Гуфта, а к 1915 году такие школы появились в сс. Цон, Саэридатæ (Джавистави), Тбет, Квернет, Принеу. Всего к 1915 г. министерских школ в Южной Осетии насчитывалось 20.²⁸

В начале XX в. осетинские школы появляются и на территории Грузии. В периодической печати за 1907 г. упоминается, что «из-за плохих учительских кадров осетинская школа в Тифлисе практически прекратила свое существование».²⁹ Еще в 1906 г. осетины Тифлиса «обратились в городскую управу с ходатайством об открытии на городские средства начального училища, специально для детей осетин, где бы последние могли обучаться первоначальной грамоте на родном, понятном для них осетинском языке».³⁰ При этом отмечалось, что в Тифлисе проживает 6-7 тыс. осетин, имеющих около 150 детей школь-

ного возраста (от 7 до 9 лет). Однако их просьба не была удовлетворена «вследствие стесненного обстоятельства городской казны».³¹ Лишь в 1913 г. для осетинских детей было открыто Тифлисское осетинское начальное училище (первый год оно не имело своего помещения и находилось при кукийском училище, обучаясь после его учеников с 12 часов дня) с 45 учениками и ученицами.³²

В 1916 г. в Джаве было открыто «высше-начальное училище», а в 1918 г. в Цхинвале даже была основана осетинская гимназия, просуществовавшая лишь два года.³³ Примечательно, что до революции осетинские буквари печатались не где-нибудь, а в Батуме. Главный преподавательский контингент Осетии (как Южной, так и Северной) того времени давала Тифлисская Александровская учительская школа, преобразованная впоследствии в Александровский институт.³⁴

Всего в период с 1884 г. по 1900 г. в Южной Осетии было открыто 24 школы. Хотя в публикации за 1900 г. говорится, что здесь «насчитывается менее чем десять школ».³⁵ В периодической печати за 1907 г. отмечается, что только в одном Горийском (т.е. не считая Душетского) уезде «начальных, церковно-приходских и министерских школ для осетин... насчитывается до 16, в которых обучаются приблизительно 1 500 душ обоего пола».³⁶ А вся школьная сеть Южной Осетии до революции состояла из 28 церковно-приходских и министерских школ и одного «высше-начального училища», охватывавших 1 896 учеников.³⁷ В другой литературе даны неверные цифры – 38 начальных школ с 1 800 учащимися, хотя и исправленные в другом разделе.³⁸ В ходе геноцида осетин в 1920 г. количество школ сокращается до 20, но с установлением советской власти начинает резко расти (в 1922 г. – 34 школы, а к 1928 г. – 132 с охватом более 6300 учащихся).³⁹

Все типы школ до революции изучали ограниченный круг предметов: Закон Божий (священная история Ветхого и Нового завета, краткий Катехизис и учение о богослужении – главный предмет школьного курса), русский, грузинский и осетинский языки, арифметику, пение, черчение, письмо (чистописание). Занятия проводились по старой программе церковно-приходских школ, и «не во всех школах обучали родной грамоте, за неимением хорошего осетинского букваря» (а имеющиеся буквари Канукова и Кочиева не считались удовлетворительными).⁴⁰ При этом «преподавание предметов на родном языке не могло вестись, так как не было осетинских учебников. Осетинский язык как особый предмет преподавания не входил в школу, так как этот язык не имел своей литературы. Он мог быть вспомогательным средством только при обучении детей русской речи».⁴¹ В одноклассных школах было 26 уроков в неделю, в двухклассных – 28.

Литература и источники:

1. Периодическая печать Кавказа об Осетии и осетинах. Научно-популярный сборник / Сост., предисл., примеч. и коммент. Л.А. Чибирова. В 3 т. 2-е изд. дополненное и переработанное. Владикавказ: Проект-Пресс. Т.3. 2017. С.55.
2. Там же. С. 213.
3. Там же. С. 98.
4. Там же. С. 74-75.
5. Там же. С. 133.
6. История Юго-Осетии. В документах и материалах / Сост. И.Н. Цховребов. (1800-1864гг.). Сталинир: Госиздат Юго-Осетии, 1960. Т. II. С. 546-547.
7. Очерки истории Юго-Осетинской автономной области. История южных осетин до образования ЮОАО. Тбилиси: Мецниереба, 1985. Т. I. С. 249.
8. Периодическая печать Кавказа об Осетии и осетинах. С. 47.
9. Там же. С. 33.
10. Очерки истории Юго-Осетинской автономной области. С. 246, 249.
11. Периодическая печать Кавказа об Осетии и осетинах. С. 254.
12. Очерки истории Юго-Осетинской автономной области. С. 245-246.
13. Сланов А.А. Церковное строительство в Южной Осетии, развернутое Обществом восстановления православного христианства на Кавказе // Народы Кавказа: история, этнология, культура. К 60-летию со дня рождения В.С. Уарзиати. Материалы всероссийской научной конференции с международным участием. Владикавказ: ИПЦ СОИГСИ ВНИЦ РАН и РСО-А, 2014. С. 187-194; Периодическая печать Кавказа об Осетии и осетинах. С.75; Отчет Общества Восстановления Православного Христианства на Кавказе за 1889 г. 1889. С. 5.
14. Периодическая печать Кавказа об Осетии и осетинах. С. 54.
15. Там же. С. 97.
16. Очерки истории Юго-Осетинской автономной области. С. 248-249.
17. История южных осетин: учебное пособие / Под ред. Л.А. Чибирова. 1-е изд. Цхинвали: Ирыстон, 1990. С. 134.
18. Периодическая печать Кавказа об Осетии и осетинах. С. 54.
19. Там же. С. 139.
20. Очерки истории Юго-Осетинской автономной области. С. 247-249, 298-299; Калоев Б.А. Осетины. М.: Наука, 1971. С. 299.

21. Периодическая печать Кавказа об Осетии и осетинах. С. 138-139.
22. История южных осетин. С.134.
23. Очерки истории Юго-Осетинской автономной области. С. 247–249; Калоев Б.А. Указ. соч. С. 299.
24. Периодическая печать Кавказа об Осетии и осетинах. С. 47.
25. Там же. С. 212.
26. Очерки истории Юго-Осетинской автономной области. С. 249.
27. Периодическая печать Кавказа об Осетии и осетинах. С. 75.
28. Очерки истории Юго-Осетинской автономной области. С. 249; История южных осетин. С. 133.
29. Периодическая печать Кавказа об Осетии и осетинах. С. 87.
30. Там же. С. 228.
31. Там же.
32. Периодическая печать Кавказа об Осетии и осетинах. С. 228; История южных осетин. С.134.
33. Алборов Ф.Ш. Народное образование, культура и здравоохранение Южной Осетии за 60 лет Советской власти // Южная Осетия в период строительства социализма. Тбилиси: Мецниереба, 1981. С. 156.
34. Восстановление и развитие народного хозяйства Юго-Осетии. Сборник документов и материалов (1921-1929 гг.) / Сост. И.Н. Цховребов, А.П. Джиоев, Т.Г. Цховребова, С.С. Касабиев. Сталинир: Госиздат Юго-Осетии, 1960. С. 403; Периодическая печать Кавказа об Осетии и осетинах. С. 251.
35. История южных осетин. С.133; Периодическая печать Кавказа об Осетии и осетинах. С. 97.
36. Периодическая печать Кавказа об Осетии и осетинах. С. 86.
37. Алборов Ф.Ш. Указ соч. С. 156.
38. История южных осетин. С. 135,175.
39. Алборов Ф.Ш. Указ соч. С. 156.
40. История южных осетин. С. 134; Периодическая печать Кавказа об Осетии и осетинах. С. 87.
41. Периодическая печать Кавказа об Осетии и осетинах. С. 254 – 255.

ОСНОВНЫЕ ЧЕРТЫ ПОЛИТИКИ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В ОТНОШЕНИИ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СЕВЕРНОМ КАВКАЗЕ В XIX В.

*Тимченко Виктор Владимирович,
к.и.н., старший научный сотрудник лаборатории
развития региональной системы образования
Ставропольского государственного
института развития образования, повышения квалификации
и переподготовки работников образования
(Россия, г. Ставрополь)*

На протяжении большей части столетия, указанного в заголовке настоящей статьи, территории Северного Кавказа оставались по сути фронтальными, обладающими рядом характерных признаков (Рис. 1).

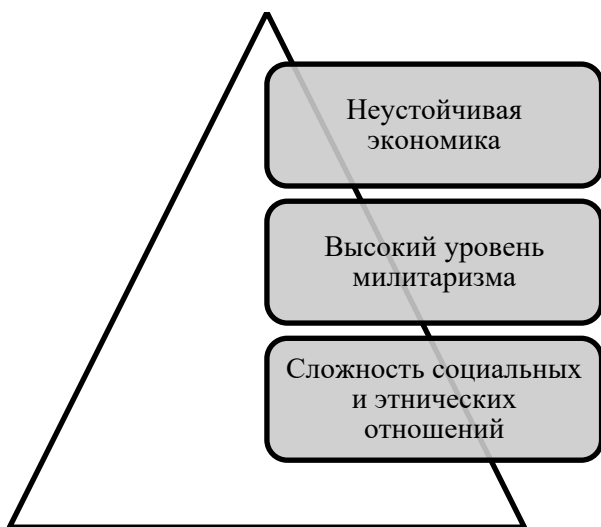


Рис. 1. Признаки социально-экономической жизни Ставропольской губернии, наиболее характерные на протяжении XIX в.

В подобных условиях немаловажной задачей российского правительства являлась постепенная культурная интеграция региона, а равно и формирование местной элиты, как надежного союзника имперской власти.¹

В связи с вышеизложенным логично выглядит тот факт, что правительство всячески пыталось пустить здесь «ростки образования». Так, 24 января 1803 г. было опубликовано распоряжение «Об открытии гимназий в каждом губернском городе», но оно не было выполнено. Основной причиной этого послужил факт нехватки в городах Кавказского края начальных и уездных училищ по причине недостаточного финансирования данного сегмента образовательной системы. При этом школы, учреждающиеся в крупных центрах Кавказа, Георгиевске и Екатеринограде, а также открытое в 1811 г. уездное училище в Ставрополе, Георгиевске (дата открытия – 1818 г.), Моздоке и Кизляре (1820 г.) не пользовались авторитетом у местного населения. Подобные учебные заведения учреждались православным ведомством исключительно в православных городах и казачьих станицах для просвещения новых подданных империи.²

Упорядоченная образовательная политика РИ в исследуемом регионе берёт своё начало с создания в 1840 г. Кавказского комитета и особой комиссии, которой поручалась разработка проекта реформирования учебной части в крае. Главной целью просветительской политики становится стремление мирными средствами ознакомить только что присоединенные этносы с правилами и нормами российской государственности. Одним из ведущих принципов новоиспеченной образовательной политики стал сословный ценз.

К середине 1840-х гг. сеть образовательных учреждений в данном регионе, помимо духовных школ, включала также одну гимназию (Ставропольская) и 21 начальную школу. При этом 5 начальных школ располагалось в областях с преобладанием мусульманского населения.³ В этот период начальные училища края работали по программам, аналогичным прочим училищам империи. Эти учебные заведения размещались в специальных помещениях. При каждом из них функционировала библиотека. Подобного рода учебные заведения содержались на счет казачьих войск и государственного казначейства.

1853 г. датируется принятие «Положения о Кавказском учебном округе». В его создании активно участвовали представители новой кавказской администрации и Кавказского комитета, где были сильны позиции централистов.⁴ Власти полагали, что для совершенствования системы образования Кавказского края в неё необходимо внести ряд существенных изменений как количественного, так и качественного характера. В числе мер по её модернизации фиксируется ряд изменений в области народного образования (Табл. 1).

Таблица 1. – Изменения в области народного образования на Северном Кавказе, вводимые Положением 1853 г.

Народное образование	Создание полковых и горских школ, казенных уездных и мусульманских училищ
	Учреждение в составе гимназий специальных классов для подготовки учителей сельских школ и уездных училищ
	Принятие дифференцированного подхода к обучению детей в зависимости от их социального статуса

По завершении Кавказской войны (1817-1864 гг.)⁵ в круг задач имперской политики в регионе вошёл ряд немаловажных моментов, также оказавших влияние на развитие системы народного образования (Рис. 2).

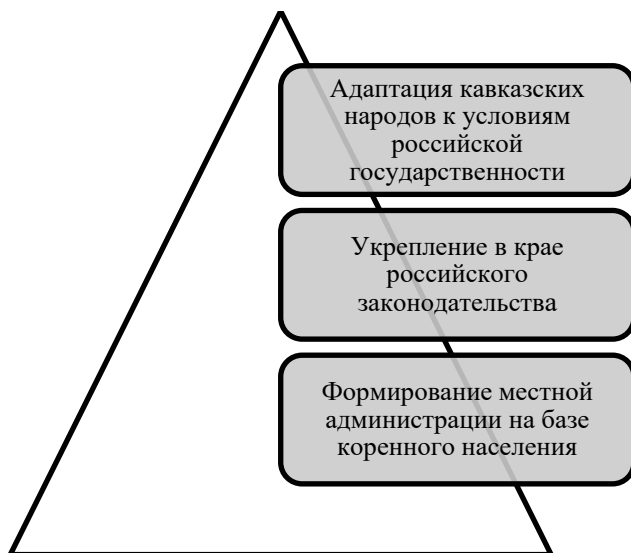


Рис. 2. Новые задачи правительства РИ по завершении Кавказской войны

В этой связи закономерными выглядят попытки создания в регионе социальной инфраструктуры и системы образования и подготовки среди горцев просвещенной прослойки. В связи с реорганизацией в

1860 г. Кавказского учебного округа разрозненные образовательные учреждения были объединены в определенную систему.⁶ При этом, однако вся имеющаяся инфраструктура, дифференциация по разрядам и внутренняя структура всех видов учебных заведений сохранялись. С другой стороны, все управленческие обязанности и полномочия передавались от попечителя к наместнику.⁷ В результате местные власти, порой не имевшие понятий о специфике просветительской сферы и необходимых знаний в этой области, стали принимать решения, взаимоисключающие друг друга.

В подобных условиях, бывший с 1862 г. наместником на Кавказе великий князь Михаил Николаевич (1832-1909 гг.) предпринял коренную реформу народного образования в регионе. Он подписал указ, согласно которому наместнику позволялось принимать в крае циркуляры только в том случае, если они касались специфики Кавказа, способствовали его расцвету. Целью этого документа была скорейшая унификация центра и периферии. С этой целью, в частности, было продолжено расширение образовательного конгломерата. Например, в крае начали учреждаться женские учебные заведения различных типов (низшие школы, прогимназии, гимназии). Кроме того, в этот период фиксируется массовая организация учебных заведений на средства различных городских обществ. Также были реформированы некоторые из уже функционировавших учебных заведений. Например, Пятигорское уездное училище было заменено классической прогимназией, а двухклассные уездные училища в Нальчике и Дербенте преобразованы в трехклассные.⁸

Фиксирующиеся с 1860-х гг. перемены в социально-экономической жизни страны⁹ отразились на сфере народного образования. Решившись на быстрое приведение учебных заведений края в соответствие с едиными требованиями, имперская администрация решила отменить его особое положение. Ноябрь 1873 г. датируется введение циркуляра по использованию в учебных учреждениях Кавказского учебного округа единых училищных правил Министерства народного просвещения. С этой поры вся деятельность начальников образования Закавказья и Кавказа стали регулироваться указами Министерства, а внутренний режим учебных заведений — подчиняться общим законодательным актам государства. В контексте этой реформы был проведен ряд важных преобразований в региональной системе образования (Рис. 3).

В результате этих мероприятий за десятилетие с 1860 по 1870 г. число учеников в регионе возросло в три раза, состав 68 тыс. чел.

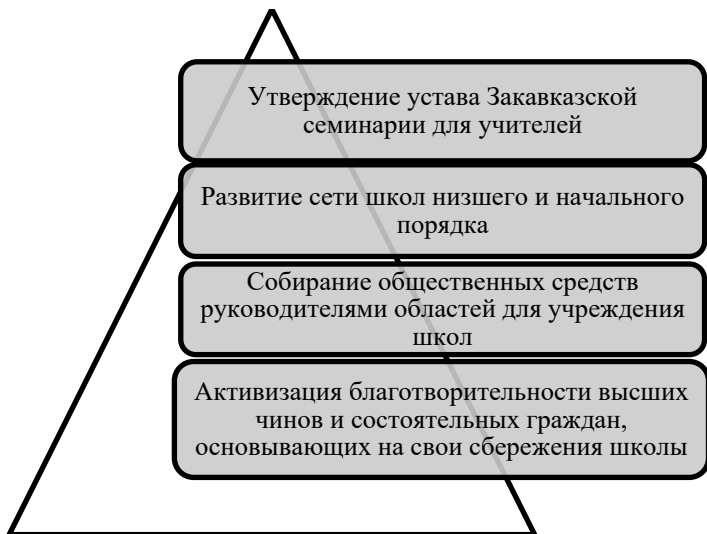


Рис. 3. Метаморфозы, фиксирующиеся в системе образования Северного Кавказа после 1873 г.

С начала 1880-х гг. образование перестало восприниматься как главное средство решения политических задач. После ликвидации в 1881 г. института кавказского наместничества центральная власть фактически устранилась от решения актуальных проблем образования. Хотя порядок финансирования образовательных заведений остался прежним, ассигнования из государственного казначейства в сегмент среднего образования, горских школ и городских училищ значительно уменьшились. С другой стороны, фиксируется некоторое увеличение финансовых вложений в систему начального образования из-за формирования земских обществ, которые выплачивали земские сборы.¹⁰

При этом материально-техническая база учебных заведений округа оставалась достаточно слабой (Табл. 2).

Таблица 2. – Особенности материально-технической базы учебных заведений Северного Кавказа в последней четверти XIX в.

Состояние материально-технической базы	Процент ОО
Имели свои помещения	64
Арендовали помещения	36
Размещались в однокомнатных помещениях	70
Не имели помещений, специально оборудованных для проведения учебных занятий ¹¹	69

Таким образом, мы можем заключить, что на протяжении большей части XIX в. немаловажной задачей правительства Российской империи являлась постепенная культурная интеграция Северного Кавказа, а равно формирование местной элиты, которая могла бы служить опорой для центральной власти. Немалая роль в данном процессе отводилась системе образования в регионе.

Уже в 1803 г. было опубликовано распоряжение «Об открытии гимназий в каждом губернском городе», выполнению которого мешала нехватка начальных и уездных училищ, на которые не находилось достаточных средств финансирования.

Начало упорядоченной образовательной политики РИ на Северном Кавказе относится к 1840-м гг. К середине этого десятилетия сеть образовательных учреждений в данном регионе, помимо духовных школ, включала также одну гимназию (Ставропольская) и 21 начальную школу.

После Кавказской войны в круг задач имперской политики в регионе вошёл ряд немаловажных моментов, также оказавших влияние на развитие системы народного образования.

В дальнейшем перемены в социально-экономической жизни страны отразились на сфере народного образования в регионе. В частности, ради унификации с едиными требованиями, имперская администрация решила отменить его особое положение.

С начала 1880-х гг. образование перестало восприниматься как главное средство решения политических задач. После ликвидации в 1881 г. института кавказского наместничества центральная власть фактически устранилась от решения актуальных проблем образования, что в значительной степени усугубило существовавшие на тот момент организационные и финансовые проблемы.

Литература и источники:

1. Политова А.В. История становления и развития среднего образования на Ставрополье в XIX в. // История: факты и символы. – 2019. – № 3(20). С. 75.
2. Хачидогов Р.А. К вопросу истории становления и развития системы образования мусульманских народов северного Кавказа (конец XVIII – XIX вв.): мифотворчество и объективная реальность // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2019. – Т.10. – №4/2. С. 53.
3. Императорская Россия и мусульманский мир (конец XVIII – начало XX в.): Сборник материалов / сост. Д.Ю. Арапов. М.: Наталис, 2006. С. 23.

4. Блейх Н.О. Система просветизма Северного Кавказа конца XIX – начала XX века // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. – 2016. – № 3(191). С. 18.
5. Матвеев В.А. Кавказская война: дискуссионные аспекты и реалии эпохи. Ростов н/Д–Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2017. 164 с.
6. Карданов Р.Р., Шагапсоева М.Х. Понимание нормы права в национальном законодательстве и международном праве. Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8. № 6-1. С. 142 – 145.
7. Там же.
8. Политова А.В. История становления и развития среднего образования на Ставрополье в XIX в. // История: факты и символы. – 2019. – № 3(20). С. 76.
9. Захарова Л.Г. Александр II и отмена крепостного права в России. М.: РОССПЭН, 2011. – 719 с.; Мау В.А. Государство и экономика. Опыт экономических реформ. М.: Издательский дом «Дело», 2017. – 624 с.; Троицкий Н.А. Россия в XIX веке. 2-е изд., испр. М.: Высш. шк., 2003. – 431 с.
10. Хачидогов Р.А. К вопросу истории становления и развития системы образования мусульманских народов северного Кавказа (конец XVIII – XIX вв.): мифотворчество и объективная реальность. С. 56.
11. Блейх Н.О. Система просветизма Северного Кавказа конца XIX – начала XX века. С. 19.

О ПРОСВЕТИТЕЛЕ С.Ц. ТХОСТОВЕ (к 150-летию со дня рождения)

*Хаданова Фатима Хасановна,
с. н. с. отдела традиционной культуры и фольклора
Института истории и археологии
Республики Северная Осетия-Алания
(Россия, г. Владикавказ)*

Имя Саукудза Цораевича Тхостова не получило широкой известности в Осетии. Оно известно лишь узкому кругу специалистов по истории осетинской культуры. Между тем его биография и литературное наследие, несомненно, заслуживают большего внимания и изучения.

Саукудз Тхостов был необыкновенным, неординарным человеком – инженер, путешественник, учитель, писатель, фольклорист. Он мечтал совершить кругосветное путешествие, но ему «удалось осуще-

ствить только часть этого заманчивого плана, проехаться южными морями – Черным, Средиземным, Красным, Индийским океаном, через Цейлон, Сингапур, Японию, Владивосток и оттуда в Манчжурию, на производство изысканий у отрогов Хинганских гор для будущей железной дороги»¹, и удалось побывать на Иматре в Финляндии. О морском путешествии на пароходе «Воронеж» из Одессы во Владивосток С. Тхостов позднее опубликует книгу «Путевые очерки иронна»² (1912, Владикавказ). Саукудз Тхостов мог вести обеспеченную жизнь инженера путей сообщения, но предпочел стать учителем, вернулся из Петербурга на родину и добился открытия в начале 1900-х гг. в родном Беслане первой светской школы. С. Ц. Тхостов знал великого поэта Коста Хетагурова (1859 – 1906 гг.) со времен учебы в Ставропольской гимназии и оставил о нем воспоминания.

Он был современником и другом известного в Осетии учителя и писателя Цоцко Амбалова (1870 – 1937 гг.), которому посвятил одно из своих произведений. Когда в начале XX века Осетия вошла в эпоху катастроф, он вместе с Ц. Амбаловым в 1918 году организовал объединение осетинской интеллигенции «Круг Коста», стремившееся в то тревожное время сохранить гражданский мир. Во время гражданской войны С.Ц. Тхостов был в группе осетинской интеллигенции, которая в условиях распада империи стремилась объединить Осетию, сохранить единство с Россией и соседними кавказскими народами, и организовала с 1917 г. по 1919 г. работу одиннадцати съездов осетинского народа, на которых был создан легитимный орган власти – Осетинский Национальный (позже – Народный) Совет. В 1917 году 10 апреля на первом съезде Осетинского Народа С. Тхостов был единогласно избран первым комиссаром Владикавказского округа, в разное время он входил в Осетинский Национальный Совет.

Заслуги С.Ц. Тхостова, отказавшегося от личного благополучия и внесшего свой достойный вклад в просвещение Осетии, в сохранение ее политического единства в период катастроф начала XX века неопределимы.

Саукудз Тхостов родился 16 июня 1870 года в селении Тулатово (ныне г. Беслан), куда в середине XIX века его предки переселились из горного селения Даргавс (Осетия). Тхостовы, принадлежавшие к высшему сословию, согласно этногонической традиции, ведут свое происхождение от легендарного предка Тага (по-осетински «тагиата»). Отца он потерял в младенчестве, а мать Ф.Ц. Тхостова-Есиева умерла, когда Саукудзу было девять лет. Воспитывался С. Тхостов в семье дяди по отцовской линии «в патриархальной осетинской семье, состоявшей из 16 душ обоюбого пола, где не было ни одного грамотного человека, но где трудовое начало было поставлено на первое место».³ По словам С. Ц.

Тхостова, «во внимание к сиротству и бедности», он был принят на казенный счет в Ставропольскую гимназию, которая считалась одним из лучших учебных заведений России того времени. Во время учебы С. Тхостов пережил своего рода второе рождение: «в гимназии <...> впервые понял безграничное значение образования», увлекся классической литературой. Одним из его любимых героев стал Аристид Справедливый (ок. 540 – ок. 467 до н. э.), легендарной правдивости которого С. Тхостов старался подражать.

После окончания гимназии (1893) он задался целью продолжить образование. Будучи стеснен в средствах, С. Тхостов, кое-как собрав деньги в долг на дорогу, на свой страх и риск уехал в Петербург. Здесь он жил в крайней нужде, не имея порой и куска хлеба, перебивался частными уроками, но все-таки ему удалось выдержать экзамены и поступить в 1894 году в престижный петербургский Институт инженеров путей сообщения. Однако стать студентом этого привилегированного учебного заведения в этом году Сакундз Тхостов не смог, т. к. на его место был принят один «из графских сынков». По воспоминаниям С. Тхостова, ему был выдан канцелярией Института документ о том, что хотя он и выдержал экзамены, но за неимением вакансий будет принят в следующем году. В течение года произошла смена министров путей сообщения, новый министр М.И. Хилков отменил решения своего предшественника, и С. Тхостову пришлось вновь держать экзамены, и на этот раз он был зачислен. Научная и культурная жизнь столицы захватила студента С. Тхостова. Позднее он вспоминал, что лекции выдающихся профессоров, богатейшие публичные библиотеки, музеи, общение со студенчеством и передовой интеллигенцией, художественная «и вся многогранная жизнь столицы» раскрыли перед ним «новые, невиданные, заманчивые горизонты». Через два с половиной года С. Тхостов, в поисках средств для продолжения учебы, оставляет Институт, переезжает в Москву и устраивается в чертежное отделение Общества Рязанско-Уральской железной дороги (РУЖД) – одного из крупных акционерных обществ дореволюционной России, осуществлявших частное железнодорожное строительство и эксплуатацию железных дорог. Спустя некоторое время ему стали доверять такую ответственную работу, как «приемка оборудования железнодорожных мастерских, железных кессонов по сооружению железнодорожных мостов и т. п.»⁴ Во второй половине 1898-го или в 1899 году один из главных инженеров РУЖД предложил С. Тхостову поехать вместе с группой инженеров, техников и других служащих на строительство Китайско-Восточной железной дороги на Дальний Восток, где он пробыл, судя по всему, около года.

Следует отметить, что во время пребывания в Санкт-Петербурге и Москве С. Тхостов увлекся идеологией народничества, побывал на всероссийских педагогических съездах и познакомился с известными деятелями народного образования. Среди них – В.П. Вахтеров (1853–1924 гг.), организатор нескольких педагогических съездов (кон. XIX в. – нач. XX в.), Всероссийского учительского союза (1905 г.) и пр.; В. А. Латышев (1880 – 1911 гг.), издатель-редактор петербургского ежемесячного журнала «Русский начальный учитель», на страницах которого популяризировались идеи всеобщего обязательного начального образования и др. О пропасти между интеллигенцией и народом С.Ц. Тхостов стал задумываться в эти годы, и он решает изменить свою судьбу: «Там, там в народе, на родине мое место. Я должен сделаться учителем и учителем народным. Вот для чего нужно и образование, и инженерство, и средства. И я дал себе Аннибалову клятву: «Ни карьера, ни забота о гнезде, ни женитьба – пока не выполню долга перед народом на этом поприще».⁵

Надо сказать и о том, что знакомство с К.Л. Хетагуровым имело большое влияние на личность и жизнь Саукудза Тхостова, о чем сохранились свидетельства современников. Например, врач А. Тлатов вспоминал в письме Ц.Б. Амбалову (от 14 июня 1936) о восприятии образа Коста Хетагурова осетинской учащейся молодежью того времени: «Наш Бог, наш Кумир-божество, Единая Гордость нации нищей, убогой, чье имя наполняло душу всякого учащегося юноши-осетина радостью, гордостью, надеждами на лучшее будущее для дорогой родины, чье имя объединяло всех в самых лучших чувствах преданности, любви к родному народу, в желаниях и беззаветных стремлениях быть полезным ему в чем-нибудь, в каком-нибудь отношении... <...> маяк, заставлявший студента Путей Сообщения бросать институт, этот высший идеал личного благополучия, и идти из Столицы в глухое село, менять блестящую карьеру инженера путей сообщения на работу скромного учителя в селе, чтобы учить детей и знакомить их с песнями Коста...».⁶

В 1900 году С. Тхостов возвращается в Осетию, 11 июля подает прошение Директору народных училищ Терской области о зачислении его в штат сельским учителем.⁷ В начале декабря 1900 года он был назначен заведующим Нижне-Наурским сельским приходским училищем в Чечне и проработал здесь несколько месяцев. Без опыта, без знания языка своих учеников-чеченцев, С. Тхостову в первое время пришлось встретиться с трудностями и другого рода: недоверчивым и даже враждебным отношением духовенства и населения. Вскоре благодаря любви и преданности делу, громадной просветительской работе ему удалось завоевать полное доверие сельских жителей, и школу ста-

ли посещать не только дети, но и взрослые, и даже представители духовенства из этого и других селений.

Летом 1901 года С. Тхостов переехал в Беслан. В начале 1900-х гг. в Осетии возникло общественное движение за развитие светского образования и открытие школ Министерства народного просвещения. Под влиянием осетинской интеллигенции «многие сельские общества вынесли соответствующие приговоры, кое-где произошли даже конфликты между местным духовенством и интеллигенцией. В числе лидеров этого движения – известные осетинские педагоги Г. Б. Дзасохов, М. К. Гарданов, С. Ц. Тхостов, Х. А. Уруймагов».⁸ Об этом времени С. Ц. Тхостов писал: «Здесь после долгой и упорной борьбы с представителями низшей администрации, духовенства и всяких сословий мне удалось построить и устроить по своему плану, на облюбованном мною месте образцовую школу, где я проучительствовал в качестве заведующего около четырех лет».⁹ По словам внучки Саукудза Тхостова З. А. Дулаевой (р. 1929, Баку), здание этой школы находилось примерно там, где расположена известная школа № 1 в Беслане.

С 1905 года С. Тхостов перешел на работу в акцизное управление. Состояние здоровья «лишает меня, – писал он в прошении об отставке, – возможности продолжать любимое дело народного учителя в школе».¹⁰

В дальнейшем С.Ц. Тхостов продолжил заниматься просветительской деятельностью: он много лет состоял в просветительском и благотворительном Обществе распространения образования и технических сведений среди горцев Терской области, был членом его Правления (1912 – 1915 гг.). Будучи в свое время и сам стипендиатом Общества, он, один из немногих, вернул в 1905 году денежные средства выделенные на его образование.¹¹ По приглашению Осетинского издательского общества «Ир» Саукудз Тхостов выступал с лекциями и беседами в различных селах Осетии.¹² На протяжении нескольких лет он работал в Попечительском совете Тулатовского сельского приходского училища, был председателем Попечительского совета Тулатовского двухклассного сельского училища (1913 г.).¹³ Народный учитель С.Ц. Тхостов был одним из организаторов во Владикавказе Первого Всеосетинского учительского съезда (10–17 июля 1917 г.), где он выступил 15 июля с двумя докладами: Об образовательных экскурсиях и учреждении Кавказско-горского Музея с отделениями археологическим, этнографическим, ботаническим, зоологическим и истории.¹⁴ Как видно из материалов съезда, основные положения его докладов были поддержаны.

Из литературного наследия С.Ц. Тхостова сохранилась меньшая часть. При жизни он опубликовал «Путевые очерки ирона» в 1912 году

во владикавказской Электро-Типографии А.Г. Габисова в одиннадцати брошюрах: В родных палестинах; О Турции; По Мраморному, Средиземному морю; Египет; По Красному морю; По Индийскому Океану; Индия; У Индо-Китая; У пределов Японии; С поэзии на прозу; Путевые очерки ирона (По Финляндии – Ф. Х.) Главу о Финляндии автор посвятил детям Але, Толе, Вале и Воле, с которыми он занимался в Петербурге репетиторством.¹⁵ Часть средств, вырученных от продажи книг, С.Ц. Тхостов передал Осетинскому издательскому обществу «Ир», а также Обществу распространения образования и технических сведений среди горцев Терской области для поддержки учащейся молодежи. В 1927 году во Владикавказе С.Ц. Тхостов опубликовал тиражом 1000 экземпляров небольшую книгу по рекреационной географии «О туризме, экскурсиях по горам (Осетия)».

На осетинском языке в 1912 году Сакудз Тхостов записал несколько народных песен: охотничьих, обрядовых, историко-героических. Некоторые из них («Ерецо», «Ефсати», «Комиаы фырт») впервые были опубликованы во втором томе сборника осетинского фольклора (Ирон адамы сфæлдыстад, 2 томы. Сарæзта йæ Салагаты 3. Орджоникидзе, 1961 / Осетинское народное творчество. В 2-х т. Сост.: Салагаева З. М. Орджоникидзе, 1961).

По фольклорным мотивам СЦ. Тхостов написал по-осетински сказки «Сыст амæ Ехсанкъ» / «Вошь и блоха» и «Рæдау» / «Щедрый» (1925). По некоторым данным, С. Тхостовым был сделан перевод на осетинский язык главы «Маленький ломбардийский разведчик» из книги «Дневник школьника» итальянского писателя Эдмонда де Амичиса (1846–1908).

В дореволюционной периодике удалось найти несколько упоминаний о С.Ц. Тхостове. В 1903 году на страницах тифлисской газеты «Кавказ» (№ 301) в статье «Письма из Осетии» с подписью К. А. Е. говорилось о С. Тхостове, вернувшемся в родное село после учебы в Ставрополе и Петербурге и ставшем учителем, как об одном из тех, кто способствует успехам в развитии просвещения в Осетии. О его недавно вышедшей документальной прозе «Путевых очерках ирона» в 1913 году была напечатана рецензия во владикавказской газете «Терек». В статье Н. Розанова «Поэт Осетии Коста Хетагуров» в екатеринодарской газете «Кубанская мысль» (от 23 марта, 1916, № 67) о С. Тхостове идет речь в числе осетинских писателей, пишущих по-русски. Сведения о том, что Сакудз Тхостов состоял в Осетинском Народном совете при правителе Осетии полковнике Я. Хабаеве приводились в 1919 году на страницах тифлисской газеты «Вольный горец» (от 15 декабря, № 18. С. 3).

В советский период деятельность С.Ц. Тхостова воспринималась неоднозначно. В некоторых советских изданиях тенденциозно интерпретировалась деятельность объединения «Круг Коста», съездов осетинского народа, в том числе и участие С.Ц. Тхостова в их работе и в составе Осетинского Национального Совета. Например, в издании История Северо-Осетинской АССР (1966 г.) С. Тхостов был назван буржуазным националистом: «Программа «Круга Коста» была программой осетинской буржуазно-националистической интеллигенции. Его идеологи (И. Баев, С. Тхостов, Г. Каргинов и др.) оказались в лагере белогвардейской контрреволюции».¹⁶

В этом же томе съезды осетинского народа представлялись противоречащими интересам народа: «20 марта 1919 г. в с. Ардон был созван X съезд «осетинского народа». Но этот съезд ничего общего не имел с интересами осетинского народа, ибо на нем были представлены белопогонники, кулачество, попы, муллы, феодальная знать и национальная буржуазия. Все села должны были в обязательном порядке послать своих представителей на съезд, уклоняющихся подвергали штрафу».¹⁷

В книге Северная Осетия Политико-экономический очерк (1939 г.) подвергалась сомнению легитимность Совета, избранного съездом осетинского народа, а С. Тхостова причислили к местной знати: «При правителе Осетии был создан «народный» совет, состоящий из местных помещиков и буржуазии. Членами совета были Каргинов, Дударов, Тхостов, полковник Тогузов, Шанаев и др.»¹⁸

Другие авторы пытались объективно оценить вклад С.Ц. Тхостова в развитие национальной культуры. Одним из первых краткие сведения о С.Ц. Тхостове были собраны Г.А. Дзагуровым.¹⁹ Затем, в 1965 году в газете «Северная Осетия» была опубликована статья Р. Расулова «Просветитель Саукудз Тхостов» (от 17 марта 1965, № 62), которая была написана по инициативе З.А. Дулаевой – внучки С. Тхостова, сообщившей автору сведения о биографии, литературной и педагогической деятельности своего деда.

В 1975 году Г.И. Кусов в книге Поиски краеведа приводит некоторые сведения о книге «Путевые очерки ирона», упоминает о написанных С. Тхостовым воспоминаниях о Коста Хетагурове, публикует краткую биографию просветителя.²⁰ В 1981 году Л.Р. Габоева и Р.С. Бзаров собрали и внесли в перечень выявленных памятников сведения о доме, в котором жил С.Ц. Тхостов в Беслане (ул. Ленина, 86) и могиле просветителя в Бесланском некрополе. В 2001 Ф.Х. Гутнов в книге «Века и люди: из истории осетинских сел и фамилий» отметил вклад С. Тхостова в развитие народного образования и краеведения в Осетии.

Он напомнил и о том, что имена участников съездов осетинского народа в советское время были преданы забвению, в том числе и имя С. Тхостова: «В заключение – несколько слов о С. Тхостове. ... После окончания Гражданской войны представители осетинской интеллигенции, участвовавшие в деятельности партии «Круг Коста», по понятным причинам были вычеркнуты из истории Осетии. А если кто и упоминался, то лишь в негативном плане. Пора вклад того или иного интеллигента в национальную культуру оценивать не по наличию или отсутствию того или иного партийного билета, а по его делам».²¹

Завершая эти краткие заметки, представляется, что сегодня важно не только оценить вклад Саукудза Цораевича Тхостова в развитие национальной культуры, но и переиздать «Путевые очерки ирона» и опубликовать его рукописи.

Литература и источники:

1. Научный архив Северо-Осетинского института гуманитарных и социальных исследований (далее – НА СОИГСИ). Ф. Фольклор. Д. 179. Папка 93. Л. 5.

2. Ирон (ос.) – осетин

3. НА СОИГСИ. Ф. Фольклор. Д. 179. Пап. 93. Л. 1.

4. Там же. Л. 4.

5. Там же. Л. 4 об.

6. Туаллагов А.Д., Туаллагов А.А. Цоцко Бицоевич Амбалов (историко-биографический очерк). Владикавказ: ИПО СОИГСИ, 2012. С. 137–138.

7. Центральный государственный архив Республики Северная Осетия – Алания (далее – ЦГА РСО-А) Ф. 123. Оп. 2. Д. 799. Л. 3.

8. Бзаров Р.С. Очерки истории осетинской школы // Историко-филологический архив. Владикавказ: ИИА РСО-А, 2005. № 3. С. 35.

9. Тхостов С.Ц. Автобиография. Л. 6.

10. ЦГА РСО-А. Ф. 123. Оп. 2. Д. 799. Л. 12.

11. ЦГА РСО-А. Ф. 138. Оп. 1. Д. 7. Л. 5 об.

12. ЦГА РСО-А. Ф. 24. Оп. 1. Д. 189. Л. 6.

13. ЦГА РСО-А. Ф. 123. Оп. 1. Д. 549. Л. 20, 45.

14. Кобахидзе Е.И. Первый Всеосетинский учительский съезд и задачи осетинской начальной школы // Известия СОИГСИ. – 2018. – №30 (69). С. 154, 167–168.

15. Из письма З.А. Дулаевой К. Мамсуровой (2017?). Архив К. Мамсуровой.

16. История Северо-Осетинской АССР советский период / М.С. Тогоев (отв. ред.) и др. Орджоникидзе: Сев.-Осет. кн. изд-во, 1966. С. 35.

17. Там же. С. 94.
18. Северная Осетия Политико-экономический очерк / Баландин Д.Н. и др. Орджоникидзе: Гос. изд. СОАССР, 1939. С. 140.
19. НА СОИГСИ. Фонд Г.А. Дзагурова. Оп. 1. Д. 71. Л. 220–227.
20. Кусов Г.И. Поиски краеведа. Орджоникидзе: Изд.-во «Ир». 1975. С. 131–132.
21. Гутнов Ф.Х. Века и люди: из истории осетинских сел и фамилий. Владикавказ: Изд.-во «Ир», 2001. С. 43–44.

КОНСТАНТИНОВСКОЕ УЧИЛИЩЕ ВО ВЛАДИКАВКАЗЕ

*Хубаева Лана Казбековна,
к.и.н., младший научный сотрудник
Института истории и археологии
Республики Северная Осетия – Алания
(Россия, г. Владикавказ)*

Социально-экономические реформы XIX века в России закономерно повлекли за собой изменения и в области народного образования. Освобождение крестьян от крепостной зависимости стало началом постепенного признания людей низших классов представителями российского общества. Именно в этот период, когда на улицах городов возникли массы беспризорных детей из неимущих слоев, стали открываться школы, училища, начальные и средние. Ведь большинство уже функционирующих учебных заведений, как правило, принимало детей из более привилегированных слоев российского общества.

В 1874 году во Владикавказе открылось Николаевское высшее начальное училище, куда принимались мальчики, окончившие начальные училища. В рассматриваемое время имело место обыкновение открывать именные учебные заведения, которые называли в честь либо членов императорской семьи, либо в честь чиновников, наместников и т.д., к примеру, упомянутое Николаевское или Ремесленное Лорис-Меликовское училище. Одним из «первоначальных училищ», а тогда они назывались начальными, по окончании которого выпускники имели право поступить в высшие начальные училища, такие, как Владикавказское Николаевское, стало Константиновское училище.

В одном из документов, опубликованных в 1875 году, говорится, что «Константиновское городское начальное училище... согласно определению попечительского совета, оставаясь самостоятельным, будет готовить учеников для 3-х классного Николаевского училища»¹, хотя открыто Константиновское училище было даже раньше Ни-

колаевского – в 1870 году. Названо оно было в память о проезде через Владикавказ в июле 1870 года Великого князя Константина Николаевича Романова².

Уже к 1874 году, по сведениям, опубликованным в «Терских Ведомостях», училище доказало свою необходимость городу, т.к. с «мая 1871 года принесло уже довольно много пользы «недостаточному» (т.е. малоимущему – Л.Х.) городскому населению»³. Здесь возникает некоторая, хоть и незначительная, путаница с датой открытия училища, т.к. к маю 1871 г. школа уже функционировала. Здание, где вначале располагалось училище, находилось на левом берегу Терека, «в доме, наем которого уносил почти все наличные, совсем скудные училищные средства». Позже училище было переведено в дом, «устроенный» купцом Ситовым (который и стал попечителем училища), по личному решению генерал-губернатора, во дворе Городского управления. Вероятно, именно о Ситове идет речь, когда говорится, что «основано данное училище по инициативе городского общества и в особенности одного из почетных граждан города»⁴. «Попечитель И.А. Ситов сделал тем не только услугу обществу, но и заслужил полную признательность бедняков-родителей. Дети последних нашли в новом здании училища все, что отвечает простоте, соединенной с необходимым удобством и чистотой. Училище, находясь в центре города, тем самым дает как лучшие удобства для посещения его учениками, так и для контроля лицами, прямо или посредственно заинтересованными в его успехах и направлении»⁵. Благодарность владикавказского общества Ситову отражена в письме одного из представителей учебного начальства, обращавшегося от имени владикавказского общества к Януарию Неверову с просьбой о назначении Ситова почетным смотрителем Константиновского училища. Януарий Михайлович отвечает, что в рамках существующего законодательства, несмотря на искреннее желание оказать со своей стороны почет и благодарность Ситову, последний может быть назначен только на должность почетного блюстителя, каковым Ситов вскоре и становится благодаря стараниям владикавказского общества с 1 января 1879 года.

Ситов выделил 250 рублей, а городское управление – 300 рублей, что в сумме составило 550 р. Но училищное начальство сетует на то, что 400 рублей уходит на зарплату учителю и 150 на наем сторожа, отопление здания и приобретение необходимых учебных пособий, в результате чего ощущается нехватка необходимых средств для полноценного функционирования училища. Поэтому попечитель Константиновского училища неустанно ходатайствует перед городским управлением об отводе 1000 кв. сажен на Лорис-Меликовской улице, где были ранее ста-

рые госпитальные здания, и продаже части имеющейся там земли, чтобы на вырученные средства помочь выстроить новое здание для Константиновского училища, «сообразуясь с нуждами и всеми требованиями школьной гигиены». Также попечитель и училищное начальство надеялось получить помощь из средств комиссии по отчуждению городских земель под строящуюся в этот период железную дорогу Ростов–Владикавказ. Кроме того, надежда возлагалась на помощь как нравственную, так и материальную, городского управления, а также просвещенных людей, интересующихся делом образования бедняков. В многочисленных прошениях говорилось о разумном стремлении «избегнуть в своей общественной среде развития массы нищих-попрошак, бедняков», и утверждалось, что «у кого нет хорошего сердца и развитых образованием мозгов, тот будет вечно нищ духом».

В первые годы функционирования училища в 1-м отделении в программу по русскому языку входило «умение правильно списывать из книги, сознательное чтение текста, во 2-м отделении – выразительное чтение и простейшие правила правописания, по арифметике – всестороннее изучение чисел сперва от 1 до 30, затем до 100 и до 1000, а также умственные (устные) и письменные задачи над числами». Отдельной дисциплиной во всех отделениях, как и в других учебных заведениях рассматриваемого периода, был Закон Божий, с объяснением молитв, праздников. Предмет «Наглядное обучение» встречается довольно редко в программах начальных училищ, хотя не исключено, что это другое название урока естествознания. Кроме того, велись предметы «Чистописание» и «Черчение». Сохранились сведения и об учебных пособиях, по которым велось обучение. В 1-м и 2-м отделениях обучали по популярному в то время учебнику барона Корфа «Родное слово», а в 3-м отделении по учебнику Водовозова «Книга для чтения в народных школах». Пособиями по арифметике служили «Задачник Томаса», «Арифметика Паульсона» по способу Грубе, «Задачник Малинина и Буренина» – по Циренгеру. При училище существовала библиотека, но училищный персонал сетовал на нехватку изданий, отмечая, что набор книг здесь «очень беден», и лишь благодаря «заботам попечителя» в 1874 году сюда были выписаны такие полезные книги для детей, как «Детский сад» и «Детское чтение»⁶. Интересна программа обучения в 1887 году. Основой для материала по русскому языку служили статьи. Во втором отделении на уроках разбирались статьи из упомянутого учебника «Родное слово», 2-й год. К примеру, статья под названием «Засуха» была разделена на 2 части, каждая из которых читалась сначала учениками до точки, после чего шел разбор вещественный и логический, затем снова эта же часть статьи читалась учениками с тем, что-

бы была хорошо усвоена и запомнилась. После такого разбора учитель задавал вопросы: Что такое засуха?, Когда она бывает?, Какое слово может заменить слово «сухое»? и т.д. В арифметике также соблюдался принцип усложнения материала. Проходили сложение и вычитание с числами в пределах 60. В предмет «Славянский язык» входило чтение и разбор отрывков из Евангелия, в частности, главы 4 от Марка⁷.

Константиновское училище обрело все большую популярность среди жителей города. Являясь бесплатным учебным заведением, оно все же взимало плату за обучение, но лишь от тех учеников, родители которых имели возможность вносить ее. Имели место случаи, когда за неимущих учеников посторонние лица оплачивали обучение. Сохранилась информация о том, что за двоих неимущих учеников плату внесла некая Раиса Балабина, и составила она 6 р. Размер платы составлял 3 р., но нет точных сведений о том, за какой срок – годовой или месячный, но исходя из расценок образовательных учреждений середины XIX века, можно предположить, что это был годовой размер оплаты.

Одним из необходимых требований для поступления ребенка в данное училище – в период опасности инфекций – было предоставление справки о наличии прививки от оспы.

Подобно открытым урокам в современной школе, в Константиновском училище проводились уроки в присутствии посторонних лиц, так называемые показательные уроки. Такие уроки были даны, к примеру, в 1887 году с согласия руководства данного училища в лице заведующего Панкратова, о чем последний письменно докладывал директору и инспектору народных училищ Бирюлькину. Вечером, в 7 часов, присутствовавшие на уроке, за исключением учеников, собрались во Владикавказском Лорис-Меликовском ремесленном училище для разбора и обсуждения данного урока⁸.

Долгое время заведующим Константиновского училища был Василий Дмитриевич Панкратов. В общей сложности в данном училище он проработал 40 лет (1880-1920 гг.). Панкратов – выпускник Владикавказского Николаевского училища еще в то время, когда оно являлось трехклассным. Имел свидетельство на звание учителя городских и приходских начальных училищ⁹. Кроме исполнения обязанностей заведующего и преподавателя, Панкратов бесплатно занимался с теми учениками, которые изъявили желание обучаться музыке, в частности, игре на скрипке¹⁰. Помимо этого, поскольку в определенный момент в училище специалиста, имеющего специальное музыкальное образование не было, Панкратов с учителями и сотрудниками, а точнее, помощником учителя Алексеем Николаевым и сыном священника, вели уроки пения. Помогал им, не получая жалованья, и Александр Александрович Могилевский.

Результатом такой заботы и бескорыстия в обучении музыке и пению были большие творческие успехи учеников, в чем могли убедиться зрители, присутствовавшие на годовичном акте в Константиновском училище в 1889 году. «Довольно просторная, хотя и очень низкая комната имела нарядный, вполне праздничный вид. На самом видном месте красовался портрет его величества, украшенный гирляндами из зелени и живых цветов; по стенам комнаты развешены картины из русской истории, русской природы и народного быта, также перевитые гирляндами из свежей зелени. Впереди публики стоял стол, накрытый темно-синим сукном, на нем разложены «награды»: книги, похвальные листы, свидетельства на льготу по отбыванию воинской повинности, назначенные для вручения отличившимся ученикам; далее за столом стояла физгармония, а около нее полукругом стояли ученики с заведующим училищем. Акт начался пением молитвы «Царю Небесный». После прочтения отчета от училищ за истекший учебный год ученический хор под управлением заведующего училищем г. Панкратова весьма стройно исполнил более десятка школьных песен; особенно впечатление на слушателей производило их под аккомпанемент физгармонии. Между музыкальными номерами ученики очень толково рассказывали стихотворения, басни и прозаические статьи. В заключении акта вслед за наградами был исполнен гимн «Боже царя храни». В общем акт произвел на зрителей весьма приятное впечатление»¹¹. Но любовь к прекрасному, к искусству в училище прививали не только через музыку.

В 1904 году, во время ревизии учебных заведений, инспектор обратился к городским властям с просьбой об открытии при училище ремесленного отделения. И хотя дело приняло довольно затяжной характер, все же в 1908 году в Тотемскую ремесленную школу был командирован один из учителей Константиновского училища, где он получил специальную подготовку «для руководства практическими занятиями». Спустя какое-то время, вопрос об открытии ремесленного отделения был решен. Дети здесь обучались корзиноплетению, изготовлению изделий из папье-маше. Яков Львович Робинович выделил значительную сумму из собственных средств на покупку необходимых материалов и инструментов.

Заметим, что Робинович Я. Л. с 1 декабря 1905 года числится в Константиновском училище как врач. Однако ранее, в 1904 г., Робинович в этом училище значится почетным блюстителем, вносящим сюда немалые средства по мере возникновения материальных нужд. Кроме того, Робинович являлся гласным Думы, что позволяло ему ставить перед городскими властями различные проблемные вопросы, касающиеся данного училища.

Интересно, что почти все ученики изъявили желание заниматься в данном отделении, но принято в него в силу ограниченных возможностей было всего 30 человек. Дети увлеченно занимались изготовлением фигур животных, корзин, других предметов. По свидетельству одного представителя учебного начальства области и города, ему было очень приятно увидеть на выставке в Краснодаре изделия, сделанные руками учеников Константиновского училища. Впоследствии подобные выставки, состоящие только из работ учеников данного училища, проводились и во Владикавказе. Одну из таких выставок за несколько дней посетило около двух тысяч человек, бывших в большом восторге и удивлении, что именно дети, питомцы Константиновского училища, являются авторами подобных изделий¹². Число обучающихся в Константиновском училище с каждым годом возрастало. На 1873–74 учебный год здесь числилось 115 мальчиков, 63 из которых не вносили никакой платы за обучение. Помещение данного училища, находящегося вблизи, точнее, во дворе ремесленной управы, уже не могло в должной мере соответствовать нормам и потребностям училища.

Так, в одном из номеров газеты «Терские ведомости» (7 октября 1890 г.) была опубликована статья Н. С. Мансурова (по всей видимости, известный в то время публицист Н. С. Мансуров), где говорится, что печальна судьба детей, обучающихся в двух «наших городских училищах Константиновском и Николаевском», размещенных в одном здании с городской полицией и думой. Данное помещение, по свидетельству Мансурова, не отвечает требованиям школьной гигиены, и никаким другим условиям, включая «цели нравственного развития детей». Во время перемен, говорится в статье, детей выпускают во двор, тот самый, куда нередко приводятся для «отрезвления» сильно напившиеся городские обыватели, поднимающие ругань, т.е. все происходит с «шумом, гамом и криком». Более того, среди подобных приводимых нередко попадают и родители самих учеников, после чего дети подвергаются ядовитым насмешкам со стороны одноклассников. Более того, поблизости находится и здание приемного покоя, где производится вскрытие самоубийц, жертв зверского убийства и других умерших. Дети с любопытством заглядывают в окна, где происходят подобные процедуры и «уносят с собою страшные впечатления». Ведь среди тел, привозимых туда, нередко попадались и обезображенные насилием тела. «И какую после этого вообще более ужасную картину может нарисовать ночью впечатленным детям блуждающая фантазия сновидений?» – вопрошает автор. В училищном дворе находилось и помещение пожарной команды с большим комплектом лошадей. Кроме того, автор замечает, что «ароматы (от всех данных заведений. – Л.

Х.) никоим образом не могут быть признаны полезными для здоровья детей». Дополнительно ко всему, два раза в неделю в одну из находящихся здесь комнат для освидетельствования являлись падшие женщины. Автор сетует на то, что «все эти неудобства давно были осознаны персоналом» двух училищ, но вопрос так и остался открытым, и разрешение его нельзя не признать настоятельно необходимым»¹³.

Периодическая печать, в основном газета «Терские ведомости», часто освещала события или мероприятия, проводимые в стенах Константиновского училища.

Так, к примеру, в 1907 году в той же газете «Терские ведомости» сообщалось о проведении 31 мая в 11 часов в Константиновском училище молебствия, посвященного завершению состязательных испытаний (экзаменов) для учеников, которые в текущем году окончили Грозненское, Ермоловское, Червленское, Екатеринодарское, Павлодольское, Прохладненское, Ессентукское, Незлобинское, Ардонское, Архонское, Слепцовское и Сунженское училища. По окончании молебствия лучшим ученикам были розданы подарки и заведующим – жетоны. Вручал их А. М. Колобакин, временный генерал-губернатор Терской области¹⁴. 1 июня в той же газете была дана информация о присуждении наград, которые вручал «сам Батка Наказной атаман»¹⁵ в присутствии приглашенных инспекторов районов, «особых чиновников» и священников.

Внутреннее убранство Константиновского училища в основе своей соответствовало обустройству других начальных училищ города. Так, в училищной ведомости за 1892 год значится, что в двух классных комнатах имеются 30 столов системы Эрисмана, т.е. такие же столы, что и в остальных городских, приходских и национальных училищах Владикавказа. Желая почтить память императора Александра III, Панкратов с разрешения директора народных училищ «собрал с учеников пожертвования» для сооружения иконы¹⁶. Одним из городских мещан, Лукьяном Федоровичем Мирошниковым, училищу было пожертвовано «кресло весьма изящной работы», а также кафедра, стоимость данной мебели составила 40 рублей.

В 1902 году почетным блюстителем Константиновского училища значится уже Богдан Иосифович Казаров, должность законоучителя в это время занимает священник Василий Александрович Топкин, кроме того, среди учителей значится еще один – Маслаков Иосиф Семенович¹⁷.

Одним из сотрудников училища был священник Петр Павлович Обновленский, работавший здесь с 1891 года. Образование он получил во Владикавказской духовной семинарии.

В 1906 году ключер кафедрального собора, священник Иоанн Попов обратился с просьбой к директору народных училищ о назначе-

нии его на должность законоучителя, хотя бы на время, в Константиновское училище. Просьба его была удовлетворена, и с 1 сентября 1906 года Попов, окончивший Воронежскую духовную семинарию, был назначен законоучителем с жалованьем 200 р. в год¹⁸.

Заметим, что проведение упомянутых выше выставок, открытий новых отделений сопровождалось документацией с подписью занимающего на то время должность гласного Владикавказской Думы и заместителя городского головы Гаппо Баева¹⁹.

В 1903 году в газете «Терские ведомости» от 28 сентября, где говорится о проблеме нехватки учителей в городских начальных училищах, упоминается и Константиновское училище. «Занятия уже начались, а к подлежащему начальству, как нам сообщают, не поступило еще ни одного прошения занять вакантные места. Недостаток в учительском персонале за последнее время стал обнаруживаться во многих учебных дирекциях. Объясняется это малым выпуском подготовленных учителей и поступлением части из них в другие ведомства»²⁰. Подобная нехватка учителей в данном училище имела место уже в 1888 году, где одному учителю приходилось в некоторых случаях вести три отделения²¹.

В том же 1903 году во Владикавказскую городскую управу поступило обращение учителя, некоего Соколовского, с просьбой предоставить ему в здании Константиновского училища помещение для занятий с учениками по предмету рисования и живописи. В ответ городская управа уведомила, что не встречает со своей стороны препятствий к даче подобного разрешения и передает право окончательного решения дирекции народных училищ²².

Возвращаясь немного назад, обратим внимание еще на одну такую социальную проблему в стране и области, как эпидемии. Периодически во время возникновения различных эпидемий, о которых говорилось выше, в Константиновском училище предпринимались меры по профилактике заболеваний среди учащихся. В 1884 году, в связи с возникшей эпидемией кори, в газете «Терские ведомости» в № 12 сообщалось, что ученики Константиновского училища были распущены по домам в связи с тем, что в находящемся в одном здании с Константиновским Николаевском училище наблюдается эпидемия кори. Однако сотрудники данной газеты в следующем, 13-м, номере, в целях исправления сказанного ранее, как бы оправдались, пояснив, что в Николаевском училище ни одного подобного случая заболевания корью не наблюдалось, а лишь возникла подобная угроза, так как в некоторых семьях учащихся, которые сами были здоровы, есть подобное заболевание. В связи с этим 4 ученика Николаевского училища из таких семей были удалены²³. Здесь, как бы желая загладить свою вину перед

Николаевским училищем, сотрудники газеты пишут о том, что подобная эпидемия в училище не развилась благодаря принятым правильным мерам врача этого Николаевского училища П.Г. Заградина²⁴. Впоследствии медицинское наблюдение учащихся училища было обязательным на протяжении всей его истории.

По неуточненным данным, те «1000 кв. сажен» на Лорис-Меликовской улице, о которых говорилось выше, все же были проданы, и на эти средства в 1902 г. было выстроено новое большое здание для Константиновского училища, которое функционировало здесь до самого закрытия. В настоящее время в этом здании на улице Ботоева (предположительно, бывшая Соборная) располагается Северо-Осетинское отделение Союза кинематографистов Российской Федерации.

Литература и источники:

1. Терский календарь. 1875.
2. Статьи неофициальной части «Терских ведомостей». 1874. С. 81.
3. Там же.
4. Там же
5. Там же.
6. Там же.
7. Центральный государственный архив Республики Северная Осетия-Алания (далее ЦГА РСО-А). Ф. 123. Оп. 1. Д. 308. Л. 2.
8. Там же. Л. 7, 20.
9. Там же.
10. Там же.
11. Терские ведомости. 1889. 15 июня. С. 3.
12. ЦГА РСО-А. Ф. 123. Оп. 1. Д. 366. Л. 35, 36, 37.
13. Терские ведомости. 1890. 7 октября. С. 2.
14. Терские ведомости. 1907. №121. 31 мая. С. 3.
15. Терские ведомости. 1907. № 122. 1 июня. С. 3.
16. ЦГА РСО-А. Ф. 124. Оп. 1. Д. 10.
17. Терский календарь. 1902. С. 172.
18. ЦГА РСО-А. Ф. 123. Оп. 1. Д. 366. Л. 3.
19. ЦГА РСО-А. Ф. 123. Оп. 1. Д. 366. Л. 41.
20. Терские ведомости. 1903. № 36. 28 сентября.
21. ЦГА РСО-А. Ф. 123. Оп. 1. Д. 308. Л. 12.
22. Терские ведомости. 1903. № 214. С. 1.
23. Там же.
24. Терские ведомости. 1884. 13 февраля.

БОРЬБА ЖЕНЩИН ЗА ПРАВО НА ОБРАЗОВАНИЕ В ГОРОДАХ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ
и Министерства образования и науки Республики Южная Осетия
в рамках научного проекта № 19-511-07005*

Шаfranова Ольга Ивановна,
*к.и.н., доцент кафедры истории России
Гуманитарного института СКФУ
(Россия, г. Ставрополь)*

Сотиев Ибрагим Батырович,
*преподаватель кафедры уголовного права
Юго-Осетинского государственного университета им. А.А. Тибилова
(Республика Южная Осетия, г. Цхинвал)*

В конце XIX – начале XX вв. города Северного Кавказа стали центрами образования, просвещения, светской и культурной жизни российской провинции. Национальный состав городов Северного Кавказа был пестрым, потому Тифлис, Ставрополь, Грозный, Владикавказ, Сухум, Екатеринодар, Пятигорск, Темирхан-Шура и другие города Кавказа отличались высокой социальной энергией, являлись центрами культурного и общественного прогресса. Города Северного Кавказа традиционно являлись полем межэтнического взаимодействия, которое в XIX веке приобрело новые особенности: этническое предпринимательство, этнические культурные сообщества и т.д. Социокультурное пространство в северокавказских городах способствовало формированию новой идентичности, органично интегрирующей горские традиции и ценности имперской эпохи. Постепенно для горского населения становится естественным и тот образ жизни, который принесла им империя.

Высший свет северо-кавказских городов – это представители местной знати, русские офицеры, новая экономическая элита, интеллигенция. Общественно-культурная среда была активной зоной межэтнического взаимодействия и особую роль в этом процессе играло образование. Прогрессивные идеи столичных городов – Петербурга и Москвы, проникали в северокавказские города. Так в середине XIX века, в городах Северного Кавказа появляются женские общественные организации, целью которых было распространение просвещения и образования на Кавказе.

Мировое женское движение, родившееся в эпоху Французской революции 1789 г. включило в себя и российское общество. Революци-

онным требованием было уравнивание женщин с мужчинами в праве на образование, поскольку, считали право на образование главным условием женской эмансипации¹.

Воспитание и образование девочек высших и средних слоев в конце XVIII в. строилось на идеях, разработанных французским просветителем Ж.-Ж Руссо. Несмотря на либеральные идеи, коснувшиеся женского образования, появление светских учебных заведений, главным агентом социализации девочек оставалась церковь (в России православная, в Европе Католическая). Она способствовала закреплению традиционных гендерных стереотипов: женщина должна была быть послушной женой, хорошей матерью и ревностной прихожанкой². Такая система женского образования, патронируемая церковью, долгое время казалась вполне естественной и объяснялась особенностями женской природы и требованиями общественной морали. Общественная мораль, основанная на патриархальных традициях, предусматривала для женщины роль жены, матери, добропорядочной, верующей женщины, воспитанной в религиозных традициях. В соответствии с этими взглядами и строилась система женского образования. Хотя до XVIII века, говорить о системе женского образования не приходится. Женщины в России вели замкнутый образ жизни, девушкам полагалось быть скромными, не покидать дом и двор. Самым главным событием в жизнь женщины было замужество. Реализация творческого потенциала женщины лежала только в семье. Замужество воспринималось девушкой как свобода от родительского контроля, поэтому, они тщательно готовились к этому всю свою жизнь и жадно желали выйти замуж. В эпоху Петра I, образование населения становится задачей государства. Однако новые учебные заведения открывались для мальчиков. Женское образование оставалось на попечении общественности и не являлось государственной задачей еще долгое время. Женские учебные заведения открывались по инициативе и на средства различных просветительных и благотворительных обществ, носили сословный характер. В годы правления Екатерины II впервые была озвучена идея всеобщего обучения девочек дворянского происхождения. В 1764 г. в Петербурге был открыт Институт благородных девиц (Смольный институт), затем подобные учебные заведения для дочерей дворян и мещан открывались по всей России Ведомством императрицы Марии³.

К середине XIX в. в России существовало 4 разряда учебных заведений для девочек. Институты благородных девиц и дома трудолюбия (1-й и 2-й разряды) давали образование, приближенное к среднему. Мещанские институты и городские училища для бедных девиц (3 разряд) имели двухгодичный курс, объем их программы приближался к

уездным училищам. Приюты и сиротские дома (4-й разряд) давали начальное образование⁴.

Имевшаяся система женских учебных заведений уже не отвечала требованиям времени. Середина XIX в. отмечена началом великих изменений, нарождающийся промышленный переворот, капитализация производства предопределили начало Великих реформ Александра II, поменявшие всю систему социально-экономических отношений в стране. Постепенная модернизация требовала на рынке труда появление женщин.

Однако в общественном сознании продолжали сохраняться патриархальные стереотипы гендерного неравенства, превосходства мужчины во всех сферах общественной жизни.

Прежняя система женского образования была достаточной до тех пор, пока основная сфера реализации творческого потенциала женщины не выходила за рамки основного социального института – семьи. Во второй половине XIX в., многие женщины оказались перед необходимостью самостоятельно зарабатывать себе на жизнь, но составить конкуренцию на рынке труда мужчинам, они не могли по многим причинам, но главная – в отсутствии профессионального образования и доступа женщин к профессиональной деятельности.

Таким образом, требование права на труд и права на образования шли рука об руку. Прежде всего, экономические причины заставили женщин обратиться к поискам заработка, следовательно, к источникам получения профессиональных знаний. Поэтому главными в женском движении на протяжении XIX столетия становятся требования права на труд, права на образование равноценное мужскому⁵.

Содержание понятия «женский вопрос», его причины и способы разрешения на протяжении XIX в. социалистической направленности связывали с экономическими причинами. А.М. Колонтай считала, что корни женского вопроса находятся, прежде всего, в области экономики, она говорила, чтобы решиться требовать равноправия с мужчиной, женщина должна была стать, прежде всего, экономически самостоятельной⁶. Эту точку зрения разделяли и другие социалистки, такие как Л. Браун и К. Цеткин. Цеткин утверждала, что женский вопрос, прежде всего вопрос экономический, связанный с правом на труд и образование, но никак не моральный или политический⁷.

Российское женское движение за женское образование имело ошеломительный успех и привело к тому, что в Российской империи на рубеже XIX – XX вв. девушки, получавшие среднее образование, составляли более 42% от общего числа учащихся. В высших учебных заведениях к началу 1914/15 учебного году составляли 30% обучае-

мых. Русские женщины принадлежали к авангарду движения за высшее образование в Европе.

Женское движение на Кавказе имело ряд особенностей. Возглавили его жены местной экономической и политической элиты. Они открывали женские благотворительные общества, целью которых было распространения образования и просвещения среди женщин Северного Кавказа. Одной из самых известных благотворительниц является супруга наместника на Кавказе М. Воронцова, Елизавета Ксаверьевна Воронцова, сыгравшая важную роль в развитии благотворительности и просвещении на Кавказе. В 1846 г. по ее инициативе было открыто Женское благотворительное общество св. Нины в Тифлисе, главной целью которого была организация женского светского образования на Кавказе и Закавказье. Обществом были открыты учебные заведения св. Нины в Кутаиси, Шемахе, Баку, Эриване. В 1849 г. при непосредственном участии четы Воронцовых было организовано Женское благотворительное общество св. Александры в Ставрополе с целью просвещения девушек⁸. В учебных заведениях, женских благотворительных обществ дочери русских и кавказских дворян, купцов, промышленников, предпринимателей, в начале XX века там учились и дочери крестьян и мещан. Светские учебные заведения принимались дети всех вероисповеданий, бедные, но способные дети учились за счет Общества или государственной казны⁹. Выпускницами женского учебного заведения св. Нины в Тифлисе 1872 г. были Ханифа Абаева и Фуза Шакманова, которые стали первыми женщинами-просветительницами мусульманками.

Одно из старейших обществ образованное еще в 1849 году является Женское благотворительное общество св. Александры в Ставрополе. Его основательницей стала княгиня Елисавета Ксаверьевна Воронцова, жена наместника на Кавказе. Главной целью общества было – «учреждение заведения для воспитания и необходимого образования девиц недостаточных родителей в г. Ставрополе». До революции оно продолжало нести основные возложенные на себя обязанности по содержанию женского учебного заведения. Впоследствии женское учебное заведение, рассчитанное на 40 девиц стараниями общества св. Александры было преобразовано в гимназию с более 300-ми воспитанницами.

В Терской области дамские общества появляются в конце первого десятилетия XX в. Не смотря на то, что в названиях некоторых организаций присутствует слово «благотворительное», а в других нет, множество обществ по существу объединяют благотворительные и просветительные функции.

В исследуемый период прогрессивная интеллигенция из числа представителей и местной интеллектуальной элиты активно поддержи-

вает женское движение на Кавказе. Коста Хетагуров, Уруймагов на страницах местной прессы силой слова, рагуют за просвещение и образование женщин. Они отмечали, что необходимо разрушить влияние традиционной культуры, где женщины бесправны и безмолвны. Однако первая женская школа в Осетии была открыта А. Колиевым в 1862 г. на свои собственные средства.

В Кубанской области первое женское благотворительное общество было открыто в 1862 г. В 1860 г. по инициативе Н.С. Иваниной, урожденной Шпилевской, супруги генерал-майора собрался кружок дам, который поставил себе задачу, открыть благотворительное общество, для продвижения женского образования на Кубани. Утверждено общество было только через два года, и первой его председательницей стала супруга Наказного атамана Елена Сергеевна Суморокова-Эльстон. Главной целью Екатеринодарского женского благотворительного общества была организация женских учебных заведений на Кубани. С 1865 г. деятельность общества распространялась на станицы. Постепенно были открыты женские школы в станицах Полтавской, Ладожской, Отрадной, Уманской, Баталпашинской, Андриюковской. Постепенно, повышался интерес к образованию девочек среди казачьего населения. В конце 70-80-х годах XIX века это стало естественной необходимостью, что позволило обществу открывая женские школы передавать их станичным обществам. По отчету общества в 1875 г. на средства общества содержались 5 женских одноклассных и двухклассных школ. В 1889 г. в ведении общества было 4 школы, в 1914 общество содержало 22 открытые школы для девочек. Екатеринодарское женское благотворительное общество являлось пионером в продвижении женского элементарного образования в Кубанской области. Открыв более чем в 30 населенных пунктах школы, оно подготовило население к сознанию, что образование женщине также необходимо, как и мужчине. В 1906 г. открываются дамские национальные благотворительные общества: Екатеринодарское Дамское Евангелическое лютеранское благотворительное общество, в 1907 Екатеринодарское Дамское Армянское благотворительное общество и Майкопское женское армянское благотворительное общество.

Надо отметить, что начало XX в. характеризуется стремлением многих женщин России всех сословий стать не просто грамотными, а образованными, чтобы изменить свою жизнь, сделать что-то большее, чем их предшественницы. На этом поприще в провинции большую роль играли именно просветительные общества для женщин и организованные женщинами. Так, Дамский кружок в городе Георгиевске, был организован в 1910 г. по примеру Тифлисского Общества Кавказских

женщин. Его целью было способствовать обучению своих членов, на почве взаимного содействия их умственному и моральному развитию и улучшению их материальных условий. Инициаторы образования кружка – жена титулярного советника А.А. Сусникова, жена торгового казака А.П. Рудохина, учительница М.Н. Киселева, жена купца Е.А. Артамонова.

Главной задачей кружка было просвещение женщин города Георгиевска. В уставе сказано, что для достижения целей кружок устраивает: публичные лекции, курсы и собеседования на различные темы, устраивает литературные и музыкальные, семейные вечера, спектакли, танцы, экскурсии. Кружку предоставляется право иметь свою библиотеку, читальню, музей и выставки дамских работ. Читались лекции по вопросам детских и женских болезней, о методах воспитания, об основах психологии. Также проводились занятия по рукоделию и кулинарии, представительницы кружка давали уроки для неграмотных девушек и женщин.

По примеру Тифлисского и Георгиевского просветительных обществ для дам в Екатеринодаре 21 апреля 1912 года заявлено о создании «Женского клуба» «группой прогрессивных женщин». 17 мая того же года состоялось учредительное собрание этого клуба, на которое явились 30 женщин, желавших «проявить себя общественно, заниматься самообразованием... устраивать развлечения и отдых от мелочей повседневной жизни». Ответственным распорядителем клуба были С. Глинская и Ю. Маглиновская. В клубе состояло 152 человека. Силами членов клуба было организовано 6 комиссий: литературная, педагогическая, профессиональная, хозяйственная и по развлечениям. По предложению Ю. Маглиновской 23 февраля (8 марта) 1913 года впервые в Екатеринодаре был отмечен Международный женский день. Женский клуб развернул довольно широкое поле деятельности. В 1913 г. открылся детский сад, детская библиотека и швейная мастерская. За первый год существования дамы открыли секцию гимнастики и подвижных игр на воздухе, прочитано членами клуба 10 литературных лекций: об А.П. Чехове, И.А. Гончарове, Н.А. Некрасове и других русских классиках. Госпожа Микони и Франгуполо выступили с рефератами: «Вечно женственное в произведениях Бернарда Шоу» и «Женские типы в произведениях Жоржа Санд». В 1915 непосредственный член клуба Ю.Я. Маглиновская открыла курсы стенографии, где сама преподавала. Деятельность Женского клуба в Екатеринодаре имела довольно широкий резонанс. Было множество недовольных мужчин, которые привыкли, что женские общества создаются только для благотворительности. В периодике даже появляются карикатуры на так называемых «прогрессивных женщин». Само его создание и существо-

вание носило действительно прогрессивный характер, так как членами клуба становились и могли пользоваться кружками, присутствовать на занятиях и в секциях женщины разных социальных слоев и классов.

Таким образом, история борьбы северокавказских женщин за право на образование имеет ряд особенностей и отличий от общероссийского женского движения. Во главе его на начальном этапе были жены военной российской элиты – наместников, губернаторов, наказных атаманов. Они многое сделали для организации женского начального и среднего образования, создали систему благотворительных организаций главной целью которых было создание институтов просвещения и образования.

В начале XX в. появляются феминистские общества, в России они получили название – общества прогрессивных женщин (прогрессистки). В городах Северного Кавказа они также получили широкое распространение. Их деятельность связана с борьбой за профессиональное образование и за право женщин заниматься профессиональной деятельностью, ранее доступное только мужчинам.

Литература и источники:

1. Королева Т.В. Женское движение и государственная политика в сфере среднего женского образования во Франции XIX в. //Адам и Ева. Альманах гендерной истории. Под. ред. Л.П. Репиной. М.: ИВИ РАН, 2004. №8. С. 66.
2. Там же. С. 67.
3. Васильева С.П. Женское образование в России в середине XIX – XX в.: процесс становления и развития. Типы женских учебных заведений // Вестник ТГУ. – 2010. – Вып. 6(86). С. 254.
4. Там же.
5. Тишкин Г.А. Женский вопрос в России в 50-60 гг. XIX в. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1984. С.137.
6. Колонтай А.М. Социальные основы женского вопроса. СПб., 1909. С. 34.
7. Браун Л. Женский вопрос: его историческое значение и его экономическая сторона. М., 1922. С.218.; Цеткин К. Женский вопрос. Гомель, 1925. С. 7.
8. Бентковский И.В. Обзорение XXVII летней деятельности Ставропольского женского благотворительного общества по учебному заведению св. Александры. Ставрополь, 1877. С. 1.
9. Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 1276. Оп. 19. Д. 110.

СЕКЦИЯ 2

ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ПРАВА ЧЕЛОВЕКА НА ОБРАЗОВАНИЕ В ЮЖНОЙ ОСЕТИИ И РОССИИ

ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПРАВОСОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ В УСЛОВИЯХ ТОТАЛЬНОЙ ЦИФРОВИЗАЦИИ

*Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ
(грант №20-011-00344 А)*

Воротилина Татьяна Викторовна,
*к.ю.н., доцент, доцент кафедры гражданско-правовых дисциплин
ФГБОУ ВО «Российский экономический
университет им. Г.В. Плеханова»
(Россия, г. Москва)*

На юридические вузы (институты, факультеты, академии, университеты) сегодня возложена особая миссия. Они призваны не только подготовить квалифицированные кадры, которые будут востребованы в различных сферах, но и обязаны сформировать у своих выпускников правосознание профессионального уровня.

Нельзя не согласиться с мнением А.М. Дроздовой: «Поскольку профессиональным правосознанием мы называем правосознание юристов, то следует указать, что именно они в силу своей деятельности обладают навыками и умениями не только теоретического познания, но и практического применения юридических норм, как в отношении себя, так и в отношении реализации прав других лиц, что в свою очередь накладывает на нравственность юриста дополнительные обязанности, требует от него всемерного юридически значимого поведения»¹.

Студентов-юристов М.К. Горбатова и А.В. Домнина относят к особой социальной группе – пограничной². Названные субъекты изначально являются носителями обыденного правосознания, в ходе образовательного процесса они постепенно переходят в группу субъектов – носителей профессионального правосознания.

От того, с какими качественными характеристиками, на каком уровне будет сформировано профессиональное правосознание зависит уровень правомерного поведения юристов-практиков, уровень закон-

ности и правопорядка в государстве, в целом. Поскольку именно юристы-практики призваны воплощать в жизнь идеи гуманизма, справедливости, ценности права, закона и всех правовых явлений в жизнь, не допускать противоправного поведения со стороны других лиц и себя лично, а в случаях нарушения прав человека, охраняемых государством ценностей, способствовать их восстановлению и защите.

Исходя из вышеотмеченного проистекает значимость воспитательных составляющих образовательного процесса в вузе. Нельзя не отметить существование целого комплекса проблем в осуществлении воспитательных функций образовательных организаций в связи с тотальным переходом на дистанционные формы обучения в условиях пандемии коронавирусной инфекции COVID-19. Вот уж когда все образовательное-воспитательное пространство поистине ощутило на себе как позитивное, так и негативное влияние цифровых технологий.

В мае 2020 года в Юридическом институте Северо-Кавказского федерального университета исполнителями гранта РФФИ (заявка №20-011-00344 А) было проведено анкетирование студентов 1 курса магистратуры направления подготовки 40.04.01 Юриспруденция (профиль «Правоохранительная и правозащитная деятельность, прокурорский надзор и судебная власть») заочной формы обучения. Был опрошен 31 из 46 обучающихся. 41,94% респондентов считают, что режим самоизоляции и дистант следует прекратить, 45,16% уверены, что дистанционная форма обучения можно применять только временно, для форс-мажорных обстоятельств. 54,84% отвечающих указали, что в связи с переходом на дистант они проводят за компьютером больше времени, чем раньше. Недостаток общения с педагогами испытывают 25,8% опрошенных. Только 41,94% считают, что в режиме самоизоляции получают необходимые знания в полном объеме.

В научном юридическом, образовательном сообществе уже неоднократно обсуждались те или иные вопросы, трудности дистанта. Так, например, значимым событием явился Петербургский Международный Юридический Форум «9 ½: Законы коронавируса», проходивший в он-лайн формате 10-12 апреля 2020 года. На научно-практической конференции «Юридическое образование в условиях пандемии COVID-19» 21 мая 2020 года в Рязани рассматривались особенности и перспективы развития юридического образования в условиях пандемии. Аналогичная проблематика поднималась выступающими на Международной научно-практической конференции «Личность, общество, государство в условиях цифровизации» 29 мая 2020 года и на научно-методологическом семинаре «Правовое и юридическое сознание» 26 июня 2020 года в Ставрополе.

Полагаем, что все проблемы можно классифицировать на общие для любого уровня образования и любой образовательной организации, а также на проблемы, присущие исключительно высшему юридическому образованию.

К первой группе следует отнести: технические проблемы (отсутствие или недостаточное количество технических устройств, недостаточная скорость Интернета или его отсутствие), неподготовленность субъектов образовательного процесса к полному переходу на дистант, повышение нагрузки на студентов и преподавателей, психологические барьеры участников образовательного процесса, снижение контроля качества обучения, проблемы идентификации обучающихся при проведении текущей, промежуточной и итоговой аттестации и другие.

Во вторую группу можно включить: невозможность (даже в условиях пандемии) исключения из государственной итоговой аттестации государственного экзамена, как это, к примеру, стало возможным по многим направлениям подготовки и специальностям; наиболее уязвимыми в плане соответствия предъявляемым требованиям стали формы проведения лабораторных работ, практик, работа студентов в юридических клиниках; фактически стало невозможным проведение процедуры государственной аккредитации.

Немало проблем проявилось во время проведения процедуры государственной итоговой аттестации, сбора необходимой документации по письменным работам (ВКР, курсовым работам, отчетам по практикам). При проведении как текущей, так и итоговой аттестации в он-лайн формате у обучающихся во время сдачи экзаменов, не смотря на все принятые меры образовательными организациями по соблюдению соответствующих локальных нормативно-правовых актов, появилась возможность использования дополнительных средств связи, при малейших затруднениях в заданиях они симулировали технические проблемы, что, несомненно, отрицательно отражается на качестве образования.

Выполняя текущие задания студенты частенько, совершенно не задумываясь, обращались к первым строчкам в поисковых системах, копировали информацию и, даже не читая, отправляли ее на проверку преподавателям. После соответствующих замечаний, пообщавшись друг с другом, отправляли одни и те же ответы. На проверку данных ответов требуются большие временные затраты со стороны педагога, бесполезная переписка не способствует повышению знаниевой составляющей образовательного процесса. При этом формируется представление о возможности нарушения установленных правил в определенных жизненных ситуациях, безнаказанности, что, в целом, может способствовать формированию деформаций правосознания. А это крайне не-

желательно для будущих сотрудников правоохранительных органов, правозащитников, представителей всех специализаций юридической профессии.

Не секрет, что связь теории с практикой играет значимую роль в процессе передачи правовой информации. Считаем, что отсутствие «живого» общения между субъектами образования фактически сводит на «нет» воспитательные составляющие образовательного процесса, не способствует повышению уровня профессионального правосознания, проведение воспитательных он-лайн мероприятий не достигает своих целей в полной мере.

Все названные обстоятельства свидетельствуют о том, что процесс формирования профессионального правосознания студентов-юристов претерпевает объективные сложности. Образовательно-юридическому сообществу еще предстоит выработать эффективные методики проведения он-лайн занятий, воспитательных мероприятий, которые позволят добиваться необходимых воспитательных результатов.

Литература и источники:

1. Дроздова А.М. Значение правовой культуры для процесса формирования профессионального правосознания юриста // Теория государства и права. – 2020. – №3. С. 69.
2. Горбатова М.К., Домнина А.В. Тенденции формирования профессионального правосознания студентов юристов в современной России // Пробелы в российском законодательстве. – 2010. – №1. С.50.

ВЛИЯНИЕ МИРОВОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ НА СОВРЕМЕННУЮ МОДЕЛЬ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Джамирзе Белла Юнусовна,
к.ю.н., доцент кафедры административного и уголовного права
Майкопского государственного технологического университета
(Россия, г. Майкоп)*

В условиях существенной экономической трансформации тренд на изменение подходов к вузовскому администрированию становится узнаваемым и тиражируемым. Изучение современной литературы по организации университетского менеджмента демонстрирует ориентированность на формализацию управленческих процессов. В частности, в научной публикации Э.М. Эрикеновой «Системы управления университетами и прин-

ципы их проектирования» достижение положительного эффекта управления обусловлено: а) делегированием полномочий; б) разработкой внутриорганизационных положений; в) контролем и установлением персональной ответственности за принимаемые решения.¹

В этой связи интересно вспомнить исследование Билла Ридингса, позволяющее противопоставить две организационные модели университета. Первая представляет собой воссоздание структуры государства (с подобным же финансированием), находится в диалоге с государством, обладая при этом широкой свободой действий. Вторая модель, жизнеспособность которой доказывалась Гумбольдтом, описана как институция, которой государство лишь оказывает поддержку, заботясь о богатстве, многообразии духовной силы, посредством отбора ученых, а также заботится о свободе их деятельности.²

Первая, как представляется, реализована в системе российского высшего образования, вторая – в относительно полном виде воплощена, например, Стэнфордским университетом. В зависимости от выбранной стратегии развития каждая модель возможна для реализации. Однако последняя демонстрирует значительные успехи в условиях новой постиндустриальной экономики – экономике услуг и коммуникаций.

В настоящее время в России реализован европейский подход к формированию системы вузовского образования. Начало этого процесса положено в сентябре 2003 года на берлинской встрече министров образования европейских стран, подтвердившей намерение присоединиться к Болонскому процессу.³

Фундаментальные принципы, сформулированные в университетской хартии «Magna Charta Universitatum», призывают не только непрерывно адаптироваться к изменяющимся нуждам, запросам общества и к необходимости развития научных знаний, но и формируют систему вузовского образования.⁴ По существу оно представлено двумя основными циклами – постепенным (undergraduate) и послестепенным (postgraduate). Доступ ко второму циклу требует успешного завершения первого цикла обучения продолжительностью не менее трех лет.

При этом общемировым трендом является американская система университетского образования. Все международные системы вузовского ранжирования солидарны в том, что американские университеты доминируют в первых двух-трех десятках позиций ведущих мировых рейтингов. Доминирование американских университетов вряд ли является случайностью. Ниже представлены три формата американского бакалаврского образования.⁵

1. Ядерная программа. Основной характеристикой ядерной программы является пересечение студентом всего пространства дисциплин

плин по заранее утвержденному плану. В самых основных терминах ядро – это набор требований к распределению, которые все студенты должны выполнить до окончания образования. Например, в Чикагском университете эти области распространения включают биологические, физические, социальные, гуманитарные науки, математику, искусство, цивилизацию и иностранный язык. В рамках каждого отдельного требования существует множество курсов на выбор. К слову, для выполнения требований по предметной области «Биологические науки», можно выбрать курс биологической эволюции, а можно выполнить курс – «Наркотики в изобилии: что они такое и что они делают с вами». ⁶ Дисциплинарная широта и возможность выбора курсов меняет студенческий антропоток, создавая единое образовательное пространство, что благоприятно влияет на качество учебного процесса. Перманентное изменение состава группы продуцирует изменение атмосферы и эмоционального фона на кампусе, способствует интенсификации процесса обучения.

Основными форматами ядерной программы являются перенниализм – с акцентом на изучении античного наследия, так называемого набора «великих текстов» и эссенциализм, предполагающий существование неких базовых знаний и навыков, которыми все должны обладать. При этом важен не точный набор книг, а результат.

Оценивая целесообразность внедрения ядерной программы, следует упомянуть ее возможные недостатки. Первый связан с нехваткой ресурсов, прежде всего кадровых, поскольку реализация данного формата связана с работой в малых группах, что требует формирования усиленного преподавательского корпуса. Поводом для критической оценки данной формы свободного образования также является отсутствие целостности мировоззрения выпускников ядерной программы. В то же время, фокус на одном объекте, например, теории общественно-политической мысли Чезаре Беккариа, позволяет существенно улучшить качество образования в отдельных предметных областях. Однако возможность универсального применения такого подхода ко всем дисциплинам и формам знания вызывает сомнения.

2. *Открытый учебный план.* Такой формат обучения имеет авторитетных сторонников и позитивный опыт реализации. В работе Дж. Беккера и Ф.В. Федчина характеристика образования по модели свободных искусств и наук связана с несколькими результатами. ⁷ Во-первых, такое образование отвечает многим задачам из числа тех, которые стоят сегодня перед экономикой России и других стран. Присущие этой модели акценты на инновации, гибкость и возможность развиваться в течение всей жизни согласуются со многими ост-

рыми экономическими потребностями сегодняшнего мироустройства. Во-вторых, верификация результата – образовательную траекторию по модели свободных искусств и наук выстраивают такие лидеры мирового рынка образования как Гарвард, Йель, Колумбийский университет и Принстон. Ведущие колледжи свободных искусств и наук в ряде случаев выпускают больше будущих нобелевских лауреатов, чем исследовательские университеты, возглавляющие основные международные рейтинги. Другими словами, нет ничего несовместимого между свободным форматом образования и самыми высокими научными достижениями: скорее, можно говорить о корреляции между одним и другим.

Востребованность, успешность и применимость такого формата образования неизбежно связана с завышенными требованиями к педагогическому составу университета, обеспечивающему социогуманитарный курс. Такой подход носит антропоцентристский характер и ориентирован на личность руководителя курса. Несмотря на очевидные преимущества такого формата, понимание, что данная организационная форма наиболее конкурентоспособна, возможность ее реализации в российских вузах в короткой перспективе вызывает сомнение.

3. Система распределительных требований. Возможность сочетания основных и непрофильных курсов в рамках одной образовательной программы является достижением свободной формы образования. Инновационная экономика предполагает способность быстро и гибко реагировать на меняющиеся условия, а обучение в течение всей жизни становится не просто желательным, а необходимым условием.

Вопрос об использовании эффективных методик обучения в пространстве одной аудиторной группы с разными основными специальностями связан с инструментами регулирования учебного плана. Если предыдущая форма – открытый учебный план, опирается на личность преподавателя, то решение этой задачи находится в административной плоскости и может быть достигнуто регулированием количества и видов обязательных курсов.

Популярность и посещаемость отдельных основных и второстепенных курсов, также должна разрешаться посредством административного регулирования, в частности, стимулированием профессоров, осуществляемым без административных перекосов. Отдельные курсы, в силу их сложности, неизбежно будут вызывать сопротивление у студентов.

Каждая из перечисленных форм возможна к применению и зависит от академического статуса, географического положения вуза, ориентации на решение задач региональной экономики. В целом,

оценка позиции университетов в системе российских вуза в первую очередь связана с существующими ориентирами развития и функционирования. Перед университетом ставится задача повышения эффективности деятельности и обеспечения конкурентоспособности, прежде всего, по качеству и по широте образовательных услуг, востребованных потребителями на внешнем и внутреннем рынках, а также по обеспечению ценовой конкурентоспособности научно-образовательных услуг, оказываемых на коммерческой основе.

Подготовка глобально конкурентоспособных и адаптивных профессионалов, составляющих национальную кадровую элиту, для решения социально-экономических задач, стоящих перед нашей страной и международным сообществом, формирование на базе университета ведущих научных, исследовательских центров, входящих в число передовых мировых университетов и осуществляющих значительный теоретический и практический вклад в инновационное развитие и глобальную конкурентоспособность России, – в настоящее время видится как перспективное направление развития.

Литература и источники:

1. Эрикенова Э.М. Системы управления университетами и принципы их проектирования // Вестник университета. – 2016. – № 7-8. С. 56.
2. Ридингс Б. Университет в руинах / Пер. с англ. А.М. Корбута; Гос. ун-т – Высшая школа экономики. М., 2010. С.112.
3. Совместное заявление Европейских министров образования («Болонская декларация»). г. Болонья, 19 июня 1999 года.
4. Magna Charta Universitatum Europearum. Болонья. 1988 год. Документ подготовлен Болонским университетом и Ассоциацией университетов Европы.
5. Сколково, курс «Управление университетами». 2017.
6. Официальный сайт университета Чикаго [https:// collegeadmissions.uchicago.edu/uncommon-blog/core-why-we-love-it](https://collegeadmissions.uchicago.edu/uncommon-blog/core-why-we-love-it).
7. Свободные искусства и науки на современном этапе: опыт США и Европы в контексте российского образования: Сборник статей / Под ред. Дж. Беккера, Ф. В. Федчина. СПб., 2014. С. 4-5.

ПРАВОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ: ФЕНОМЕН ИНТЕГРАЦИИ

*Довголюк Наталья Владимировна,
к.ю.н., доцент, доцент кафедры
общегуманитарных и юридических дисциплин
Ставропольского филиала МПГУ
(Россия, г. Ставрополь)*

В настоящее время в связи с преобразованиями в государственной политике и системе образования появилась некоторая неопределенность значению нравственному, патриотическому, морально-волевому воспитанию. Грибанов Е.В. отмечает, что правовое воспитание и предупреждение правонарушений одна из самых острых социальных проблем нашего общества. Необходимо осуществлять специальную воспитательную работу, рассчитанную специально на то, чтобы не было в нашем обществе правонарушителей.¹ Борьба с проявлениями противоправных действий детей должна быть прежде всего борьбой за духовное богатство человека, за его мировоззрение, убеждения.

Отметим, что среди ученых, исследовавших проблемы правового воспитания, нет единого мнения относительно понятия указанного феномена. Это объясняется тем, что понятие правового воспитания является составной предмета исследования нескольких наук. В современной научной литературе высказываются различные точки зрения относительно соотношения таких понятий, как «правовое воспитание» и «правовое образование». Петрошенко А.И. считает, что правовое образование является наиболее эффективной формой правового воспитания, поскольку оно направлено на предоставление определенной системы правовых знаний и осуществляется в школах, колледжах, вузах. Как видим, автор рассматривает правовое образование как составляющую правового воспитания.²

Логинова Е.В., Рогачев М.А., Пишулин В.И. считают, что правовое воспитание – это социальных, педагогических, правовых услуг не только педагогическими коллективами, но и общественными и благотворительными организациями, правоохранительными органами, родителями.³

Правовое воспитание выполняет важнейшие функции: информативную, ценностно-ориентационную, развития социально-правовой активности, профилактическую. И именно профилактическая функция занимает особое место в системе функций правового воспитания. Опыт показывает, что правовые знания, установки и чувства, уважение к праву и закону настраивают человека на правомерное поведение. По

мнению Галустова В.У., структура процесса правового воспитания предполагает: овладение знаниями, нормами и правилами поведения; формирование чувств (устойчивых эмоциональных отношений человека к правовым явлениям), которые способствуют трансформации определенных действий личности из сферы разумового восприятия в сферу эмоциональных переживаний; формирование убеждений (интеллектуально-эмоционального отношения субъектов к любому знанию как к истинному (или неистинному) и т.д.⁴

Нормативно-правовую основу национальной политики в области правового воспитания подрастающего поколения составляют: Конституция Российской Федерации, гарантирующая каждому гражданину право на образование; Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»; «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года»; «Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан». В последнем из перечисленных документов обозначено, что развитие правового государства и укрепление национального согласия в России требуют высокого уровня правовой культуры граждан, традиции безусловного уважения к закону, правопорядку и суду, добросовестности и добросовестности как преобладающей модели социального поведения, а также преодоление правового нигилизма в обществе.

Известно, что правовое воспитание в демократическом обществе должно осуществляться на всех этапах жизни личности: в семье, в дошкольных учреждениях, в общеобразовательных средних школах, в высших учебных заведениях, в учреждениях и общественных организациях.

Первым этапом правового воспитания человека выступает семья и дошкольные учреждения. Правовое воспитание должно осуществляться не только в учебных заведениях, но и в семье. С этой целью Горожанов Д.А. предлагает создание серии учебников по правовому воспитанию для детей дошкольного возраста, разработанных под контролем Министерства просвещения и ведущих детских психологов.⁵

Вторым этапом получения правового воспитания является обучение в общеобразовательном среднем учебном заведении. Качественная подготовка по правовому воспитанию в дошкольном возрасте позволяет быстрее принимать курс «Правоведение», поскольку знания лежат бы уже на подготовленную почву. Кроме того, такой курс необходимо теоретически усилить и ввести его с девятого класса (как в большинстве школ), а с пятого. Сегодня курс указанной дисциплины включает в себя только поверхностный обзор теоретических понятий различных отраслей права.

Следующий этап правового воспитания должен осуществляться в высших учебных заведениях. Именно в высших учебных заведениях человек должен уже отшлифовывать и углублять полученные правовые знания, осознавать их на более качественном уровне.

Анализируя роль и место правового воспитания в деятельности вуза, Грибанов Е.В. отмечает, что большое значение в этой работе должно предоставляться руководящему звену учебного заведения. Значимым является личный пример руководителя, в котором сочетается справедливая требовательность к подчиненным и забота о них. Можно согласиться с тем, что на этапе ранней профилактики учебному заведению с участием семьи принадлежит исключительная роль в профилактике правонарушений среди детей. При этом педагогу для того, чтобы не позволить несовершеннолетнему перейти на путь совершения правонарушений, часто достаточно лишь обратить внимание и своевременно отреагировать на такие признаки в поведении несовершеннолетнего, как потеря интереса к учебе, несоблюдение правил учебного заведения, систематические пропуски уроков без уважительных причин. Учитывая то, что государственные органы, на которые возложена обязанность заботиться о воспитании подрастающего поколения, сегодня часто действуют изолированно, не получают фактически никакой помощи со стороны общественности, государства, общества, оказавшись наедине со всеми трудностями процесса воспитания, они нередко чувствуют себя бессильными перед решением важных проблем.

Важным способом снижения противоправных проявлений среди детей является правовое воспитание. Целенаправленная работа в этом направлении может стать одной из положительных условий формирования нравственной личности, способной противодействовать противоправным проявлениям. В то же время приходится констатировать, что правовое воспитание детей пока находится лишь на стадии формирования. Информированность в правовом отношении различных групп населения, глубокое осмысление ими ценности прав и свобод человека, ценности использования правовых методов и процедур при разрешении споров отражают уровень развития правосознания. Однако, знаний недостаточно для формирования правовой культуры, так как ее становление происходит при соприкосновении с повседневной жизнью, условиями, в которых пребывает человек. Правовая культура активно проявляет себя в деятельности граждан, связанной с реализацией своих прав и обязанностей. Для специалистов в области права можно выделить понятие профессиональной правовой культуры, которая вырабатывается при осуществлении трудовой деятельности и обеспечивает более высокий уровень в правовой культуре, нежели у остального

населения. Но правосознание субъектов правовой культуры оказывает влияние самые различные факторы. В первую очередь, это состояние законодательства и действующих нормативно-правовых актов. Можно выделить следующие признаки нормативно правового акта, позволяющие ему стать действенным инструментом в регулировании правоотношений: ясность; простота; доступность нормативно-правовых актов; четкость изложения; лаконичность; соблюдение культуры текста, четкости стиля его изложения, доступности применяемых терминов.

То есть правовой акт должен быть создан не для сокрытия какой-либо идеи, а для того, чтобы личность могла понять эту идею правильно и разумно, и разрешить возникший спор, конфликт с другим субъектом в соответствии с нормами действующего законодательства. Такая позиция играет важную роль при защите прав и свобод человека и гражданина, позволяя избежать самоуправства и произвола в данной сфере. Несмотря на необходимость обеспечения доступности населения к нормативно-правовым актам, все они должны быть написаны юридическим языком, то есть содержать специальную терминологию. Именно с этой целью реализуется правовое образование общества, играющее важную роль в понимании отдельными субъектами правоотношений действующих норм права.

Как справедливо указывает американский юрист Р. Дикерсон, людей трудно научить составлению законопроектов, так как при его написании существуют трудности литературного жанра. Он говорит о том, что многие гордятся своей литературной продукцией, а также данное утверждение справедливо и в отношении юристов. Не стоит недооценивать письменные трудности создания законопроектов, с которыми сталкиваются практикующие юристы. Это утверждение справедливо и той точки зрения, что терминология, которая используется в нормативно-правовых актах, должно быть понятна гражданам страны. Не допускается использование громоздких предложений, жаргонных терминов и диалектов, не юридического языка.

Таким образом, рассматривая правовую культуру общества в историческом разрезе, определяется необходимость систематического рационального формирования, стимулирования, позитивное социальное развитие.

Учитывая вышеизложенное, целесообразно модернизировать правовое воспитание во всех образовательных организациях РФ. Совершенствование педагогические правовоспитательные технологии нужно путем определения критериев эффективности правообразовательной деятельности, разработки типовых программ правового образования детей, увеличение времени и ответственности преподавателей

за результаты правововоспитательной деятельности, создание видеокурсов, фильмов, компьютерных программ с правовой проблематики и тому подобное. Кроме того, необходимо привлекать общественность к участию в правовом воспитании в современной России на всех этапах ее осуществления. Реализация изложенных предложений по правовому воспитанию детей позволит эффективнее осуществлять государственную правовую политику в соответствии с ее основными приоритетами – защиты прав и свобод человека и граждан.

Литература и источники:

1. Грибанов Е.В. Деятельность органов внутренних дел по правовому воспитанию и просвещению населения. Краснодар, 2018. С. 122.
2. Петрошенко А.И. Анализ современных научных подходов к правовому воспитанию школьников // Право и образование. – 2013. – № 11. С. 57-68.
3. Логинова Е.В., Рогачев М.А., Пищулин В.И. Правовая культура и ее связь с правовым воспитанием // Научный взгляд. Труды международной научно-практической конференции: Сборник. 2015. С. 157-161.
4. Галустов В.У. Формы и методы работы по правовому воспитанию молодежи в образовательном учреждении // Молодой ученый. – 2014. – № 20. С. 465-467.
5. Горожанов Д.А. Необходимость внедрения в образовательную программу предмета по правовому воспитанию // Образование: традиции и инновации. Материалы XII международной научно-практической конференции: Сборник. 2016. С. 92-93.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ЧЕЛОВЕКА, ОБЩЕСТВА И ГОСУДАРСТВА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

*Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ
(грант №20-011-00344 А)*

*Дроздова Александра Михайловна,
д.ю.н., профессор, профессор кафедры
правовой культуры и защиты прав человека
Юридического института
Северо-Кавказского федерального университета
(Россия, г. Ставрополь)*

Известный политический деятель Н. Назарбаев, будучи Президентом Республики Казахстан, выступая перед населением, высказал мысль о

том, что «если мы намерены строить цивилизованное общество, где торжествуют идеи права и нравственности, каждый гражданин со школьных лет должен усвоить их элементарные начала», и это правильно.¹

Поскольку человек существо социальное, жить и развиваться может только в среде себе подобных, и обладает сложной системой восприятия и отражения действительности, которую принято называть сознанием, обеспечивает себе существование в обществе, подчиняясь общественным и государственным нормам и воспринимая окружающую действительность, при этом оценивает и понимает реальную действительность, отдавая себе отчет в её сущности и контролируя свои поступки.

Находясь в социуме, испытывает воздействие множества социальных институтов, одним из которых является институт образования, роль и ценность которого трудно переоценить.

Что такое образование? Это, если обратиться к Закону об образовании – «Единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов; тогда как «воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности», а «обучение – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни».²

Не можно не отметить тот факт, что образование является одним из элементов структуры личности, которая формируется посредством приобретения знаний, умений, навыков, жизненного практического опыта в вузе, обществе себе подобных и государстве, поскольку перед образованием ставятся цели, именно: ознакомление личности с достижениями человеческой цивилизации, с теми достижениями социума, которые существуют до появления данной личности на свет Божий, с культурой и нравственностью данного сообщества.

Более того, только через образовательный процесс осуществляется передача приобретенных и сохраненных в обществе духовных и нравственных богатств, достижений культуры и искусства, совокупности знаний о природе, о развитии общества, государства и человека от одного поколения к другому. Как это происходит, всем известно. Схема получения знаний достаточно проста, а именно: через процесс самообразования, обучения и участия в различных образовательных учреждениях, немаловажным является поиск необходимой информации самостоятельно каждым индивидом постоянно, с последующим ее осмыслением на предмет понимания, оценки и выбора дальнейшего поведения.

Если обратиться к истории философии и правоведения, начиная с периода античности и до настоящего времени, то следует отметить появление и функционирование образования весь период развития человеческого общества и человечества. Общеизвестно, что в период античности общеизвестные философы пытались обсуждать и предлагать пути решения проблем свободного доступа каждого к образованию, обсуждался также и принцип равенства в процессе получения образования; В период Эпохи Возрождения обсуждалась проблема важности и необходимости свободного образования для многих. Развивалось общество; совершенствовались общественных отношений, основные положения права на образование претерпевали различные изменения в соответствие с требованиями времени, что постепенно привело к тому, что вызвало к жизни появление основных принципов образования, которые получили закрепление во внутрисоциальном и международном законодательстве многих стран мира, о чем свидетельствует современное конституционное законодательство стран мира.

При этом можно заметить, что именно право каждого человека на образование, являясь одновременно нормативной составляющей общества и одной из форм реализации прав и интересов каждого смогло определять свободу человека индивидуально, но на основе нравственно-политической, социально-экономической, правовой и культурной жизни любого государства и его неукоснительного и активного участия в организации образовательного процесса, обеспечивая при этом механизм взаимоотношений человека, социума и государства в названной сфере деятельности.

Если исследовать текст Декларации прав человека³, то в статье 26 Декларации провозглашено право на образование, которым обладает каждый, при том, что «образование способствует полному развитию человеческой личности и реализации прав человека, направлено на взаимопонимание между людьми и народами».

В настоящее время человеку уже не достаточно, однажды обучившись и достигнув определенного уровня профессионализма, жить с этим всю оставшуюся жизнь, сегодня требованием времени заключается в том, чтобы продолжать обучение практически всю свою жизнь, постоянно совершенствоваться и не устать осваивать новые и современные сферы человеческой деятельности, изучать и осваивать дополнительно вновь возникающие и востребованные профессиональные умения и навыки, даже в возрасте 50-60-70 и более лет, являясь достаточно пожилыми гражданами своего государства.

Конституция Российской Федерации (ст.43) гарантирует каждому в нашей стране право на образование, общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях, тогда как «на конкурсной основе каждый вправе бесплатно получить и высшее образование». С 2007 года российское государство обеспечивает и гарантирует своим гражданам основное общее образование, которое является обязательным⁴, а под словом «каждый» мы понимаем любого человека, независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным организациям, возраста, состояния здоровья, социального, имущественного и должностного положения и др.⁵

Общеизвестно, что право человека на образование принято представлять на основе четырех принципов права, а именно: принцип свободы, равного доступа, государственного участия и равенства в образовании, которые соответствуют пониманию права личности на образование во всех странах мира и которые признано считать универсальными.

По мнению автора, право человека на образование можно рассматривать как конституционное право гражданина, т.е. как отраслевую категорию; можно подойти с точки зрения общетеоретической и тогда это право человека на образование уже один из важнейших элементов системы прав человека с тем, чтобы проанализировать место, роль, значение и сущность категории по отношению к личности, обществу и государству. На основании теории прав человека возникает интерес о самом праве, «право человека на образование» о возникающих обязанностях, которые касаются не только самой личности, но и у общественных институтов также, как и самого государства сфере образования. Обычно исследователи сравнивают традиционные и инновационные стороны и характеристики функционирования, развития и реформирования в целом образовательных систем различных периодов

развития отечественного образования и образовательных систем ряда зарубежных стран.

Первые появившиеся школы древности были школами для избранных и преподавались там строго определенные предметы по строгим регламентам, тогда как не лишним будет вспомнить, что «гимназии», «лицей», «академии» в форме образовательных учреждений появились еще в Древней Греции, а мы, переименовав школу в гимназию, техникум в лицей, уверены, что это современно и инновационно, а что мы тут с вами усовершенствовали по сравнению с древностью? Нельзя не вспомнить, что первым университетом, открытым в 1755 г. в России, стал Московский университет, несколько позже – Казанский (1804). В послевоенной России на территории СССР признавался и признается Кенигсбергский университет (1544), ныне Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта (г. Калининград).

В настоящий период времени мы все больше говорим и обсуждаем качественные изменения в российском образовании, которые уже имеют место быть в нем, а именно: гуманизацию образования; гуманитаризацию образования и интернационализацию образования, которая нас захватила полностью, однако слабо видны положительные результаты этого Болонского процесса на территории России, да и нужно ли это было делать, имея одно из лучших в мире образование в нашей, тогда еще советской стране?

Ради справедливости следует отметить, что система государственного управления и регулирования процессами в образовании, обычно в каждой стране формируется по-своему, где-то лучше, удачнее, где-то менее успешно, но в любом случае с учетом национального компонента, с учетом устоявшихся традиций образовательной системы в данном государстве, а также и перспективах ее развития. Отсюда вопрос, надо ли создавать региональную или даже мировую систему образования и зачем?

Для российской системы образования сегодня важен принцип непрерывности образования, при наличии традиционных ценностей, о которых порой забывают, намеренно или нет принижают особенности системы российского образования, которое в XIX веке признавалось многими странами одним из лучших и принципы организации которого перенимали и переняли с успехом некоторые страны мира. Нельзя забывать такие тенденции в образовании, как обеспечение ведущей роли государства в управлении сферой образования; реализация достаточно большого количества учебных дисциплин на всех уровнях образования; весомых, значимых и реально реализуемых образовательных платформ, планов, программ; возросшей и значимой роли воспитания в образовательном процессе на всех его уровнях.

На память приходит высказывание Сократа, который в свое время говорил, что «есть одно только благо – знание и одно только зло – невежество. Богатство и знатность не приносят никакого достоинства – напротив, приносят лишь дурное». Обращаем внимание на то, что у Сократа не просматривается зависимость умственных способностей от классового или материального положения.

По мнению философа, «каждый индивид способен достичь в жизни успеха, опираясь только лишь на собственные знания, добытые благодаря усилиям в учении, благодаря собственному жизненному опыту и труду, но никак не при помощи денег, связей, знатного происхождения».⁶ Пытаясь осмыслить сократовские высказывания, приходим к выводу, что добродетель есть знание, которым никто не владеет, что означает необходимость постоянного и непрерывного искания нравственной истины, значит постоянно и неустанно следует стремиться к знаниям еще и потому, что приобретение знания повышает нравственный уровень личности, возвышает ее и совершенствует для дальнейшей жизни в обществе.

И тогда, анализируя современное понимание права на образование каждого, воспринимая это право как одну из форм функционирования интересов личности, определяющей в определенной степени объем личной свободы под влиянием нравственно-политической, социально-правовой, экономической и культурной деятельности государства в названной сфере, которая позволяет раскрыть характер взаимных отношений между личностями, человеческим обществом и государством в целом в названной сфере взаимодействия этих субъектов в процессе получения и приобретения именно знаний, умений и навыков.

Понимаем, что объективно содержание подвергаемого исследованию права человека на образование претерпевает качественные изменения в процессе развития и функционирования как государства, так и общества; и понятно почему это происходит: в социуме постоянно происходят сложные технологические, биологические, социальные и политические процессы, которые объективно оказывают определенное воздействие на организацию процесса образования в государстве, а значит и обеспечению права на образование, что в свою очередь влияет на развитие общественных отношений в государстве в целом.

По этой причине, высвечивается повышенное внимание к пониманию института прав человека непосредственно через право каждого на образование, которое охватывает все сферы общественных отношений, определяя связь с любыми формами воспитания и обучения, тогда как основная цель реализации и обеспечения прав человека на образо-

вание позволяет сформировать полноценную образованную нравственно свободную личность, которой предстоит постоянно на протяжении всей жизни приобретать и передавать приобретенные знания, умения, профессиональные навыки другим, повышая при этом свою значимость и значимость обучаемых.

В завершение к сказанному следует добавить, что участники образовательного процесса взаимосвязаны, обладают одинаковыми статусами в процессе реализации права на образование, тогда как само право на образование является целенаправленным, программным, требующим постоянного развития и совершенствования, и в том числе образовательного законодательства, хотя в целом процесс образования достаточно стабилен и даже консервативен, что указывает на то, что поспешные и непродуманные модернизации в образовании не должны иметь место. Государственное регулирование образовательной сферы является крайне важным элементом всей системы образования в стране, именно государственные структуры непосредственно участвуют в реализации права на образование каждой личности, о чем желательно не забывать соответствующим министерствам и ведомствам.

Литература и источники:

1. Дроздова А.М. Реализация и защита прав ребенка в России и за рубежом // Права и свободы человека и гражданина в современном мире: Коллективная монография / Под общ. Ред. Г.Б. Власовой. Ростов н/Дону: Фонд науки и образования, Наука-Спектр, 2016. С. 197.

2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.07.2020) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2020) Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/

3. Всеобщая декларация прав человека (полный текст). Ст. 26. Режим доступа: <https://www.coe.int/ru/web/compass/the-universal-declaration-of-human-rights-full-version>

4. Конституция РФ 1993 г. Ст. 43. Режим доступа: <http://konstrf.ru/43>

5. Там же.

6. Нерсисянц В.С. Сократ. Добродетель – это знание. Изд-во: Наука. 1984. Режим доступа: <https://www.litres.ru/avtor/sokrat-41641126/>.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАВА НА ОБРАЗОВАНИЕ ОТБЫВАЮЩИМИ НАКАЗАНИЕ В ИСПРАВИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ РЕСПУБЛИКИ ЮЖНАЯ ОСЕТИЯ

Курбанова Елена Михайловна,

*к.ю.н., доцент, заведующий кафедрой
административного и уголовного права*

*Майкопского государственного технологического университета
(Россия, г. Майкоп)*

Согласно ст. 28 Конституции Республики Южной Осетии каждый имеет право на образование и выбор формы его получения. Конституция РЮО гарантирует общедоступность и бесплатность высшего образования в государственных образовательных учреждениях, причем прием на бесплатное высшее образование проводится на конкурсной основе.¹

В Республике Южная Осетия поддерживаются различные формы образования и самообразования. В соответствии со ст. 16 Закона Республики Южная Осетия «Об образовании», кроме традиционного обучения, используется электронное обучение и дистанционные образовательные технологии. При реализации образовательных программ с применением исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий в организации, осуществляющей образовательную деятельность, должны быть созданы условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся. Перечень профессий, специальностей и направлений подготовки, реализация образовательных программ по которым не допускается применение исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, утверждается органом исполнительной власти, уполномоченным в сфере образования.

Существенными принципами, на которых базируется государственная политика в сфере образования в Южной Осетии являются: обеспечение права каждого на образование, свободное развитие личности, воспитание ответственности, правовой культуры, а также обеспечение права на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека.²

Статья 6 этого же Закона указывает, что право на образование в Республике Южная Осетия гарантируется независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного, социального и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а также других обстоятельств. К другим обстоятельствам, по нашему мнению, можно отнести и отбывание наказания в исправительных учреждениях.

Наряду с восстановлением социальной справедливости и предупреждением совершения новых преступлений, к целям наказания относятся и исправление осужденного. Получение образования неизбежно сопровождается чтением и анализом учебной и иной литературы, а соответственно развивает. Кроме того, одним из компонентов удачной реабилитации лица, отбывшего наказания, является наличие у него необходимого образования. Возможность получения профессионального обучения и профессионального образования установлена ст. 108 УИК РФ.³

В соответствии со ст. 112 УИК РФ в исправительных учреждениях организуется обязательное получение осужденными к лишению свободы, не достигшими возраста 30 лет, общего образования. Педагогические коллективы образовательных организаций субъектов Российской Федерации оказывают помощь администрации исправительного учреждения в воспитательной работе с осужденными. Получение осужденными основного общего и среднего общего образования поощряется и учитывается при определении степени их исправления.⁴

В период отбывания наказания в виде лишения свободы, осужденные вправе проходить обучение на базе высшего образования, а в силу ч. 4 ст. 108 УИК РФ с учетом имеющихся возможностей администрация исправительного учреждения обязана оказывать содействие осужденным в получении высшего образования.

Исправительная система Южной Осетии была создана в 1990-х годах для выполнения мер пресечения и содержания под стражей подозреваемых, обвиняемых и осуждённых. Главный смысл работы служащих уголовно-исполнительной системы – оградить законопослушное большинство от различных преступных посягательств и вернуть оступившихся, нарушивших закон сограждан в здоровое общество.⁵

В соответствии с Указом Президента Республики Южная Осетия А. Бибилова от 5 июля 2018 г. «О вопросах уголовно-исполнительной системы Министерства юстиции Республики Южная Осетия» учреждением, исполняющим уголовные наказания, является Исправительная колония Управления исполнения наказаний Министерства юстиции Республики Южная Осетия (ИК УИН МЮ РЮО).

С мая 2017 г. Минюстом и Президентом РЮО уделяется пристальное внимание проблемам УИН. Главой государства поставлена задача – улучшить условия содержания, что включает в себя и строительно-ремонтные работы и улучшение условий содержания осужденных (питание, медико-санитарные нормы, возможность трудиться). Однако не стоит забывать и о возможности получения образования осужденными. Следует отметить, что в Российской Федерации отношение осужденных к получению образования и профессиональному обучению учитывается при определении степени их исправления и как следствие влияет при рассмотрении вопроса об условно-досрочном освобождении или замены неотбытой части наказания более мягким видом наказания.

И такая возможность может быть реализована только в том случае, если осужденные будут обучаться в дистанционной форме, а учебные заведения и Минюст РЮО смогут обеспечить это условие. Нормативное закрепление возможности обучения осужденными получила в ст. 81 Закона «Об образовании». В данном законе указано, что для лиц, содержащихся в исправительных учреждениях уголовно-исполнительной системы, обеспечиваются условия для получения общего образования путем создания органом исполнительной власти общеобразовательных организаций при исправительных учреждениях уголовно-исполнительной системы. Причем общее образование может быть получено в форме самообразования. Для лиц, не достигших 30-ти лет и не имеющих общее образование, при исправительной колонии должна быть создана образовательная организация. В данном случае их обучение – обязательно. Для осужденных, которым исполнилось 30 лет или для инвалидов основное общее или среднее общее образование предоставляется по их желанию. Учитывая количество и возраст лиц, отбывающих наказание в Цхинвальской исправительной колонии целесообразно создание отдельной образовательной организации, однако такая необходимость может возникнуть и следует предусмотреть порядок дистанционного или индивидуального обучения приходящими учителями. Осужденные прикрепляются к конкретному классу в определенной школе.

Что же касается получения среднего профессионального или высшего образования, то оно возможно только в заочной форме обучения в профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования с учетом требований действующего в Республике Южная Осетия уголовно-исполнительного законодательства к отбыванию соответствующего вида наказания. Однако, заочная форма предполагает явку обучающегося на сессии, что

невозможно. Стоит конкретизировать положения ст. 81 Закона «Об Образовании» РЮО относительно формы обучения и формы реализации программы обучения, то есть, получение среднего профессионального или высшего образования, возможно только в заочной форме обучения с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий.

Используя дистанционную технологию, можно учиться и заочно, и очно, и очно-заочно. Насколько полно будут реализоваться возможности дистанционного образования будет зависеть и от технических возможностей исправительного учреждения и от того, насколько дистанционное обучение обеспечено учебным заведением.

Литература и источники:

1. Конституция Республики Южная Осетия. Принята всенародным голосованием (референдумом) Республики Южная Осетия 8 апреля 2001 г. (с изменением от 30 ноября 2016 года).

2. Ст. 4 Закона Республики Южная Осетия «Об образовании». Принят Парламентом РЮО 30 января 2017 года № 101.

3. «Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации» от 08.01.1997 N 1-ФЗ (ред. от 31.07.2020) (с изм. и доп., вступ. в силу с 29.09.2020) http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_12940/

4. «Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации» от 08.01.1997 N 1-ФЗ (ред. от 31.07.2020) (с изм. и доп., вступ. в силу с 29.09.2020) // СистемаГарант: <http://base.garant.ru/1306500/ea54c1918750348cf1860e01a0121200/#ixzz6dN6n7PR0>

5. Источник: <https://south-ossetia.info/professionalnyj-prazdnik-rabotnikov-ugolovno-ispolnitelnoj-sistemy/>Все права защищены © МИА «Южная Осетия сегодня».

МЕЖДУНАРОДНОЕ ПРАВО КАК ФОРМА ВЛИЯНИЯ НА ПРАВОСОЗНАНИЕ ОБЩЕСТВА

*Курова Аминат Яхьяевна,
студентка магистратуры 3 года обучения
профиль «Правоохранительная и правозащитная деятельность,
прокурорский надзор, судебная власть» Юридического института
Северо-Кавказского федерального университета
(Россия, г. Ставрополь)*

*Научный руководитель: Ковалев Владимир Викторович
к.и.н., доцент кафедры правовой культуры и
защиты прав человека Юридического института
Северо-Кавказского федерального университета
(Россия, г. Ставрополь)*

При функционировании международного права особую роль занимает международно-правовое сознание, которое влияет на создание и проведение в жизнь правовых норм. Это явление представляется довольно сложным. Одним из главных его элементов является общее международное правосознание, что понимается как совокупность разделяемых государствами взглядов, идей и представлений, относительно международного правового порядка. Несмотря на то, что между государствами имеется множество различий, оно существует. Без международного правового сознания невозможно общее международное право, отражающее общее правосознание. Сегодня, практически, нет такой национально-правовой культуры, которое не подвергалось воздействию со стороны международного права. Влияние международного права на индивидуальное и коллективное правосознание неуклонно усиливается.

Еще одной частью международно-правового сознания является правосознание отдельного государства. Такое правосознание включает в себя не только общие для всех стран представления о международном праве, но и специфические взгляды данного государства. Международное право и практика ее реализации оказывает воздействие на правосознание каждого государства, таким образом расширяется область общего правосознания.

В конечном счете носителями правосознания оказываются индивиды. Но их сознание определено обществом и поэтому является общественным. Таким образом, социальное образование можно рассматривать как носителя правосознания, и допустимо говорить о меж-

дународном правосознании государства, конкретными носителями которого являются индивиды, занимающие роль власти. Правосознание власти в пределах одного государства обладает не только общими чертами, но и важными индивидуальными особенностями, которые имеют серьезное значение при решении международно-правовых вопросов. Но, не стоит забывать, что правовая культура и правосознание – это существенный фактор в функционировании международного права не только для глав государств, но и чиновничества разных уровней. И чем сложнее международно-правовое регулирование, тем значимее становится данный фактор.

Что касается массового международного правосознания, то оно медленно утверждается в сознании людей. О таком правосознании не стоит забывать, но и вместе с тем нельзя переоценивать возможности общественного мнения. Но порой, представители государств допускают переоценку общественного мнения, что скорее всего предпринимается из пропагандистских соображений. Довольно справедливо высказывается Лукашук И.И., «международное право постепенно выходит за пределы дипломатии, начинает оказывать влияние на массовое сознание, на формирование общественного мнения, от поддержки которого в немалой мере зависит эффективность международного права и, следовательно, успех в решении мировых проблем»¹.

Тем не менее, в некоторых ситуациях оно может сыграть весьма серьезную роль. В правосознании обнаруживаются идейные константы, которые называют смыслообразующими идеями. Они и определяют содержательное наполнение правосознания. Так, для западной правовой культуры характерны идеи свободы, гражданского общества, закона и естественных прав человека.

Правосознание оказывает влияние как на процессы формирования, так и реализации международных правовых норм. Правовое сознание воздействует на поведение государств нормы и как часть юридического мировоззрения. Доказательством того, что международно-правовое сознание действует в тесной связи с политическим сознанием, является закрепление в юридических актах, конституциях важнейших начал политики государства, его институтов, политических прав и свобод граждан. Большую роль в формировании международного правосознания сыграли резолюции международных организаций, и в первую очередь Генеральной Ассамблеи ООН.

Правосознание представляет собой объективное отражение правовой жизни общества, которое включает в себя знание о праве, существующих правовых отношений, оценка действующего права, мысли и идеи о желаемых изменениях в праве. Важным средством для поддер-

жания и развития мирного и справедливого сотрудничества государств на международном уровне является современное правосознание. Современное международное правосознание есть знание о комплексе правовых отношений, юридических и физических лиц, которые складываются по поводу развития, природы и взаимодействия между развитием и окружающей средой с того момента, когда глобальные проблемы превратились в центр экологической проблематики, произошла экологизация международно-правовой жизни. И современное международное правосознание характеризуется как изучение и знание о взаимодействии элементов понятия устойчивого развития, которое требуют правовые нормы, охватывающие основные признаки его содержания, то есть нормы, направленные к экономическому росту, к торжеству причин глобального экологического кризиса, к подъему качества жизни и т.д. Таким образом, правосознание требует совершенствование устойчивого развития, без которого трудно возникновение у государств политической воли и веры в будущее.

Есть мнение, что правосознание не является компонентом правовой системы и не может быть основой для создания норм права. Но право не может существовать вне человеческого сознания, и лишь «преломляясь» сквозь сознание социального субъекта право становится правом. Только при условии активной жизненной позиции правосознание будет представлять из себя форму общественного сознания, которое формируется в процессе повседневной деятельности.

Будучи источником совершенствования национального права, международное право увеличивает значение нормативного регулирования и фактического обеспечения прав, свобод и законных интересов человека и гражданина, обеспечивая их большей правовой защиты. Выражается это в повышении правосознания, через обращения к различным международным правовым нормам и защиты своих прав при обращении в суд или государственные органы.

Очень важно приблизиться к такому уровню международного правосознания, где каждый индивид соблюдает правовые нормы только в силу внутренней потребности и собственных убеждений, а не под страхом принуждения. Оказание международным сообществом помощи в кризисных ситуациях, способствует осознанию каждым индивидом своей принадлежности к человеческой расе. Стоит отметить, что одной из причин, обусловивших интенсивное развитие правосознания современного западноевропейского общества стала привязка гражданства к степени правовой защищенности человека. В данном обществе чувство гражданственности, правосознание превалируют над остальными чувствами и сохраняются внутрисоциальные связи.

Литература и источники:

1. Лукашук И.И. Современное право международных договоров: В 2 т. Т. I. Заключение международных договоров. М., 2004. С. 61.
2. Всеобщая декларация прав человека (принята Генеральной Ассамблеей ООН 10 декабря 1948 г.) // Электронный ресурс: Справочно-правовая система «Консультант Плюс».
3. Конвенция о защите прав человека и основных свобод от 4 ноября 1950 г. // СЗ РФ. 08.01.2001. № 2.
4. Абдурахманова И.В. История государства и права зарубежных стран: Учебное пособие для вузов. М.: ИКЦ «МарТ», 2017. – 288 с.
5. Абашидзе А.Х. Международное право. Мирное разрешение споров: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. 3-е изд., испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2018. – 221 с.
6. Батуркин В.Г. Понятие и структура правового сознания // История государства и права. – 2014. – № 1. – С. 21-25.
7. Бирюков П.Н. Международное право в 2 т. Том 1: учебник для академического бакалавриата. 10-е изд., пер. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2018. – 365 с.
8. Капустин А.Я. Право европейского союза: учебник для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2019. – 387 с.
9. Калининченко П.А. Россия и Европейский Союз: двусторонняя нормативная база взаимоотношений. М.: Элит. 2011. – 344 с.
10. Красник В.С., Евстафеева Е.А. Психолого-правовой подход к изучению структуры правосознания // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – № 5 (296). – С. 20-25.
11. Толстых В.Л. Международные суды и их практика: Учебное пособие. М.: Международные отношения, 2015. – 504 с.

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ

*Мананникова Юлия Владимировна,
к.с.н., доцент, начальник Управления
мониторинга и анализа качества образования
ГАОУ ДПО «Институт регионального развития Пензенской области»
(Россия, г. Пенза)*

В современной России ускоренными темпами формируется единая система оценки качества образования. На ближайшие годы в масштабе всей страны поставлена задача обеспечить глобальную конку-

рентоспособность российского образования и войти в десятку ведущих стран мира по его качеству. Достижение указанных целей является приоритетным направлением деятельности для большинства субъектов РФ, и Пензенская область не является здесь исключением. Указанные аспекты обуславливают необходимость формирования новых научных знаний о состоянии правового регулирования и гарантированности права граждан Российской Федерации на получение качественного образования.

Инновационные процессы, происходящие в обществе и региональном социуме, ставят перед системой образования задачи быстрого реагирования на изменяющиеся условия и активного поиска новых средств, форм и методов управления. Поэтому в Пензенской области все более актуальным становится развитие региональной системы независимой оценки качества образования (далее – НОКО). Такая система позволяет не только практически решать проблему оценки образовательных результатов обучающихся, но и способствует реализации права обучающихся на получение качественного образования, построению обучения в соответствии с их образовательными потребностями, а также служит информационным ресурсом для принятия обоснованных управленческих решений.

Правовые основы независимой оценки качества образования в условиях регионов, одним из которых является Пензенская область, закреплены в ряде нормативных документов федерального уровня.¹ Согласно п. 29 ст. 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ, качество образования определяется как «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы». Согласно ст. 95 данного закона, независимая оценка качества образования включает в себя:

- независимую оценку качества подготовки обучающихся;
- независимую оценку качества образовательной деятельности организаций.

Указанные нормативные положения находят отражение в Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 гг., основной целью которой является «создание условий для эффективно-го развития российского образования, направленного на обеспечение

доступности качественного образования, отвечающего требованиям современного инновационного социально ориентированного развития Российской Федерации». Достижение указанной цели планируется в процессе решения ряда важных задач, одной из которых выступает «формирование востребованной системы оценки качества образования и образовательных результатов».

Правовые основы независимой оценки качества образования в условиях Пензенской области также закреплены в ряде нормативных документов регионального уровня.²

Стратегические положения по формированию востребованной региональной системы оценки качества образования также находят отражение в Государственной программе «Развитие образования в Пензенской области на 2014-2020 годы», стратегическими задачами которой выступают:

1. Модернизация образовательных программ и технологий обучения, развитие инфраструктуры, организационно-правовых форм, обеспечивающих достижение современного качества учебных результатов, равную доступность качественных услуг дошкольного, общего, дополнительного образования, позитивную социализацию детей;

2. Формирование механизмов региональной оценки качества и востребованности образовательных услуг, предусматривающих участие потребителей образовательных услуг и общественных институтов в контроле и оценке качества образования;

3. Повышение эффективности управления региональной системой образования.

В соответствии с положениями рассмотренных нормативно-правовых документов, на территории Пензенской области осуществляется формирование механизмов независимой оценки качества образовательных услуг. Данная деятельность осуществляется в рамках реализации плана мероприятий «Концепции региональной системы оценки качества образования Пензенской области» (утвержденной приказом Министерства образования Пензенской области от 02.07.2020 г. № 287/01-07). По поручению Министерства образования Пензенской области региональным оператором, ответственным за реализацию мероприятий по оценке качества образования, выступает ГАОУ ДПО «Институт регионального развития Пензенской области» (далее – ГАОУ ДПО ИРР ПО), структурным подразделением которого является Управление мониторинга и анализа качества образования (далее – Управление МАКО).

Региональная система независимой оценки качества образования Пензенской области функционирует в соответствии с нормами

федерального законодательства и строится на основе концептуально-методической модели, предполагающей комплексное применение нормативного, системного, институционального и деятельностного подходов. Это обеспечивает не только эффективное «встраивание» региональной системы НОКО в общероссийскую систему оценки качества образования, но и способствует развитию региональных механизмов управления в данной сфере (рисунок 1).



Рисунок 1.

Основной целью внедрения данной системы является получение объективной информации для эффективного управления качеством образования на региональном, муниципальном и локальном уровнях. В числе задач необходимо отметить: мониторинг качества образовательных результатов и мониторинг качества образовательной деятельности образовательных организаций (далее – ОО).

В процессе развития региональной системы независимой оценки качества образования Управление МАКО осуществляет комплекс работ по следующим направлениям:

1. Независимая оценка качества подготовки обучающихся ОО:

- подготовка и комплектация контрольно-измерительных материалов;
- организация диагностических процедур в ОО;
- обработка данных по итогам диагностических процедур;

- комплексный анализ результатов диагностических мероприятий;
- разработка практических рекомендаций и подготовка аналитических отчетов по итогам диагностических мероприятий.

2. Независимая оценка качества образовательной деятельности

ОО:

- подготовка и комплектация рабочих документов (анкет);
- организация научно-исследовательских процедур в ОО;
- обработка данных по итогам научно-исследовательских процедур;
- комплексный анализ результатов социологических исследований;
- разработка практических рекомендаций и подготовка аналитических отчетов по итогам социологических исследований.

При проведении указанного комплекса работ очевидными преимуществами выступают:

- дистанционный формат проведения всех оценочных процедур;
- наличие специалистов соответствующего уровня квалификации;
- обширный опыт научно-исследовательской и аналитической работы;
- отсутствие конфликта интересов в отношении объектов оценки;
- соблюдение конфиденциальности при сборе и обработке данных.

Структура независимой оценки качества образования, сформированная в Пензенской области, включает мероприятия трех уровней:

1. Региональный – с участием всех ОО региона.
2. Муниципальный – с участием всех ОО городского округа (муниципального района).
3. Локальный – с участием отдельных ОО.

Рассмотрим подробнее деятельность по указанным направлениям на уровне общего образования.

Независимая оценка качества подготовки обучающихся ОО.

В 2016-2019 гг. разработанная модель НОКО апробирована в 94 базовых образовательных организациях ГАОУ ДПО ИРР ПО (рисунок 2). За указанный период проведено более 2 000 диагностических процедур в ОО Пензенской области, в которых приняли участие более 27 000 обучающихся 3, 4, 5, 6, 7, 8 и 10 классов. Диагностируемые учебные предметы: русский язык, математика, литература и литературное чтение, окружающий мир, история, биология, физика, обществознание.

ДИНАМИКА ИЗМЕНЕНИЯ ПОКАЗАТЕЛЕЙ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

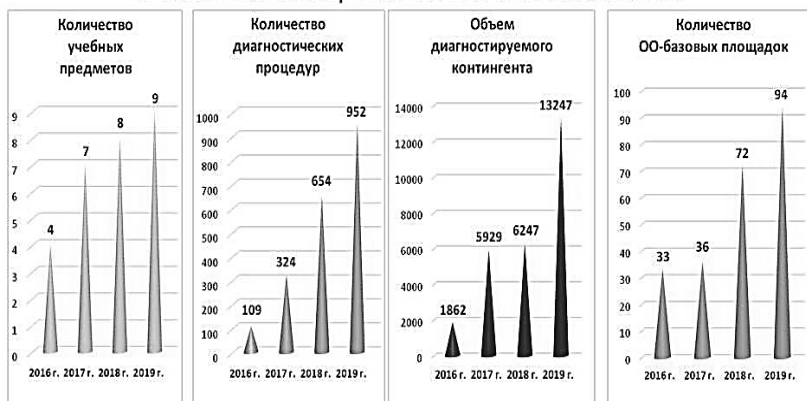


Рисунок 2.

При проведении диагностических процедур на всех уровнях общего образования используются комплекты контрольно-измерительных материалов по учебным предметам, разработанные на основе единой методической схемы, предполагающей: сочетание предметного и метапредметного блоков заданий, расположение заданий базового и повышенного уровней по нарастанию сложности, оценивание уровня подготовки обучающихся на основе единой 30-балльной шкалы. Это позволяет не только оценить общий уровень подготовки обучающихся, но и провести сравнительный анализ итогов выполнения предметного и метапредметного блоков заданий, отдельных знаний, умений и навыков.

Для формирования и обновления диагностического инструментария созданы творческие группы, включающие сотрудников ГАОУ ДПО ИРР ПО и педагогов ОО Пензенской области. Данная система соответствует современным требованиям к проведению диагностических мероприятий и включает более 60 комплектов контрольно-измерительных материалов по программам начального общего, основного общего и среднего общего образования. Обработка данных по результатам оценочных процедур проводится на базе специализированных программных продуктов, разработанных Управлением МАКО, что позволяет непрерывно расширять объем диагностируемого контингента.

Начиная с 2017 г. с целью выявления проблем при подготовке к Государственной итоговой аттестации ежегодно проводится региональный мониторинг образовательных достижений, обучающихся 10 классов ОО Пензенской области (региональные контрольные работы по математике, русскому языку, обществознанию). Каждая из них включает в себя более 330 процедур, которые организуются во всех ОО региона с привлечением независимых наблюдателей. Территориальный охват: 3 городских округа и 27 муниципальных районов Пензенской области, объем диагностируемого контингента – более 5000 школьников. По итогам данных диагностических мероприятий наблюдается положительная динамика показателей качества образования.

В целях повышения объективности проводится сравнительный анализ результатов диагностических мероприятий с оценками за четверть, полугодие, учебный год. Также осуществляется корреляция результатов диагностических мероприятий в зависимости от используемой учебной литературы, что позволяет оценить эффективность использования тех или иных учебников. По итогам независимой диагностики уровня подготовки обучающихся разрабатываются рекомендации для педагогов по коррекции допущенных ошибок (в рамках преподавания диагностируемых дисциплин) и дальнейшему совершенствованию учебного процесса.

Все результаты оценочных процедур представляются в виде аналитических отчетов, которые направляются в органы управления образованием регионального и муниципального уровней, а также в ОО Пензенской области. Это позволяет не только проводить комплексный анализ ситуации в масштабе региона, отдельных муниципальных районов, но и выявлять локальные проблемы на уровне ОО, служит информационной основой для корректировки и развития образовательного процесса.

Независимая оценка качества образовательной деятельности ОО.

Проведение социологического мониторинга позволяет получить объективную информацию по вопросам качества образовательной деятельности на основе изучения мнения участников образовательного процесса (обучающихся, их родителей и педагогов). Анкетирование респондентов проводится дистанционно в анонимном формате на базе специализированных электронных сервисов, разработанных Управлением МАКО. Каждая ОО получает информационные материалы для уведомления участников исследования и электронную ссылку на модуль сбора данных. Также проводится сбор дополнительной контекстной информации, размещенной на сайтах ОО.

В качестве основных критериев оценки выступают:

- открытость и доступность информации об организации;
- комфортность условий предоставления образовательных услуг;
- доброжелательность и вежливость работников;
- удовлетворенность условиями, качеством оказания образовательных услуг и др.

Помимо стандартных процедур сбора и обобщения данных, проводится комплексный статистический анализ всей информации на базе специализированных программных продуктов. По итогам социологического мониторинга разрабатываются практические рекомендации, которые учитываются при принятии управленческих решений на региональном, муниципальном и локальном уровнях.

В 2016-2019 гг. проведен ряд исследований с участием различных групп респондентов по вопросам качества образования, организации учебного процесса и профессионального развития педагогических работников. Территориальный охват: 3 городских округа и 27 муниципальных районов Пензенской области. Ежегодно в социологических исследованиях принимает участие более 20 000 респондентов.

Согласно результатам исследования мнения педагогов, было выявлено, что большинство респондентов оценивают качество школьного образования как «среднее» (70,0%) и считают профессиональный уровень педагогов важным фактором, оказывающим наибольшее влияние на качество образования (71,3%) (рисунок 3).



Рисунок 3.

По результатам мониторинга были выявлены формы повышения профессиональных компетенций, которым педагоги отдают наибольшее предпочтение, а также «профессиональные затруднения» и предложения слушателей по совершенствованию курсовой подготовки, в числе которых: увеличение объема информации по вопросам подготовки к Государственной итоговой аттестации в форматах ЕГЭ, ОГЭ и ВПР; организация проектной деятельности; введение инклюзивного образования; организация независимой оценки качества образования. Данные предложения учтены при формировании дополнительных профессиональных программ курсов повышения квалификации.

Согласно результатам экспертного опроса руководителей общеобразовательных организаций, в числе основных проблем современной школы были отмечены: недостаточное материально-техническое обеспечение, старение педагогических кадров и др. В качестве особенно острой проблемы – выделена значительная бюрократическая нагрузка педагогов. В числе необходимых шагов на пути повышения качества образования в школе, экспертами также были отмечены:

- использование эффективных методик планирования и управления образовательным процессом, развитие систем внутришкольного контроля;
- укрепление материально-технической, ресурсной и учебно-методической базы школы;
- повышение ответственности не только педагогов, но и самих обучающихся, их родителей за результаты обучения;
- регулярное проведение мониторинговых исследований качества образования с целью сравнения образовательных достижений и совершенствования деятельности школы.

По результатам исследования мнения родителей обучающихся в целом получены положительные результаты: более 80,0% опрошенных отметили, что всегда находят понимание и поддержку педагогов при решении проблем, связанных с обучением и воспитанием школьников. Свыше 70,0% респондентов оценили условия предоставления образовательных услуг в школе как «отличное» и «хорошее». Также большинство родителей школьников оценивают качество образования как высокое и среднее. Однако, в связи со сложностью образовательных программ, значительной доле обучающихся сложно дается усвоение учебного материала (рисунок 4).

Существенными факторами, влияющими на качество образования школьников, выступают положительная мотивация к обучению, позиция родителей и их участие в жизни школы. Также была выявлена тенденция изменения образовательных результатов в зависимости от социально-профессионального статуса и материального положения семьи.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МНЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ОО ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ, 2019 г.



Рисунок 4.

Важным аспектом в процессе развития региональной системы независимой оценки качества образования Пензенской области выступает обеспечение информационной открытости. Результаты исследований по данной проблематике регулярно представляются к обсуждению в рамках различных научно-методических мероприятий. Осуществляется публикация статей в региональных, всероссийских и зарубежных изданиях.

Также в соответствии с решением коллегии Министерства образования Пензенской области от 27 марта 2019 года сотрудниками Управления МАКО был создан информационно-аналитический портал «Региональная система независимой оценки качества образования Пензенской области» (режим доступа: <http://noko.rcoi58.ru>). Основная цель данного портала – обеспечение открытости и доступности информации о результатах независимой оценки качества образования, проведенной на территории региона.

Таким образом, функционирование региональной системы независимой оценки качества образования Пензенской области выступает основой для принятия обоснованных управленческих решений на региональном, муниципальном и локальном уровнях, способствует реализации права обучающихся на получение качественного образования и служит эффективным механизмом развития современной школы.

Литература и источники:

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (с последующими изменениями) // СПС

КонсультантПлюс; Постановление Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 года № 497 «О федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы // СПС КонсультантПлюс; Постановление Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 года № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» // СПС КонсультантПлюс.

2. Об образовании в Пензенской области: Закон Пензенской области от 4.07.2013 г. № 2413-ЗПО // СПС КонсультантПлюс; Концепция региональной системы оценки качества образования Пензенской области (утверждена приказом Министерства образования Пензенской области от 02.07.2020 г. № 287/01-07).

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРАВА НА ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

*Муртазалиев Абулмуслим Магомедович,
д.ю.н., профессор, заведующий кафедрой теории государства и права
Юридического института
Дагестанского государственного университета
(Россия, г. Махачкала)*

*Газимагомедова Наида Абулмуслимовна
старший преподаватель кафедры
конституционного и международного права
Юридического института
Дагестанского государственного университета
(Россия, г. Махачкала)*

Право на образование является одним из основных прав гражданина, которое, по мнению ЮНЕСКО, необходимо рассматривать как элемент права на жизнь, права на развитие, права на непрерывное образование, которое должно реализовываться в течение всей жизни человека. Всеобщая декларация прав человека¹, будучи одним из основополагающих актов современного международного порядка, закрепила основные приоритеты, принципы, цели и задачи в области прав человека, к реализации которых должны стремиться все государства – участники Декларации. В ст. 26 Всеобщей декларации прав человека закреплены базовые положения права на образование: «1. Каждый человек имеет право на образование. Образование должно быть бесплатным по меньшей мере в том, что касается начального и общего образо-

вания. Начальное образование должно быть обязательным. Техническое и профессиональное образование должно быть общедоступным, и высшее образование должно быть одинаково доступным для всех на основе способностей каждого. 2. Образование должно быть направлено к полному развитию человеческой личности и к увеличению уважения к правам человека и основным свободам. Образование должно содействовать взаимопониманию, терпимости и дружбе между всеми народами, расовыми и религиозными группами...».

Эти основополагающие нормы международного права трансформированы и в действующую Конституцию Российской Федерации², которая закрепила в ст.43 право граждан на образование: «1. Каждый имеет право на образование. 2. Гарантируются общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях. 3. Каждый вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование в государственном или муниципальном образовательном учреждении и на предприятии. 4. Основное общее образование обязательно...».

Исходя из естественного характера права на образование, можно отметить, что оно является неотъемлемым, неотчуждаемым правом. Это подразумевает, что человек обладает правом на образование независимо от того, как это право интерпретировано в международном и национальном законодательстве. В действующем российском законодательстве под образованием понимается «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов»³.

Вопросам реализации конституционного права на образование в Российской Федерации с учетом социально-политической их важности уделяется пристальное внимание, подтверждением чему служат и ежегодные Послания Президента Российской Федерации Федеральному Собранию. Так, обращаясь к вопросам демографического состояния российского общества, В.В. Путин отметил в своем Послании от 15 января 2020 г. о том, что «поддержка семьи, её ценностей – это всегда обращение к будущему, к поколениям, которым предстоит жить в эпоху колоссальных технологических и общественных изменений, опре-

делять судьбу России в XXI веке. И чтобы уже сейчас они могли участвовать в создании этого будущего и в полной мере раскрыли свой потенциал, мы должны сформировать для них все условия, и прежде всего речь идёт о том, чтобы каждый ребёнок, где бы он ни жил, мог получить хорошее образование... В ближайшие годы число выпускников школ будет расти. С учётом этого нам важно сохранить равную, справедливую доступность бесплатного очного высшего образования. В этой связи предлагаю ежегодно увеличивать количество бюджетных мест в вузах, причём (и то, что я скажу дальше, чрезвычайно важно) в приоритетном порядке отдавать эти места именно в региональные вузы, именно в те территории, где сегодня не хватает врачей, педагогов, инженеров»⁴.

В плане решения этих важных задач на современном этапе в Посланиях Президента РФ и в принятых на их основе актах Правительства РФ и других органов власти отмечается целый комплекс мер по реализации права на образование граждан применительно всех его уровней: общего образования (дошкольное, начальное общее, основное общее, среднее общее) и профессионального образования (среднее профессиональное образование, высшее образование – бакалавриат, – специалитет, – магистратура, – подготовка кадров высшей квалификации). При этом следует иметь в виду, что принятые Российским государством меры относятся также и относительно других сфер организации образования, поскольку по действующему законодательству, «образование подразделяется на общее образование, профессиональное образование, дополнительное образование и профессиональное обучение, обеспечивающие возможность реализации права на образование в течение всей жизни (непрерывное образование)»⁵.

В основе государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования в современной России лежат закрепленные ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 (далее, ФЗ №273) (ст.3) принципы: признание приоритетности образования; обеспечение права каждого человека на образование, недопустимость дискриминации в сфере образования; гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования; единство образовательного пространства на территории Российской Федерации, защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства; созда-

ние благоприятных условий для интеграции системы образования Российской Федерации с системами образования других государств на равноправной и взаимовыгодной основе; светский характер образования в государственных, муниципальных организациях, осуществляющих образовательную деятельность и другие принципы, которые имеют фундаментальное значение для реализации права граждан России на образование в режиме, отвечающем современным международно-правовым требованиям и национальным интересам.

В контексте характеристики рассматриваемой темы важно отметить также и положение, предусмотренное ч.2 ст. 3 ФЗ 273 о том, что Правительство Российской Федерации ежегодно в рамках обеспечения проведения единой государственной политики в сфере образования представляет Федеральному Собранию Российской Федерации доклад о реализации государственной политики в сфере образования и публикует его на официальном сайте Правительства Российской Федерации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет». Данное положение делает более прозрачной деятельность государства по реализации политических и правовых мер государства в данной сфере, поскольку осуществляется на всех уровнях территориальной организации публичной власти: федеральной, региональной (по субъектам РФ) и муниципальной, в том числе и в плане реализации программ по образованию. При этом доклад Правительства включает данные мониторинга системы образования за отчетный год, во исполнение постановления Правительства Российской Федерации от 5 августа 2013 г. № 662 «Об осуществлении мониторинга системы образования», а также содержит информацию, сформированную на основе данных федерального статистического наблюдения, ведомственных мониторингов и результатов социологических исследований.

Как видно из изложенного, в Российской Федерации на современном этапе выстроена достаточно организованная система мер по обеспечению повсеместного и постоянного внимания органов власти и общественности к реализации одного из наиболее важных конституционных прав граждан – права на образование. Однако наличие хорошо организованной системы государственных мер не означает отсутствие проблем в рассматриваемой сфере, нередко и принципиального характера. Остановимся на некоторых из них в большей части применительно к юридическому образованию.

1. Наиболее актуальная проблема реализации права на образование на настоящее время – это переход на дистанционный формат обучения в условиях распространения коронавирусной инфекции. Судя по материалам Дагестана, можно отметить, что наиболее подготовлен-

ными к этому неожиданному вызову времени оказались вузы, в большей части филиалы вузов, которые вынужденно работали и ранее в формате электронного и дистанционного обучения. В сущности, у них ничего не изменилось с точки зрения качества образования, которое характеризовалось всегда невысокими показателями.

Как известно при реализации образовательных программ используются согласно пункту 2 статьи 13 ФЗ № 273, различные образовательные технологии, к которым относятся дистанционные образовательные технологии и электронное обучение. Под первыми понимаются образовательные технологии, в основном осуществляемые с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников. А вот электронным обучением признается организация образовательной деятельности с применением: данных, содержащихся в базах; информации, используемой при реализации образовательных программ; информационных технологий, технических средств, обеспечивающих обработку информации; информационно-телекоммуникационных сетей, помогающих передавать по линиям связи указанную информацию.

Для применения учреждениями электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации основных и (или) дополнительных образовательных программ был разработан соответствующий Порядок, утвержденный приказом Минобрнауки России от 9 января 2014 г. № 2. В настоящее время действует Приказ Министерства образования и науки РФ от 23 августа 2017 г. № 816 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ».⁶ На наш взгляд, ввиду заметной актуализации рассматриваемых вопросов на современном этапе возникает необходимость более четкой конкретизации требований в части ресурсного (кадрового и материально-технического) обеспечения образовательного процесса.

По мнению многих педагогов, в том числе и юридического профиля, наиболее эффективными являются формы обучения, интегрирующие очные и дистанционные формы обучения, при безусловной приоритетности первых. С учетом накопленной, хотя и небольшой по времени, практики в противовирусный период представляется, что учебный процесс в очной форме наиболее востребован при изучении базовых, профильных курсов, курсов для углубления знаний, а также ликвидации пробелов по общеобразовательной программе, самостоятельной проектно-исследовательской деятельности обучающихся, работе

по индивидуальным программам обучения, консультациях, дополнительных занятиях по сложным темам и некоторых других формах учебных занятий. Однако на практике все указанные формы обучения предполагают использование и дистанционного обучения, но как дополняющую очную форму образовательную технологию. Вопрос в том, в каком соотношении эти две составляющие могут быть интегрированы с учетом эпидемиологической обстановки в регионе и требований по обеспечению качества образования. Очевидно, по мере накопления нашего опыта в этих вопросах на практике они должны решаться на более формализованных (с учетом показателей уровня распространения коронавирусной или иной инфекции) условиях, отдавая приоритет очным формам образования, как наиболее эффективной не только для обучения, но и для воспитания целенаправленный процесс.

2. Определяющее влияние на качество образования оказывают происходящие в обществе процессы социально-экономического развития, государственная правовая политика и идеология, практически все элементы правовой системы общества и в особенности состояние правосознания и юридической практики. С учетом этого изучение вопросов возникновения и развития юридического образования в мире и в России, на наш взгляд, соблюдение отечественного исторического опыта и вытекающих из него требований должно стать основой для обеспечения качества юридического образования и в современный период. Но, к сожалению, в традиции современных «реформаторов образования» преобладают тенденции разрушения всего предыдущего как советского и формирования на пустом месте новой модели образования, что крайне негативно сказывается в особенности на воспитательный процесс. Изучение зарубежного опыта, в частности Англии и других европейских стран, умело использующих наш отечественный советский опыт организации образования, послужило бы определенной гарантией для предупреждения излишних экспериментов в этой важнейшей сфере жизнедеятельности общества и личности.

3. Анализ закрепленных госстандартами (ФГОС) компетенций, которые должны быть сформированы по завершении образовательной программы, показывает достаточно высокие требования, предъявляемые государством к подготовке, например, юристов. Вместе с тем вопросы их реализации в практике отечественного юридического образования: в какой степени существующая практика подготовки юристов обеспечивает получение выпускниками предусмотренных стандартами компетенций, требуют, по нашему мнению, самого критического анализа, начиная с уровня подготовленности поступающих на профессию юриста. В этой связи более существенную роль в выработке федераль-

ных и региональных требований по реализации стандартов могли бы играть Учебно-методические объединения по специальностям, направлениям и программам, показавшие свою эффективность в прошлом, но почему-то отодвинутых реформами преимущественно на уровень образовательных организаций.

4. Как и ранее при определении содержания юридического образования определяющим остается вопрос о подготовке юристов, ориентированных на конкретные сферы юридической деятельности, так сказать с преобладанием прикладного аспекта, или юриста широкого профиля с фундаментальной теоретической подготовкой. Соотношение двух этих составляющих в моделях подготовки юристов варьируется в зависимости от состояния юридической науки и потребностей практики. Представляется, что при любом соотношении двух этих моделей, соотношения теоретической и практической подготовки юристов необходимо обеспечить в учебном процессе общетеоретический фундамент, позволяющий вооружить будущих юристов общими закономерностями развития права, государства и других политических институтов особенно в переходных состояниях общества.

5. Вопрос духовно-нравственного воспитания обучающего имел и имеет особенно сейчас фундаментальное значение для обеспечения качества юридического образования. Несомненно, прав был русский писатель публицист и философ Ильин И.А. утверждавший, что «безграмотный, но добросовестный гражданин лучше бессовестного грамотея»⁷. Практически аксиомой сейчас стало признание всеми того, что цель образования заключается не только в приобретении обучающимися знаний, но и в воспитании, формировании правосознания, которое становится опорой осмысления назначения своей юридической профессии. Хорошо отработанные в советский период механизмы отбора и обучения будущих юристов (наличие стажа работы и безупречной социальной репутации для поступления, повышенные меры социальной ответственности обучающихся по специальности юриста и другие) к сожалению, преданы забвению, что не может негативно отразиться и на качестве современного юридического образования.

6. Будучи сторонниками советской системы образования и воспитания, как нам представляется, в условиях ещё не сформированного ясного запроса рыночной экономики в России, переход в вузе на модель «бакалавриат – магистр» в отличие от «специалитета», с его пятилетним сроком обучения, следует считать преждевременным и ошибочным, особенно для юридической профессии.

7. Аспирантура, выступая на современном этапе как уровень высшего образования, оказалась на практике более подверженной инте-

ресам образовательного процесса в вузе, нежели чем научно-исследовательским. Как правило, в результате этого аспирант оказался на деле занят не столько творческим научно-исследовательским процессом по исследуемой проблеме, сколько изучением и прохождением образовательной программы по подготовке кадров высшей квалификации согласно научной квалификации. В этой связи необходимо сместить акцент с формальной оценки соответствия образовательной программ аспирантуры федеральным государственным образовательным стандартам к оценке уровня научной работы аспирантов и ее результативности, а также качества подготовленных диссертаций на соискание ученой степени, соответствующих официально установленным критериям.

В тесной связи с подготовкой кадров высшей квалификации находятся и вопросы функционирования диссертационных советов для защиты ими своих исследований. Поскольку уровень защиты диссертаций по окончании аспирантуры сегодня достаточно низкий директивными органами ставится задача существенно поднять этот показатель (хотя бы до 40%). В этой связи следует отметить, что осуществляемая за последний период государственная политика по вопросам формирования сети и определения требований к диссоветам привела к тому, что по некоторым научным специальностям (в частности по юридическим наукам) основная часть диссоветов функционирует в основном или только в Москве, что сопряженно особенно сейчас со многими сложностями в представлении и защите диссертаций соискателями. Количество защит диссертаций за первые пять лет – с начала реформы российской системы подготовки научных кадров (2013-2017) сократилось почти вдвое, а количество диссоветов – на треть⁸. Поддерживая проводимую государством политику по повышению качества диссертационных исследований, вместе с тем необходимо отметить, что из-за установленных действующим Положением о диссоветах⁹ чрезмерно жестких, нередко необоснованных на практике требований по формированию и деятельности диссоветов, немалая часть из них не в состоянии функционировать в режиме, востребованном для подготовки кадров высшей квалификации особенно для региональных вузов России. Очевидно, эти вопросы должны быть разрешены с полным пониманием перспектив развития образовательной системы и в регионах нашей страны.

Литература и источники:

1. Всеобщая декларация прав человека (принята Генеральной Ассамблеей ООН 10.12.1948).
2. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993, с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020).

3. Ч.2 ст.2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.

4. Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию от 15 января 2020 г.

5. Ч.2 ст.10 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.

6. <http://ivo.garant.ru/#/document/71770012/paragraph/1:0> (Дата обращения 12 ноября 2020 г.).

7. Ильин И. О воспитании и образовании в грядущей России. Значение веры в педагогике. М.,2018. С.56.

8. Количество кандидатских и докторских диссертаций сократилось в РФ почти вдвое за пять лет//<https://nauka.tass.ru/nauka/4868705> (Дата обращения 10.11.2020).

9. Приказ Министерства образования и науки РФ от 10 ноября 2017 г. № 1093 «Об утверждении Положения о совете по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук» // <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71725906/> (Дата обращения 10.11.2020).

ПОНЯТИЕ, СОДЕРЖАНИЕ И РАЗВИТИЕ КОНСТИТУЦИОННОГО ПРАВА НА ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

*Остапенко Евгения Владимировна,
студент магистратуры 1 года обучения
направления подготовки «Педагогическое образование»
профиль «Историческое образование»
Гуманитарного института
Северо-Кавказского федерального университета
(Россия, г. Ставрополь)*

*Научный руководитель: Ермоленко Людмила Павловна
к.и.н., доцент, доцент кафедры истории России
Гуманитарного института
Северо-Кавказского федерального университета
(Россия, г. Ставрополь)*

Образование – это процесс развития и саморазвития личности, который направлен на усвоение социально значимого опыта человечества, воплощенный в знаниях и умениях.

Право на образование является одним из основных прав человека, принадлежащим ему от рождения вне зависимости от социальной, расовой, национальной, языковой или религиозной принадлежности, закрепленное в конституционном порядке.

Выделяют четыре основных фактора становления права на образование:

1. Позиция государственной власти по развитию грамотности и образованности.

2. Отношение отдельных слоев и групп населения к получению систематических знаний.

3. Финансовые возможности государства по развитию системы образования.

4. Возможности населения, связанные с получением образования.

Конституционное право на образование – это носящая всеобщий характер, гарантированная государством возможность получать и пользоваться знаниями, умениями и навыками, как в личных интересах, так и в интересах всего общества.¹

Конституционное право на образование много раз претерпевало изменения, менялось и отношение к нему.

История развития права на образование берет начало с момента появления первых конституций в конце XVIII века. Впервые в России конституционно право на образование было закреплено в первой Конституции Российской Советской Федеративной Социалистической Республики (далее – РСФСР) 1918 года, определяющей задачу РСФСР, в целях обеспечения трудящимся доступа к знанию, предоставить полное, всестороннее, бесплатное образование рабочим и беднейшим крестьянам.²

В 1925 году принимается новая Конституция РСФСР, закрепляющая право на бесплатное предоставление государством образования исключительно для рабочих и беднейших крестьян.

В 1937 году утвержден новый текст Конституции РСФСР, в соответствии с которым субъектами права на образования выступали граждане РСФСР, которым оно предоставлялось всеобщее на безвозмездной основе и обеспечивалось государственными стипендиями.

Принятая Верховным Советом РСФСР новая Конституция РСФСР 1978 года вносит ряд дополнений в право на образование, обеспечивая граждан не только стипендиями, а также бесплатными учебниками и льготами.

В период с 1988 года по 1992 год активно вносились изменения в Конституцию РСФСР 1978 года. К 1992 году право на образование

перестало быть исключительным правом для граждан, оно стало носить всеобщий характер. Гарантировалось общедоступность образования, а также получение его бесплатно на конкурсной основе. Впоследствии право на образование претерпело изменения, процесс коммерциализации перевел его на рыночные основы.

Содержание права на образование состоит из правовых возможностей и правомочий, которые содержатся в действующей Конституции Российской Федерации и федеральном законодательном акте, конкретизирующем конституционные положения – Федеральном законе от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Содержание конституционного права на образование определяет все возможности человека в сфере образования и включает в себя:

1. Получение образования каждым.³
2. Обеспечение в течение всей жизни права на образование.
3. Получение образования различных уровней:
 - дошкольного;
 - основного общего;
 - среднего профессионального;
 - высшего образования.
4. Получение образования в различных формах:⁴
 - 4.1. В образовательных организациях в следующих формах:
 - очной;
 - очно-заочной;
 - заочной.
 - 4.2. Вне образовательных организаций:
 - в форме семейного образования;
 - в форме самообразования.⁵
5. Получение общедоступного и бесплатного образования, в государственных, муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях, следующих уровней:
 - дошкольного;
 - основного общего;
 - среднего профессионального.
6. Получение бесплатного высшего образования в государственных, муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях, на конкурсной основе.
7. Обязанность получения основного общего образования.⁶
8. Пользование родным языком, право на свободный выбор языка обучения.
9. Свобода преподавания.⁷

10. Свобода выбора образовательной организации, направленности образования, форм получения образования и обучения, согласно склонностям и потребностям человека.⁸

Таким образом, основная суть права на образование заключается в улучшении доступа к образованию для всех на основе принципа равенства и недопущения дискриминации, свободы выбора формы и содержания обучения и развивается в отраслевом законодательстве.

Исходя из вышеизложенного, право на образование – это конституционное, основное, естественное право, которое предоставляет гражданам возможность в порядке, гарантированном государством, осуществлять его.

Россия имеет давнюю традицию конституционно-правового регулирования права на образование как самостоятельного права личности, от реализации которого зависит не только развитие отдельно взятого индивида, но и всего государства в целом.

Литература и источники:

1. Грачева Т.В. Реализация конституционного права человека и гражданина Российской Федерации на образование: на примере города Москвы. Автореф. дис... канд. юрид. наук. М., 2004. 24 с.

2. Конституция (Основной закон) российской Социалистической Федеративной Советской Республики (принята V Всероссийским съездом Советов 10 июля 1918 г.) / СУ РСФСР. 1918. № 51. Ст. 582.

3. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020).

4. Там же.

5. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 31.07.2020) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2020).

6. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020).

7. Там же.

8. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 31.07.2020) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2020).

ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СЕВЕРНОМ КАВКАЗЕ В 90-Е ГГ. XX В.

*Сухарева Анна Андреевна,
учитель истории и обществознания МБОУ СОШ № 43 г. Ставрополя,
студентка магистратуры 2 года обучения
направления подготовки «Педагогическое образование»
профиль «Историческое образование»
Гуманитарного института
Северо-Кавказского федерального университета
(Россия, г. Ставрополь)*

***Научный руководитель: Ермоленко Людмила Павловна**
к.и.н., доцент, доцент кафедры истории России
Гуманитарного института
Северо-Кавказского федерального университета
(Россия, г. Ставрополь)*

С 90-е гг. XX в. народное образование на Северном Кавказе претерпело значительные изменения. В этот период возникают новые направления российской образовательной политики, у субъектов РФ появляются свои стратегические интересы, связанные со спецификой экономической политики, общества, культурного развития и традиционных устоев, сложившихся в школе советского периода.

Рубеж 1980 – 1990-х гг. ознаменовался острым политическим и социально-экономическим кризисом, в результате которого наблюдается высокий подъем национального движения. В этих условиях формироваться новый этап системы народного образования Северного Кавказа. В самом начале российская власть поддержала национальные движения. Одной из главных причин стала преданность демократическим ценностям, на них надеялись в будущем опереться в разногласиях с союзными властями. В этих условиях руководство страны приняло ряд нормативно-правовых актов, в которых закреплялись права народов страны и провозглашались главные принципы образования РФ. Важным было то, что теперь республикам РФ предоставлялось право на получение образования на своем языке.

Первым шагом в данном вопросе был «Закон о языках народов РСФСР», принятый 25 октября 1991 г. Теперь правительство юридически вводило гарантии равноправия языков народов Российской Федерации. Так, в ст. 2 закона утверждается, что «равноправие языков народов Российской Федерации – совокупность прав народов и лично-

сти на сохранение и всестороннее развитие родного языка, свободу выбора и использования языка общения», а также равенство языков теперь защищается государством. Теперь республики в соответствии со ст. 3 получили право на установление своих национальных языков наравне с русским. Вводились права граждан на свободный выбор языка воспитания и обучения, а государству было доверено «создание системы воспитательно-образовательных учреждений, иных форм воспитания и обучения» на языках народов страны. Теперь народы РФ имеют право самостоятельно создавать письменность на своем национальном языке, государство в этом вопросе создает все необходимые условия для осуществления этого процесса.¹

В принятом 10 июля 1992 г. Законе РФ «Об образовании» прослеживаются благоприятные тенденции для обновления школ Северного Кавказа. Провозглашены 6 основных принципов государственной политики в области образования: 1) гуманистический характер; 2) единство федерального культурного и образовательного пространства; 3) общедоступность; 4) светский характер образования; 5) свобода и плюрализм в образовании; 6) демократизм. Подчеркивается, что «общие вопросы языковой политики в области образования регулируются Законом Российской Федерации «О языках народов Российской Федерации»». Фактически данный закон устранил государственную монополию на реализацию образовательной политики, предоставив право субъектам Российской Федерации «в соответствии с их статусом и компетенцией <...> принимать в области образования законы и иные нормативные правовые акты, не противоречащие федеральным законам в области образования».²

Республики Северного Кавказа начинают активно разрабатывать свое законодательство. Принимаются законы об образовании, акты которых имеют общие разделы с Законом Российской Федерации «Об образовании». В них провозглашаются принципы государственной политики в области образования, гарантии прав граждан на образование, условия содержания и функционирования образовательных учреждений. Созданы механизмы управления и контроля за качеством деятельности этих учреждений.

Абсолютно все законы республик провозглашают гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободное развитие личности, воспитание гражданственности и любви к Родине.³

12 декабря 1993 г. в результате референдума была принята Конституция РФ 1993 г. В преамбуле подчеркивается, что Россия – это многонациональная страна, главная цель государства – защита прав и свобод каж-

дого гражданина, сохранение единства страны и принципов равноправия народов. Конституция закрепляла уже принятые ранее законодательные акты по данным вопросам. Одной из важных статей является ст. 26, подтверждавшая права каждого гражданина на национальную принадлежность и на использование своего родного языка: «Каждый имеет право на пользование родным языком, на свободный выбор языка общения, воспитания, обучения и творчества». В ст. 68 русский язык признан официальным языком Российской Федерации, а республики могут самостоятельно устанавливать свои государственные языки.⁴

Образовательная и языковая политика, сложившиеся в большинстве республик Северного Кавказа, в основном соответствовали нормам законодательства Российской Федерации. Каждая республика имела право на использование родного языка, на свободный выбор языка общения, воспитания, обучения и творчества закреплялось в текстах республиканских конституциях. Кабардинский, балкарский и русский языки были утверждены в Кабардино-Балкарской Республике; в Республике Адыгея – русский и адыгейский; в Карачаево-Черкесской Республике – абазинский, карачаевский, ногайский, русский и черкесский; в Республике Ингушетия – ингушский и русский, в Республике Северная Осетия-Алания – осетинский и русский, в Чеченской Республике – чеченский и русский.

Следующим шагом для каждой из республик Северного Кавказа было принятие своих собственных законов об образовании. Данный вопрос являлся приоритетным для каждой республики, поэтому главные принципы и направления их деятельности в этом вопросе включали в себя следующее: подтверждались основные принципы образования, подтверждалось право обучения на родном языке, «единство республиканского и федерального культурно-образовательного пространства», обеспечение национального возрождения и развития коренных народов через систему образования республик. Все законы содержали информацию о языке обучения, образовании и изучении истории и культуры народов республик.

Появляется обязательный предмет на языке одного из коренных народов. Согласно законам об образовании Кабардино-Балкарской Республики и Республики Ингушетия вводятся предметы по ингушскому, кабардинскому или балкарскому языкам.⁵

В адыгейских и карачаево-черкесских школах вводилось обязательное обучение на национальных языках республик только для их носителей. Законом об образовании Республики Северная Осетия-Алания предусмотрено, что в дошкольных образовательных учреждениях и школах «изучается осетинский язык как один из государствен-

ных языков Республики Северная Осетия-Алания, а также история, культура, литература и фольклор осетинского народа».⁶

Начавшийся с 1990-х гг. новый этап развития народного образования на Северном Кавказе отмечен большим интересом народов к своей национальной культуре и родному языку. Однако власти столкнулись с проблемой перехода обучения на национальном языке. Причиной этому послужило недостаточное количество методических и учебных материалов в общеобразовательные учреждения. Необходимо было обновить кадровые составы, в следствии чего многие преподаватели и учителя не смогли выполнять в полной мере свои должностные обязанности в силу незнания. Следовательно, многие требовали перехода к обучению на русском языке.

В целом, установленная нормативно-правовая база поспособствовала дальнейшему развитию образовательной системы северокавказских республик.

Литература и источники:

1. Закон РСФСР «О языках народов РСФСР». 25 октября 1991 г. № 1807-1 [Электронный ресурс] //URL:http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_15524/#p12 (дата обращения: 12.11.2020).

2. Закон РФ от 10.07.1992 N 3266-1 (ред. от 12.11.2012) «Об образовании» [Электронный ресурс] //URL:http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/432b6e2b41f2241f44bf631a207bef41b358b12d/ (дата обращения: 12.11.2020)

3. Супрунова Л.Л. Гуманистическая направленность государственной образовательной политики на Северном Кавказе // Школьная педагогика. 2007. № 5. С.30-39.

4. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020) [Электронный ресурс] //URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (дата обращения: 12.11.2020).

5. Закон Кабардино-Балкарской Республики от 22.07.1994 № 4-РЗ «Об образовании» [Электронный ресурс] // URL:http://obrzakon.ru/documents/opendoc/id/1114/cat_id/78 (дата обращения: 12.11.2020); Закон Республики Ингушетия от 12.08.1998 № 10-РЗ «Об образовании» [Электронный ресурс] //URL: http://obrzakon.ru/documents/opendoc/id/1140/cat_id/79 (дата обращения: 12.11.2020).

6. Закон Карачаево-Черкесской Республики от 06 января 1998 года N 376-XXII «Об образовании» [Электронный ресурс] //URL: <http://docs.cntd.ru/document/802053235> (дата обращения: 12.11.2020);

Закон Республики Адыгея от 06.01.2000 № 156 «Об образовании» [Электронный ресурс] //URL: http://obrzakon.ru/documents/opendoc/id/1132/cat_id/79 (дата обращения: 12.11.2020); Закон Республики Северная Осетия-Алания от 23 августа 2000 года N 17-ПЗ «Об образовании» [Электронный ресурс] //URL: <http://docs.cntd.ru/document/802040889> (дата обращения: 12.11.2020).

О ГАРАНТИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРАВА НА ОБРАЗОВАНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ ЮЖНАЯ ОСЕТИЯ

*Табуева Меделя Юрьевна,
старший преподаватель кафедры гражданского права
Юго-Осетинского государственного университета им. А.А. Тибилова
(Республика Южная Осетия, г. Цхинвал)*

Отношения, связанные с реализацией права на образование в Республике Южная Осетия, основываются на системе гарантий, существующих в государстве и устанавливаемых им. Элементами такой системы, вполне справедливо считаются как юридические (формально-юридические и институциональные), так и политические, социально-экономические, организационные гарантии.¹ Нормативной основой таких гарантий в Республике Южная Осетия выступают конституционные нормы государства.

Право на образование, как одно из фундаментальных прав человека, находит закрепление в Конституции (Основном законе) Республики Южная Осетия, принятой 8 апреля 2001 г.² Статья 28 Конституции устанавливает право каждого на образование и выбор форм его получения. Кроме этого, согласно данной норме:

– гарантируется общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего, среднего (полного) общего образования, среднего профессионально-технического и высшего образования в государственных образовательных учреждениях;

– каждый имеет право на конкурсной основе бесплатно получить среднее специальное и высшее профессиональное образование в государственных учебных заведениях;

– основное общее образование обязательно. Родители или лица, их заменяющие, обеспечивают получение детьми основного общего образования;

– в Республике Южная Осетия поддерживаются различные формы образования и самообразования.

Поскольку право на образование входит в содержание комплекса конституционных прав и свобод человека и гражданина в Республике Южная Осетия, со статьей 28 корреспондируют и другие нормы Конституции. Так, в соответствии со статьей 19 Конституции Республики Южная Осетия основные права и свободы человека неотчуждаемы и принадлежат каждому от рождения. Согласно статье 46 Конституции права и свободы, закрепленные в Конституции, не являются исчерпывающими и не могут толковаться как отрицание других общепризнанных прав и свобод человека и гражданина.

Кроме того, Основным законом признаются и гарантируются права и свободы человека и гражданина согласно общепризнанным принципам и нормам международного права и в соответствии с Конституцией (статья 18), общепризнанные принципы и нормы международного права, и международные договоры Республики Южная Осетия являются составной частью ее правовой системы (часть 5 статьи 2).

Приверженность общепризнанным принципам свободы, демократии и соблюдения основных прав человека, также находит свое отражение в законах о ратификации основных международных актов по защите прав человека, принятых Парламентом Республики Южная Осетия в разное время. В числе таковых: Закон Республики Южная Осетия «О ратификации «Всеобщей Декларации прав человека», принятой и провозглашенной резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 10 декабря 1948 года» от 14 ноября 2007 года №85; Закон Республики Южная Осетия «О ратификации «Международного пакта об экономических, социальных и культурных правах», принятого Генеральной Ассамблеей ООН 16 декабря 1966 года» от 25 декабря 2007 года №95; Закон Республики Южная Осетия «О ратификации «Конвенции о защите прав человека и основных свобод», принятой Советом Европы 4 ноября 1950г. и протоколов к ней» от 25 декабря 2007 года № 93, и др.

Таким образом, государство устанавливает, что права и свободы человека и гражданина, предусматриваемые международным правом, подлежат обеспечению в Республике Южная Осетия. Однако надо признать, что создаваемые большинством международно-правовых актов нормы, определяющие права и свободы, сформулированы в самой общей форме и не являются самоисполнимыми.³ Поскольку указанные нормы международного права, не могут самостоятельно регулировать отношения между субъектами права внутри государства, основополагающее значение в Республике Южная Осетия имеет весь комплекс соответствующих норм конституционного законодательства, и развивающие их иные нормы отраслевого законодательства.

В этой связи, особое место в системе юридических норм, регулирующих общественные отношения, возникающие в сфере образования в Республике Южная Осетия, занимает Закон Республики Южная Осетия «Об образовании», принятый Парламентом Республики Южная Осетия 30 января 2017 года №101 (далее – Закон об образовании)⁴.

Государственные гарантии реализации права на образование в Республике Южная Осетия регламентирует статья 6 названного закона. Данная норма аккумулирует и отражает политические, социально-экономические, организационные качества государственных гарантий реализации права на образование и, в общем, определяет последующее содержание Закона об образовании.

Так, согласно пункту 2 статьи 6 Закона об образовании право на образование в Республике Южная Осетия гарантируется независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного, социального и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а также других обстоятельств. В совокупности со статьей 3 данного Закона, провозглашающей область образования в Республике Южная Осетия приоритетной, указанный пункт отражает политические гарантии реализации права на образование. Данная гарантия основывается на принципах обеспечения права каждого человека на образование в условиях недопустимости дискриминации; гуманистического характера образования; светского характера образования в государственных организациях, осуществляющих образовательную деятельность; демократического характера управления образованием, и др.

Пункт 3 статьи 6 Закона об образовании в Республике Южная Осетия гарантирует общедоступность и бесплатность в соответствии с государственными образовательными стандартами.

Организация общедоступности и бесплатности образования является индикатором эффективности социально-экономической гарантии реализации права на образование. Финансовое обеспечение оказания государственных услуг в сфере образования в Республике Южная Осетия осуществляется в основном бюджетной сферой. За счет средств государственного бюджета происходит обеспечение питанием обучающихся (пункт 5 статьи 37 Закона об образовании); обеспечение вещевым имуществом (обмундированием) обучающихся государственных образовательных организаций, реализующих образовательные программы по специальностям и направлениям подготовки в области обороны (статья 38); предоставление жилых помещений в общежитиях (статья 39); транспортное обеспечение (статья 40); охрана здоровья обучающихся (статья 41); стипендии и другие денежные выплаты (ста-

тя 36); пользование учебниками, учебными пособиями, средствами обучения и воспитания (статья 35), и пр.

В соответствии с пунктом 4 статья 6 Закона об образовании в Республике Южная Осетия реализация права каждого человека на образование обеспечивается путем создания органами государственной власти, местными органами государственной власти соответствующих социально-экономических условий для его получения.

Пункт 5 статьи 6 закона об образовании в целях реализации права каждого человека на образование ставит перед органами государственной власти и местными органами государственной власти задачи по обеспечению необходимых условий для развития инклюзивного образования и образования особо одаренных лиц, а также осуществление полностью или частично финансового обеспечения содержания лиц, нуждающихся в социальной поддержке в период получения ими образования. Данное положение закона также направлено на гарантирование общедоступности и бесплатности образования, которые в своей взаимообусловленной совокупности, как уже было отмечено выше, характеризуют данное государство как социальное.

Уместно мнение С.А. Авакьяна по поводу факторов, объясняющих появление в конституции страны статьи о социальном государстве. Один из таких факторов автор справедливо усматривает в организаторской роли государства: оно в состоянии не только многое делать самостоятельно, но и объединять, координировать соответствующие усилия и направления деятельности всех субъектов, которые способны что-то делать в данной сфере⁵.

Организационной основой государственной политики Республики Южная Осетия в области образования является Государственная программа развития образования, утверждаемая постановлением Парламента Республики Южная Осетия, разрабатываемая Правительством Республики Южная Осетия сроком на пять лет.

Система образования в Республике Южная Осетия включает в себя государственные образовательные стандарты и государственные требования, образовательные программы различного вида, уровня и (или) направленности; организации, осуществляющие образовательную деятельность, педагогических работников, обучающихся и родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся; орган исполнительной власти, уполномоченный в сфере образования, местные органы государственной власти, а также консультативные, совещательные и иные органы; организации, осуществляющие обеспечение образовательной деятельности, оценку качества образования; объединения юридических лиц, работодателей и их объединений, об-

щественные объединения, осуществляющие деятельность в сфере образования.

Образовательная деятельность, в соответствии с пунктом 1 статьи 20 Закона об образовании, осуществляется образовательными организациями и, в случаях, установленных настоящим Законом, организациями, осуществляющими обучение, а также индивидуальными предпринимателями.

Статья 45 Закона об образовании, в свою очередь, устанавливает права, обязанности и ответственность родителей (законных представителей) несовершеннолетних. Родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка.

Установленные уровни общего образования в Республике Южная Осетия включают в себя дошкольное образование, начальное общее образование, основное общее образование, среднее общее образование. К уровням профессионального образования относятся: среднее профессиональное образование; высшее образование – бакалавриат, специалитет, магистратура; высшее образование – подготовка и переподготовка кадров высшей квалификации.

Исполнительным органом государственной власти Республики Южная Осетия, осуществляющим государственное управление в сфере образования, науки, научно-технической и инновационной деятельности является Министерство образования и науки Республики Южная Осетия.

В соответствии с Положением о Министерстве образования и науки Республики Южная Осетия⁶ Министерство обеспечивает государственные гарантии реализации прав на получение общедоступного и бесплатного дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования за счет средств Государственного бюджета, а также организует предоставление дополнительного профессионального образования в государственных образовательных организациях.

В системе дошкольного образования Республики Южная Осетия в настоящее время функционирует 24 образовательных учреждения, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного образования и (или) присмотр и уход за детьми. В системе общего образования – 40 общеобразовательных организаций.

Наибольшее число образовательных организаций и учреждений как в системе общего образования, так и, в особенности, в системе дошкольного образования функционируют в г. Цхинвал. Небольшое чис-

ло учреждений, к примеру, дошкольного образования находятся в районах Республики Южная Осетия и в сельских местностях. При этом налицо определенный дефицит образовательных организаций и учреждений в сельских местностях. Кроме того, как усматривается из Плана мероприятий по модернизации сети дошкольного и общего образования Республики Южная Осетия на 2019-2021гг.⁷, разработанного в рамках деятельности Межправительственной комиссии по социально-экономическому сотрудничеству между Российской Федерацией и Республикой Южная Осетия, по состоянию на 2019г. 7,8 % зданий в сельской местности находятся в ветхом и аварийном состоянии, 13 % нуждаются в капитальном ремонте.

С целью обеспечения отдыха и оздоровления детей, формирования умений и навыков коллективной творческой деятельности в каникулярное время отдельные общеобразовательные организации осуществляют деятельность по организации отдыха детей и их оздоровления путем организации детских лагерей. При этом, в связи с отсутствием стационарного детского лагеря на территории Республики Южная Осетия учащиеся образовательных учреждений лишены возможности полноценного отдыха на территории республики – Министерство образования и науки Республики Южная Осетия использует для этих целей здания образовательных организаций. Поэтому на 2021 год запланировано строительство и сдача в эксплуатацию детского лагеря на 150 мест.

Одновременно, в рамках Плана мероприятий по модернизации сети дошкольного и общего образования в г. Цхинвал планируется ввести в эксплуатацию один объект капитального строительства системы образования – ДОО, и один объект капитального строительства системы образования – СОШ.

На территории Республики Южная Осетия действует автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования – Юго-Осетинский государственный университет им А.А. Тибилова (далее ЮОГУ). В соответствии с Указом Президента Республики Южная Осетия «О придании автономного статуса ЮОГУ им. А. Тибилова» от 21 февраля 2014г.⁸ ЮОГУ выведен из ведомственного подчинения Министерства образования и науки Республики Южная Осетия, и ему придан статус автономной организации высшего профессионального образования. Учредителем университета является Президент Республики Южная Осетия. В соответствии с пунктом 8 статьи 11 Закона об образовании ЮОГУ вправе разрабатывать и утверждать самостоятельно образовательные стандарты по всем уровням высшего образования.

Надо отметить, что решение о придании статуса автономности ЮОГУ представляется последовательным шагом на пути к совершен-

ствованию системы высшего профессионального образования в условиях большей свободы деятельности Вуза. Вместе с тем, принцип автономии высшего учебного заведения вовсе не исключает его ответственности за свою деятельность перед личностью, обществом и государством, а также перед его учредителем. Однако выведение ЮОГУ из ведомственного подчинения Министерства образования и науки Республики Южная Осетия, несомненно, является позитивной динамикой в деле децентрализации системы органов, уполномоченных в сфере образования. Подобная централизация во многом обусловлена отсутствием в Республике Южная Осетия местного самоуправления (хоть и гарантированного конституционным законодательством), и характерна не только для системы органов образовательной сферы.

Законодательство, действующее в Республике Южная Осетия, предполагает возможность защиты права на образование. Закон об образовании предусматривает права обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся самостоятельно или через своих представителей обращаться в целях защиты своего права в органы управления организацией, осуществляющей образовательную деятельность, либо в комиссию по урегулированию споров между участниками образовательных отношений, а также использовать не запрещенные действующим в Республике Южная Осетия законодательством иные способы защиты прав и законных интересов. Такие способы предполагают защиту права на образование посредством обращений в органы государственного контроля и надзора, органы исполнительной власти, суды. Также в Республике Южная Осетия действует институт омбудсмена. Все это в совокупности представляет собой институциональные гарантии реализации права на образование.

Из изложенного можно сделать вывод о том, что юридическое закрепление системы гарантий права на образование в Республике Южная Осетия, в целом, отвечает конституционно-правовому посылу и международно-правовым стандартам в области защиты права на образование. Структурные элементы этой системы достаточно едины и согласованы. Однако не теряют актуальности вопросы реального функционирования механизмов реализации всей системы юридических норм в сфере образования в условиях недопустимости дискриминации, гуманистического характера образования, демократического характера управления образованием и на базе социально-экономической стабильности в государстве.

Литература и источники:

1. Вечканова Н.В. К вопросу о гарантиях реализации конституционного права на образование // Вопросы российского и международного права. – 2017. – Т. 7. – № 6А. С. 30-39.
2. Конституция (Основной закон) Республики Южная Осетия. Принята всенародным голосованием (референдумом) Республики Южная Осетия 8 апреля 2001г. <http://www.parliamentrso.org/node/13> (дата обращения 21.11.2020 г.).
3. Комментарий к Конституции Российской Федерации (под общ. ред. Л.В. Лазарева). – ООО «Новая правовая культура», 2009. <http://constitution.garant.ru/science-work/comment/> (дата обращения 21.11.2020 г.).
4. Закон Республики Южная Осетия «Об образовании» от 30 января 2017 года №101 <http://www.parliamentrso.org/node/1299> (дата обращения 21.11.2020 г.).
5. Авакьян С. А. Социальность: конституционно-правовые гарантии выполнения задач государства, активизации личности и предупреждения иждивенчества // Конституционное право и административное право. 2019. С.19.
6. Постановление правительства республики Южная Осетия «Об утверждении Положения о Министерстве образования и науки Республики Южная Осетия» от 27 ноября 2019 года № 59. Режим доступа: <https://rso-government.org/2019/12/05/postanovlenie-pravitelstva-respubliki-yuzhnaya-osetiya-ob-utverzhdanii-polozheniya-o-ministerstve-obrazovaniya-i-nauki-respubliki-yuzhnaya-osetiya/> (дата обращения 22.11.2020 г.).
7. План мероприятий по модернизации сети дошкольного и общего образования Республики Южная Осетия на 2019-2021 гг. <http://axwyrad.ru/upload/iblock/8f8/8f8a5a24342073cebec3f9680761ebcf.pdf> (дата обращения 22.11.2020 г.).
8. Указ Президента Республики Южная Осетия «О придании автономного статуса ЮОГУ им. А. Тибилова» от 21 февраля 2014 г. <http://cominf.org/node/1166501113> (дата обращения 22.11.2020 г.).

ПРАВО НА БЕСПЛАТНОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

*Третьяк Мария Ивановна,
к.ю.н., доцент, доцент кафедры уголовного права и процесса
Юридического института
Северо-Кавказского федерального университета
(Россия, г. Ставрополь)*

*Хворост Елена,
аспирант юридического института,
Северо-Кавказский федеральный университет
(Россия, г. Ставрополь)*

Право на получение высшего профессионального образования, закрепленного в качестве основного права человека и гражданина в статье 43 Конституции РФ, выступает социально важным и значимым фактором в жизни конкретного человека, и общества и государства в целом. Для государства и общества значимость конституционного закрепления данного права состоит в том, что его реализация означает претворение в жизнь сущностных свойств государства как демократического, социального и правового.¹

Вместе с дошкольным, основным общим и средним профессионального образованием конституционное право на высшее профессиональное образование входит в группу основных прав и свобод человека и гражданина и в той или иной мере с ними связано. Оно, прежде всего, расширяет возможности их реализации. По своей сути конституционное право на бесплатное получение высшего профессионального образования является социально-экономическим правом, подразумевающим обязанность государства принимать меры для их реализации. Право на получение бесплатное высшего образования, независимо от того, что оно тесно связано с личными и политическими правами, является разновидностью прав, реализуемых в сфере экономической, социальной и культурной области. Кроме того, имея социально-экономическую природу, конституционное право на высшее образование, не является обязательным. Но, в свою очередь, реализация конституционного право на высшее образование возможно независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного, социального и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а также других обстоятельств».²

При гарантированности Конституцией РФ общедоступного и бесплатного дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования получение в государственных или муниципальных образовательных учреждениях бесплатного высшего образования возможно на конкурсной основе. В этом случае для обеспечения равного права на высшее образование требует от государства создание специальных условий для его получения. По этому поводу Конституционным Судом Российской Федерации отмечалось, что, провозглашая право на образование в числе основных и неотъемлемых конституционных прав, «государство обязуется принимать все зависящие от него меры для наиболее полного его осуществления».³

На сегодняшний день, когда сокращение государством бюджетных мест и увеличение количество обучающихся на платной основе в вузах, т.е. излишняя коммерциализация образования, негативно влияет на социальный состав, и, соответственно, на ценностное сознание учащихся студентов. По мнению Д.Г. Кишеньков, студенческая среда – наиболее разнообразная и противоречивая группа, ее состав по социально-демографическим признакам за последние годы подвергся серьезным изменениям. В современных условиях состав студенчества формируется главным образом из среды учащейся молодежи, среди которой преобладает доля студентов – материально-обеспеченных жителей города и, соответственно, снижение доли студентов – малообеспеченных жителей городской и особенно сельской местности. Наблюдается тенденция к нивелированию в составе студенчества такой группы, как выходцы из рабочего класса, семей интеллигенции и служащих. Особенно это заметно на примере негосударственных вузов.⁴ В целом это факторы, свидетельствующие, во-первых, о концентрации образовательного потенциала общества в крупных городах, а в сельской местности, наоборот, значительно обостряется социальная проблема воспроизводства высококвалифицированного трудоспособного населения. Во-вторых, преобладание среди студентов как негосударственных, так и государственных доли обеспеченной учащейся молодежи приводит к сокращению количества детей из семей рабочих (служащих) и интеллигенции, как правило, более успешно осваивающих учебные программы,⁵ нежели дети – выходцы из семей представителей бизнес-сообщества, управленческих структур.⁶

Получается, что современное студенчество в основном состоит из учащейся молодежи выходцев бизнеса, структур управления, являющиеся жителями крупных городов, имеющие, как правило, приемлемые жилищно-бытовые условия, современные гаджеты и т.д.,⁷ которое в основном обеспечивается состоятельными родите-

лями и не всегда отличается более высоким интеллектуальным потенциалом.⁸ Из сказанного вытекает вывод о том, что на сегодняшний день дети из семей рабочих (служащих) и интеллигенции не в полной мере могут реализовать конституционное право на получение бесплатного высшего образования.

В сложившейся ситуации необходимо отметить, что конституционное право на высшее профессиональное образование – это неотъемлемая возможность каждого независимо от происхождения, имущественного, социального и должностного положения, места жительства и т.д. непрерывно обучаться в соответствии со своим субъективным опытом и индивидуальными способностями. Целью такого образования является формирование личности, способной полноценно жить в новом, постоянно изменяющемся информационном высокоинтеллектуальном обществе.

Учитывая, что права на высшее образование заключается в вопросе о платности или бесплатности его получения, то в этих условиях, считаем, государство должно не только воздерживаться от действий, препятствующих всеобщему обучению, но и создавать условия для максимально полной реализации права на получение бесплатного высшего образования.⁹ На наш взгляд, например, путем более полного внедрения разработанных государственных программ образовательного страхования в России.¹⁰

Происходящие в мире крупные социальные изменения, приводят к тому, что конституционное право на бесплатное высшее профессиональное образование имеет все возрастающую значимость в жизни людей и должно беспрепятственно реализовываться ими. Для осуществления этого права государство должно, в первую очередь, создать систему образовательных учреждений и нормативную правовую базу, эффективно реализующих социальные государственные программы, позволяющие в полной мере каждому желающему реализовать гарантированное провозглашенное в Конституции Российской Федерации право на бесплатное высшее профессиональное образование.

Литература и источники:

1. Тяпкина И.В. Правовой механизм реализации конституционного права на образование в средних и высших профессиональных учебных заведениях в России. Автореф. дис. ... канд. юрид. наук. М., 2009. С. 14-16.

2. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 21 июля 2014 г.) «Об образовании в Россий-

ской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации. 31 декабря 2012 г. № 53 (ч. 1). Ст. 7598.

3. Определение Конституционного Суда РФ от 15 апреля 2008 г. № 274-О «Об отказе в принятии к рассмотрению жалобы гражданина Кузнецова Станислава Владимировича на нарушение его конституционных прав п. 4 ст. 2 Федерального закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». URL: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_283918/ (дата обращения: 12.11.2020), п. 3 ст. 5 Закона Российской Федерации «Об образовании» и Указом Президента Российской Федерации «О дополнительном профессиональном образовании государственных гражданских служащих Российской Федерации»». URL: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_283918/ (дата обращения: 12.11.2020).

4. Кишеньков Д.Г. Некоторые особенности криминологической характеристики преступности в студенческой среде // Перспективы науки. – 2014. – № 5 (56). – С. 97-102.

5. Как правило, совмещающих учебу и работу.

6. Бурляева В.А. Студенчество как составная часть молодежи // Научное обозрение. – 2008. – № 6. С. 66-68.

7. Кишеньков Д.Г. Некоторые особенности криминологической характеристики преступности в студенческой среде // Перспективы науки. №2014. №5 (56). С. 97-102.

8. Там же. С. 97-102.

9. Независимо от таких обстоятельств: происхождения, имущественного, социального и должностного положения, места жительства.

10. Тяпкина И.В. Правовой механизм реализации конституционного права на образование в средних и высших профессиональных учебных заведениях в России. Автореф. дис. ... канд. юрид. наук. М., 2009. С. 14-16.

СРАВНИТЕЛЬНО-ПРАВОВОЙ АНАЛИЗ ГАРАНТИРОВАНИЯ ПРАВА НА ОБРАЗОВАНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ АБХАЗИЯ И РЕСПУБЛИКЕ ЮЖНАЯ ОСЕТИЯ

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ
и Министерства образования и науки Республики Южная Осетия
в рамках научного проекта № 19-511-07005*

Трофимов Максим Сергеевич,
*к.ю.н., доцент, доцент кафедры
административного и финансового права
Юридического института
Северо-Кавказского федерального университета
(Россия, г. Ставрополь)*

Смыр Сергей Макарович,
*к.ю.н., доцент, декан юридического факультета
Абхазского государственного университета
(Республика Абхазия, г. Сухум)*

Право на образование традиционно относят ко второму поколению прав человека, к группе социальных, экономических и культурных прав.¹ Реализация права на образование самым непосредственным образом связана с духовным и интеллектуальным развитием человека, так как его содержанием, в том числе, является получение новых знаний.

Конституционное право на образование реализуется в общем порядке. Оно означает, что человек имеет гарантированную государством возможность приобретать знания и навыки, а то, как это будет происходить, в каком учебном заведении, на каких условиях, регламентируется уже на уровне законов и подзаконных актов.

По мнению Н.В. Третьяк, «право на образование следует рассматривать как целостный правовой феномен, предполагающий единую многоступенчатую систему возможностей и притязаний личности на получение общих и специальных (профессиональных) знаний и навыков».²

Физическое лицо, как носитель субъективного права, самостоятельно определяет порядок и формы его реализации в рамках, которые установлены государством.

Как отмечает Н.В. Вечканова, «особенность права на образование в том, что его можно рассматривать в качестве производного от фундаментального права на жизнь. Каждый человек приобретает право

на образование естественным способом на основании факта своего рождения. Образование дает возможность и создает условия для развития личности и полноценной жизни человека в обществе».³

Соответственно, государство должно обеспечивать доступность образования. При этом обеспечение доступности образования должно рассматриваться как один из принципов, положенных в основу государственной образовательной политики.

Рассматриваемое конституционное право человека присуще всем современным странам мира, в том числе, и государствам, имеющим спорный международно-правовой статус и признанными не всеми государствами мира.

В частности, такие государства как Республика Абхазия и Республика Южная Осетия на конституционном уровне закрепляют среди прочих прав и свобод человека право на образование.

Конституция Республики Абхазия от 26 ноября 1994 г. отдельно право на образование не выделяет и не закрепляет его как самостоятельное субъективное право человека.

В ст. 19 Конституции Абхазии сказано следующее: «Каждый человек имеет право на жилище, экономическую свободу и свободу труда, образование и отдых, медицинское обслуживание и социальное обеспечение».⁴

Лаконичность формулировки и объединение в одной статье конституции отдельных экономических и социальных прав человека говорит о недостаточно хорошей юридической технике Конституции Республики Абхазия. Впрочем, Основной закон Абхазии принимался вскоре после окончания Отечественной войны народа Абхазии и вопросы юридической техники отошли на второй план перед основной задачей принятия конституции суверенного государства.

В настоящее время, к сожалению, в Республике Абхазия отсутствует закон об образовании. Это является серьезной проблемой для всей отрасли и не позволяет эффективно модернизировать систему образования.

Образование в Абхазии регулируется разрозненными правовыми актами, часть из которых была принята еще в СССР и действует, если не противоречит законодательству Республики, принятому позднее.

Отдельные нормативно-правовые акты современной Абхазии, такие как Гражданский кодекс, Трудовой кодекс, Закон «О молодежной политике» в незначительной степени регулируют образовательные отношения и не отвечают потребностям современной системы образования Абхазии.

Заметим, что обязанность подготовки проекта закона об образовании Республика Абхазия взяла на себя еще в 2014 г., подписав Договор о союзничестве и стратегическом партнерстве с Российской Федерацией.

При этом система образования в Абхазии полноценно функционирует и соответствует всем современным требованиям.

А что касается правового оформления образования, то в настоящее время мы наблюдаем процесс его реформы, направленной на улучшение правового регулирования, что должно привести и к повышению качества образования.

Иной подход мы можем видеть в Конституции Республики Южная Осетия от 8 апреля 2001 г.

Согласно ст. 18 Конституции Южной Осетии признаются и гарантируются права и свободы человека и гражданина согласно общепризнанным принципам и нормам международного права и в соответствии с настоящей Конституцией.⁵

Ст.28 Конституции РЮО звучит следующим образом: «1. Каждый имеет право на образование и выбор форм его получения.

2. Гарантируется общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего, среднего (полного) общего образования, среднего профессионально-технического и высшего образования в государственных образовательных учреждениях.

3. Каждый имеет право на конкурсной основе бесплатно получить среднее специальное и высшее профессиональное образование в государственных учебных заведениях.

4. Основное общее образование обязательно. Родители или лица, их заменяющие, обеспечивают получение детьми основного общего образования.

5. В Республике Южная Осетия поддерживаются различные формы образования и самообразования».

В Южной Осетии в апреле 2017 г. был принят закон «Об образовании», который в значительной степени похож на российский закон «Об образовании». Он хотя и впитал ряд недостатков российского закона об образовании, имеет свою национальную специфику.

В ст.5 этого закона сказано: «1. В Республике Южная Осетия гарантируется право каждого человека на образование. (...) 4. (...) реализация права каждого человека на образование обеспечивается путем создания органами государственной власти, местными органами государственной власти соответствующих социально-экономических условий для его получения, расширения возможностей удовлетворять по-

требности человека в получении образования различных уровня и направленности в течение всей жизни».⁶

Современная государственная политика Республики Южная Осетия в области образования основывается на приоритете конституционного права каждого на образование, ориентируется на опыт и поддержку Российской Федерации и уже имеет необходимую правовую базу для проведения реформы образования на основе нового законодательства.

Центральным звеном системы образования в Южной Осетии, как и в Российской Федерации, является общее среднее образование, которое обеспечивается средними общеобразовательными школами, школами с углубленным изучением отдельных предметов, гимназиями, лицеями, вечерними школами, образовательными учреждениями типа интернатов, специальными школами для детей с отклонениями в физическом и психическом развитии, внешкольными образовательными учреждениями.

В Южной Осетии, как и с Российской Федерации и в Республике Абхазия мы наблюдаем примерно одинаковую систему образования, корни которой уходят в общее советское прошлое.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Сравнение конституционно-правового оформления права на образование в Абхазии и Южной Осетии показывает, что в Конституции Южной Осетии право на образование регламентировано более подробно и всесторонне, что позволяет говорить и о его большей правовой защищенности.

2. Действующая в настоящее время Конституция Республики Абхазия принималась в сложных послевоенных условиях и по этой причине право на образование, как и ряд других конституционных прав, не получили подробной регламентации. Однако, это не означает, что право на образование в Абхазии не защищено государством.

3. Законодательство об образовании в Республике Южная Осетия более развито, чем в Республике Абхазия. В Южной Осетии в отличие от Абхазии на сегодняшний день принят уже третий закон об образовании. Это акт концептуально похож на закон об образовании, принятый в Российской Федерации в 2012 г.

4. Недостаточное правовое регулирование образования в целом в Республике Абхазия негативным образом сказывается на возможности полноценной реализации гражданами права на образования. Соответственно, Республика Абхазия нуждается в разработке и принятии современной правовой нормативно-правовой базы в сфере образования.

Литература и источники:

1. Лукашева Е.А. Права человека. Учебник для вузов / М.: Издательство НОРМА (Издательская группа НОРМА–ИНФРА–М). 2001. 573 с.
2. Третьяк Н.В. О некоторых вопросах определения содержания конституционного права на образование // Ежегодник российского образовательного законодательства. Образование и гражданское право. – М.: ФГУ "ФЦОЗ", 2010, Т. 5 Вып. 2. – С. 54
3. Вечканова Н.В. Особенности конституционного регулирования права на образование // Право и государство. 2017. № 4. С. 40
4. Конституция Республики Абхазия от 26 ноября 1994 г. // http://presidentofabkhazia.org/upload/iblock/9b1/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%81%D1%82%D0%B8%D1%82%D1%83%D1%86%D0%B8%D1%8F_%D0%A0%D0%B5%D1%81%D0%BF%D1%83%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BA%D0%B8_%D0%90%D0%B1%D1%85%D0%B0%D0%B7%D0%B8%D1%8F_2015_03_31_13_14_23_110.pdf
5. Конституция (Основной Закон) Республики Южная Осетия от 8 апреля 2001 г. / Официальный сайт Правительства Республики Южная Осетия / Режим доступа: <https://rso-government.org/konstituciya/>
6. Закон Республики Южная Осетия от 1.03.2017 г. №101 «Об образовании» / Официальный сайт Парламента Республики Южная Осетия / Режим доступа: <http://www.parliamentrso.org/node/1299>

АНАЛИЗ УЧЕНИЧЕСКОГО ДОГОВОРА И СОГЛАШЕНИЯ ОБ ОБУЧЕНИИ В ТРУДОВОМ ПРАВЕ

Хронова Ирина Алексеевна,

*к.и.н., доцент кафедры социологии,
правоведения и работы с персоналом*

Института экономики, управления и бизнеса

*Кубанского государственного технологического университета
(Россия, г. Краснодар)*

Трудовой кодекс использует в статьях и нормах два наименования соглашения, которые необходимо заключить при направлении работника на обучение. Это соглашение об обучении и ученический договор. Если рассмотреть правовое регулирование этих двух понятий, можно сделать вывод о том, что они достаточно схожи и не имеют существенных отличий, но это далеко не так. Так, одна из отличительных позиций является позиция заключения соглашения об обучении с ра-

ботником, в случае обучения его в сторонней образовательной организации; а ученический договор – в случае, когда обучение проводит сам работодатель. Предпосылки такой позиции скрываются в ряде статей Трудового кодекса и личной заинтересованности сторон трудовых правоотношений. Так статья 57 Трудового кодекса Российской Федерации¹ определяет содержание трудового договора, обязательные и другие условия, которые могут быть включены по согласованию сторон в данный договор. Статья предусматривает дополнительные условия, которые не могут ухудшать положение работника по сравнению с установленными трудовым законодательством или нормативными правовыми актами. Таким дополнительным условием может быть – условие об обязанности работника отработать после обучения не менее установленного договором срока, если обучение проводилось за счет средств работодателя. Так, в своей работе С.А. Дубицкая², указывает на несовершенство ученического договора и включение условия о сроке отработки. В защиту этой же позиции, указывает статья 249 Трудового кодекса говорящая о возмещении затрат связанных с обучением работника, в случае увольнения без уважительных причин до истечения сроков обусловленного трудовым договором или соглашением об обучении за счет средств работодателя, при которых работник обязан возместить затраты понесенные работодателем на его обучение, исчисленные пропорционально фактически не отработанному после обучения времени, если иное не предусмотрено трудовым договором или соглашением об обучении. Статья 249³ говорит именно про такой вид договора, как соглашение об обучении. Трудовой кодекс позволяет работодателю обезопасить себя в случае, если работник захочет раньше времени уволиться по собственному желанию, либо быть уволенным за виновные действия по дисциплинарной ответственности. В подобное соглашение рекомендуется включать срок отработки, условия о том, что в случае увольнения без уважительных причин до истечения срока работник обязан возместить работодателю деньги пропорционально неотработанному времени. Целесообразно указать, что работодатель понимает под «уважительной причиной», так как закон такого определения напрямую не дает, поэтому данное условие рекомендуется согласовать самостоятельно в условиях соглашения об обучении.

В дальнейшем, если работник откажется при увольнении возмещать данные расходы, потраченные работодателем, тогда этот вопрос решается обращением в суд, так как прямой нормы позволяющий работодателю удержать сумму из заработной платы работника нет.

Соглашение об обучении, не содержит такой нормативно-правовой поддержки, как ученический договор, данное понятие лишь

косвенно упоминается в Трудовом кодексе РФ только в статье 249 ТК. Но, при этом не лишает его своего места в трудовые правоотношения возникающих между участниками трудовых правоотношений.

Действительно, к содержанию об обучении особых требований не предъявляется, и в подтверждении этого статья 196⁴ ТК говорит о том, что условия работник и работодатель могут определяют самостоятельно, чего нельзя сказать об ученическом договоре.

Ученическому договору посвящен отдельная глава 32 Трудового кодекса, ряд статей регулируют заключение, условия, какие гарантии работодатель должен предусматривать для работника и так далее. В этом контексте, хотелось бы упомянуть статью 198 Трудового кодекса, в которой говорится, что работодатель может заключить ученический договор с лицом уже работающим в его организации, либо с лицом, ищущим работу чтобы впоследствии работник уже приступил к выполнению своих обязанностей с соответствующим уровнем квалификации. Анализ следующих статьей также позволяет делать вывод о том, что ученический договор должен быть заключен в том случае, если работодатель проводит обучение за счет собственных сил. В частности, статья 200 Трудового кодекса⁵ – Срок и форма ученического договора. Так, в части первой данной статьи, ученический договор заключается на срок необходимый для получения данной квалификации, а статья 201 Трудового кодекса просвещена действию ученического договора. Часть 2 статьи 201 ТК указывает, что по истечении срока действия ученического договора его содержание может быть изменено по соглашению сторон. Часть 3 той же статьи можно отнести к любому соглашению, любой вид договора может быть изменен по соглашению сторон. Ученический договор действует со дня указано в этом договоре и собственно, действие договора продлевается на время болезни ученика и в других случаях. Исходя из этой гарантии, очевидно, что это не может касаться прохождения обучения на сторонних организациях. Можно предположить, что во время прохождения обучения в сторонней организации, работник может взять академический отпуск на период длительной болезни и другим уважительным причинам, но требование таково, что работодатель сам должен продлить срок действия ученического договора с работником, у которого присутствуют уважительные причины. Достаточно тяжело представить данные взаимодействия с образовательной организацией и работником, направленным в стороннюю организацию.

Проанализировав статью 202 Трудового кодекса⁶, так же можно предположить, что предлагаемая в статье форма ученичества – индивидуальная, подразумевает что работник, если работодатель является обра-

звательной организацией, может самостоятельно индивидуально для него провести обучение с целью повышения квалификации. С точки зрения практикоприменности, как правило сторонние организации проводят групповое обучение, и, в групповой форме проходят обучение по соответствующим образовательным программам. Таким образом, сами формы обучения, которые предусмотрены Трудовым кодексом, говорят об обучении именно на производстве самой компании, на пример индивидуальное обучением с наставником, бригадным обучением в составе бригады и так далее. Термины «бригадные обучения» как правило, используются в сторонних организациях, в которые можно направить работников для осуществления образовательной деятельности.

Статья 203 Трудового кодекса⁷ говорит о том, что ученик должен учиться, либо учиться и работать, не превышая нормы рабочего времени. Данная норма является вполне логичной, законной и конституционной, тем более если рассматривать с позиций, того, что обучение организуется и реализуется у самого работодателя. Именно работодатель должен согласно требованиям и норм Трудового кодекса обеспечить контроль за нормальными продолжительности рабочего времени работника, за исключением сверхурочной работы, ненормированного рабочего дня, работы в выходные и праздничные дни. Работодатель отвечает за то, что работник должен отработать свою норму рабочего времени, что позволяет сделать вывод о том, что данная норма будет распространять свои требования как на работодателя, так и на образовательную организацию куда направляется работник, что будет достаточно проблематично. Появляется необходимость в этом случае обязать работодателей, совместно с обучающей организацией, контролировать нормальную продолжительность обучения и рабочего времени обучающегося работника.

Теоретически существуют предпосылки договоренности между работодателем и сторонней организацией договориться, что на период обучения установить работнику неполное рабочее время для осуществления определённых видов образования. Но, при этом законодатель не может требовать того, чтобы продолжительность обучения как-то контролировалась работодателем. Таким образом требование статьи 203 ТК можно реализовать в полной в мире с учетом того, что работодатель самостоятельно, своими силами будет проводить обучение работника.

Ученикам в период ученичества выплачиваться стипендия (статья 204 ТК). Работа, выполняемая учеником на практических занятиях, оплачивается по установленным расценкам, что в свою очередь позволяет трактовать данную статью с позиций того, что работник, либо лицо, которое ищет работу, с которым можно заключить ученический

договор, получает два вида вознаграждения. Во-первых, стипендию, которая определяется ученическим договором и зависит от получаемой учеником квалификации. И, во-вторых, может претендовать согласно части 2 статьи 204 ТК⁸, на оплату за труд по расценкам за выполняемую на практических занятиях работу, что позволяет сделать вывод о том, что данное требование не может распространяться на ситуации, когда работодатель отправляет работника на обучение в стороннюю организацию. Потому что, как правило, сторонняя организация не будет выплачивать работнику стипендию, хотя условно можно предположить, что по условиям договора, который заключает работодатель и образовательная организация, стипендия будет выплачиваться за счет средств заказчика (в данном случае – работодателя). Опять же, часть 2 данной статьи говорит о том, что работа, выполняемая учеником на практических занятиях, оплачивается по установленным расценкам. Подразумеваемая, что если работник будет выполнять определенную работу, определенную трудовую функцию у работодателя, то в данном случае работодатель обязан оплатить с точки зрения норм трудового законодательства, данный вид работ по установленным системой оплаты труда. Что в свою очередь, подчеркивает, что данная норма может действовать только в том случае, если ученический договор заключается при обучении работника за свой счет.

Статья 205 Трудового кодекса посвящена охране труда учеников, и если принимать во внимание, что обучение происходит непосредственно либо на производстве, либо в рабочее время, соблюдение и контроль за охраной труда ложится на работодателя. Поэтому вполне закономерно, что на период обучения на учеников распространяется трудовое законодательство и законодательство об охране труда. Как отмечает И.А. Коссов⁹, целесообразно при разработке договора следить за тем, чтобы включаемые в него условия не вступали в противоречие с нормами ТК РФ, положениями действующего в организации коллективного договора, соглашений, локальных нормативных актов.

Сложившаяся практика образовательных процессов в трудовых правоотношениях позволяет сделать вывод о том, что при направлении работника на обучение в стороннюю организацию, заключаются как с работником, так и с образовательной организацией – соглашение об обучении. Следует отметить, что исходя из системного анализа статей 53 и 54 Федерального закона «Об образовании»¹⁰, а также статьи 197 ТК РФ можно сделать вывод о том, что при разных наименованиях, данные договора к одному виду договоров – «договору об образовании».

В статье 54 Федерального закона говорится, что договор об образовании заключается в простой письменной форме между, во-

первых, организацией, осуществляющей образовательную деятельность и лицом, зачисляемым на обучение. Условно говоря, заказчиком является физическое лицо если, работник самостоятельно изъявил желание обучиться независимо от решения работодателя, заключив напрямую договор об оказании образовательных услуг с образовательной организацией. И, во-вторых, – договор может быть заключен между организацией осуществляющей образовательную деятельность и лицом зачисляем на обучение, физическим или юридическим лицом, обязующимся оплатить обучение лица. Это один из самых распространенных вариантов заключения договора, в котором заказчиком выступает работодатель, он же выплачивает деньги и оплачивает данную образовательную услугу. Фактически при этом, обучение производится в отношении работника, в отношении физического лица за которого платит организация. И, соответственно, в интересах работодателя заключать договор об образовании (трехсторонний), в котором фигурируют три стороны: образовательная организация, заказчик и обучающийся.

В законе предусмотрена типовая форма данного договора, указаны условия, которые должны быть включены в договор, поэтому данная норма лишний раз подчеркивает преимущества заключения соглашения об обучении, либо договора об оказании образовательных услуг при направлении работника на обучение в стороннюю организацию.

Один из важных моментов, который необходимо учесть при прохождении обучения вне зависимости от места и его форм, это – соответствие содержания программы профессиональному стандарту. Профессиональный стандарт – это характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности, в том числе выполнения определенной трудовой функции.

Профессиональные стандарты описывают те требования к уровню образования, которые необходимы для осуществления того или иного вида профессиональной деятельности. Соответственно, в них указывается на начальное, базовое образование, то есть то, которое должно быть у работника и, если работник не получили или не соответствует базовому образованию большинство профессиональных стандартов предлагают альтернативу. Таким образом, работник может быть направлен на получение обучения по дополнительному профессиональному образованию, получить повышение квалификации или профессиональную переподготовку и в дальнейшем реализовать свое право на осуществление данного вида профессиональной деятельности.

Статья 76 Закона «Об образовании в Российской Федерации»¹¹ говорит, что дополнительное профессиональное образование осу-

ществляется посредством реализации дополнительных профессиональных программ (программ повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки). Если говорить о третьем и выше квалификационных уровнях, которые предусмотрены профессиональными стандартам, в них уже предъявляются требования относительно необходимости в случае отсутствия у работника базового образования пройти курс повышения квалификации, курс профессиональной переподготовки. Согласно части 3 статьи 76 Закона¹², также следует обратить внимание на то, что к освоению дополнительных специальных программ допускаются лица, имеющие среднее профессиональное и (или) высшее образование, лица, получающие среднее профессиональное и(или) высшее образование. Это является одним из условий получения лицом дополнительного образования, т.е. на период получения образования у работника, а точнее лица, которое проходит образование должно быть либо среднее профессиональное или высшее образование, либо как минимум он должен получать данный вид образования.

Та же статья 76 говорит о том, что как должно осуществляться данное обучение. Программа профессиональной переподготовки направлен на получение компетенции, необходимых для выполнения работником нового вида профессиональной деятельности, приобретения новой квалификации. Важно, что содержание дополнительных профессиональных программ должно учитывать профессиональные стандарты квалификационные требований, указанных в квалификационных справочниках по соответствующим должностям, профессиям и специальностям, или квалификационным требованиям к профессиональным знаниям и навыкам, необходимым для исполнения должностных обязанностей. Исходя из данной нормы, следует вывод о том, что профессиональный стандарт обязателен не только для применения работодателями, в частности, в части предъявления требований к квалификации работников, но и обязательно для образовательных организаций, которые реализуют, предоставляют услуги дополнительного профессионального образования. Прослеживается неясность в определении предмета данных правоотношений.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что определенные отличия ученического договора и соглашения об обучении существует. При этом, наблюдается достаточно неоднозначная позиция законодателя в вопросе – какой договор он подразумевает в качестве основания возникновения правоотношений по повышению квалификации и профессиональной переподготовки: ученический или соглашение. Задача науки трудового права заключается в обосновании изменений в ТК РФ, в анализе решений суда, практикопримимости отдельных институ-

тов, возникающих межотраслевых правоотношений в последующую реализацию и совершенствование положений кодекса и других нормативно-правовых источников.

Литература и источники:

1. Трудовой кодекс URL: <https://base.garant.ru/12125268/> (дата обращения: 10.11.2020).
2. Дубицкая С.А. О некоторых проблемах, возникающих у работодателя в связи с заключением ученического договора // Сибирское юридическое обозрение. – 2010. – № 12. С. 51-54.
3. Трудовой кодекс URL: <https://base.garant.ru/12125268/> (дата обращения: 10.11.2020).
4. Там же.
5. Там же.
6. Там же.
7. Там же.
8. Там же.
9. Коссов И.А. К вопросу о содержании ученического договора в Российской Федерации // Вестник РГГУ. Серия «Экономика. Управление. Право». – 2015. – № 1 (144). С. 87-91.
10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 10.11.2020).
11. Там же.
12. Там же.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПРАКТИКОПРИМЕНИМОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ В ТРУДОВОМ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВЕ

*Хронова Ирина Алексеевна,
к.и.н., доцент кафедры социологии,
правоведения и работы с персоналом
Института экономики, управления и бизнеса
Кубанского государственного технологического университета
(Россия, г. Краснодар)*

*Сергиенко Нина Леонидовна,
д.филос.н., профессор, заведующий кафедрой социологии,
правоведения и работы с персоналом
Института экономики, управления и бизнеса
Кубанского государственного технологического университета
(Россия, г. Краснодар)*

Право на получение образования гарантируется статьей 43 Конституции РФ¹, находясь в трудовых правоотношениях и реализовывая его, человек сталкивается с профессиональными стандартами. Вступивший в силу 1 июля 2016 года Федеральный закон «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статьи 11 и 73 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»² позволил пересмотреть существующие позиции в области требования к аттестации, и в том числе к обучению работника. Исходя из позиций, что получение образования и профессиональные стандарты взаимосвязанные понятия, следует их рассматривать с позиций требований закона, который на сегодняшний день предъявляется как к работодателям, так и к работникам. Хотелось бы сразу обратить внимание на те определения, которые нам дает Трудовой кодекс, что такое квалификация работника, а также что такое профессиональный стандарт. Взаимосвязь этих понятий проявляется в том, что обучение работника так или иначе базируется либо с получением работником новой квалификации, либо с повышением ее. В статье 195.1 Трудового кодекса Российской Федерации дается определение, согласно которой «квалификация работника – это уровень знаний, умений, профессиональных навыков, опыта работы работника»³. А, «профессиональный стандарт – это характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности, в том числе выполнения определенной трудовой функции»⁴. Анализируя два опреде-

ления, можно отметить что квалификация состоит из отдельных элементов: это уровень знаний, уровень умений, уровень профессиональных навыков и опыт работы. Иными словами, это составляющие части понятия «квалификации», а «профессиональный стандарт» это нормативный акт, который описывает характеристику данных составляющих элементов квалификации. Профессиональный стандарт описывает необходимый уровень знаний, уровень умений и уровень профессиональных навыков. В некоторых случаях, профстандарт указывает определенный опыт работы, который необходим работнику для осуществления, или выполнения функции для того, чтобы заниматься тем или иным видом профессиональной деятельности. Стоит обратить внимание, понятие «квалификация работника» не содержит такого составляющего элемента, как уровень образования. На сегодняшний день данная формулировка «квалификации работника», которая сформулирована в Трудовом кодексе позволяет работодателям в определенной сфере обходить закон или использовать формулировку закона в своих интересах. Профессиональный стандарт обязателен для применения в части квалификации, в качестве основы, в качестве тех минимальных требований, которые он описывает. Если мы говорим о том, что профстандарт обязателен в части минимальной требований к квалификации, а квалификация – это уровень знаний и профессиональных навыков и опыта работы работника, то собственно говоря, можно сделать вывод о том, что уровень образования не заключен в понятии «квалификации работника», и уровень образования играет не первую роль в решении данного вопроса. Такой вывод имеет место быть, но он не оправдывает работодателя в случае проведения инспекционных проверок, или в случае возникновения трудовых споров с работниками. Потому что ко многим профессиям, к определенным видам деятельности предъявляются требования не только по профессиональному стандарту, но и по другим нормативным актам, в том числе о наличии соответствующего уровня образования. В следствии этого, наиболее удобным вариантом решения вопросов при внедрении профессиональных стандартов в случае, когда работник не соответствует требованиям, является способ организации обучения данного работника.

Необходимо также упомянуть, что, если ранее в законодательстве была закреплена одна процедура прохождения аттестации работников для подтверждения соответствующей квалификации (ст. 81 ТК РФ), то с 2016 года появилась еще одна возможность определения уровня профессионализма, которая раскрывается в законе «О независимой оценке квалификации».⁵ Данный нормативный акт регламентирует порядок независимой оценки квалификации работника на занятие

вакантной должности на соответствие квалификации человека той работе, которую он выполняет или на занятие которой претендует. Письмо Министерства труда и социальной защиты РФ разъясняет, что с целью установления соответствия уровня квалификации работника выполняемой работе работодатель вправе проводить аттестацию работника на соответствие занимаемой должности или выполняемой работе, проводимой в порядке, установленном в соответствии с законодательством.⁶ Независимая оценка квалификации является процедурой подтверждения соответствия квалификации работника положениям профессионального стандарта, что отражено в Закон № 238-ФЗ. Соответственно, можно сделать вывод о том, что законодатель считает аттестацию, проводимую согласно статье 81 ТК и независимую оценку квалификации по Закону № 238-ФЗ – разными процедурами.

Хотелось бы также обратить внимание на статью 195.3 Трудового кодекса РФ, которая вступила в силу с 1 июля 2016 года. Она дает ответ на вопрос – обязателен ли профессиональный стандарт, для кого он обязателен и в какой части. Надо отметить, что по общему правилу, применение профессиональных стандартов обязательно с 1 июля 2016 года, а срок реализации по переходу на стандарты установлен не позднее 1 января 2020 года (для государственных организаций). Если рассмотреть вопрос квалификации работника, то статья 195.3 ТК условно состоит из 3 частей, из которых для нас актуальны 1 и 2 части. Часть 1 статьи 195.3 говорит о том, что если Трудовым кодексом и федеральными законами и иными нормативно-правовыми актами Российской Федерации установлены требования к квалификации, необходимой работнику для выполнения определенной трудовой функции, профессиональные стандарты в часть требований обязательны для применения работодателей.⁷ Рассматриваемый пункт статьи достаточно понятен. Если нормативно-правовыми актами Российской Федерации, в том числе Трудовым кодексом и федеральными законами установлены требования к квалификации определенных работников, которые занимаются определенными видами профессиональной деятельности, то в случае наличия утвержденного профессионального стандарта который такой вид профессиональной деятельности описывает – работодатель обязан применять данный профессиональный стандарт. Но, эта ситуация не всегда подходит для некоторых работников, на так называемых «исключительных» работников, либо для некоторых видов трудовой деятельности, которые вбирают себя должностные обязанности, когда должность таких работников «размыта». Или, случаи, когда должности, которые находятся в штатном расписании не установлены требований к квалификации. В большинстве случаев профессиональные

стандарт на данные должности либо уже утверждены, либо он планируется к утверждению. На сегодняшний день, то количество профессиональных стандартов, которые уже принято позволяет охватить достаточно много должностей со смежной или «размытой» профессией. Кроме того, Минтруд России, указывает на обязательность применения требований профессиональных стандартов установлена для случаев, предусмотренных ст. 57 и ст. 195.3 ТК РФ.⁸

Что же делать работниками, по которым профессиональный стандарт вышел, но которым не предъявляются требования к квалификации? Ответ на этот вопрос дает часть 2 статьи 195.3, которая говорит о том, что к работнику, который занимает определенную должность требования к квалификации не установлены нормативно-правовыми актами, то профессиональные стандарты применяются работодателями в качестве основы для определения требований к квалификации работников. Исходя из данной формулировки, которую использовал законодатель при написании данной статьи, данная 2 часть статьи 195.3 ТК вызывает споры между специалистами. Так, сформировались две точки зрения, где первые считают, что профессиональный стандарт носит рекомендательный характер⁹, а вторые, что профессиональные стандарты, исходя из данной формулировки, являются обязательными в качестве хотя бы минимума определения требований к квалификации.¹⁰ Мы придерживаемся позиции, в которой формулировка «применяются работодателями в качестве основы» носит императивный характер. Формулировка «применяются» не дает альтернативы, и подразумевает применение работодателями на усмотрение, в зависимости от обязанности их применять. Соответственно, исходя из части 2 статьи 195.3 ТК могут быть сформированы две группы: обязательные профессиональные стандарты (в соответствии с Трудовым кодексом и другими нормативными актами) и необязательные (которые могут быть использованы работодателем при разработке квалификационных требований к работникам). Кроме того, работодателями могут быть и физические лица, и закон тоже в этом вопросе не дает исключение.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что законодатель провел огромную работу по систематизации и качественному анализу профессиональных стандартов в России. Надо отметить, что, проделав ее государство стремиться сформировать базу и ориентир как для работников, так и для работодателей для успешной и прогрессивной работы в будущем. Кроме того, можно предложить рассмотреть законодателью возможность введения определенных гарантий и компенсационных выплат со стороны государства, так и со стороны работодателя для стимулирования уровня квалификации и образования в целом. Также

стремится сформировать стойкую мотивационную заинтересованность со всех сторон трудовых правоотношений в систематическом повышении квалификации. Спрогнозировать в будущем государственные программы по субсидированию аттестационных мероприятий и курсов повышения квалификаций.

Литература и источники:

1. Конституция Российской Федерации (принята на всенародном голосовании 12 декабря 1993 г.) URL: <https://base.garant.ru/10103000/> (дата обращения: 10.11.2020).

2. Федеральный закон «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статьи 11 и 73 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 02.05.2015 № 122-ФЗ URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_178864/ (дата обращения: 10.11.2020).

3. Трудовой кодекс URL: <https://base.garant.ru/12125268/> (дата обращения: 10.11.2020).

4. Там же.

5. Закон «О независимой оценке квалификации» от 3 июля 2016 № 238-ФЗ URL: <https://base.garant.ru/71433946/> (дата обращения: 10.11.2020).

6. Письмо Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.09.2019 № 14-3/В-742 О направлении работников на независимую оценку квалификации . URL: <http://base.garant.ru/72784908/> (дата обращения: 10.11.2020).

7. Трудовой кодекс URL: <https://base.garant.ru/12125268/> (дата обращения: 10.11.2020).

8. Письмо Минтруда России от 04.04.2016 № 14-0/10/В-2253 // *Официальные документы в образовании*. 2016. № 18.

9. Прасолова И.А. К вопросу об обязательности применения профессиональных стандартов // *Известия Алтайского государственного университета*. – 2017. – № 6 (98). С. 70.

10. Ладаускас С.В., Сорокина Н.В. Профессиональные стандарты: особенности внедрения в Российской Федерации // *Научный вестник Южного института менеджмента*. – 2017. – № 2. С. 54.

ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Цифанова Ирина Владимировна,
к.и.н., руководитель лаборатории
развития региональной системы образования,
доцент кафедры
психолого-педагогических технологий
и менеджмента в образовании
Ставропольского краевого института
развития образования и повышения квалификации и
переподготовки работников образования
(Россия, г. Ставрополь)

Цифанова Олеся Алексеевна,
студентка 1 курса
специальности «Правовое обеспечение национальной безопасности»
институт публичного права и управления
Московский государственный
юридический университет имени О.Е. Кутафина
(Россия, г. Москва)

Изменения, происходящие в стране и мире, за последние два десятилетия ориентируют молодое поколение на совершенно иное отношение к получаемым знаниям. Все большее место занимает в жизни Интернет и социальные сети. Общение посредством онлайн-технологий, обучение в дистанционном формате вытесняет реальное общение с педагогом и одноклассниками. Доступность информации в виртуальном пространстве, с одной стороны, облегчает процедуру поиска ответов практически на любые вопросы, расширяет возможности получения образования, с другой, актуализирует вопросы достоверности полученной информации. Успешность сегодняшнего ученика в будущем во многом зависит от сформированности у него компетенций, востребованных динамично развивающимся технологичным, цифровым обществом. Возникает насущная необходимость в получении профессиональных навыков и постоянном их самосовершенствовании. Глобальный поток информации вызывает необходимость развития навыков критического оценивания получаемых сведений, их систематизации и использования в проектном режиме.

Конституционно «право на образование» является неотъемлемым, субъективным правом человека. Данное право обеспечивает возможность всех граждан РФ обладать и пользоваться накопленным человечеством знаниями, умениями, навыками в целях повышения собственного культурного уровня, приобретая общее и профессиональное образование.

Субъективное право на образование, с одной стороны, может быть представлено в виде динамического процесса, т.е. самосовершенствования личности, с другой, как достижение определенного уровня образованности.

Механизм реализации права на образование представляет совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих нормативных, организационных и инструментальных институтов, при помощи которых устанавливаются правила, регламентирующие поведение субъектов образовательной деятельности, определяются пути преодоления конфликтных ситуаций, возникающих в образовательном процессе, закрепляются меры и процедуры юридической ответственности за неисполнение и нарушение предписаний образовательного законодательства.

Определение места и роли образования в российском обществе закреплено в ряде основополагающих государственных документов: в Законе РФ «Об образовании»¹, в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы, в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС)², Историко-культурном стандарте³ и пр. В феврале 2020 года разработан проект документа «Ключевые направления развития российского образования для достижения Целей и задач устойчивого развития в системе образования до 2035 г.». Приоритет государственной политики в области образования связан с достижением национальных целей, стратегических задач и создания условий для максимального раскрытия, и реализации способностей каждого человека.

Историческое образование выступает необходимой частью общего образования, нацелено на патриотическое воспитание личности, формирование гражданской идентичности обучающегося. В условиях кризиса идентичности значение исторического образования возрастает.

За последнее время, пожалуй, ни одна научная предметная область не претерпела столь серьезных перемен в предметно-методическом поле, как история. Ее изучение призвано способствовать осознанию себя во времени, пространстве, обществе. Исторические представления нацеливают на знание и понимание культурных и религиозных традиций своего и других народов, обуславливают преемственность поколений.

Историческое образование, несмотря на отсутствие прямого прикладного значения, остается стержнеобразующим в вопросах достижения национальной цели, включающей обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, и воспитания «гармонично-развитой и социально-ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций народов РФ»⁴.

Систематическое изучение исторических фактов и явлений, умение анализировать, выстраивать причинно-следственные связи способствует пониманию процессов, происходящих в обществе сегодня. Все это выступает условием формирования «ориентиров для гражданской, национальной, социальной, культурной самоидентификации в окружающем мире»⁵. Нацеленность государственных органов власти на развитие системы образования, в целом, и исторического, в частности, понятна и объяснима. Однако, на практике педагоги подчас сталкиваются с рядом проблем.

Изучение истории в школе подразумевает рассмотрение, происходящих в различные исторические периоды, событий и запоминание конкретных фактов, реализацию принципа каузальности. Отсутствие в истории сослагательного наклонения, невозможность проведения эксперимента или наблюдения, допустимых на уроках химии или биологии, неоднозначность мнений на одно и то же историческое событие, объемный фактический материал – осложняют процесс освоения истории. Подчас, используемые в школе методы обучения истории носят репродуктивный характер, но именно они создают значимую основу для выстраивания причинно-следственных связей. Можно согласиться с мнением Л.А. Кацвы в том, что развитие «аналитических умений без серьезного фундамента фактических знаний обречена на провал»⁶. Это приведет к развитию мифотворчества в истории, спекулятивности и превосходству интерпретации исторических событий над самими событиями.

Осознание роли исторического образования в рамках достижения национальных целей напрямую зависит от содержания образовательных программ по истории, количества часов, которые выделяются на изучение истории в базисном учебном плане и компетентности педагога.

На 2020-2021 учебный год согласно базисному учебному плану количество часов в год на изучение истории с 5 по 9 классы определено в объеме 350 часов, т.е. два урока в неделю⁷. В 10-11 классах возможно увеличение количества часов за счет вариативной части профильного уровня на 1 час⁸.

Для сравнения, следует упомянуть, что в советское время при 10-летнем образовании количество часов на изучение истории с 4 по 7 классы с 2 часов в неделю увеличивалось следующим образом: 8 класс – 3 часа, 9 класс – 4 часа, 10 класс – 3 часа.

Этот вопрос напрямую связан с другими: с содержанием учебников, со встраиванием в структуру урока по ФГОС современных технологий, методов и приемов, с недостатком времени у учителей на раскрытие «трудных вопросов».

ФГОС предполагает развитие ключевого умения обучающихся – умения учиться. Оно реализуется через личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные учебные действия и нацелено на достижение предметных, метапредметных и личностных планируемых результатов. Согласно Историко-культурному стандарту (ИКС), внедренному в образовательную систему в 2014 году, были разработаны учебно-методические комплексы, рекомендуемые педагогам, и определены 20 «трудных вопросов истории России», из которых 12 относятся к XX веку. В ИКС заметное влияние было уделено характеристике повседневной жизни русских людей в различные исторические периоды. Изучение истории в школах было возвращено с концентрического принципа на линейный, используемый в советской системе образования. Все это привело к кардинальным перестройкам в методической и содержательной области исторического образования. В значительном количестве стали доступны информационные ресурсы, включающие в себя набор текстов, источников, карт, видеоматериалов, развивающих программ, которые пришли на помощь современному педагогу и заметно расширили его педагогическую копилку. Профессор М.Т. Студеникин в своей статье констатирует, что сегодня «у учителя есть многообразие исторических документов и источников для анализа, нужно только правильно отобрать их на урок и организовать методически грамотную работу учеников»⁹. Ученики 9 класса ограничивались изучением истории до 1914 года. Предполагалось, что в 10-11 классах обучающиеся подробно и основательно смогут изучить основные вехи формирования государства и найти ответ на «трудные вопросы» XX века.

23 октября 2020 года на коллегии Министерства просвещения РФ был принят Историко-культурный стандарт¹⁰. Это стало результатом длительной работы группы ученых, методистов, общественных деятелей и т.д. Профессор А. Чубарьян, один из авторов Стандарта отметил в своем выступлении, что «в основу концепции было положено изложение событий истории, которое должно способствовать консолидации общества. Стандарт выступает в роли навигатора, показы-

вает те обязательные темы, которые должны быть пройдены в каждой школе, но их трактовка зависит от учителя». Он также отметил, что была расширена программа изучения истории XX века, теперь она будет преподаваться не только в 11-ом классе, а в 10-11 классах. А. Чубарьян также считает, что теперь необходимо привести в соответствие курс «Всеобщей истории», чтобы «не было разнобоя», одни и те же исторические отрезки проходили параллельно в двух курсах истории¹¹.

Данный факт, с одной стороны, позволяет определить дальнейшую стратегию в вопросах обучения истории в школах и выработать единые подходы в области Истории России и всеобщей истории.

С другой стороны, несколько вопросов остаются открытыми. Серьезные опасения вызывает тот факт, что значительная доля учеников по окончании 9 класса покидают школу и оказываются безучастны к знаковым для становления российской государственности событиям XX века. Следует обратить внимание, что из 20 «трудных вопросов» 12 приходится именно на XX век. Та часть девятиклассников, которые продолжают обучение в образовательных организациях среднего профессионального образования получают лишь общие сведения об исторических событиях в рамках курса всемирной истории. Еще хуже дело обстоит с теми, кто сразу вынужден будет трудоустроиваться на профессии, не требующие специального образования. Ученики 10-11 непрофильных классов изучают историю также в объеме 35 часов в год, сконцентрировавшись не на знаниях о событиях XX века, а умениях. Важность профилизации учеников в старшей школе бесспорна, равно как и воспитывающая роль школьного исторического образования, без которого очень сложно сформировать гражданскую идентичность. Ведь именно историческая наука способствует формированию нравственно здорового общества, национального единства, патриотизма и самоидентичности. Воспитательный потенциал, который содержит в себе исторический опыт, позволяет совершенствовать настоящее и избегать новых ошибок. В.О. Ключевский в одном из своих произведений писал: «Говорят, что история еще никого и ничему не научила. Однако, она еще больше мстит тому, кто совсем не знает истории»¹². В последнее время уровень исторической подготовки ослабевает. Все чаще мы сталкиваемся с актами вандализма в отношении памятников времен ВОВ подростками. На государственном уровне поднимаются вопросы о расширении воспитательного потенциала школ. При этом количество часов на изучение истории в 5-9 классах остается прежним и отсутствует возможность для достижения поставленных перед образованием целей.

Желание педагога бессистемно использовать на уроках современные методические приемы приводят к переходу качества в количество, что, в свою очередь, отражается на результативности исторического образования. Как писал Н.В. Гоголь «Настало время спасти Русь, которая гибнет не от иноплеменного нашествия, а от нас самих. Наступило время битвы не за временную нашу свободу, права и привилегии, но за нашу душу»¹³.

Еще одно опасение связано с возможностью педагогом самостоятельно трактовать те или иные исторические события, как упомянул в своей речи А. Чубарьян. Историк должен отличаться объективностью и беспристрастностью, уметь делать выводы с опорой на широкий круг источников. Педагогическая деятельность не предполагает проведение глубоких научных исследований, а недостаток времени для изучения на уроке многогранных, но стержневых событий отечественной истории не позволяет учителю представить объективную научную трактовку. В этой связи предполагается возможным познакомить учеников с существованием различных концептуальных мнений исследователей на то или иное событие, замотивировать учеников на углубленное самостоятельное изучение проблемы при помощи исследовательской или проектной деятельности.

Возвращаясь к проблеме реализации права человека на образование, следует обозначить, что в соответствии с ФЗ РФ «Об образовании» предусмотрено 3 формы получения образования: в образовательных организациях, в форме семейного образования и самообразования¹⁴. Для успешной их реализации должны быть созданы необходимые условия, способствующие социальному развитию лиц. Имеющиеся сегодня трудности, опасения, на наш взгляд, не позволяют в полной мере реализовать право на образование, в части его исторической составляющей. Это заставляет задуматься о воспитательном потенциале исторического образования, который обрывается (не имеет своего логического завершения) у девятиклассников, уходящих осваивать профессии. Важно понять конечное назначение реализуемого права на образование. Одной из задач национального проекта «Образование» является воспитание конкурентоспособной личности со сформированным пониманием и определением гражданской идентичности. Замалчивание сегодняшних проблем может привести к обратному результату.

Литература и источники:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата доступа: 09.11.2020).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897) // URL: <http://study.garant.ru/#/document/55170507/paragraph/1:0> (дата доступа: 09.11.2020).
3. Историко-культурный стандарт // <https://historyrussia.org/images/documents/konsepsiyafinal.pdf> (дата доступа: 09.11.2020).
4. Концепция преподавания истории России. Историко-культурный стандарт. Утвержден Коллегией Минпросвещения 23.10.2020 // URL: <http://obrex.ru/dokumenty/normativnye-akty/870-kontsepsiya-prepodavaniya-istorii-rossii-istoriko-kul-turnyj-standart-utverzhen-kollegiej-minprosveshcheniya-23-10-2020> (дата доступа: 09.11.2020).
5. Концепция преподавания истории России. Историко-культурный стандарт. Утвержден Коллегией Минпросвещения 23.10.2020 // URL: <http://obrex.ru/dokumenty/normativnye-akty/870-kontsepsiya-prepodavaniya-istorii-rossii-istoriko-kul-turnyj-standart-utverzhen-kollegiej-minprosveshcheniya-23-10-2020> (дата доступа: 09.11.2020).
6. Кацва Л.А. Преподавание истории в современной российской средней школе: проблемы и перспективы // Вопросы образования. – 2005. – №2. С. 153.
7. Базисный учебный план для среднего (полного) общего образования. Основное общее образование // URL: <https://base.garant.ru/6149681/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата доступа: 09.11.2020).
8. Там же.
9. Студеникин М.Т. Проблемы методики преподавания истории и современные задачи // URL: <https://pish.ru/blog/archives/2912> (дата доступа: 09.11.2020).
10. В МПГУ состоялось заседание коллегии Министерства просвещения РФ // URL: <http://mpgu.su/novosti/v-mpgu-sostojalos-zasedanie-kollegii-ministerstva-prosveshhenija-rf/> (дата доступа: 09.11.2020).
11. Коллегия Минпросвещения приняла концепцию преподавания «Истории России» // URL: https://news.rambler.ru/education/45082333/?utm_content=news_media&utm_medium=read_more&utm_source=copуlink (дата доступа: 09.11.2020).
12. Ключевский В.О. История России: с древнейших времен до настоящих дней // URL: <https://trojden.com/students/russian-history/orlov-russian-history-for-students-2004/1> (дата доступа: 09.11.2020).

13. Гоголь Н.В. Гоголь и Православие. Сборник статей о творчестве Н.В. Гоголя. М., 2004. С. 64.

14. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.07.2020) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2020) // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/affd388ac5d286d2ddb5a1fc91c0d9b0bc06984/ (дата доступа: 09.11.2020).

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖДУНАРОДНОЙ СИСТЕМЫ ЗАЩИТЫ ПРАВ ЧЕЛОВЕКА

*Шеховцова Ирина Валерьевна,
магистрант 2 курса Юридического института
Северо-Кавказского федерального университета
(Россия, г. Ставрополь)*

Развитие государств-наций и их сотрудничество во всех областях человеческой деятельности сыграло, как известно, решающую роль в становлении межгосударственного права. Одновременно происходил и процесс введения прав человека в систему международного права. Хотя этот процесс протекал опосредованно, через ткань международного права, он тем не менее был им детерминирован. При этом следует отметить, что международное право прав человека зарождалось двояко. С одной стороны, идеи прав человека проникли из сферы внутригосударственного права, с другой – были продуктом непосредственных взаимоотношений между государствами. Анализ института дипломатической защиты иностранцев, становления права национальных меньшинств, а также прецедентов гуманитарной интервенции подтверждает этот вывод.¹

В прошлом, как правило, государства не интересовались положением граждан в других странах и тем более не осуждали, если в пределах их территории совершались нарушения прав человека. Истории известны только единичные случаи осуждений подобного рода. Это происходило в ситуациях, когда какая-либо многочисленная и влиятельная этническая группа в одной стране узнавала о притеснении своих соплеменников или единоверцев в другой. В итоге правительство государства, гражданами которого они являлись, было вынуждено официально выразить свое осуждение таких действий или даже вмешаться во внутренние дела государства-нарушителя на стороне притесняемой социальной или этнической группы.² Такое вмешательство

получило название гуманитарной интервенции. Теоретическое обоснование возможности гуманитарной интервенции дал, как известно, еще Гуго Гроций (1625 г.). Считая, что все люди наделены естественными правами, Гроций оправдывал справедливые войны, ведущиеся ради защиты естественных прав граждан в государствах, творящих над ними явное беззаконие.³ Таким образом, гуманитарная интервенция в целях защиты прав человека признавалась в традиционном международном праве уже задолго до непосредственного становления международного права прав человека.

Другим фактором в международном праве, повлиявшим на становление международного права прав человека, стали начиная с XVI века договоры, заключаемые между европейскими суверенными правителями в отношении католического и протестантского населения в своих странах. Вестфальский мир 1648 года, заключенный в форме двух договоров, подготовленных на Оснабрюкском и Мюнстерском конгрессах, включал следующее важное положение: права кальвинистов, католиков и лютеран Германии были уравнианы, а германские князья лишились права определять религиозную принадлежность своих подданных. Целью таких договоров было закрепление свободы вероисповедания и достижение большей толерантности в Европе, в которой религиозная принадлежность вплоть до XVIII века оставалась основой для любого разделения между людьми и их неравенства.⁴

Позднее, уже в XIX и начале XX века, между европейскими государствами стали заключаться договоры об уважении прав этнических меньшинств. Необходимость таких соглашений, как считали ведущие державы того времени, состояла в том, чтобы способствовать сохранению политической стабильности в мире, в котором национальное сознание окончательно вытеснило религиозное. Своевременное закрепление статуса этнических меньшинств помогло избежать повода для интервенции со стороны государства, где данная этническая группа находилась у власти или составляла большинство населения и для нее была небезразлична участь своих сограждан. Таким образом, мотивация необходимости защиты прав этнических меньшинств носила превентивный характер с целью обеспечения международного мира.⁵

Например, в ходе Берлинского конгресса 1878 года Турция обязалась провести реформы местного самоуправления в областях, населенных армянами.⁶ В Румынии, Сербии и Черногории, в Восточной Румелии, а также во всех владениях султана была провозглашена полная свобода слова, а гражданские и политические права распространялись на лиц всех вероисповеданий. В Османской империи была создана специальная система милетов. В рамках милетов каждая этническая

общность обладала правом регулировать такие вопросы, как личный статус, наследование и другие важные составляющие внутриобщинных отношений. Каждый милет был ответственен за сбор налогов. Развитие автономных (на основе религий) общностей в какой-то мере было в согласии с Кораном, который призывал к веротерпимости. Это требование веротерпимости и позволило обеспечить институционно-нормативную основу системы милетов.⁷

Существенные изменения в системе прав человека произошли в начале XX века с учреждением Лиги Наций (1919 год) и созданием подмандатных территорий. Окончание Первой мировой войны кардинально изменило политическую карту Европы. Пали Османская, Российская и Германская империи, причем распад этих империй привел к образованию ряда суверенных государств: Австрии, Венгрии, Турции, Чехословакии, Греции, Польши, Румынии, Югославии. Специальный статус был создан для Аландских островов, Данцига, Мемельской области и Верхней Силезии.⁸ Среди наиболее часто встречающихся положений, вошедших в договоры с этими государствами, были равенство обращения и недискриминация, право на гражданство, право пользования родным языком, права в культурной сфере, включая создание соответствующей инфраструктуры, в том числе школ, где обучение должно было происходить на языке меньшинств, компактно проживающих на данной территории, и др.⁹

Лига Наций представляла собой международную организацию, основанную в результате Версальско-Вашингтонской системы Версальского соглашения в 1919 – 20 годах. В период с 28 сентября 1934 по 23 февраля 1935 в Лигу Наций входило 58 государств-участников.¹⁰ Среди прочих задач Лиги Наций были и задачи, имеющие, по сути, правозащитный характер, к примеру – улучшение качества жизни на планете. С другой стороны, в состав Лиги Наций входили организации, носившие, по сути, правозащитный характер:

- Организация здравоохранения;
- Международная организация труда;
- Комиссия по вопросам рабства;
- Комиссия по делам беженцев;
- Комитет по исследованию правового статуса женщин.¹¹

По мнению отдельных исследователей, наблюдательный механизм Лиги Наций был неэффективным.¹² Так, группа людей, представляющая меньшинство, в случае нарушения ее прав могла подать петицию в Секретариат Лиги Наций. Петиция передавалась затем государству-нарушителю для комментариев. После этого вопрос рассматривался на "Комиссии трех", в которую входили Президент Лиги Наций и

два члена Совета. На этом по существу рассмотрение вопроса и ограничивалось.¹³

Государство, обладающее мандатом на управление какой-либо территорией (мандатарий), брало на себя обязанность улучшать жизненный уровень населения подмандатной территории, обращаться с коренным населением справедливо, обеспечивать свободу совести и вероисповедания. Однако, несмотря на постепенно утвердившийся принцип самоопределения народов, сложившаяся система была направлена в основном на то, чтобы удерживать подмандатные территории в зависимости.¹⁴

Впервые в практике межгосударственных отношений нормы, относящиеся к правам человека, появляются в области законных обычаев войны. На рубеже XIX и XX вв. в г. Гаага (Нидерланды) состоялось две международные конференции, целью которых было превентивное смягчение возможных последствий (в том числе, касающихся прав человека) надвигающейся мировой войны.¹⁵ Первая конференция состоялась в 1899 г. и была созвана, во многом, по инициативе русского императора Николая II. В конференции участвовало 26 государств (в том числе, и Россия). На конференции было принято 3 конвенции:

- «О мирном решении международных столкновений»;
- «О законах и обычаях сухопутной войны»;
- «О применении к морской войне начал Женевской конвенции 10 августа 1864 года»¹⁶, а также 3 декларации:
 - «О запрещении на пятилетний срок метания снарядов и взрывчатых веществ с воздушных шаров или при помощи иных подобных новых способов»;
 - «О неупотреблении снарядов, имеющих единственным назначением распространять удушающие или вредоносные газы»;
 - «О неупотреблении пуль, легко разворачивающихся или сплюсцивающихся в человеческом теле».¹⁷

В 1907 г. состоялась вторая Гаагская конференция, на которой было принято уже 13 конвенций, основными из которых были следующие:

- «О мирном решении международных столкновений»;
- «Об ограничении в применении силы при взыскании по договорным долговым обязательствам»;
- «Об открытии военных действий»;
- «О законах и обычаях сухопутной войны»;
- О правах и обязанностях нейтральных держав и лиц в случае сухопутной войны;

– «О постановке подводных, автоматически взрывающихся от соприкосновения мин» и др.¹⁸

В решениях конференции особо подчеркивалась недопустимость жестокого обращения с ранеными, пленными, мирными жителями.¹⁹

Таким образом, принятые на Гаагских конференциях правила и обычаи сухопутной войны, определение права и обязанностей нейтральных держав и лиц в случае сухопутной войны создавали правила ведения войны, которые ставили под защиту гражданское население, не участвующее в военных действиях. Документы эпохи буржуазных революций, провозглашающих естественный характер прав человека, т.е. тех прав и свобод, которые предоставляются каждому с момента рождения, получают отражение в международных документах только после создания Организации Объединенных Наций и принятия Устава ООН.²⁰

Когда создавалась Организация Объединенных Наций, в первой же строке преамбулы Устава ООН было закреплено, что «мы, народы Объединенных Наций, в полной решимости избавить грядущие поколения от бедствий войны, дважды в нашей жизни принесшей человечеству невыразимое горе, стремимся вновь утвердить веру в основные права и свободы человека».²¹ Таким образом, основная задача Устава ООН состояла в том, как предотвратить войну, как пресечь нарушения мира, как вновь утвердить веру в основные права и свободы человека, которые были аннулированы в ходе Второй мировой войны. На конференциях, которые проводились в то время (Крымская конференция и т.п.), отмечалось, что права и свободы должны лечь в основу создаваемой Организации Объединенных Наций. Тем не менее когда в Сан-Франциско обсуждался проект Устава ООН, который был разработан на конференции в Думбартон-Оксе в 1944 году, на Крымской конференции еще не было сформулировано положение, которое впоследствии было закреплено в п. 3 ст. 1 Устава ООН, о том, что ООН преследует цель осуществлять международное сотрудничество в поощрении и развитии уважения к основным правам и свободам человека для всех, без различия расы, пола, языка и религии.²² Однако США, Советский Союз, Китай, Великобритания при окончательной доработке Устава ООН внесли предложение зафиксировать в п. 3 ст. 1 Устава ООН ссылку на то, что государства будут строить свои отношения на основе принципа уважения и соблюдения основных прав и свобод человека.²³ Более конкретно этот вопрос сформулирован в ст. 55 Устава ООН, которая возлагает на государства обязанность содействовать всеобщему уважению и соблюдению прав человека и основных свобод

для всех, без различия расы, пола, языка и религии.²⁴ Положения, относящиеся к правам и свободам человека, также содержатся в главах Устава ООН, посвященных международной системе опеки по отношению к несамоуправляющимся, т.е. колониальным, территориям. Во всех этих главах содержатся обязательства государств содействовать соблюдению прав и свобод человека.²⁵

После принятия Устава ООН и создания Организации Объединенных Наций началось толкование всех принципов и норм, которые содержатся в Уставе. В этом отношении позиции государств были прямо противоположные. Как известно, в период создания ООН и принятия Устава на международной арене действовали государства с противоположными общественно-социальными системами, между которыми шла серьезная идеологическая борьба. Каждое государство стремилось зафиксировать в Уставе ООН те принципы и нормы, те положения, которые отражали бы конституцию государства, его внутригосударственное законодательство, основные направления внешней и внутренней политики. Так, например, при обсуждении вопросов, относящихся к правам человека в Уставе ООН, Советский Союз выступал за то, чтобы в п. 3 ст. 1, которая говорит об уважении к правам и свободам человека, зафиксировать специальный перечень прав и свобод. Советский Союз, в частности, предлагал зафиксировать такие права, как право на труд, право на образование. Иными словами, Советский Союз выступал за то, чтобы в Уставе ООН были зафиксированы основные социально-экономические права. США же и другие западные государства выступали за то, чтобы в Уставе ООН были зафиксированы главным образом гражданские и политические права: свобода слова, право на свободное выражение своего мнения, право покинуть свою страну и возвращаться в свою страну и ряд других прав.²⁶

Широкая дискуссия развернулась также в отношении юридического обязательства государства соблюдать основные права и свободы человека, предусмотренного в Уставе ООН. Советский Союз считал, что Устав ООН не обязывает государство, а содержит рекомендательные нормы в отношении прав человека. В то же время западные страны ссылались на ст. 55 Устава, которая обязывает государства соблюдать основные права и свободы человека. Поэтому после того, как был принят Устав ООН, возникла необходимость в разработке международных договоров, которые закрепляли бы тот обязательный перечень основных прав и свобод человека, который подлежит всеобщему соблюдению. Были разработаны Всеобщая декларация прав человека 1948 года в виде резолюции Генеральной Ассамблеи ООН, а затем Пакты о правах человека 1966 года. Пакты о правах человека в договорном порядке

фиксируют тот обязательный перечень прав, который должен соблюдаться каждым государством, ратифицировавшим Пакты о правах человека.²⁷

Таким образом, по итогам вышесказанного можно сделать следующие выводы:

– с определенного времени, проблема реализации и защиты прав человека переходит из плоскости национально-государственного уровня на наднациональный (международный) уровень;

– отдельные международные события (международное разделение труда, мировые войны) побуждали представителей различных государств предпринимать меры для создания системы противодействия процессам, нарушавшим права человека (так, была создана Лига Наций);

– процесс создания международной системы защиты прав человека продолжился и был усилен после окончания Второй мировой войны, что выразилось, в частности, в образовании Организации Объединенных Наций и принятии международных документов о правах человека.

Литература и источники:

1. Ковалев А.А. Международная защита прав человека. Учебное пособие. М., 2013. С. 31.

2. Так, США в XIX веке осудили еврейские погромы в России. См.: Henkin L. The Age of Rights. Columbia University Press. N.Y., 1990. P. 14.

3. Гроций Г.О праве войны и мира Репринт с изд. 1956 г. М.: Ладомир, 1994. С. 562 – 563.

4. Веджвуд С.В. Тридцатилетняя война. М.: АСТ, 2013. – С. 532.

5. Ковалев А.А. Указ. соч. С. 32.

6. Дебидур А. Дипломатическая история Европы. Ростов-на-Дону: Феникс, 1995. Т. 2. С. 450-469.

7. Hannum H. Autonomy, Sovereignty, and Self-determination. The Accommodation of Conflicting Rights. University of Pennsylvania Press. 1990. P. 51.

8. Роган Ю. Падение Османской империи. Первая мировая война на Ближнем Востоке, 1914-1920 гг. М.: Альпина нон-фикшн, 2018. С. 499.

9. Ковалев А.А. Указ. соч. С. 32.

10. Гранджан М. Сети интеллектуального сотрудничества. Лига Наций как участник научных и культурных обменов в межвоенный период // URL: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01853903> (дата обращения 08.11.2020).

11. Там же.

12. Ковалев А.А. Указ. соч. С. 32

13. Гранджан М. Указ. соч.
14. Ковалев А.А. Указ. соч. С. 32
15. Николаев Н.Ю. Германия и Гагская мирная конференция 1899 года // Вестник Волгоградского государственного университета. – 2005. – Вып. 10. – С. 43-47; Чернявский С.И. Вторая Гагская конференция мира 1907 года: взгляд через 110 лет // Tractus aevorum: эволюция социокультурных и политических пространств. М., 2017. – Т. 4. Вып. 1. С. 23-40.
16. Там же.
17. Там же.
18. Там же.
19. Там же.
20. Ковалев А.А. Указ. соч. С. 32
21. Устав Организации Объединенных Наций. Преамбула /URL: <https://www.un.org/ru/charter-united-nations/index.html> (дата обращения 08.11.2020)
22. Ялта-45. Начертания нового мира / Ред. Н. Нарочницкая. М.: Вече, 2010. С. 28-41.
23. Ковалев А.А. Указ. соч. С. 33.
24. Устав Организации Объединенных Наций. Ст. 55 // URL: <https://www.un.org/ru/charter-united-nations/index.html> (дата обращения 08.11.2020).
25. Там же. Глава 12, 13.
26. Ковалев А.А. Указ. соч. С. 33.
27. Там же.

ПРАВА ЧЕЛОВЕКА, КАК ПОНЯТИЕ И КАТЕГОРИЯ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРАВА

***Шеховцова Ирина Валерьевна,**
магистрант 2 курса Юридического института
Северо-Кавказского федерального университета
(Россия, г. Ставрополь)*

Происхождение термина «права человека» следует относить к эпохе буржуазных революций в Западной Европе в XVI – XVIII в.в. (особенно Великой французской и Американской революций). Буквально, с самого начала появления указанного понятия возникли две концепции относительно основания принадлежности человеку каких-либо прав. Одна из них – это теория т.н. естественного права, согласно

которой, права человека следует рассматривать как естественное, неотъемлемое качество, принадлежащее каждому человеку с рождения, вытекающее из самой человеческой природы как выражение достоинства, присущего человеческой личности. Второй концепцией была т.н. позитивистская теория, в соответствии с которой права появляются у человека только тогда, когда последнего ими наделяет какая-либо внешняя инстанция (например, государство, в том числе, в лице отдельного правящего деятеля). С нашей точки зрения, своя доля правоты существует в каждой из названных концепций. По крайней мере, неоспоримым является тот факт, что права человека находят свое закрепление через гарантирование их в правовых нормах, будь то внутренних или международных.

Исследователи, занимавшиеся международным правом в XIX веке, придерживались, в большей степени, естественно-правовой теории прав человека. Так, профессор Петербургского университета Ф. Мартенс отмечал, что «все образованные государства признают за человеком как таковым, безотносительно к его подданству или национальности, известные основные права, которые неразрывно связаны с человеческой личностью».¹ Следует полагать, что под указанными правами исследователь, скорее всего, подразумевал, как раз элементарные (естественные) права. Согласно утверждению другого автора – швейцарского ученого И. Блюнчли, естественные права человека «должны быть уважаемы как в мирное, так и в военное время».²

Что же касается современных исследователей, то в их среде существует мнение, в соответствии с которым, в исследовании международных отношений права человека рассматриваются с точки зрения различных подходов в изучении международных отношений, выражающихся в разных концепциях. Приведем некоторые из них:

- естественно-правовая;
- позитивистская;
- религиозная
- идеалистическая
- реалистическая (включающая классический реализм и неореализм);
- либеральная (включающая неолиберализм)
- неомарксистская.

Составить же полную картину международного сотрудничества в правозащитной сфере на мировой арене помогает как раз-таки вклад каждой из указанных теорий.³ Вместе с тем, с течением времени, на основе вышеуказанных концепций сформировалась универсальная концепция международного сотрудничества в области защиты прав

человека, которая включила в себя основные положения названных выше подходов. В основе содержания названной концепции лежат следующие основные положения:

1. В силу универсализма самих прав человека, последние, в значительной степени объединены друг с другом, составляя даже некий определенный комплекс. По этой причине, права человека не могут противоречить друг другу и взаимоисключать друг друга. Однако, вышесказанное не исключает необходимой дифференциации прав по определенным критериям: например, по категориям и видам или по т.н. поколениям. Такая дифференциация, как известно, способствует более эффективной реализации самих прав, правоприменению в этой области;

2. Главным принципом международного права в области прав и основных свобод человека является принцип признания последних. Остальные принципы в указанной области являются производными от него и не должны ему противоречить. В то же время, названный принцип части реализации и защиты прав человека не должен препятствовать осуществлению других принципов международного права – признания суверенитета государства, нейтралитета во внутреннюю политику, запрещения применения силы;

3. Принцип государственного суверенитета предполагает выстраивание отношений каждого государства со своими гражданами исходя из соответствующего национального законодательства и внутренних устоев самого конкретного государства. Однако, забегая вперед, отметим, что та же ООН нередко подчеркивала, что проблемы, связанные с правами человека имеют схожий характер во многих государствах. А, это, с одной стороны, уже является предпосылкой решения проблем прав человека на наднациональном уровне, а, с другой стороны, само выстраивание международной системы защиты прав человека не позволяет считать решение проблемы прав человека только внутренним делом отдельно взятого государства.⁴

И, действительно, уже на практике, в отрасли международного права возникла целая категория норм, относящихся к реализации и защите прав человека. Именно совокупность данных правовых норм сформировала со временем самостоятельную отрасль общего Международного права – международное гуманитарное право.

Необходимо отметить, что данное понятие известно уже относительно давно, но до современного периода использовалось, в большей степени для обозначения норм, относящихся к защите жертв вооруженных конфликтов (в качестве синонима употреблялся еще термин «женевское право» – в смысле Женевских конвенций о защите жертв

войны 1949 г.).⁵ То, есть, в такой своей трактовке международное право еще не было ориентировано на права отдельно взятого индивида в стандартном их закреплении и реализации.

В то же время, указанное наименование отрасли нуждается в определенной расшифровке, подразумевающей конкретизацию соответствующих правовых норм и направления их действия. Сообразно этому, разновидностями указанной конкретизации выступают, например: международная защита прав человека, права человека и международное право, международное сотрудничество в области прав человека. Но, здесь следует иметь в виду, что все эти конкретные направления касаются субъективных прав, а не права как совокупности норм (то же самое можно сказать и о международном уголовном или международном экологическом праве).⁶

Классификация международного права на вышеуказанные разновидности (направления) указывает на то, что в целом, эта отрасль оказывает воздействие на всю область гуманитарного сотрудничества в целом. Сегодня международное гуманитарное право имеет место практически во всех сферах международного сотрудничества, так или иначе связанных с защитой каких-либо прав и свобод человека.

Как известно, любая отрасль права отличается не только нормативным закреплением соответствующих правовых норм, но наличием соответствующего механизма их реализации (т.е. применения или, другими словами – правоприменения). Существует подобный механизм и в международном гуманитарном праве. Он представляет собой, по сути, определенный контрольный механизм, имеющий конкретную организационную структуру.

В рамках одного контрольного механизма функционируют соответствующие процедуры, имеющие международный характер. Сами международные процедуры представляют собой мониторинг информации и алгоритм действий в соответствии с полученной информацией.

Известно два вида международных универсальных процедур и механизмов в области прав человека:

1. Консенсусные – подразумевают общее согласие участников и сопровождаются, как правило, заключением соответствующего договора (примером может служить Комитет против пыток, созданный на основе Конвенции против пыток и других жестоких, бесчеловечных и унижающих достоинство видов обращения и наказания, принятой в 1984 г.)

2. Неконсенсусные – реализуются на основе резолюций международных организаций. Для принятия таких резолюций не

требуется предполагает единогласного решения (например, процедура, предусмотренная резолюцией ЭКОСОС 1970 г. (изменена в 2000 г.)).⁷

Конкретный контрольный механизм может включать в себя различные способы действий:

1. обсуждение сообщений государств о выполнении их обязательств в области защиты прав человека.

2. рассмотрение претензий государств-участников относительно каждого по поводу нарушения этих обязательств.

3. рассмотрение групповых и индивидуальных жалоб, а также неправительственных организаций по поводу нарушения их прав со стороны государств.

4. расследование ситуаций, связанных с нарушениями прав человека.

Реализация международного контрольного механизма подразумевает как коллегиальность, так и единоначалие. При этом, субъекты, являющиеся составной частью международных контрольных органов, представляют самих себя. Решения международных контрольных органов, в большинстве случаев, имеют рекомендательный характер. Однако, в ряде случаев, они обязательны к исполнению (к примеру, когда касаются заинтересованных участников, как в случае с решениями Европейского суда по правам человека). В немалой степени, на обязательность или рекомендательность указанных решений влияют и полномочия, которыми наделен соответствующий орган.⁸

Вышеуказанные особенности наводят отдельных авторов на мысль о том, что для полноценного раскрытия возможностей международного сотрудничества в области прав человека наиболее оптимальной смысловой и практической категорией является либерализм.⁹ Основанием для такого утверждения, по мнению указанных исследователей, служит тот факт, что важнейшие вопросы, связанные с правами человека, в последнее время, в наибольшей степени, решаются не только и не столько на уровне отдельных государств, сколько на уровне международном (к примеру, в многосторонних организациях – межправительственных и неправительственных).¹⁰ А, уже этот вывод, в свою очередь, подводит указанных ученых к признанию известной концепции существования неформального института «глобального правления» (сторонниками которого как раз и являются неолибералы, по мнению которых данный институт необходим для решения всеобщих проблем человечества).¹¹ Правоведы отмечают, что сторонниками глобализации подчеркивается справедливый характер общемирового руководящего начала по

причине равного подхода ко всем мировым субъектам (сильным и слабым, объединенным и обособленным), что: а) помогает лучше осознать характер и приоритет т.н. «общечеловеческих ценностей», б) предполагает усиление и реформирование существующих институтов, в) обуславливает создание новых институтов, призванных содействовать развитию и становлению межгосударственного сотрудничества.¹²

Таким образом, по итогам вышесказанного можно сформулировать следующие выводы:

– определение категорией прав человека правового статуса личности в настоящее время, во многом зависит от характеристики самих прав человека именно как международно-правовой категории;

– проблемы прав человека в настоящее время являются непременной составной частью международного сотрудничества, что предполагает существование соответствующего международного контрольного механизма, в области прав человека, действующего как в общепланетарном, так и в региональном масштабах;

– сегодня общепризнанным является тот факт, что проблема реализации и защиты прав человека являются предметом внимания мирового сообщества. К примеру, конкретные ситуации в данной области могут рассматриваться на международном уровне без согласия соответствующего государства (другое дело, что еще не установлены точные критерии допустимости рассмотрения подобных случаев). Международная практика показывает, что замечания в адрес государств по вопросу нарушений прав человека и попытки разрешить подобные проблемы в межгосударственных структурах не считаются нарушением правила запрета вмешательства во внутренние дела;

– на решение проблем, связанных с правами человека международными институтами, в наименьшей степени должны влиять политика и идеология. Решение указанных проблем должно осуществляться, исходя из принципа приоритета прав человека, как такового (т.е. «в чистом виде»).

Литература и источники:

1. Теория государства и права [Текст]: учебник для бакалавров / В.Н. Хропанюк ; под ред. В.Г. Стрекозова. 9-е изд., стер. М.: Омега-Л, 2015. С. 121.

2. Там же. С. 128.

3. Ляпичев С.А. Реформа ООН и международное сотрудничество в области поощрения и защиты прав человека. Автореферат дисс... канд. полит. наук. М., 2012. С. 29.

4. Международное право. Общая часть: Учебник / Отв. ред. Р.М. Валеев, Г.И. Курдюков. М.: Статут, 2017. С. 198.
5. Мельниченко Р.Г. Международное право. Электронный учебник. URL: http://melnichenko.net/_p_name137.html (дата обращения: 08.11.2020).
6. Ковалев А.А. Международная защита прав человека: Учебное пособие. М.: Статут, 2013. С. 38.
7. Колосов Ю.М., Кривчикова Э. С. Международное право: учебник / отв. ред. А. Н. Вылегжанин. М.: Высшее образование, Юрайт-Издат, 2009. С. 687.
8. Международное право. Общая часть: Учебник / Отв. ред. Р.М. Валеев, Г.И. Курдюков. С. 111.
9. Ляпичев С.А. Указ. соч. С. 29.
10. Там же.
11. Там же. С. 30.
12. Там же.

СЕКЦИЯ 3
ТРАНСФОРМАЦИЯ И ИНТЕГРАЦИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОСТРАНСТВ
ЮЖНОЙ ОСЕТИИ И РОССИИ
В УСЛОВИЯХ ПОЛИТИЧЕСКОГО
СОЮЗНИЧЕСТВА

ЮРИДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В СОЕДИНЕННЫХ ШТАТАХ МЕКСИКИ

Гурбанов Рамин Афад-оглы,
д.ю.н. профессор кафедры гражданско-правовых дисциплин
ФГБОУ ВО «Российский экономический
университет им. Г.В. Плеханова»,
(Россия, г. Москва)

Курбанов Рашид Афатович,
д.ю.н., профессор, заведующий кафедрой
гражданско-правовых дисциплин
ФГБОУ ВО «Российский экономический
университет им. Г.В. Плеханова»
(Россия, г. Москва)

Поскольку Мексика является федеративным государством, постольку правовое регулирование общественных отношений осуществляется на двух уровнях – федеральном и региональном. Определение профессий, по которым присваиваются ученые звания – títulos, условий их получения и органов власти (las autoridades) присваивающих их находится согласно параграфу 2 статьи 5 Приложения (Апехо) 1 к Политической Конституции Соединенных Штатов Мексики в компетенции Штатов. Федеральное законодательство регулирует лишь общие правила защиты диссертаций, что же касается штатов, то процедура получения докторской и магистерской степени идентичны. В соответствии со ст.3 Закона об основах координации высшего образования от 29.12.1978 года (Ley Para La Descripción Coordinación De La Educación Superior)¹, к высшему образованию относится образование полученное после бакалавриата (bachillerato). Оно может быть получено на технологическом производстве или в университете. Среди них выделяются

магистратура (maestría) и докторантура (doctorado). Получение ученой степени предполагает не только защиту диссертации, но и прохождение обучения, которое завершается присвоением ученой степени (grado).

Помимо данного закона получение ученых степеней магистра и доктора наук регулируется Административным соглашением № 279 об установлении правил и процедур, связанные с официальным признанием действительности исследований высшего порядка (Acuerdo número 279 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior).²

Согласно данному документу исследования высшего типа могут проводиться лицом с получением звания лиценциата (licenciatura) или инженера (ingeniería) и включает в себя Магистратуру (Maestría) длительностью от 2 лет до 2 лет и 6 месяцев и Докторантуру (Doctorado). Последняя существует в следующих формах:

Прямая докторантура (Doctorado directo), которая начинается сразу после получения звания лиценциата и продолжается в течении 5 лет. Так называемая «традиционная докторантура (Doctorado tradicional) начинается сразу после получения звания магистра и продолжается от 3 до 4 лет

Постдокторантура (Posdoctorado) продолжается от 1 до 2 лет. Рекомендуются проходить постдокторантуру в ином месте нежели получена докторская степень.

Для получения любой из степеней необходимо не только представить и защитить диссертацию, но и получить сертификат о прохождении обучения (el certificado total de estudios)

Для магистратуры необходимо набрать 30 кредитов (créditos), для «традиционной» докторантуры – 75 кредитов, для прямой – 105 кредитов (Приложение 8, статьи 13 – 17 статьи 4 и 13 Административного соглашения № 279).

Органом исполнительной власти по аккредитации и оценке академических программ – Совет по Аккредитации Высшего Образования (el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) уполномоченный на назначение (в терминологии мексиканского законодательства – «формальное признание» (conferir reconocimiento formal) за организациями права на аккредитацию академических программ постдипломного образования и процедуры их осуществления. В состав этого Совета входят Секретариат государственного образования (SEP); Национальная ассоциация университетов и высших учебных заведений Мексиканской Республики; (ANUIES); Федерация частных мексиканских высших учебных заведений; (FIMPES); Федерация кол-

леджей и ассоциаций зоотехнических ветеринарных врачей Мексики; Колледж инженеров-строителей Мексики; Мексиканский Институт Государственных Аудиторов; Коллегия Адвокатов Мексики; Barra Mexicana, Colegio de Abogados; Мексиканская академия наук; Национальная медицинская академия Мексики; Национальная инженерная академия.

Соискатель представляет:

1. Копию диплома о высшем образовании;
2. Оригинал сертификата о прохождении обучения по программе высшего образования (Certificado de estudios de licenciatura);
3. Копия диплома магистра;
4. Оригинал сертификата о прохождении обучения по программе магистратуры (Certificado de estudios de maestría original);
5. Копия свидетельства о рождении;
6. Доказательство проведения двух коллоквиумов (для докторатов).

Орган соответствующего университета по вопросам координации (официально именуется «Координация» (La Coordinación) на основании разрешения на печать (la autorización de impresión) осуществляет назначение жюри и рассылку его членам писем с просьбой о голосовании.

Соискатель должен распечатать тезис и передать 5 идентичных копий членам Жюри вместе с письмами с просьбой о голосовании.

Члены жюри голосуют в течении 30 дней. Минимальное количество поданных голосов – 5.

При задержке процедуры голосования в результате невыполнения требования о голосовании члена жюри, Академический комитет (el Comité Académico) может его заменить.

После того, как разрешение на печать было доставлено в Координацию, студент должен выполнить следующие административные процедуры:

- Актуализировать свои данные на интернет-ресурсе www.saer.unam.mx;
- закрыть задолженность перед библиотекой;
- разместить на сайте Центральной Библиотеки <http://bc.unam.mx/remota.html> документ об отсутствии задолженности;
- отправить по электронной почте posgradoenhistoriadelarte@yahoo.com.mx диссертацию в формате pdf .

Назначается руководитель диссертации (el tutor principal (director) должен разрешить соискателю предоставить окончательную версию докторской диссертации остальной части жюри (jurado) (еще 4 руководителя), которые должны ознакомиться с окончательной верси-

ей и предложить любые исправления для присвоения ему искомого звания.

Допуск к защите докторской диссертации осуществляется при условии демонстрации соискателем «высокого уровня академического образования и наличия у него исследовательских способностей» (*sólida formación académica y capacidad para la investigación*).

Если оценка кандидатуры на получение степени отрицательная, Академический комитет может разрешить вторую и окончательную оценку, которая должна быть проведена в течение периода не более одного года с даты проведения первой. В случае второй отрицательной оценки соискатель исключается из учебного плана.

Согласно статье 17 раздела IV Внутреннего Регламента Секретариата Государственного Образования (*Reglamento Interior De La Secretaría De Educación Pública*) на территории Мексики подтверждение академических званий полученных на территории иностранных государств (*la homologación de títulos*) именуется «*revalidación*», и осуществляется на основе двусторонних международных договоров с Испанией, Италией и Францией и на основе многосторонних договоров с такими государствами как Аргентина, Барбадос, Боливия, Бразилия, Колумбия, Коста-Рика, Куба, Чили, Эквадор, Парагвай, Перу, Доминиканская Республика, Тринидад и Тобаго, Уругвай и Венесуэла. В развитие последнего правила Мексикой ратифицирована Региональная Конвенция о взаимном признании действительности курсов обучения, научных званий и дипломах об образовании на территории Латинской Америки и Карибского региона (*Convenio regional de convalidación de estudios, títulos y diplomas de educación superior en América Latina y el Caribe*), 19.07.1974 года.³ В настоящее время подписано новое соглашение от 13.07.2019 года, которое в настоящее время ратифицировано только Гренадой.

Литература и источники:

1. Nueva Ley DOF 29-12-1978.
2. Diario Oficial de la Federación el 27 de mayo de 1998.
3. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13512&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (дата обращения 14.11.2020).

ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА И ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЕ ЭЛЕМЕНТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Жуковский Владимир Ильич,

к.ю.н., доцент кафедры правовой культуры и защиты прав человека

Юридического института

Северо-Кавказского федерального университета

(Россия, г. Ставрополь)

На сегодняшний день широко развита идея о формировании правовой культуры правового государства. Однако формирование правовой культуры зависит от многих факторов, которые являются достаточно нестабильными, например, экономики, культуры, религии и так далее. Говоря о проблемах формирования правовой культуры, необходимо обратиться к историческому этапу ее формирования. В период существования монархической формы правления абсолютная власть царя или императора господствовала над правом, в силу чего формировалась определенная правовая культура. Данное положение поменялось в период существования Советского Союза, в основном использовались неправоновые методы решения различных экономических и социальных вопросов, так как правоприменительная деятельность локальных руководителей зависит от политики партии и хозяйственной номенклатуры. Многие правоотношения разрешались через специализированные организации, например, через партийные организации, профессиональные молодежные союзы, товарищеские суды, то есть не правовым путем. При этом мораль преобладала над правом. Однако с распадом Советского Союза правовая модель пришла на смену действующей на тот период, но на неё повлияло влияние российского чиновничьего аппарата, в результате чего право на некоторое время снова ушло в сторону.

На сегодняшний день для формирования правовой культуры необходимо сформировать определенное отношение общества к праву и государству. Сделать это не просто в силу исторических фактов развития правового общества, а также в силу сложившихся стереотипов. Например, в России господствует мнение о криминализации государства, развитии преступности, в том числе и в государственных структурах.

Кроме того, снижаются ценности и других социальных регуляторов, например, морали и нравственности. Растет преступность, нарастает равнодушие населения по отношению к противоправному

поведению со стороны личности, это осложняет воспитание как имеющегося, так и подрастающего поколения, делает невозможным воздействие на старое поколение.¹

Таким образом, можно выделить следующие проблемы формирования правовой культуры:

- невысокий уровень правовой культуры, в том числе и среди работников юридических профессий, являющихся частью государственных органов, правоохранительных структур. Данная проблема ведет как к созданию недостаточно качественных правовых актов, так и к нарушениям в сфере правоприменительной практики, вынесению несправедливых судебных решений и т.д.

- имеющийся правовой материал достаточно массивен, вследствие чего обыватели неспособны изучить его в полном объеме.

- имеет место проблема доступа к получению достоверной правовой информации. На сегодняшний день основную информацию люди получают из интернета, однако в ней далеко не всегда можно найти доступ к действующим правовым актам, в том числе и изменениям в них.

На сегодняшний день уровень правового нигилизма крайне велик, о чем говорит и статистика:

- растёт детская жестокость и беспричинное насилие;
- появилась тенденция снимать сцены насилия на цифровые носители, размещать их в социальных сетях в качестве развлекательных роликов;
- растёт популярность неформальной в течение, например, готов, эмо и других.

Несмотря на то, что сегодня активно пропагандируется свобода личности, данное явление негативно влияет на общество. Это связано с системой образования и воспитания детей, которые впоследствии станут костяком общества. Для того, чтобы воспитать достойных граждан, требуется пропаганда определённых эстетических ценностей и прав. Практика показывает, что большинство граждан достаточно необразованно в правовом плане.² Например, аналитический центр Ю. Левады проводил исследования в 128 населённых пунктах, в частности, там был задан вопрос «Знаете ли Вы, какой праздник мы отмечаем 12 декабря? Что такое Конституция РФ? О чем в ней говорится?». Проанализировав полученные данные, был сделан вывод, что большинство граждан ничего не знают о Конституции РФ. В частности, только каждый десятый гражданин смог пояснить хоть какую-то информацию о ее содержании. При этом каждый пятый гражданин полагает, что нормы Конституции соответствуют действующим реалиям, другие же уве-

рены, что ее нормы нуждаются в переработке. При этом такие выводы делаются при отсутствии каких-либо знаний о Конституции.

Подобный вывод говорит о том, что граждане имеют низкий уровень правового образования, что не позволяет им адекватно оценивать правовую обстановку в государстве, принимать правильные выводы. Многие из них не смогут решить проблемы и конфликты законным способом, что также влияет на уровень правовой культуры и правосознания.³ Указанные данные указывают на особую роль правовой культуры, в том числе и в Российской Федерации, где сейчас государственной орган и бросает все усилия на формирование правового государства с демократическим уклоном. С одной стороны, данная модель является идеальной. С другой стороны, это именно те положения, которыми мы должны стремиться.

Сегодня активно развиваются факторы и условия, которые влияют на индивидуальное правосознание, а также правовую культуру. От того, насколько граждане осведомлены о своих правах, насколько они могут их реализовать, зависит их уровень правовой культуры.

Важное условие здесь играет воспитание молодежи, которое выступает в качестве основы общества. Подобный интерес к правовой культуре обусловлен правовыми реформами и модернизацией системы образования на рубеже XX-XXI веков, что предполагает наличие значительного количества правовых знаний у членов общества.

В частности, можно выделить следующие направления воздействия правовой культуры: правовое воспитание; формирование необходимых правовых знаний и правовых установок; требования от членов общества действовать правомерно в любых ситуациях; необходимость в реализации прав и свобод человека и гражданина.

Ученые выделяют в рамках правовой культуры четыре основных уровня, именуемых состояниями: идеологические, характеризующие правовые идеи; нормативные, характеризующие правовые нормы; поведенческие, характеризующие правовые поступки; объективированные, характеризующие правовые учреждения, которые закрепляют результаты правовой деятельности.

Важную роль также играет юридическая практика. Сами по себе нормы права содержат лишь теоретическую основу регулирования правоотношений. Правоохранительные органы, такие, как полиция, прокуратура, судебные органы сталкиваются с вопросами при применении норм права к тому или иному случаю. Зачастую именно на практике выявляются пробелы в правовом регулировании, которые должны быть устранены. Кроме того, именно в сфере применения норм права

активно развивается явление правового нигилизма. Данное явление связано с несколькими обстоятельствами:

- Во-первых, правоохранительным и правоприменительных органов далеко не всегда удастся выявить правонарушение, так как их исполнители зачастую их очень тщательно скрывать, боясь ответственности, которую на него может возложить государство.

- Во-вторых, недостаточен уровень правового образования граждан.⁴

Таким образом, можно предложить следующие способы повышения правовой культуры:

- обращение большего внимания со стороны государственных органов к образовательным учреждениям, откуда можно начать изучение основного закона и его основ, что будет способствовать формированию правового общества;

- ознакомление граждан с образцами и идеалами, правовым опытом зарубежных стран, где успешно строится правовое общество, формирование уважения к закону и ответственности перед ним, в том числе и сфере государственных механизмов;

- разработка и принятие Федеральной программы развития правовой культуры в стране;

- модернизация государственных органов местного самоуправления, направление их деятельности на возможность получения бесплатной юридической помощи по многим вопросам, в том числе и в сфере гражданского законодательства, которое имеет особую актуальность на сегодняшний день;

- определение объема необходимых знаний в правовой сфере, которыми должен обладать каждый гражданин.

Исключительно важной задачей государства, стремящегося к построению правового демократического общества, выступает повышение правовой культуры соответствующего общества. При этом основными направлениями воздействия для целей реализации обозначенной выше задачи могут быть названы:

1. Широкое информирование граждан страны об актуальных нормативно-правовых предписаниях, имеющих ключевое значение для отстаивания базовых гражданских интересов;

2. Демонстрация образцов и идеалов, к достижению которых в плане совершенствования законности и правопорядка необходимо стремиться современному обществу, в том числе посредством демонстрации конкретных примеров уровня развития правовой культуры общества в зарубежных государствах;

3. Воздействие через лиц, получающих профессиональное образование путем, с одной стороны, повышения правовой грамотности, а с другой – наглядного убеждения в ценности права и его необходимости для обеспечения охраны прав и свобод человека от любых форм произвола.

В повышении правовой культуры общества важное значение имеет деятельность по правовому воспитанию.

Правовое воспитание – это целенаправленное планомерное воздействие на сознание и культуру поведения членов общества, целью которых выступает выработка у широких слоев населения уважительного отношения к праву и привычки добровольного соблюдения его предписаний. Очевидно, что правовое воспитание с учетом характера и особенностей, в том числе политического режима в государстве, может проводиться различными способами. Однако, наиболее эффективный результат правового воспитания достигается тогда, когда индивид осознанно усваивает ключевые правовые положения.

Литература и источники:

1. Аленькова Ю.В. Правовая культура в контексте социодинамики современной культуры // Государство и право: актуальные проблемы формирования правового сознания. Сборник статей II Международной научно-практической конференции: Сборник. 2019. С. 274-278.

2. Борбенчук Е.А., Солохова О.А., Фастович Г.Г. Правовая культура как базовый элемент деятельности организационной правовой культуры // Аллея науки. – 2019. – Т. 2. – № 4 (31). С. 64-67.

3. Выдрина Е.В., Гордеева Д.С. Правовая культура как компонент профессиональной культуры. Сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов. НОО «Профессиональная наука»: Сборник. 2016. С. 450-460.

4. Гезалова К.А. Правовая культура как форма взаимодействия культур в процессе глобализации // Культура диалога культур: постановка и грани проблемы. Материалы Международной научной конференции. Ответственные редакторы И.М. Меликов, А.А. Гезалов: Сборник. 2016. С. 382-387.

5. Довголюк Н.В. Уголовно-правовая и криминологическая характеристика неисполнения обязанностей по воспитанию несовершеннолетнего // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата юридических наук / Российский университет дружбы народов (РУДН). Москва, 2010.

6. Довголюк Н.В. Уголовно-правовая и криминологическая характеристика неисполнения обязанностей по воспитанию несовершеннолетнего // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата юридических наук / Российский университет дружбы народов (РУДН). Москва, 2010.

7. Лактионова Е.Я., Довголюк Н.В. Руководящие принципы охраны интересов семьи и несовершеннолетних: международно-правовой аспект // В сборнике: Россия: от стагнации к развитию (региональные, федеральные, международные проблемы): сборник материалов XII Международной научно-практической конференции. 2017. С. 96-99.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ УСКОРЕНИЯ ПОГРУЖЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ИНФОРМАЦИОННОЕ ПРОСТРАНСТВО

*Иванченко Елена Анатольевна,
к.ю.н., доцент, доцент кафедры
правовой культуры и защиты прав человека
Юридического института
Северо-Кавказского федерального университета
(Россия, г. Ставрополь)*

В условиях социальных кризисов различного характера и продолжительности, информационное пространство становится источником объективной угрозы национальному благополучию Российской Федерации и Южной Осетии. Радикальная информатизация всех видов общественных отношений, помимо непосредственного общественного блага, несет в себе серьезный потенциал агрессивного информационного воздействия, особенно опасный для лиц молодого возраста из-за присущих ему психо-эмоциональных и физиологических особенностей, поэтому особенно опасным следует считать содержание информационного контента, предназначенного для несовершеннолетних пользователей сети. А при применении форм и методов манипулирования данными, на которые в своей публикации ссылается А.В. Кутузов, последствия неправомерного воздействия на сознание молодых лиц могут быть самыми разрушительными.¹

Большая, чем у лиц иных возрастных групп, погруженность в информационную среду, прямо коррелирует с коэффициентом виктим-

ности, который обуславливает вовлечение молодых лиц в ведение информационных войн, информационного терроризма и других неблагоприятных с точки зрения нравственности, антиобщественных или непосредственно противоправных проступков, как в качестве потерпевшего (жертвы), так и в качестве виновного лица.

Особенно ярко на фоне социального кризиса или социальной угрозы проявляются такие формы девиантного, аддиктивного поведения представителей молодежной социальной группы, как социально-информационная дезадаптация, рискованное поведение, агрессивное поведение, суицидальное или самоповреждающее поведение, радикальная оппозиционность, делинквентное поведение и иные формы отклоняющегося поведения.

Аддиктивное и агрессивное поведение в молодежной среде в условиях информационного общества предусматривает междисциплинарное исследование данной проблемы, поэтому в педагогической работе должен использоваться комплексный и системный подходы, позволяющие всесторонне проанализировать объект изучения – способы экстремистского информационного воздействия, находящийся на стыке нескольких проблемных полей: социологии, психологии, права, криминологии, теории информационного общества, концепции информационной и национальной безопасности.

В условиях социального кризиса налицо определенный гносеологический вакуум в аспекте влияния процессов информатизации всех сфер общественных отношений на поведение лиц молодого возраста. Именно поэтому становится очевидной необходимостью и значимостью исследования, которое необходимо провести в контексте обеспечения информационной безопасности молодежи и детей, как национально-приоритетной социальной группы.

Изучение принципов формирования информационной среды, в которую погружены представители поколения молодежи, где основным критерием будет выступать ее безопасность невозможно без уточнения содержательного облика информационного экстремизма и девиантного деструктивного потенциала процессов информатизации общества, влияющих на изменение правосознания личности.²

Для разработки адекватных мер противодействия информационному экстремизму необходимо проведение анализа результатов глубоких интервью с представителями молодежной среды; экспертами в сфере информационных технологий; представителями органов обеспечения информационной, общественной безопасности; экспертами в области оказания антикризисной психологической поддержки; контент-анализ информационной среды, представляющей угрозу инфор-

мационной безопасности из-за формирования аддиктивного или агрессивного поведения у представителей молодежной социальной группы.

Вся система защиты и охраны права, представленная государственными органами и правозащитными организациями, институтами гражданского общества должна подключиться к реализации программы мер по противодействию экстремистскому агрессивному влиянию глобальной Сети. Как предлагает А.М. Дроздова: «The proposal is made for the establishment of a protection of the rights of the child by bringing together all stakeholders on the direction and control of the Commissioner for children's rights in the territory of each constituent entity of the Russian Federation with a view to improving efficiency in the interaction of state and non-state structures of society in the protection of children's rights».³

Серьезная программа противодействия информационному экстремизму невозможна без серьезного научного обоснования, для этого необходимо провести фундаментальный анализ основных теоретических концепций социокоммуникативных трансформаций современной молодежной среды под влиянием масштабной информатизации российского общества, провести анализ информационной среды как глобального источника угрозы физическому и психическому здоровью, духовному и нравственному развитию молодежи, предложить комплексную систему мер социального, психологического и правового противодействия деструктивному влиянию информационного пространства.

Изучением характера и направленности угроз процесса многоуровневой информатизации общественных отношений, основным участником которых являются представители молодежной социальной группы, сегодня занимаются представители многих научных коллективов. В частности, А.М. Ишин и В.М. Мешков, отмечая многогранный характер экстремизма и реальность его угрозы для национальной безопасности, подчеркивают необходимость междисциплинарного исследования проблемы [4, с. 127].⁴ Об актуальности и необходимости проведения фундаментального исследования свидетельствуют данные, приводимые Д.О. Нестеровым и В.И. Долинко об увеличении за последние пять лет количества экстремистских преступлений более, чем в два раза.⁵

В этой связи считаем необходимым проведение совместного научно – исследовательского проекта, в рамках которого предлагаем:

1. Исследовать социокультурных трансформаций современного общества под влиянием процесса глобальной информатизации;
2. Провести анализ теоретических и правовых концепций взаимодействия с информационной средой в рамках обеспечения максимального снижения рисков ее деструктивного влияния;

3. Выявить формы, способы и последствия информационного экстремизма в информационной среде, разработать комплексные меры общей превенции и индивидуальной профилактики для частных социальных групп молодежи (малые социальные группы), попадающих в зону «информационного риска».

Анализ информационного влияния должен быть дифференцирован:

3.1. По возрастному критерию:

- a. 14-16 лет – подростки;
- b. 17-19 лет – юношество;
- c. 20-24 года – молодежь.

3.2. По степени погруженности в информационную среду:

- a. создающие информационный контент и активно использующие чужой информационный контент;
- b. активно использующие чужой информационный контент;
- c. использующие чужой информационный контент в пределах нормы – для своего образования, проведения досуга и социальных контактов;
- d. использующие чужой информационный контент меньше нормы (только по необходимости) или вообще его не использующие.

3.3. По степени виктимности:

- a. активно использующие информационный контент с высоким уровнем информационного экстремизма;
- b. иногда использующие информационный контент с высоким уровнем информационного экстремизма;
- c. не использующие информационный контент, обладающий потенциалом информационного экстремизма.

3.4. По степени девиации:

- a. активно создающие и распространяющие информационный контент с высоким уровнем информационного экстремизма;
- b. допускающие возможность существования информационного контента с высоким уровнем информационного экстремизма, но сами его не использующие;
- c. никогда не использующие информационный контент, обладающий потенциалом информационного экстремизма, и крайне отрицательно относящиеся к подобным информационным ресурсам.

3.5. По формам девиации:

- a. использующие информационный контент, содержащий, оправдывающий, формирующий открытые или латентные формы агрессии (по отношению к любой социальной группе – женщины; лица определенной национальности; сотрудники правоохранительных орга-

нов; лица, принадлежащие к группе нетрадиционного сексуального поведения; лица, без определенного места жительства и т.п.)

b. использующие информационный контент, содержащий, оправдывающий, формирующий открытые или латентные формы делинквентного поведения (нарушение социальных и правовых норм, выражающееся в оправдании актов мелкого хулиганства, бродяжничества, воровства, вандализма и т.д.);

c. использующие информационный контент, содержащий, оправдывающий, формирующий социальную дезадаптацию личности, в том числе ее рискованное, суицидальное или самоповреждающее поведение;

d. использующие информационный контент, формирующий или поддерживающий аддиктивное поведение личности (зависимость от игр; психостимулирующих препаратов; расстройство пищевого поведения (анорексия); компульсивный шопинг; мании здорового образа жизни и зависимости от физических упражнений и т.п.)

4. Выявить последствия информационного экстремизма в информационной среде в условиях социального кризиса: экономического, нравственного, вызванного чрезвычайными событиями техногенного и природного характера и т.д.

5. Предложить систему комплексных мер общей превенции и индивидуальной профилактики для частных социальных групп молодежи (малые социальные группы), попадающих в зону «информационного риска» в условиях социального кризиса.

6. Сформировать предложения социального и правового характера по формированию и управлению глобальным информационным пространством для противодействия его деструктивному влиянию на молодежную группу населения в контексте обеспечения информационной безопасности, как элемента национальной безопасности Российской Федерации и Южной Осетии.

Предложенное нами исследование позволит получить развернутое представление о принципах формирования информационной среды, в которую погружены представители поколения молодежи, где основным критерием должна выступать ее безопасность.

Литература и источники:

1. Кутузов А.В. Проблема достоверности информации, полученной из сети Интернет, в условиях противодействия экстремизму // Юридическая наука и правоохранительная практика. – 2020. – № 1 (51). – С. 119-127.

2. Дроздова А.М., Терещенко Е.А., Иванченко Е.А., Долгополов К.А., Воротилина Т.В. Правосознание личности в современном информационном обществе / Conciencia legal personal en la sociedad moderna de la información // Revista dilemas contemporáneos: educación, política y valores / Año: VII Número: Edición Especial Artículo no.: Período: Noviembre, 2019.

3. Drozdova A.M., Gulakova.Yu., Ivanchenko, E.A., Lesnichenko I.P., Tereshchenko E.A. The current state of the system of mechanisms of realization and protection of the rights of the child: Conceptual and legal aspects // International Journal of Environmental and Science Education11 (18), pp. 10713-10728

4. Ишин А.М., Мешков В.М. ситуационный подход и проблемы противодействия экстремизму в сети Интернет. Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции «Криминалистика и новые вызовы современности (58-е криминалистические чтения). 2018. С. 127.

5. Нестеров Д.О., Долинко В.И. Особенности оперативно-разыскного процесса при противодействии экстремистской деятельности: сборник «Правоохранительная деятельность территориальных органов МВД России: проблемы и пути их решения». М., 2017. С. 188.

ПРИЧИНЫ И ОСОБЕННОСТИ РЕЛИГИОЗНОЙ ЗАВИСИМОСТИ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ

Семеняк Ольга Владимировна,

*к. пс. н., доцент кафедры
конфликтологии и организационной психологии
ФГБОУ ВО Астраханский государственный университет
(Россия, г. Астрахань)*

Кузнецова Юлия Вячеславовна,

*к. пс. н., доцент, заведующая кафедры
конфликтологии и организационной психологии
ФГБОУ ВО Астраханский государственный университет
(Россия, г. Астрахань)*

Религиозная зависимость по своему влиянию на внутренний мир человека является крайне мощной по глубине и деформации личности человека. Следует сразу отметить, что религиозная зависимость не имеет ничего общего с любой религией, кроме внешнего, атрибутивно-

го сходства, к которому можно отнести присутствие на религиозных мероприятиях, постоянные цитаты из богослужебных или религиозных книг, церковных периодических изданий, демонстративную «благочестивость», которая блистательно иллюстрируется притчей о мытаре и фарисее. Лица с выраженной религиозной зависимостью обращаются к религиозным догматам как к форме социальной поддержки, психологического удовлетворения, возможности создания нового «Я», которое получает, таким образом, признание окружающих. Часто обращение к религии вызвано потребностью во внешней опоре, но ещё чаще религия является способом авторитетного подтверждения собственных воззрений, которые могут расходиться с законодательством и общественной моралью. Наиболее частым примером этого могут служить свобода совести, предоставляющая гражданину страны свободу выбора религиозных предпочтений или полный отказ от них, но обязывающая к толерантному отношению к религиозным взглядам других граждан, что недопустимо для человека с религиозной зависимостью, или лояльное отношение к сексуальной стороне жизни, которая для религиозно зависимого, в большинстве случаев, является средоточием порока, поэтому осуждается и обличается даже там, где отсутствует (одежда для занятий спортом, картины и скульптуры античных мастеров и художников эпохи Возрождения, музыкальные произведения и проч.)

Следует помнить, что человек, страдающий религиозной зависимостью, стремится уйти от своих жизненных проблем в виртуальный мир и таким образом попытаться изменить своё психическое состояние.¹ Вместо решения вопроса «здесь и сейчас» он перемещается в «идеальную жизнь», в которой нет места повседневным проблемам. Конечно, подобное поведение свойственно многим людям, но проблема патологической зависимости возникает тогда, когда стремление «оторваться» от реальности начинает доминировать и становится основной составляющей психологической защиты личности. Так же, как и большинство психосоциальных зависимостей, религиозная зависимость проявляется эмоциональной холодностью, атомизацией и снижением социальной активности личности: зависимый человек игнорирует повседневные жизненные заботы, интересы близких, сужает круг общения до минимума. При этом попытки влияния окружающих людей не дают положительных результатов, зависимый становится озлобленным и старается защититься ото всех, кто пытается вторгнуться в его искажённую картину мира. Социальная опасность такой зависимости заключается в том, что любая аддикция может приводить к социальным проблемам, либо к возникновению или обострению психических и физических заболеваний.

Учитывая, что религиозная зависимость – это форма деструктивного поведения, то для неё характерны отличительные признаки аддиктивного поведения (уйти от реальности, изменив своё психическое состояние посредством постоянной фиксации внимания на определённых предметах или активных видах деятельности, что сопровождается развитием интенсивных эмоций), можно утверждать, что религиозная аддикция представляет собой набор поступков, типов поведения, которые не всегда включают потребление химических веществ, а, зачастую, включает совершение действий, вызывающих нейрохимические изменения.²

Современные исследования психосоциальных и поведенческих видов зависимостей, все активнее связывают этот вид зависимости с нейрофизиологией и нейропсихологией функционирования головного мозга³, что позволяет расширить исследования психосоциальных зависимостей, делая исследования комплексными, а их результаты более перспективными. Наибольшее количество исследований посвящено взаимосвязям между зависимостью и личностными параметрами, как социально-демографическими, так и собственно психологическими. Активно анализируются социокультурные, возрастные и гендерные аспекты психосоциальных зависимостей.

Существующие на настоящий момент исследования психосоциальных зависимостей рассматривают комплексные концепции развития поведенческих зависимостей, так, А. О. Бухановский создал концепцию, в основе которой лежат этапы и стадии развития зависимостей.⁴ Это позволяет рассматривать зависимости не только в психиатрическом и психологическом контексте, но и в более широкой, гуманитарной взаимосвязи научных и прикладных направлений в изучении и коррекции формирования личности человека в современных условиях. Комплексный характер психосоциальной зависимости определяет её близость к явлениям, изучаемым в смежных областях, что является преимуществом, позволяющим с разных позиций взглянуть на проблемное поле, и определить общую для всех психосоциальных зависимостей базу и среду развития.

Способность человека перемещаться из «обыденной» сферы реальности в «необыденную» сферу реальности (а именно, в сферу фантазии, игры, художественных образов, магических верований, состояний перехода ко сну, галлюцинаций, сновидений и др.) обосновывает экспериментами Е.В. Субботский.⁵ Для равноправного сосуществования в структуре сознания сразу нескольких реальностей, включающих «обыденную» и «необыденную» реальности, постулируется присутствие психологического механизма «трансреальностных переходов».⁶

Типичный «трансреальностный переход», согласно исследованиям Е. В. Субботского⁷, может принимать формат как полного перехода, когда новая реальность обретает полный онтологический статус, так и неполного перехода, когда человек присутствует одновременно сразу в двух сферах реальности. Психологические механизмы «полного перехода» из одной сферы реальности в иную путем символического «выключения памяти» анализирует на патопсихологическом материале В. М. Розин.⁸ Эта способность объясняется положением об опосредствовании и переопосредствовании как механизме развития психики. Наиболее значимыми орудиями опосредствования Л. С. Выготский признавал знаки, поскольку освоение знаковых систем является одним из способов психического развития. В качестве знаков могут выступать религиозные символы, атрибутика и обрядовость.

У религиозных фанатиков аддиктивное поведение сводится к неправильному пониманию не собственных (как в случае с психиатрическими диагнозами), а чужих идей и стремление их распространять. Кроме того, для религиозной зависимости характерна стойкая потребность переложить ответственность за свои этические проблемы с другими людьми на Бога, а взаимоотношения с Богом на наставника, учителя или старца, который должен установить регламент взаимоотношений с Богом и людьми: что читать, какие передачи смотреть или слушать, что и когда есть, сколько спать, как общаться с близкими и чужими людьми. Это желание может маскироваться желанием следовать примеру святых и праведников, желанием «отсечь своеволие», «принести свою свободу в жертву Богу», при этом религиозно зависимый человек постоянно ищет, кто даст ему совет и кто решит за него возникающие в жизни проблемы.⁹

Такое желание перекалывания ответственности за собственные решения зачастую приводит зависимого в секту, поскольку традиционная религиозная догматика обращает верующего к решению возникающих проблем, принятию личной ответственности за свои мысли и поступки, самостоятельности, заботе о себе и других, нуждающихся в заботе. По мнению Ц. П. Короленко и Т. В. Дмитриевой «...сравнение изменений, происходящих в психике человека в результате его участия в секте, с изменениями, возникающими при аддикции, может проводиться и с количественной стороны, выражаясь в том и другом случае в стремлении человека получать всё больше переживаний».¹⁰ По данным Н. В. Бондарева, по мере вовлечения в деятельность секты, при искажении религиозных воззрений и получения психологической травмы, у адепта на фоне выраженной астенизации отмечается нара-

тание психологической дезадаптации с постепенной заменой индивидуальных форм реагирования на групповые.¹¹

Быстрое и стойкое формирование высшей жизненной ценности у последователей религиозных организаций обусловлено, во-первых, культовым вероучением, в котором заявлены претензии на истинность, и, во-вторых, психологическими причинами, побуждающими индивидов следовать идеям культа. Религиозная зависимость представляет серьёзную опасность для общества, поскольку у религиозно зависимых чаще возникают психические нарушения шизофреноформного характера, квалифицируемые как новый вид патологии – культовая травма. Поскольку нездоровая увлечённость религиозными идеями часто сопровождается массовой истерией, самоистязаниями, самоубийствами, она часто рассматривается как психическое расстройство. Однако, И. М. Балинский, проводя «психиатро-психологический анализ» скопчества, уже в XIX в. отметил, что подобные массовые явления принадлежат к почти незатронутым вопросам психологии, не подходя под формы душевных болезней.¹²

В. Э. Пашковский описывает следующие психические расстройства, которые могут возникнуть в результате культовой травмы:¹³

- расстройства поведения, не достигающие уровня психических расстройств. Такие расстройства проявляются изменением интересов и отношений, изменениями в речи, в режиме сна и бодрствования, в питании. Социальные контакты сужаются, прежде близкие люди отодвигаются на периферию взаимодействия, их сменяют новые знакомые, отвечающие изменившимся требованиям человека, члены семьи, друзья, пытающиеся восстановить прежнюю структуру социальных контактов, встречают агрессивное сопротивление. В целом, агрессия человека заметно возрастает;

- психосоматические расстройства, которые чаще наблюдаются в виде соматоформных вегетативных дисфункций, возникающих внезапно и сопровождающихся вегетативным возбуждением, интенсивной болью во внутренних органах;

- атипичные диссоциативные нарушения, которые чаще отмечаются у лиц, практиковавших методы введения себя в транс. Из диссоциативных феноменов чаще встречаются галлюцинации, паралич, нарушения сенсорной сферы;

- посттравматическое стрессовое расстройство, которое отвечает критериям МКБ-10 и возникает после разрыва с сектой;

- нарушения личности. Синдром зависимости, который характеризуется потерей собственной воли и интеллектуальной критичности к культовому учению; в принятии жизненных решений только после совета и с разрешения старшего по культу; в полной и неадекватной

податливости лидеру; в чувстве неудобства и беспомощности в одиночестве из-за чрезмерного страха; в страхе быть покинутым лицом, с которым установлена тесная связь. DDD-синдром является начальным нарушением психики, вслед за которым возможно развитие более тяжелых психических расстройств, вплоть до психозов с агрессивным и суицидальным поведением;

• психозы, ассоциированные с культовой травмой. Характерен индуцированный характер. Выделяют синдром сверхценных психогенных идей религиозного содержания, индуцированный религиозный сверхценный и паранояльный бред, которые могут возникать как самостоятельно, так и в рамках имеющегося шизотипического расстройства или шизофрении.

Внешнее поведение лиц, вовлеченных в массовую культовую деятельность, не всегда имеет форму клинической психопатологии. Современные исследователи чаще отмечают признаки социально зависимого поведения: потребность находиться в контакте с членами своей организации, посещать все мероприятия, следовать предписаниям и определённым стереотипам поведения, выполнять рекомендации своего «духовного» наставника и проч. В связи с этим современные исследователи чаще используют определения «зомбирование», «манипулирование сознанием», «промывание мозгов», «контроль сознания», «зависимые расстройства личности». При этом религиозная зависимость проявляется не только как примыкание человека к тоталитарной секте, но и в повседневной жизни религиозных общин и обычных людей. Так же, как любая нехимическая зависимость, религиозная зависимость подтверждается наличием ряда признаков:¹⁴

1. неспособность думать, сомневаться и задавать вопросы по поводу религиозной информации;
2. чёрно-белое, прямолинейное мышление;
3. основанная на стыде вера, что ты недостаточно хорош и неправильно что-то делаешь;
4. магическая убежденность, что Бог всё сделает для тебя без твоего серьёзного участия;
5. нереалистичные финансовые пожертвования;
6. убежденность, что все телесные и материальные удовольствия – это зло (секс зачастую ассоциируется с грязью, недопустимой мерзостью);
7. переядание или чрезмерные посты;
8. конфликт и споры с наукой, медициной и образованием;
9. отказ от реальной работы, изоляция, разрыв прежних отношений;

10. разочарование, большие сомнения, психический, физический и эмоциональный кризис.

11. На бытовом уровне это проявляется как:

12. все интересы «зависимого», так или иначе, связаны с религиозным опытом;

13. круг общения религиозно зависимого человека ограничен лишь подобными ему людьми, отвечающими его целям и ценностям;

14. цели жизни у религиозно зависимого человека отсутствуют, всё сводится к регулярному посещению служб, собраний или выполнению мистических практик;

15. семья, дети, друзья религиозно зависимого человека уходят на второй план настолько, что от них даже возможно отказаться;

16. свободное время религиозно зависимого человека посвящается изучению религиозной литературы или обрядам (медитациям, молитвам и проч.);

17. религиозно зависимый человек становится нескритичен к собственному состоянию, попытки поговорить с ним о его нерациональности или его заблуждениях в религиозных догматах, стремление отстранить его от влияния религиозной группы воспринимает враждебно и крайне негативно.

На настоящий момент выделены психологические причины, побуждающие людей, склонных к зависимому поведению, следовать религиозным идеям и способствующие резкому изменению установок и привычного поведения. К таким причинам относят тенденцию группирования, сложные жизненные обстоятельства, стремление к превосходству, стремление к таинственному, ориентация на героя (идеал), стремление к приданию своей жизни смысла, импринтинг. Поскольку психологические приёмы манипулирования и влияния эффективны в том случае, если они направлены, по определению Е.Н. Волкова, на «личную уязвимость», то есть, взаимодействуют с потребностной сферой человека и с личностными особенностями, Е.Н. Волков называет следующие личностные особенности, определяющие предрасположенность к религиозной зависимости: застенчивость, доверчивость, низкий уровень терпимости к двусмысленности, разочарование в культуре, наивный идеализм, неразборчивое стремление к духовному смыслу, восприимчивость или тяготение к состояниям транса и незнание способов, при помощи которых можно манипулировать людьми.¹⁵

Важной и специфической особенностью личности человека с религиозной зависимостью, отличающей его от лиц с другой формой психосоциальной зависимости является:¹⁶

1. Формирование у человека культа высшей жизненной ценности или «сверхидеи», которая задаётся религиозной догматикой, достаточно быстро интериоризируется индивидом и определяет его потребность связывать свою жизнь с данным культом как носителем этой ценности;

2. Азарт или ощущение близости и доступности «бога», «истины», «космической иерархии» «сверхвозможностей» и проч. – в этот момент формируется зависимость от религиозной группы (очной или заочной) в этот период психосоциальная зависимость индивида от религиозной организации обусловлена его ценностными ориентациями и групповыми факторами;

3. Культ и культовая организация являются внешними регуляторами поведения и жизни в целом, то есть, наблюдается классическая психосоциальная зависимость.

Среди базисных потребностей человека особо выделяется стремление придать своей жизни смысл. В связи с тем, что большинство людей являются неосведомлёнными в отношении мистического и религиозного образования даже на культурологическом уровне, достаточно зрелые, интеллектуально развитые люди, впервые столкнувшись с сильной харизматичной личностью, предлагающей мировоззрение, дающее простые и категоричные ответы на большинство сложнейших вопросов как современности, так и общего исторического бытия человечества, освящённое неким идеалом, могут легко воспринять его в качестве единственно возможного. Когда же речь заходит о незрелой личности либо личности, склонной к зависимому поведению, процесс вербования значительно упрощается и сокращается.

Таким образом, мы можем утверждать, что такая психосоциальная зависимость, как религиозная зависимость, при должном психологическом воздействии, позволяет в короткие сроки и при наименьших затратах создать религиозного фанатика, то есть, экстремиста, готового для достижения поставленной цели на преступление (против личности, против общества, против себя самого), освящённое убеждённостью в высший смысл своего поступка.

Сложность профилактики религиозной зависимости как психосоциальной зависимости в ситуации противостояния психологическому воздействию состоит в сложности отказа от навязываемых простых решений, избавляющих от необходимости чувствовать свою ответственность за собственные мысли и поступки. Поэтому профилактические мероприятия, в первую очередь, должны быть направлены на формирование у личности таких личностных качеств, которые позволят проявить твёрдость в критической ситуации:¹⁷

- смысложизненные ориентиры, которые не задаются изначально, по факту человеческого существования, а формируются в процессе социализации, на протяжении всей жизни;

- нормативно-ценностные основы как система отношений и установок личности, позволяющая реализовать личностный потенциал;

- адекватная самооценка;

- умения и приёмы противостояния групповому давлению;

- умения и приёмы разрешения конфликтных ситуаций оптимальными способами;

- привычки здорового образа жизни, в числе которых готовность принять ответственность за принимаемые решения и поступки;

- критичность мышления.

Реализация этого возможна при обучении и воспитании формирующейся личности и при активной пропаганде позитивных моделей поведения в МАСС-МЕДИА для уже сформированной личности. Так, диаконом о. Андреем (Кураевым) разработана техника религиозной безопасности, которая в сокращённом виде выглядит как одиннадцать правил:

1. Не всё то, что говорит о религии, ведёт к Богу;

2. Сформулируйте, во что вы не желаете верить;

3. В разговоре на религиозные темы просите собеседника сразу представиться и сообщить организацию, которую он представляет;

4. Тоталитарные секты зачастую прикрываются брендовыми названиями светского характера или набором модных слов, которые не отражают религиозного содержания, поэтому религиозная тема беседы от представителя такой организации, как минимум, подозрительна;

5. Если миссионер настаивает на том, что отличие его религиозного направления от остальных незначительно, то резонно спросить: зачем из-за них отделяться от всей Церкви?

6. Миссионер может быть в высшей степени убедительным, поэтому важно выслушать все стороны богословской полемики, то есть, обратиться к священнослужителям, представляющим официальную богословскую позицию;

7. Нельзя судить о конфессии только по недостаткам её служителей или последователей, которые могут быть широко разрекламированы в целях дискредитации религиозной организации. Значимыми отличиями являются не особенности личности, а богословские постулаты;

8. Обсуждение религиозных догм не может быть проявлением нетолерантности хотя бы потому, что богословие – это наука, для которой дискуссия является нормативным инструментом;

9. Если некий Учитель нашёл путь к объединению всех религий, то его последователи будут вести себя вразрез с его учением, требуя от неопитов отделения от их традиционной общины;

10. Каждая конфессия и община имеет право на определение своих границ, поэтому богословы других конфессий не могут определять, что соответствует или не соответствует религиозным догматам именно этой организации;

11. Не поддавайтесь эффекту толпы, последствия могут оказаться более серьёзными, чем это может показаться в зале, полном энтузиастов.

Кроме того, профилактика религиозной зависимости как психосоциальной зависимости, формирующей потенциально экстремистскую личность, требует комплексных действий не только структур общественной безопасности, но и системной работы всех социальных институтов. К сожалению, на данный момент нет статистических данных о количестве людей с зафиксированной религиозной зависимостью (как, например, есть такие данные о наркозависимых), при этом количество людей, считающих себя верующими и количество «воцерковлённых», то есть, следующих традиционной религии в её полноте при поддержке священников, имеющих соответствующую подготовку и несущих ответственность за формирование мировоззрения прихожанина (речь идёт обо всех традиционных религиозных общинах нашей страны) значительно отличается. Так, в 2013 году, согласно данным опроса «Левада-центра», с 1989 года уменьшилось количество респондентов, не считающих себя верующими, с 75% до 19%, при этом большинство опрошенных, которые относят себя к верующим, вообще не посещают религиозные службы (35%), делают это примерно раз в год 16% респондентов, и только 1% ходит в церковь или в мечеть несколько раз в неделю. То есть, говоря о религиозной зависимости, не имеющей прямой связи с догматической традицией, то есть, потенциально экстремистской психосоциальной зависимости, мы нуждаемся не только в статистической оценке этой проблемы, но и в методологических изысканиях, которые бы могли создать и реализовывать комплексную, легальную и методически разработанную программу профилактики.

Зрелая, психически здоровая личность характеризуется способностью гармонично адаптироваться к реальности, взаимодействовать с ней с максимальной пользой для себя и для окружающего мира. Поэтому риск формирования религиозной зависимости как вида психосоциальной зависимости напрямую связан с психологическим здоровьем, социализацией, стрессоустойчивостью, умением разрешения конфликтных ситуаций оптимальными способами. Профилактика

и коррекция религиозной аддикции заключается в воспитании и развитии всесторонне и гармонично развитой личности с разнообразными, социально одобряемыми интересами и склонностями, а также с гармонично сформированными навыками взаимодействия с объективной реальностью и навыками самовыражения. Это требует единой, общей для всей социальной системы структуры образа мира и общественных отношений.

Отсутствие общей идеи, предлагаемой в качестве упорядоченной системы взглядов, выражающей интересы различных социальных групп, в том числе, религиозных, связанной системой отношений, которые регулируются формальными и неформальными социальными институтами, на основе которой осознаются и оцениваются отношения людей и их действия в социальной действительности, приводит к невозможности формирования единой концепции, способной предложить альтернативу людям, склонным к психосоциальным видам зависимости, сформировать и реализовывать комплексную, легальную и методически разработанную программу профилактики. Объединение структур общественной безопасности со структурами социализации в системной работе всех социальных институтов требует единой ценностной шкалы общества, непротиворечивой и внятной конструкции, которая могла бы стать основой национальной стратегии, средоточием чётких моральных и психологических приоритетов, способным объединить существующие на настоящий момент разработки профилактики психосоциальных зависимостей в единую структуру. Поэтому результативность профилактической работы зависит от единства и непротиворечивости внутренней структуры самого общества.

Литература и источники:

1. Weinstein A., Lejoureux M. New developments on the neurobiological and pharmaco-genetic mechanisms underlying internet and videogame addiction // *American Journal of Addictions*. – 2013. – Vol. 2. – Issue 6. doi: 10.1111/j.1521-0391.2013.12110.x
2. Бухановский А.О. Болезнь зависимого поведения / А.О. Бухановский; под ред. проф. В. Д. Менделевича. СПб: Речь, 2007. – 328 с.
3. Асмолов А.Г., Цветкова Н.А., Цветков А.В. Психологическая модель Интернет-зависимости личности // *Мир психологии*. – 2004. – № 1. – С. 179–193; Смолл Г., Ворган Г. Мозг онлайн: Человек в эпоху Интернета. М.: КоЛибри, 2011; Weinstein A., Lejoureux M. New developments on the neurobiological and pharmaco-genetic mechanisms underlying internet and videogame addiction // *American Journal of Addictions*. – 2013. – Vol. 2. – Issue 6. doi: 10.1111/j.1521-0391.2013.12110.x.

4. Бухановский А.О. Болезнь зависимого поведения.
5. Субботский Е.В. Выживание в мире машин: взгляд психолога на причины веры в магию // Национальный психологический журнал. – 2010. – № 1(3). – С. 42–47; Субботский Е.В. Строящееся сознание. М.: Смысл, 2007.
6. Субботский Е.В. Строящееся сознание. М.: Смысл, 2007.
7. Там же.
8. Розин В.М. Феномен множественной личности: По материалам книги Дэниела Киза «Множественные умы Билла Миллигана». М.: Книжный дом «Либроком», 2009.
9. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Психосоциальная аддиктология. Новосибирск, Издательство «Олсиб», 2001 – 251 с.
10. Там же.
11. Бондарев Н.В. Психические эпидемии конца XIX – начала XX века в Российской Империи // Universum: Медицина и фармакология: электронный научный журнал 2017. № 10(43). URL: <http://7universum.com/ru/med/archive/item/5176>.
12. Балинский И.М. Лекции по психиатрии. Л.: Медгиз, 1958. – 214 с.
13. Пашковский В.Э. Психиатрическая лингвистика. СПб: Наука, 1994. – 160 с.
14. Субботский Е.В. Выживание в мире машин: взгляд психолога на причины веры в магию. С. 42–47.
15. Волков Е.Н. Антимирь больного сознания как рыночный продукт: галактические войны «церкви саентологии» на поле медицины и психотерапии // Здоров'я України XXI сторіччя, 2008. № 12/1. – С. 54-56.
16. Пашковский В.Э. Психиатрическая лингвистика. СПб: Наука, 1994. – 160 с.
17. Волков Е.Н. Антимирь больного сознания как рыночный продукт: галактические войны «церкви саентологии» на поле медицины и психотерапии. С. 54-56.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЙ СТУДЕНТАМИ ПРИ ОБУЧЕНИИ В ДИСТАНЦИОННОМ РЕЖИМЕ В СИТУАЦИИ САМОИЗОЛЯЦИИ

*Семеняк Ольга Владимировна,
к. пс. н., доцент кафедры
конфликтологии и организационной психологии
ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет»
(Россия, г. Астрахань)*

*Тайсаева Светлана Борисовна,
к. пс. н., доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «Российский экономический
университет» им. Г.В. Плеханова
(Россия, г. Москва)*

На протяжении своего существования человечество регулярно переживает ситуации пандемий. Так, за последние сто лет зафиксировано более десятка крупных пандемий, унёсших, в общей сложности, более двадцати семи миллионов человеческих жизней.¹ К самым известным пандемиям последнего века можно отнести грипп «Испанка» (1918 – 1919 гг.), которым в разной степени тяжести переболели 550 млн. человек и погибли 25 млн., азиатский грипп (1956 – 1958 гг.), которым переболело 25 % населения планеты и погибло более 2 млн. человек, гонконгский грипп (1968 – 1969 гг.), унёсший почти 34 тысячи жизней, тяжёлый острый респираторный синдром (SARS) (2002 – 2003 гг.), птичий грипп (H5N1) 2003 г., свиной грипп (H1N1) 2009 г., коронавирус ближневосточного респираторного синдрома (MERS-CoV) (2013 – 2019 гг.), лихорадка Эбола (2014 – 2018 гг.) и актуальный в настоящий момент коронавирус-2 тяжёлого острого респираторного синдрома COVID-19 (SARS-Cov-2), уже унёсший более 800 тысяч человеческих жизней.² С одной стороны, вынужденная ограниченность действий, связанная с угрозой здоровью и жизни, ситуация неопределённости, изменение привычного образа жизни, усиленные требования к личной и общественной гигиене не могут не отражаться на психологическом благополучии общества, но с другой стороны, по результатам исследований уровень тревоги у молодежи России ниже, чем в других странах. Так, в период самоизоляции 2020 г. многие родители остались дома со своими детьми и качественно улучшили общение внутри семьи, возрос интерес к рукоделию, снизилось количество спонтанных

покупок, подростки массово освоили новую форму обучения – дистанционное обучение, повысилась значимость семьи в жизни подрастающего поколения и осмысленность жизни, расширились сферы услуг, связанные с доставкой товаров, парадоксальным образом улучшилась общая экологическая ситуация.³

Психологические исследования отражения пандемии COVID-19 на жизни людей уже рассматриваются в научных публикациях: уже выявлено, что при стойком продолжении ситуации возможен рост психопатологической симптоматики, что может иметь широкий круг негативных последствий, поскольку с течением времени отмечается рост психопатологической симптоматики (соматизация, фобическая симптоматика, нарушения сна).⁴ Одновременно с этим пандемия коронавируса не привела к обострению состояния пациентов с психическими расстройствами, по мнению В.Д. Менделевича «больше всего специалисты боялись сочетания двух факторов – эпидемии коронавируса и роста числа лиц с нервными заболеваниями. Но в настоящее время ни в одной стране этого нет. Напротив, большинство людей говорят, скорее, о скуке, нежели о тревоге в период самоизоляции».⁵

Целью нашего исследования стало выявление изменения типичных способов преодоления стрессовых ситуаций, особенностей переживания стресса, уровня одиночества и социальной изоляции, индивидуальных особенностей и биологических ритмов психофизиологических функций, психического состояния, психоэмоциональной реакции на нагрузку у студентов Астраханского государственного университета в период самоизоляции и обучения в дистанционном режиме. Исследования проводились с 26 марта по 2 апреля (начало режима самоизоляции и обучения в дистанционном режиме) и с 25 июня по 2 июля 2020 года (завершение учебного года), в он-лайн формате. В исследовании приняли участие 30 студентов психологического факультета АГУ (второй и третий курсы).

Для диагностики типичных способов преодоления стрессовых ситуаций (копинг-стратегий) использовался личностный опросник «Преодоление трудных жизненных ситуаций (ПТЖС)» разработанный Вильгельмом Янке и Гизелой Эрдманн в русскоязычной адаптации Н.Е. Водопьяновой. Для выявления особенностей переживания стресса (степени саморегуляции, эмоциональной лабильности в стрессовых условиях) использовалась методика экспресс-диагностики состояния стресса (ДСС), разработанная К. Шрайнером. Для определения уровня одиночества и социальной изоляции использовалась шкала субъективного ощущения одиночества (UCLA Loneliness Scale) – тест-опросник, разработанный Д. Расселлом, Л. Пепло, М. Фергюсоном. Для выявле-

ния индивидуальных особенностей и биологических ритмов психофизиологических функций, психического состояния, психоэмоциональной реакции на нагрузку использовался тест «Самочувствие, активность, настроение» (САН) разработанный В.А. Доскиным, Н.А. Лаврентьевой, В.Б. Шарай, М.П. Мирошниковым.

Диагностика типичных способов преодоления стрессовых ситуаций (копинг-стратегий) проводилась личностным опросником «Преодоление трудных жизненных ситуаций (ПТЖС)», который выявляет 20 стратегий. В то время как негативные стратегии в целом относительно однородны, внутри позитивных стратегий дифференцируются три диапазона:

1. Положительный 1 – охватывает шкалы 1–3, которые касаются когнитивных стратегий преодоления стресса в смысле снижения его значимости (защита);

2. Положительный 2 – шкалы 4–7, которые показывают тенденцию к отвлечению от стресса, т. е. обращению к позитивным ситуациям, состояниям, исключающим стресс;

3. Положительный 3 – шкалы 8–10, которые касаются действий по контролю стрессовой ситуации, вызванных ею собственных реакций и необходимого в этом случае приписывания себе способностей для его определения.

Анализ результатов проводился, с одной стороны, по отдельным шкалам (сумма набранных баллов), с другой – по вторичным оценкам (установление общей суммы позитивных и негативных стратегий, а также оценок, которые относятся к группам Положительный 1, Положительный 2, Положительный 3).

Исследование преодоления трудных жизненных ситуаций показало, что 60% студентов при вхождении в самоизоляцию и обучение в дистанционном режиме предпочли позитивные стратегии – действия, которые направлены на уменьшение (снижение) стресса и принципиально пригодны для этого; 36% студентов предпочли негативные стратегии – пути преодоления стресса, которые могут усилить стресс, 4% опрошенных студентов показали равное предпочтение позитивных и негативных стратегий (Позитивные: $\Sigma = 152$; Поз. 1: $\Sigma = 37$; Поз. 2: $\Sigma = 66$; Поз. 3: $\Sigma = 49$; Негативные: $\Sigma = 81$). При завершении учебного года показатели преодоления трудных жизненных ситуаций изменились: позитивные стратегии предпочли 87% студентов, негативные – 10%, равное предпочтение позитивных и негативных стратегий показало 3% опрошенных студентов.

Для выявления особенностей переживания стресса (степени саморегуляции, эмоциональной лабильности в стрессовых условиях) ис-

пользовалась методика экспресс-диагностики состояния стресса (ДСС), разработанная К. Шрайнером. Исследование выявило, что 43% студентов при вхождении в самоизоляцию и обучение в дистанционном режиме показали высокий уровень регуляции в стрессовых ситуациях; умеренный уровень регуляции в стрессовых ситуациях показали 30% студентов и 27% студентов показали слабый уровень регуляции в стрессовых ситуациях. При завершении учебного года показатели особенностей переживания стресса (степени саморегуляции, эмоциональной лабильности в стрессовых условиях) изменились: 70% студентов показали высокий уровень регуляции в стрессовых ситуациях; умеренный уровень регуляции в стрессовых ситуациях показали 21% студентов и 9% студентов показали слабый уровень регуляции в стрессовых ситуациях.

Для определения уровня одиночества и социальной изоляции использовалась шкала субъективного ощущения одиночества (UCLA Loneliness Scale) – тест-опросник, разработанный Д. Расселлом, Л. Пепло, М. Фергусоном. Исследование выявило, что 53% студентов при вхождении в самоизоляцию и обучение в дистанционном режиме показали средний уровень одиночества и социальной изоляции; низкий уровень одиночества показали 27% студентов и 20% студентов показали высокий уровень одиночества и социальной изоляции. При завершении учебного года показатели уровня одиночества и социальной изоляции изменились: 66% студентов при вхождении в самоизоляцию и обучение в дистанционном режиме показали средний уровень одиночества и социальной изоляции; низкий уровень одиночества показали 21% студентов и 13% студентов показали высокий уровень одиночества и социальной изоляции.

Для выявления индивидуальных особенностей и биологических ритмов психофизиологических функций, психического состояния, психоэмоциональной реакции на нагрузку использовался тест «Самочувствие, активность, настроение» (САН) разработанный В.А. Доскиным, Н.А. Лаврентьевой, В.Б. Шарай, М.П. Мирошниковым. Тест предусматривает три шкалы: шкалу самочувствия, шкалу активности и шкалу настроения. При анализе функционального состояния учитывались не только значения отдельных его показателей, но и их соотношение. У отдохнувшего человека оценки активности, настроения и самочувствия обычно примерно равны. По мере нарастания усталости соотношение между ними изменяется за счёт относительного снижения самочувствия и активности по сравнению с настроением. Исследование по шкале самочувствия выявило, что 73% студентов при вхождении в самоизоляцию и обучение в дистанционном режиме показали хорошее

самочувствие; 23% студентов показали среднее самочувствие и плохое самочувствие показали 4% студентов. При завершении учебного года показатели уровня самочувствия изменились: 87% студентов показали хорошее самочувствие; 10% студентов показали среднее самочувствие и плохое самочувствие показали 3% студентов. Исследование по шкале активности выявило, что 67% студентов при вхождении в самоизоляцию и обучение в дистанционном режиме показали высокую активность; 17% студентов показали среднюю активность и низкую активность показали 16% студентов. При завершении учебного года показатели уровня активности изменились: 43% студентов показали высокую активность; 48% студентов показали среднюю активность и низкую активность показали 9% студентов. Исследование по шкале настроения выявило, что 77% студентов при вхождении в самоизоляцию и обучение в дистанционном режиме показали хорошее настроение; 10% студентов показали среднее настроение и плохое настроение показали 13% студентов. При завершении учебного года показатели уровня настроения изменились: 57% студентов показали хорошее настроение; 26% студентов показали среднее настроение и плохое настроение показали 17% студентов. Следует отметить снижение настроения, вызванное вынужденным переходом на самоизоляцию и обучение в дистанционном режиме.

При сопоставлении полученных результатов можно отметить, что в ходе обучения в режиме самоизоляции в дистанционном режиме показатели отражения пандемии COVID-19 на типичных способах преодоления стрессовых ситуаций, особенностях переживания стресса, уровне одиночества и социальной изоляции, индивидуальных особенностей и биологических ритмов психофизиологических функций, психического состояния, психоэмоциональной реакции на нагрузку у студентов Астраханского государственного университета, в большинстве, демонстрировали позитивный рост. Так, при исследовании преодоления трудных жизненных ситуаций показатели предпочтения позитивных стратегий возросли на 27% (от 60% при вхождении в самоизоляцию и обучение в дистанционном режиме до 87% при завершении учебного года), предпочтение негативных стратегий снизилось на 26% (от 36% при вхождении в самоизоляцию и обучение в дистанционном режиме до 10% при завершении учебного года), показатели равного предпочтения позитивных и негативных стратегий изменилось незначительно – снизилось на 1% (от 4% при вхождении в самоизоляцию и обучение в дистанционном режиме до 3% при завершении учебного года). То есть, в процессе обучения в режиме самоизоляции в дистанционном режиме предпочтения негативных стратегий снизились в

пользу предпочтения позитивных стратегий – это можно объяснить адаптацией к новым условиям обучения, активной работой профессорско-преподавательского состава, общим настроением большинства СМИ и реакцией общества в целом.

При исследовании особенностей переживания стресса (степени саморегуляции, эмоциональной лабильности в стрессовых условиях) показатели высокого уровня регуляции в стрессовых ситуациях возросли на 27% (от 43% при вхождении в самоизоляцию и обучение в дистанционном режиме до 70% при завершении учебного года), показатели умеренного уровня регуляции в стрессовых ситуациях снизились на 9% (от 30% при вхождении в самоизоляцию и обучение в дистанционном режиме до 21% при завершении учебного года), показатели слабого уровня регуляции в стрессовых ситуациях снизилось на 18% (от 27% при вхождении в самоизоляцию и обучение в дистанционном режиме до 9% при завершении учебного года). То есть, в процессе обучения в режиме самоизоляции в дистанционном режиме умеренный и слабый уровни регуляции в стрессовой ситуации снизились в пользу высокого уровня регуляции в стрессовых ситуациях, что можно объяснить освоением новых условий обучения, адаптацией к изменившимся условиям жизни.

При исследовании уровня одиночества и социальной изоляции показатели высокого уровня одиночества и социальной изоляции снизились на 7% (от 20% при вхождении в самоизоляцию и обучение в дистанционном режиме до 13% при завершении учебного года), показатели среднего уровня одиночества и социальной изоляции возросли на 13% (от 53% при вхождении в самоизоляцию и обучение в дистанционном режиме до 66% при завершении учебного года), показатели низкого уровня одиночества и социальной изоляции снизилось на 6% (от 27% при вхождении в самоизоляцию и обучение в дистанционном режиме до 21% при завершении учебного года). То есть, в процессе обучения в режиме самоизоляции в дистанционном режиме высокий и низкий уровни одиночества снизились в пользу среднего уровня одиночества, что можно объяснить адаптацией к новым условиям жизни и формированием адекватной оценки ограничения в социальных контактах.

При исследовании индивидуальных особенностей и биологических ритмов психофизиологических функций, психического состояния, психоэмоциональной реакции на нагрузку показатели хорошего самочувствия возросли на 14% (от 73% при вхождении в самоизоляцию и обучение в дистанционном режиме до 87% при завершении учебного года), показатели среднего самочувствия снизились на 13% (от 23% при вхождении в самоизоляцию и обучение в дистанционном режиме до

10% при завершении учебного года), показатели плохого самочувствия снизились незначительно, на 1% (от 4% при вхождении в самоизоляцию и обучение в дистанционном режиме до 3% при завершении учебного года), показатели высокой активности снизились на 24% (от 67% при вхождении в самоизоляцию и обучение в дистанционном режиме до 43% при завершении учебного года), показатели средней активности возросли на 31% (от 17% при вхождении в самоизоляцию и обучение в дистанционном режиме до 48% при завершении учебного года), показатели низкой активности снизилось на 7% (от 16% при вхождении в самоизоляцию и обучение в дистанционном режиме до 9% при завершении учебного года), показатели хорошего настроения снизились на 20% (от 77% при вхождении в самоизоляцию и обучение в дистанционном режиме до 57% при завершении учебного года), показатели среднего настроения возросли на 16% (от 10% при вхождении в самоизоляцию и обучение в дистанционном режиме до 26% при завершении учебного года), показатели плохого настроения возросли на 4% (от 13% при вхождении в самоизоляцию и обучение в дистанционном режиме до 17% при завершении учебного года). То есть, в процессе обучения в режиме самоизоляции в дистанционном режиме среднее и плохое самочувствие снизились в пользу хорошего самочувствия, что можно объяснить более пристальным вниманием к собственному самочувствию, самочувствию близких людей, наличием объективных признаков болезни, которые не обнаруживались у исследуемых студентов и, как следствие, улучшению оценки собственного самочувствия при сравнении с симптоматикой больных COVID-19. Одновременно с этим снижение показателей высокой и низкой активности в пользу средней активности соответствует объективным особенностям процесса обучения в режиме самоизоляции в дистанционном режиме. При этом снижение показателей хорошего настроения в пользу среднего и плохого настроения говорит о дефиците привычного объёма социальных контактов и невозможности свободного перемещения в период самоизоляции.

Таким образом, мы можем утверждать, что в начале процесса обучения в режиме самоизоляции в дистанционном режиме при адаптации к новым условиям обучения и жизни в целом, показатели типичных способов преодоления стрессовых ситуаций, особенностей переживания стресса, уровня одиночества и социальной изоляции, индивидуальных особенностей и биологических ритмов психофизиологических функций, психического состояния, психоэмоциональной реакции на нагрузку могли зависеть от общей социальной ситуации: вынужденная ограниченность действий, связанная с угрозой здоровью и жизни, ситуация неопределённости, изменение привычного образа жизни, усиленные требования к личной

и общественной гигиене могли отразиться на изначальных показателях, полученных в первую неделю перехода на дистанционное обучение в режиме самоизоляции. По мере освоения дистанционной формы обучения как базовой, адаптации к новым условиям социального взаимодействия, формирования новых моделей поведения, показатели могли измениться в сторону нормализации и позитивную сторону. Одновременно с этим снижение такого показателя как высокая активность соответствует объективной реальности, что говорит об адекватной оценке ситуации студентами, проходившими исследование.

Литература и источники:

1. Мониторинг экономической ситуации в России: тенденции и вызовы социально-экономического развития. 2020. № 9 (111). Апрель / Под ред. Гуревича В. С., Дробышевского С. М., Колесникова А. В., Мау В. А., Синельникова-Мурылева С. Г.; Институт экономической политики имени Е.Т. Гайдара, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. 175 с. URL: http://www.iep.ru/files/text/crisis_monitoring/2020_9-111_April.pdf.

2. Пандемия COVID-19. Биология и экономика. Специальный выпуск: информационно-аналитический сборник: [Текст] / Под редакцией д.э.н. Мизинцевой М.Ф. // ВИНИТИ РАН. М., 2020. – 110 с.

3. Ефремова Д.Н. Дыхание коронавируса: об осуществлении дистанционной психологической помощи в период пандемии // Вестник Московского государственного областного университета (электронный журнал). – 2020. – № 2. URL: www.evestnik-mgou.ru; Мониторинг экономической ситуации в России: тенденции и вызовы социально-экономического развития. 2020. № 9 (111). Апрель / Под ред. В.С. Гуревича, С.М. Дробышевского, А.В. Колесникова, В.А. Мау, С.Г. Синельникова-Мурылева; Институт экономической политики имени Е.Т. Гайдара, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. 175 с. URL: http://www.iep.ru/files/text/crisis_monitoring/2020_9-111_April.pdf; <http://mospravda.ru/2020/06/30/156955/>.

4. Ениколопов С.Н., Бойко О.М., Медведева Т.И., Воронцова О.Ю., Казьмина О.Ю. Динамика психологических реакций на начальном этапе пандемии COVID-19 [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. – 2020. – Том 12. – № 2. С. 108-126. doi:10.17759/psyedu.2020120207.

5. <https://interaffairs.ru/news/show/26248>.

РЕКОМЕНДАЦИИ, СФОРМУЛИРОВАННЫЕ НА ОСНОВАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ЖИЗНЕОСУЩЕСТВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫМИ ОСЕТИНАМИ

*Султанова Зарина Вячеславовна,
к.п.н., с.н.с. отдела традиционной культуры и фольклора
Института истории и археологии
Республики Северная Осетия – Алания
(Россия, г. Владикавказ)*

Благодаря активной поддержке научных исследований Российским государственным научным фондом, Фондом фундаментальных исследований, а также Министерством образования и науки Республики Южная Осетия, стало возможным изучение тонких внутренних человеческих психологических процессов трудно поддающихся внешней констатации.

Работниками образования Российской Федерации и Южной Осетии в 2016-2018 гг. в рамках гранта РГНФ, и РФФИ и МОНРЮО проводилось обширное исследование «Психологических детерминант жизнедеятельности современных осетин». Иначе говоря, исследователи искали ответы на вопросы, связанные с тем, как современные осетины осуществляют собственную жизнь, то есть воспринимают и реализуют ее. Жизнеосуществление человека включает в себя огромное количество факторов. Мы акцентировали внимание на некоторых из них, таких как: базовые жизненные ориентации;

жизненные смыслы;

значимость, доступность и расхождение ценностей;

особенности рефлексии;

базовые бытийные (жизненные) переживания;

тенденции духовного развития.

Полученные результаты позволили нам сформулировать проблемные и ресурсные зоны психологических детерминант жизнедеятельности современных осетин.¹

К числу проблемных явлений на Севере и Юге относятся: распространённые духовный кризис и экзистенциальный вакуум,² проблемы материальной обеспеченности³. В особенности в Северной Осетии обнажилось неверие в построение счастливой семейной жизни.⁴ К тому же обращают на себя внимание: возрастающая пассивность жизненной позиции⁵, тягостное переживание ответственности – на севере Осетии⁶ и труднодостижимость оздоровления – в Южной Осетии⁷. Несмотря на то, что они перекликаются с проблемами постсоветского и мирового пространства,⁸ наряду с тем, носят и сугубо этническую специфику.

Исследователи склонны связывать диагностированные проблемы, прежде всего, со сложной социально-экономической ситуацией в регионах и ее преломлением в ценностно-мотивационной структуре личности. Кризисное состояние, характерное для современного осетинского общества, определяется важностью материальных потребностей и невозможностью их удовлетворения, а также девальвацией духовных ценностей.⁹

В Южной Осетии имеющиеся проблемы обусловлены также политическими потрясениями, которые не позволяли социальным институтам развиваться линейно и сказывались на распространении фрустрации, усиливая идейный вакуум.¹⁰

Наряду с проблемами сформулированы и зоны ресурса. Источником ресурса в Южной Осетии является обретенная независимость, актуализирующая поиск собственных культурных особенностей, духовных смыслов и ценностей.¹¹ Поступательное развитие начавшихся процессов может способствовать осознанию духовных ориентиров и укреплению национальной идентичности осетин в целом.¹²

Среди ресурсных зон семья также занимает особое место, поскольку по-прежнему является для осетин не только группой самоидентификации, но и институтом социальной защищенности, призванным сохранить духовные и этнокультурные ценности.¹³ Несмотря на сомнения в достижимости счастливой семейной жизни, она по-прежнему является ключевой ценностью в осетинской культуре и на юге, и на севере.¹⁴

Изложенные результаты позволили сформулировать рекомендации и предложить меры, которые могли бы в значительной степени повысить качество жизнеосуществления и жизнеспособность этнической общности в целом. Предложения адресованы: органам власти Северной и Южной Осетии, ответственным за национальную политику и сохранение целостности этноса; организациям и учреждениям, ответственным за вопросы молодежной политики и образовательные реформы; научному сообществу Северной и Южной Осетии; психологическому, педагогическому и медицинскому профессиональным сообществам Северной и Южной Осетии. Отметим следующие рекомендации:

1. Провести исследования в Северной Осетии, уточняющие причины труднодостижимости счастливой семейной жизни.

Примечание: Здесь неудовлетворенность критическая – 40% населения не верят в достижимость счастья в семейной жизни, испытывают ценностный конфликт. Адресовано: научному сообществу Северной Осетии.

2. Необходимо разработать и внедрять в ВУЗах обучающие программы, призванные расширить знания, умения и навыки осуществле-

ния гармоничной семейной жизни. Также необходимо проводить доступные широкому кругу людей, мероприятия по оказанию психологической поддержки семей.

Примечание: у осетин общечеловеческая ценность семейной жизни усилена этнокультурными особенностями. Она наиболее ресурсна из всех базовых бытийных ценностей для осетин. Наряду с тем является и наиболее конфликтной. Адресовано: Министерству образования в содействии с педагогическим, психологическим, социологическим, медицинским сообществами Северной Осетии.

3. Необходимо способствовать разработке программ психологической помощи и самопомощи, а также проведению мероприятий, направленных на преодоление и смягчение духовного кризиса и экзистенциального вакуума, связанных с базовыми жизненными переживаниями – в Северной и Южной Осетии.

Примечание: Треть населения Осетии находятся на пике духовного кризиса. В Северной Осетии 35,4%, в Южной Осетии 29,2%. Духовный кризис характеризуется переживанием утраты бытийной основы (опоры) существования. Адресовано: Министерством образования Северной и Южной Осетии в содействии с педагогическими, психологическими, социологическими, медицинскими сообществами Северной и Южной Осетии.

4. Довести результаты исследования о распространенности духовного кризиса и экзистенциального вакуума в Северной и Южной Осетии до органов власти Северной и Южной Осетии, ответственных за концептуальность национальной политики и сохранение целостности этноса.

Примечание: У более половины осетин (51,2%) на севере и юге духовный кризис прогрессирует. Треть населения Осетии 32,4% на севере и юге находятся на пике духовного кризиса. Подобная масштабность духовных переживаний является угрозой целостности этноса. Адресовано: органам власти Северной и Южной Осетии, ответственным за концептуальность национальной политики и сохранение целостности этноса.

5. Провести исследование, уточняющее понимание базовой категории ответственность осетинами, поскольку она является наиболее приоритетной, и в значительной степени обременительной на севере Осетии.

Примечание: Базовая бытийная категория ответственности, является наиболее распространенным и интенсивным переживанием у осетин. Более всего она связана с тревогой за семью. На севере к тому же усиливает духовный кризис и экзистенциальный вакуум. Для

углубленного анализа данного феномена необходимо выяснить, какие еще факторы кроме семьи обременяют ответственность как базовую бытийную категорию у осетин. Адресовано: психологическому научному сообществу Северной и Южной Осетии

6. Усилить мероприятия по расширению и эффективности оказания медицинских услуг в Южной Осетии.

Примечание: Потребность в медицинской помощи критическая – 40% населения не возлагают надежд на исцеление, испытывая ценностный конфликт в сфере «Здоровье». Адресовано: Министерству здравоохранения Южной Осетии и органам власти Южной Осетии.

7. Донести до органов власти информацию о том, что у населения Северной и Южной Осетии, в особенности у северян в 2016 г. присутствовало устойчивое, формировавшееся многие годы недоверие внешнему миру, социальному окружению, включая органы управления, ответственных за благополучие социальной сферы в регионах (органы власти).

Примечание: за период с 2010 по 2016 осетины стали реже разделять ответственность с внешними обстоятельствами, в том числе связанные с социальной сферой. Произошел существенный спад реализации субъектного потенциала. Данный регресс сопровождается растущим прагматизмом и сопряжен с интенсивными переживаниями за настоящее, страданиями, страхом смерти, духовным кризисом и экзистенциальным вакуумом. Адресовано: органам власти Северной и Южной Осетии, ответственным за благополучие социальной сферы в регионах.

8. Способствовать усилению социально-экономического благосостояния обоих регионов.

Примечание: на юге и севере вопросы материальной обеспеченности относятся к числу наиболее острых. Противоречия достигают наиболее высокой степени – ценностного конфликта – в Северной Осетии – 27,4%, в Южной Осетии – 23%. То есть для жителей регионов материальное благосостояние относится к числу значимых, но наиболее труднодостижимых. Адресовано: органам власти Северной и Южной Осетии, ответственным за благополучие социально-экономической сферы в регионах.

9. Довести до органов власти Южной Осетии информацию о том, что возрастающая системная рефлексия на юге потенциально является ресурсом, способствующим саморегуляции и самоопределению личности.¹⁵ Критическая масса людей с системной рефлексией позволит интенсивно развиваться, умножать зрелость Юго-Осетинского общества.

Примечание: Системная рефлексия определяется способностью видеть, как саму ситуацию во всех ее аспектах, включая полюс субъекта и объекта, так и альтернативные возможности. Это наиболее конструктивный тип рефлексии. Ее высокие показатели на юге являются ресурсным явлением для народа. Системная рефлексия глубоко связана с личностным потенциалом саморегуляции и самоопределения. Именно она позволяет конструктивно взаимодействовать с социальными условиями существования и находить свое место в изменяющемся мире. Адресовано: органам власти Южной Осетии; организациям, ответственным за молодежную политику, и образованию в Южной Осетии.

10. Углубить исследование, с целью выявления условий формирования системной рефлексии. Способствовать разработке программ и мероприятий, направленных на развитие системной рефлексии.

Примечание: многие отечественные исследователи рассуждали о системной рефлексии как о механизме развития и саморегуляции. Они указывали на то, как индивидуальная характеристика личности – рефлексия, глубоко связана с личностным потенциалом саморегуляции и самоопределения. Этот тип основан на самодистанцировании и взгляде на себя со стороны и позволяет видеть, как саму ситуацию во всех ее аспектах, включая полюс субъекта и объекта, так и альтернативные возможности. Адресовано: психологическому научному сообществу Южной и Северной Осетии.

11. Довести до органов власти Южной Осетии ответственных за жизнеспособность этнической общности, информацию о выраженной дезадаптации, связанной с растерянностью перед социальными изменениями, слабым видением возможностей в поиске себя и своего места в мире. Процесс адаптации сопровождается интенсивными переживаниями за настоящее и будущее.¹⁶

Примечание: Преобладание форм рефлексии, основанных на переживаниях и отрыве от актуальной ситуации бытия в мире, объясняется во многом дезадаптацией, растерянностью перед социальными изменениями, и тесно коррелирует с интенсивными переживаниями того, что происходит в настоящем, и за будущее. Адресовано: органам власти Южной Осетии ответственным за жизнеспособность этнической общности.

12. Довести до органов власти Южной Осетии информацию о том, что у южных осетин сегодня устойчиво обозначена тенденция к самоопределению и духовному росту.

Примечание: все три типа рефлексии, как более, так и менее, конструктивные, а также значимые компоненты самотрансцендентно-

сти интенсивно проявлены в Южной Осетии. Адресовано: органам власти Южной Осетии

13. Довести до научного сообщества Северной и Южной Осетии информацию о том, что семья по-прежнему является одной из ключевых ценностей в осетинской культуре.

Примечание: семейные смыслы жизни и ценности счастливой семейной жизни у осетин на севере и юге находятся в статистически значимом приоритете по сравнению с иными смысловыми и ценностными категориями. Адресовано: научному сообществу Северной и Южной Осетии.

Кроме того, обозначим общие рекомендации:

14. Довести результаты исследования до органов власти Северной и Южной Осетии, ответственных за концептуальность национальной политики и сохранение целостности этноса. Использовать данные исследования в проводимых социальных и социально-политических мероприятиях, направленных на повышение жизнеспособности этноса.

15. Учитывать результаты исследования в работе организаций и учреждений ответственных за вопросы молодежной политики.

16. Учитывать результаты исследования при проведении образовательных реформ.

17. Проводить мероприятия, актуализирующие жизнеосмысление и способствующие повышению активности и качества жизнеосуществления.

18. Способствовать открытию в Южной Осетии центров психологической помощи.

19. Проводить мероприятия по обучению психологической самопомощи, способствующей повышению осознанности жизнеосуществления. Осознанность жизнедеятельности является залогом успешности личности, реализации ее психического потенциала. Критическая масса успешных личностей в этносе способствует развитию народа в целом. Под успешной понимаем психологически сбалансированную, реализующую свой психический потенциал личность.

Проведение ценных для осетинской этнической общности исследований становится возможным благодаря интеграции образовательных пространств Южной Осетии и России. В данном научном поиске принимали участие 14 человек – из Южной Осетии и Российской Федерации. Россию представляли исследователи и работники образования из Северной Осетии (г. Владикавказ), г. Москвы и г. Санкт-Петербурга. Результаты исследования опубликованы в 19 статьях с 2016-2018 гг.

Литература и источники:

1. Султанова З.В., Сиукаева А.Г. Анализ проблемных и ресурсных зон психологических детерминант жизнедеятельности современных осетин // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2018. – №6. URL журнала: <http://www.publishing-vak.ru/archive/psychology.htm>.
2. Султанова З.В., Габулова И.М. Психологические аспекты базовых бытийных переживаний южных и северных осетин // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – №1 (68). – С. 342 – 345.
3. Султанова З.В., Сиукаева А.Г. Анализ ценностной сферы южных и северных осетин методом Е.Б. Фанталовой // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2018. – №1. – С. 41 – 46.
4. Там же.
5. Султанова З.В., Бесаева А.Г. Особенности базовых жизненных ориентаций у южных и северных осетин // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – №1 (68). – С. 320-322.
6. Султанова З.В., Габулова И.М. Особенности духовного кризиса в контексте базовых бытийных переживаний в Южной и Северной Осетии // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2018. – №6. URL журнала: <http://www.publishing-vak.ru/archive/psychology.htm>.
7. Султанова З.В., Сиукаева А.Г. Анализ ценностной сферы южных и северных осетин методом Е.Б. Фанталовой. С.41 – 46.
8. Бакаева К.А. Социальные детерминанты духовного кризиса в Северной и Южной Осетии // Международный журнал «Colloquium-journal». – 2019. – №1; Цораев З.У. Методологические основы анализа духовно-психологических особенностей северных и южных осетин (ориентиры развития осетинской идентичности в XXI веке) // Этносоциум и межнациональная культура. – 2018. – №11 (125). – С.48-57. URL статьи: <http://ethnosocium.ru/ethnosocium-%E2%84%9611-125-2018>.
9. Дреев О.И., Дреева С.В. Проблемные и ресурсные зоны психологических детерминант жизнедеятельности современных осетин // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2019. – №10. – Т.9. URL журнала: <https://social-journal.ru/archive.html>; Коржова Е.Ю. Выбор предпочитаемого психологического типа личности северными и южными осетинами // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2017. – №2. С.28-38. URL статьи: <http://www.publishing-vak.ru/file/archive-psychology-2017-2/2-korzhova.pdf>; Цораев З.У. Методологические основы анализа духовно-психологических особенностей

северных и южных осетин (ориентиры развития осетинской идентичности в XXI веке). С. 48-57.

10. Бакаева К.А. Социальные детерминанты духовного кризиса в Северной и Южной Осетии // Международный журнал «Colloquium-journal». – 2019. – №1.

11. Бакаева К.А. Социальные детерминанты духовного кризиса в Северной и Южной Осетии // Международный журнал «Colloquium-journal». – 2019. – №1; Цораев З.У. Методологические основы анализа духовно-психологических особенностей северных и южных осетин (ориентиры развития осетинской идентичности в XXI веке). С.48-57.

12. Бакаева К.А. Социальные детерминанты духовного кризиса в Северной и Южной Осетии; Дреев О.И., Дреева С.В. Проблемные и ресурсные зоны психологических детерминант жизнедеятельности современных осетин; Цораев З.У. Методологические основы анализа духовно-психологических особенностей северных и южных осетин (ориентиры развития осетинской идентичности в XXI веке). С. 48-57.

13. Дреев О.И., Дреева С.В. Проблемные и ресурсные зоны психологических детерминант жизнедеятельности современных осетин.

14. Султанова З.В., Сиукаева А.Г. Анализ ценностной сферы южных и северных осетин методом Е.Б. Фанталовой. С. 41-46.

15. Султанова З.В., Газзаева-Супрунова Н.М. Анализ рефлексивных особенностей южных и северных осетин // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2017. – №6. – С. 43-49. URL статьи: <http://www.publishing-vak.ru/file/archive-psychology-2017-6/4-gazzaeva-suprunova.pdf>.

16. Султанова З.В. Сиукаева А.Г. Анализ ценностной сферы южных и северных осетин методом Е.Б. Фанталовой. С. 41 – 46.

ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИЯ ПРАВА НА ОБРАЗОВАНИЕ В НЕПРИЗНАННЫХ ГОСУДАРСТВАХ ПОСТСОВЕТСКОГО ПРОСТРАНСТВА (1992-2008)

Трапи Николай Алексеевич,

к.и.н., доцент, директор

Государственного архива Ростовской области

(Россия, г. Ростов-на-Дону)

Объективной особенностью различных правовых процессов, протекающих на постсоветском пространстве, следует признать синхронную или отложенную институционализацию. В классической кон-

цепции системное формирование правовых институтов является прямым следствием государственного нормотворчества, определяющего качественные характеристики новых организационных форм общественной жизни.¹ Однако, формальный подход не отражает реальной сложности внутренних процессов, связанных с комплексным строительством постсоветских государств. Более того, каждое из рассматриваемых государственных образований выстроило собственную модель правовой институционализации в образовательной сфере.

Своеобразным пионером данного процесса стала Приднестровская Молдавская республика (далее – ПМР), которая сформировала правовую основу для последовательного появления профильных институтов еще в первой половине 1990-х гг. Первая Конституция ПМР появилась еще в 1991 году, фиксируя институциональную модель местного образования, сложившуюся в советскую эпоху. 19 апреля 1994 года был принят закон ПМР «Об образовании»², определивший последовательное формирование базовых институтов лингвистического, педагогического и организационного характера. Рассматриваемый нормативный акт закреплял многоуровневую систему образовательных институтов, начиная от средней школы и заканчивая высшими учебными заведениями с конкретными профилями. Государственная власть гарантировала легитимные возможности личного образования, осуществлявшегося в дифференцированных организационно-правовых формах. Как и большинство профильных нормативных актов непризнанных государств постсоветского пространства рассматриваемый закон во многих фрагментах представлял интеллектуальную и структурную проекцию, ориентированную на российский аналог. Следует выделить также и то существенное обстоятельство, что исследуемые законодательные нормы нашли непосредственное отражение и в новой конституции ПМР, принятой 24 декабря 1995 года.

Широкое нормативное творчество, связанное с последовательной регламентацией и институционализацией образовательной деятельности, осуществлялось в Нагорно-Карабахской Республике (далее – НКР). В частности, местным парламентом были приняты следующие законы: «Об образовании», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», «Об общем образовании», «О дошкольном образовании». В отличие от других непризнанных государств НКР ориентировалась на армянский опыт образовательной институционализации, определявший единые подходы в моноэтническом пространстве. Приведенные законы сформировали правовую основу для последовательного создания традиционных институтов начального, среднего и высшего образования, доступных для широких слоев местного населе-

ния. Особую институциональную роль играл профильный язык школьного обучения, обеспечивающий реальное формирование интегрированной армянской идентичности. Как представляется, многочисленные законодательные акты свидетельствуют не только о принципиальных попытках императивного регулирования образовательной деятельности, но и об осознанном стремлении зафиксировать правовые институты, сложившиеся в инициативном порядке и гарантирующие соответствующие права отдельных граждан.

Применительно к Республике Южная Осетия можно констатировать, что практическая институционализация местной образовательной модели развивалась задолго до законодательной фиксации, состоявшейся только в 2017 году. Принятый закон «Об образовании»³ закрепил наметившиеся императивные и легитимные тренды, обеспечивавшие практическую реализацию имманентного права на начальное, среднее и высшее образование в региональном пространстве. В рассматриваемом случае правовая институционализация образовательных практик была неразрывно связана с идентичными процессами в российском пространстве, а главным проводником организационных новаций выступало педагогическое сообщество Северной Осетии. Следует признать, что в сложных социально-экономических и политических условиях югоосетинским властям удалось создать самостоятельные институциональные платформы, обеспечившие местным жителям практическую реализацию имманентного права на личное образование.

В нормативном ракурсе наиболее неопределенная обстановка сложилась в Республике Абхазия (далее – РА), которая до настоящего времени не приняла базовый закон, регламентирующий образовательную деятельность. В 19 статье Конституции Республики Абхазия⁴, принятой в 1994 году, закреплено имманентное право граждан на образование. Однако дальнейшая практическая институционализация образовательных практик осуществлялась преимущественно на основе подзаконных нормативных актов, издаваемых в рамках закрепленных полномочий Президентом РА, Кабинетом Министров РА, Министерством образования РА. Наиболее дискуссионным стал принципиальный вопрос о регламентированном внедрении государственного языка в школьную программу, которую удалось сохранить в дифференцированном формате, предполагающем комплексное изучение базовых предметов с использованием абхазской речи только в старших классах профильных учебных заведений. Остальные образовательные институты были сформированы по классической иерархической модели, включающей отдельными сегментами различные уровни школьного, среднего профессионального, вузовского и послевузовского образования.

В целом, необходимо выделить важный исходный момент, связанный с системной институционализацией образовательных практик, общей для рассматриваемых непризнанных государств. Новые институты, связанные с локальным образованием, неизменно строились на тотальном исключении любых связей с советскими республиками, включавшими прежние автономные субъекты. Базовые инфраструктурные моменты сохранялись вследствие сложных социально-экономических условий, но ментальные картинки недавнего прошлого полностью исключались из институциональной модели. В частности, Сухумский государственный педагогический институт, имевший грузинской и абхазское отделения, трансформировался в Абхазский государственный университет, исключаящий любое разделение обучающегося контингента по этническому признаку. Аналогичные процессы происходили в высшем и среднем образовании рассматриваемых республик, стремящихся полностью дистанцироваться от имперского наследия, сохраняя в большинстве случаев привычную формальную институционализацию. Следует отметить и еще один интересный феномен, связанный институциональной дифференциацией противоборствующих политических субъектов. Общей практикой стало последовательное появление дублирующих высших учебных заведений, функционирующих в бывших «метрополиях» и сохраняющих ментальную иллюзию государственного единства. В частности, в Кишиневе до настоящего времени успешно развивается Тираспольский университет, позиционируемый как главное образовательное учреждение Приднестровья, включенное в общественную, политическую и культурную жизнь Молдовы. Как представляется, параллельная институционализация является органичным результатом незавершенных этно-территориальных конфликтов и будет сохраняться даже в случае формального нормативного урегулирования, соответствуя сложной социальной конъюнктуре внутри бывших «метрополий».

Литература и источники:

1. Курочкин А.В. Концепт «правовая институционализация» и его содержание. // Актуальные проблемы российского права. – 2016. – № 3. – С. 39-47; Чеснов К.В. Конституционно-правовая институционализация системы исполнительной власти в России. Диссертация на соискание ученой степени кандидата юридических наук. Белгород, 2011; Костишина С.А. Институциональный подход в современной юридической науке // Юристы-Правоведы. – 2012. – № 5. – С. 80-82.
2. Закон Приднестровской Молдавской Республики «Об образовании» // <http://www.vspmr.org/legislation/laws/zakonodateljnicne-akti>

pridnestrovskoy-moldavskoy-respubliki-v-sfere-obrazovaniya-kuljturi-sporta-molodejnoj-politiki-sredstv-massovoy-informatsii-a-takje-v-sfere-realizatsii-politicheskikh-prav-i-svobod-grajdan/zakon-pridnestrovskoy-moldavskoy-respubliki-ob-obrazovanii.html.

3. Закон Республики Южная Осетия «Об образовании» // <http://www.parliamentroso.org/node/1299>.

4. Конституции Абхазии. XX век / Сост. Т.А. Шанава, С.З.Возба; ред. В.А. Чирикба. Сухум, 2015. С. 152-172.

К ВОПРОСУ О СТЕПЕНИ ФАКТИЧЕСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОСТРАНСТВ РОССИИ И ЮЖНОЙ ОСЕТИИ: ПРАВОВОЙ АСПЕКТ

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ
и Министерства образования и науки Республики Южная Осетия
в рамках научного проекта № 19-511-07005*

Трофимов Максим Сергеевич,
*к.ю.н., доцент, доцент кафедры
административного и финансового права
Юридического института
Северо-Кавказского федерального университета
(Россия, г. Ставрополь)*

Сотиев Ибрагим Батырович,
*преподаватель кафедры уголовного права Юго-Осетинского
государственного университета им. А.А. Тибилова
(Республика Южная Осетия, г. Цхинвал)*

Реализация прав и свобод человека не происходит сама собой и сама по себе. Этот сложный процесс зависит от множества обстоятельств, факторов, которые могут существенным образом влиять на степень и качество реализации права человека.

Например, реализация права на образование зависит от следующих социальных факторов: качества законодательства об образовании; поддержки государством образовательных учреждений и сферы образования в целом; системы образовательного комплекса; отношения населения, социальных групп, отдельных граждан к субъективному праву на образование и необходимости его реализации; территориальной организации системы образовательных учреждений; организации

подвоза учащихся к школам и другим образовательным учреждениям; государственных образовательных стандартов; разграничения полномочий между органами публичной власти в сфере образования; подготовки и переподготовки квалифицированных педагогических кадров и управленцев для сферы образования; системы государственного управления образованием и т.д.

Как видно, социальные факторы могут быть разными по своему характеру, происходить из разных сфер, иметь различную природу. Часть из них обусловлена действующим законодательством, системой государственного управления и типом экономики.

Собственно, качество самого законодательства тоже можно рассматривать как один из социальных факторов, существенно влияющих на реализацию права человека на образование.

Как известно, законодательный акт, точнее нормы в нем содержащиеся, могут как сделать реализацию права легче, существенно гарантировать реализацию субъективного права, так и осложнить ее путем каких-либо ограничений.

В рамках исследования «Конституционно-правовые основы и правовое регулирование интеграции образовательных пространств России и Южной Осетии в контексте права человека на образование: история, состояние и перспективы» нами рассматривались вопросы влияния правовых социальных факторов на реализацию права на образование в России и Южной Осетии. При этом нами также был изучен вопрос интеграции образовательных пространств Российской Федерации и Республики Южная Осетия.

Отметим, что после распада СССР на Кавказе происходили крайне трагические события на фоне борьбы за независимость от Грузии народов Южной Осетии и Абхазии.

Отстаивая право на самоопределение Южной Осетии пришлось доказывать свою состоятельность не только на политической арене, но и permanently вступая в вооруженные конфликты с Грузией.

Однако, не смотря на трудности, в Южной Осетии шел процесс строительства государственности, принимались правовые акты в различных сферах, по ряду вопросов действовали акты СССР, либо правовые акты Российской Федерации.

Нужно сказать, что Республика Южная Осетия с начала 1990-х гг. тяготела к Российской Федерации и по этой причине использовались российские правовые акты.

29 января 1992 г. было принято Постановление Верховного Совета Республики Южная Осетия «О применении аналогии Законов России на территории Республики Южная Осетия», в котором говорит-

ся следующее: «В связи с возникшим дефицитом законодательных актов, регулирующих отношения в сфере различных норм права и впредь до введения в действие Законов республики Южная Осетия Верховный Совет Республики Южная Осетия постановляет: 1. Правоохранительным органам, предприятиям, организациям, учреждениям и гражданам Республики Южная Осетия применять на практике нормы права России, за исключением законодательных актов, определяющих порядок и размеры финансирования».

Этот акт, действующий и в настоящее время, четко позволяет понять объем проблем, существующих в Южной Осетии в сфере законодательства, несмотря на то, что за последние годы был сделан качественный рывок в деле создания в Республике собственного законодательства.

В 2008 г. Российская Федерация признала Республику Южную Осетию в качестве независимого государства, взяв на себя фактически ответственность за защиту и развитие Республики, социальное благополучие ее населения.

17 сентября 2008 г. в Москве был подписан Договор о дружбе, сотрудничестве и взаимной помощи между Российской Федерацией и Республикой Южная Осетия.¹

Согласно ст.10 Договора Россия и Южная Осетия обязались гарантировать лицам, проживающим территории РФ и РЮО, независимо от их расы, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального или социального происхождения, имущественного или иного положения, гражданские, политические, социальные, экономические и культурные права и свободы, а также их защиту.

В Договоре не говорилось о конкретных правах граждан, но его основная цель была в другом: он был призван гарантировать безопасность Южной Осетии.

Впрочем, с 2008 г. началось еще более тесное сотрудничество России и Южной Осетии во всех сферах, в том числе и в сфере образования.

На тот момент образование в Республике регулировалось Законом РЮО от 1 апреля 2008 г. «Об образовании». Анализ этого законодательного акта (в настоящее время утратившего силу) позволяет сделать однозначный вывод о том, что он был для своего времени довольно качественным и позволял развивать сферу образования в Южной Осетии. При этом закон РЮО «Об образовании» 2008 г. существенно отличался от Закона РФ «Об образовании» 1992 г.

В декабре 2012 г. в Российской Федерации был принят новый федеральный закон об образовании, который заменил с сентября 2013 г. Закон РФ «Об образовании» 1992 г.

Учитывая, что Южная Осетия стремилась и стремится в российское правовое пространство, в Республике почти сразу же начался процесс разработки собственного закона об образовании.

Проект Закона Республики Южная Осетия «Об образовании» разрабатывался исходя из следующих принципов:

- сочетания ориентированности на российское правовое пространство с учетом местных национальных, исторических и культурных традиций;
- модернизации системы образования;
- повышения качества правового регулирования сферы образования;
- создания основы для развития образования в дальнейшем.

Необходимость о обязанность Республики Южная Осетия разработать и принять новый закон об образовании была закреплена Договором между Республикой Южная Осетия и Российской Федерацией о союзнничестве и интеграции от 18 марта 2015 г.²:

«1. Российская Федерация оказывает содействие Республике Южная Осетия в развитии образования и науки.

2. В целях повышения качества образования в Республике Южная Осетия при содействии Российской Федерации:

принимаются нормативные правовые акты в сфере образования, корреспондирующие с законодательством Российской Федерации об образовании;

организуются разработка государственных образовательных стандартов и примерных образовательных программ, переподготовка и повышение квалификации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность;

осуществляются согласованные меры, направленные на подготовку специалистов по приоритетным направлениям развития науки и техники.

Договаривающимися Сторонами принимаются меры по обеспечению взаимного признания документов об образовании и квалификации специалистов».

Как видно из приведенного выше текста Договора между Южной Осетией и Российской Федерацией, разработка правовых актов в сфере образования Республики Южная Осетия должна была курироваться соответствующими органами государственной власти Российской Федерации.

Соответственно, все акты в сфере образования Республики Южная Осетия после 2014 г. разрабатывались по согласованию с Министерством образования и науки Российской Федерации, что обеспечи-

вало тесную интеграцию образовательных пространств Южной Осетии и России.

Заметим, что в Южной Осетии новый закон об образовании был принят в 2017 г. Его анализ показывает большую схожесть по содержанию, концепции, идеям развития образования с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ.³

Это также показывает степень фактической интеграции образовательных пространств Южной Осетии и России.

Если к изложенной в настоящей статье добавить информацию, также полученную нами в рамках исследования «Конституционно-правовые основы и правовое регулирование интеграции образовательных пространств России и Южной Осетии в контексте права человека на образование: история, состояние и перспективы» о влиянии социальных факторов экономического характера на реализацию права на образование в Республике Южная Осетия, то мы увидим, что в сфере образования уже фактически произошла и экономическая интеграция.

Таким образом, в заключении отметим, что образовательные пространства Республики Южная Осетия и Российской Федерации находятся в степени значительной правовой, экономической и организационной интеграции. Причём, образовательное пространство Южной Осетии в течение последних нескольких лет искусственно интегрировано в образовательное пространство России.

Полная интеграция образовательных пространств двух государств будет возможна только после политической интеграции, т.е. после объединения Республики Южная Осетия и Российской Федерации.

Литература и источники:

1. Договор о дружбе, сотрудничестве и взаимной помощи между Российской Федерацией и Республикой Южная Осетия от 17 сентября 2008 г. // Официальный сайт Президента России / <http://www.kremlin.ru/supplement/199> (11.10.2020)

2. Договор между Республикой Южная Осетия и Российской Федерацией о союзничестве и интеграции от 18 марта 2015 г. // Официальный сайт Президента Республики Южная Осетия / <https://presidentruo.org/dogovor-mezhdu-respublikoj-yuzhnaya-osetiya-i-rossijskoj-federaciej/> (11.10.2020)

3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Официальный сайт Президента РФ / <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698> (11.10.2020)

ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ СЕВЕРНОЙ ОСЕТИИ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Хабаева Лариса Муратовна,

к.пс.н., доцент кафедры психологии

*ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный
педагогический институт»*

(Россия, РСО-Алания, г. Владикавказ)

Тайсаева Светлана Борисовна,

к. пс. н., доцент кафедры психологии

*ФГБОУ ВО «Российский экономический
университет им. Г.В. Плеханова»*

(Россия, г. Москва)

Интенсивно развивающаяся в информационном пространстве новая цифровая экономика, являясь привлекательным инструментом для повышения качества жизни современного человека, оформляется сегодня в новую специфическую среду его жизнедеятельности, актуализируя проблемы его выживания и адаптации.

Для современной молодежи, как никогда ранее, становятся актуальными вопросы быстрого и качественного решения проблем саморазвития и самореализации, вопросы личностных и профессиональных достижений, чему, безусловно, способствуют современные информационные средства достижения целей. Экспансивный характер цифровых информационных технологий в современной жизни требует от молодежи, наряду с соответствующим уровнем развития интеллектуальных способностей, «дополнительную мотивационную мобилизацию в виде мотивационной готовности к социальным переменам».¹ С этой точки зрения, новая цифровая экономическая среда представляет собой совокупность новых социально-экономических условий социализации, требующих от молодежи такой мотивационной готовности. В результате проведенного социологического исследования с молодежью Северной Осетии, с учетом различных характеристик ее социализации: особенностей молодежи как социальной группы, ее социальных потребностей, учебно-воспитательных условий развития, требований современной социально-экономической среды, М.Р. Кулова делает вывод о том, что молодежь Северной Осетии «не готова быть только объектом воздействия, то есть она пребывает в каком-то промежуточном состоянии между желанием и готовностью стать субъектом модерни-

зационного процесса». В связи с чем, автор указывает на вероятность существования потенциальных возможностей и рисков для процессов социально-экономического развития в республике.² Мы, в свою очередь, понимаем, что необходимость адаптации к современной цифрово-экономической среде, актуализируя у молодежи целый веер поведенческих форм – от активного и деятельного участия в развитии новой цифровой экономики с формированием своего личностного и профессионального статуса, до неприятия ее норм и ценностей, и отрицания ее всяческой практической пользы, несет с собой угрозы социальной дезадаптации молодежи.

Современная молодежь относится к возрастному периоду примерно от 14 до 25 лет, включает в себя возраст старших подростков и юношеский возраст, характеризуется активными процессами развития интеллекта, нравственности, личностной зрелости, саморегуляции и контроля поведения и деятельности, самоотношения и отношения к обществу как к объекту своей социализации. Одним из важных психологических достижений этого возрастного периода становятся сформированные начальные стадии умений стратегического и тактического планирования жизни, а также оценка субъективной важности происходящих событий и самостоятельность в принятии решений.

Как правило, для молодости характерны как психическая, так и социальная неустойчивость, неопределённость будущего. Небольшой социальный опыт и переходный, с точки зрения психофизиологии, период от детства к взрослости, являются условиями, препятствующими последовательности и обоснованности действий, но в то же время, способствующими развитию различных личностных и социальных девиаций. Этот возрастной период открывает практически безграничные возможности для саморазвития и творчества, способствует восприятию всего нового и прогрессивного, что происходит в мире.

Для молодежи, как возрастной группы, остаются актуальными вопросы воспитательного, образовательного и психологического сопровождения. Именно в этом возрасте для нее становятся понятными и необходимыми как личный пример и поддержка старшего поколения, так и субъективные переживания значимости своего личного вклада в общественное развитие. Молодость – это период поиска символических родителей, авторитетных личностей, героев и настоящих друзей; период активного формирования своего профессионального, социального и личностного статуса.

Глубоко исследуются вопросы адаптации и поведения личности в трудных жизненных ситуациях (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Ф. Ломов, В.И. Медведев, К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анци-

ферова, В.А. Бодров, Р.М. Грановская, А.В. Махнач, А.И. Лактионова и др.). В частности, исследуются стили и стратегии совладающего поведения подростков в трудных жизненных ситуациях; личностные и поведенческие характеристики жизнеспособности: механизмы психологической защиты и совладания (разрешение проблем, поиск социальной поддержки, избегание), доминирование и зависимость; способы эмоциональной регуляции и контроля поведения; особенности коммуникации, самооценки и мотивации достижений.³

Несмотря на многочисленные исследования социально-психологической адаптации человека в различных областях жизнедеятельности, в ситуациях возрастных кризисов, в стрессовых и экстремальных жизненных обстоятельствах, на сегодняшний день недостаточно исследований социально-психологического аспекта адаптации такой возрастной группы как «молодежь» в новых социально-экономических условиях развития цифрового информационного общества.

По мнению современных исследователей, форма адаптации подростков к новой цифровой информационной среде носит чаще всего характер «стремительный» (Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова), а не просто добровольный или обязательный; характеризуется недостаточной осведомленностью как о рисках и угрозах цифрового мира, так и о возможностях совладания с ними. В связи с этим, ученые ставят вопрос об исследовании четырех видов цифровой компетентности (для подростков и родителей): медиакомпетентность, коммуникативная, техническая, потребительская. Констатируют снижение компетентности в сфере мотивации, на основании чего, делают вывод о «необходимости мотивирующих и информирующих образовательных программ в данной области».⁴ Кроме цифровой компетентности современного человека, сегодня ученые отмечают значимость «компетенций 21-го века»: критическое и творческое мышления, инициативность и ответственность, адаптивность, инновационность, предприимчивость, эмоциональный интеллект. Компетенции, имеющие отношение к цифровой экономике, предлагают рассматривать в трех блоках: 1. Цифровые компетенции – уверенное и эффективное использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) для работы, отдыха и общения. 2. Инициативность и предпринимательские компетенции – способности превращать идеи в действия через творчество, инновации и оценку рисков, а также способности планировать и управлять проектами. 3. Softskills – способности выстраивать межкультурные сетевые коммуникации (социальные и профессиональные), учиться и совершенствоваться и др.⁵

Социально-психологическую адаптацию следует понимать как процесс приобретения людьми определенного социально-

психологического статуса, овладения теми или иными социально-психологическими функциями. При этом под статусом «социальной личности» понимается положение личности в системе межличностных отношений, определяющее его права, обязанности и привилегии. В различных группах один и тот же человек может иметь разный статус».⁶ Нам также близок подход А.А. Налчаджяна, связанный с ведущей деятельностью личности, при котором адаптация – это тот социально-психологический процесс, который при благоприятном течении приводит эту личность к состоянию адаптированности. По Началджяну, социально-психологическая адаптированность – такое состояние взаимоотношений личности и группы, когда личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою ведущую деятельность, удовлетворяет свои основные социогенные потребности, в полной мере идет навстречу тем ролевым ожиданиям, которые предъявляет к ней эталонная группа, переживает состояния самоутверждения и свободного выражения своих творческих способностей.⁷

В современной науке явление социально-психологической адаптации имеет несколько значений. Среди разнообразия понимания адаптации как социально-психологического процесса можно выделить следующие подходы: адаптация как приспособление, адаптация как удовлетворенность, адаптация как функция развития личности.⁸ В рамках данного исследования адаптация рассматривается как внутренне мотивированный процесс принятия/непринятия личностью внешних и внутренних условий существования. Социально-психологическая адаптация является необходимым условием функционирования общества как единого социального организма, поскольку предполагает включенность личности в социальную среду через обретение статуса, места в социальной структуре общества.⁹ Кроме того, она является не только процессом, но и результатом установления и коррекции взаимоотношений между личностью и социальной средой, вхождения личности в новую для неё культуру. Следовательно, социально-психологическая адаптация личности предполагает: процесс приспособления к ситуации в связи с изменениями её характеристик; результат данного процесса, то есть приспособленность к изменившимся обстоятельствам жизни; действия субъекта адаптационного процесса, связанные с его работой над собой в целях приспособления; работу с объектом адаптации, которую осуществляют люди, его окружающие.¹⁰ Процесс социально-психологической адаптации распадается на несколько стадий: ознакомление; ролевая ориентация; самоутверждение. Все это позволяет рассматривать социально-психологическую адаптацию как конкретный процесс социализации. В связи с этим, успешная

адаптация неразрывно связана с возможностями оптимизации психолого-педагогической и социально-культурной помощи (А.Д. Гладуш, Г.Н. Трофимова, В.М. Филиппов). Основные показатели успешной адаптации – это достаточно высокий уровень самооценки и невысокий уровень тревожности, позитивный эмоциональный настрой и удовлетворённое душевное состояние.

Таким образом, социально-психологическую адаптацию личности в активно развивающейся новой цифровой экономике можно рассматривать как часть процесса самосознания личности в общем процессе социализации в новых социально-экономических условиях, в которых личность пытается раскрыть и осознать свое отношение к социальным ролям, а также ищет новые социальные связи и отношения.

Актуальным нам представляется также неразработанность проблемой социально-психологической адаптации современной молодежи в стремительно развивающейся среде новой цифровой экономики. Среди таковых, мы выделяем следующие:

- развитие когнитивных способностей (способностей к познанию, мышлению и разрешению проблем);
- развитие цифровой компетентности (медиакомпетентности, коммуникативной, технической, потребительской);
- развитие эмоциональной компетентности (способов эмоциональной регуляции и контроля поведения);
- воспитание личности – расширение спектра нравственных и гуманных ценностей в коммуникационном процессе цифровой экономической среды (при обмене, сборе, передаче информации и т.п.);
- профилактика и коррекция психологических проблем адаптации: неадекватные эмоциональные затраты, неуверенность в себе, высокая личностная тревожность, переживание чувства отчужденности от общества, апатичность, пассивность, неудовлетворенность и т.п.;
- профилактика и коррекция формирования негативной адаптации и ее последствий (различные девиации поведения: асоциальное и антисоциальное поведение, маргинализация личности и т.п.);
- разработка научно-практических основ сопровождения развития адаптивных способностей и возможностей молодежи в новых условиях цифровой экономической среды; в частности, разработка программ социально-психологической (в том числе и педагогической) помощи молодежи, испытывающей трудности адаптации в новой цифрово-экономической среде.¹¹

Вопрос развития современной адаптационной теории личности, требующий научно-методологической и практической разработки, является одним из проблемных аспектов амбициозной задачи запуска

масштабной системной программы развития экономики нового технологического поколения (новой цифровой экономики) поставленной Президентом Российской Федерации в Послании Федеральному собранию в декабре 2016 года. В статье «Кадры для цифровой экономики: взгляд в будущее» Л.В. Шмелькова считает важнейшей чертой адаптированной личности адекватность новой цифровой экономике, проявляющейся в максимальном использовании цифровых технологий в повседневной и профессиональной деятельности, ведущейся в цифровой информационной среде «всюду, где они полезны и необходимы». Успешная адаптация личности к среде новой цифровой экономики, по мнению Л.В. Шмельковой, отражается в таких социальных ролях как: «биосоциальная личность», «гражданин», «создатель».¹²

Новизну и уровень фундаментальности исследования определяет применение комплексного, личностного подхода Б.Г. Ананьева в исследовании, позволяющий выявлять комплекс социально-психологических характеристик, сопровождающий адаптационный процесс молодежи в среде новой цифровой экономики; определяющий поведенческие реакции и социально-психологическую основу выбора адаптационных стратегий; позволяющий оценить возможности, а также определить формы и методы социально-психологического (в том числе педагогического) влияния на эффективность прохождения процесса социально-психологической адаптации молодежи в новой цифрово-экономической среде.

Комплексный, личностный подход в исследовании особенностей процесса социально-психологической адаптации молодежи в среде новой цифровой экономики предполагает:

- изучение комплекса психологических личностных характеристик, сопровождающего социально-психологическую адаптацию молодежи в среде новой цифровой экономики;

- исследование цифровой компетентности (медиакомпетентности, коммуникативной, технической, потребительской); а также «компетенций 21-го века»: критическое и творческое мышления, инициативность и ответственность, адаптивность, инновационность, предприимчивость, эмоциональный интеллект;

- исследование взаимосвязей между уровнем социально-психологической адаптации молодежи в среде новой цифровой экономики и ее ярко выраженными личностными, индивидуально-психологическими характеристиками;

- выявление и анализ адаптационных психологических факторов и механизмов развития социально-психологической адаптации молодежи в среде новой цифровой экономики;

- исследование тенденций развития процесса социально-психологической адаптации молодежи в среде новой цифровой экономики; выявление и анализ личностных и поведенческих девиаций;
- исследование возможностей мотивационной интенсификации процесса социально-психологической адаптации молодежи в среде новой цифровой экономики;
- разработку научно-практических оснований современных инновационных форм и методов обучения и воспитания молодежи (с учетом совокупности условий: психологические особенности молодежи как социальной группы и ее потребности; учебно-воспитательные условия социализации молодежи; современные требования новой цифровой экономики);
- уточнение теоретико-методологического основания осмысления феномена социально-психологической адаптации как междисциплинарного (в психологии, педагогике, математике, социологии, философии и т.д.) и его значения для успешной социализации современной молодежи.

Результаты исследования в качестве методической поддержки, практических рекомендаций и научной информации об особенностях социально-психологической адаптации молодежи в цифрозкономической среде будут полезны для специалистов различных сфер профессиональной деятельности занимающихся формированием современной личности (специалистов по управлению персоналом, руководителей образовательных учреждений, экономистов, менеджеров, педагогов, специалистов в области информационных технологий, практических психологов и т.д.); будут способствовать: более глубокому пониманию внутреннего мира переживаний молодых людей.

Применение результатов исследования в учебно-воспитательном процессе подрастающего поколения позволит адаптировать и практически развить выявленные в исследовании формы и методы формирования адаптированной личности в современном обществе цифровой экономики; будет способствовать развитию навыков принятия эффективных решений в трудных и стрессовых ситуациях, эффективности использования технологии новой цифровой экономики и современных информационных технологий в быту и профессиональной деятельности, а также формированию активной жизненной позиции у молодежи и ее будущего социального успеха.

Литература и источники:

1. Кузнецова Л.П. Основные технологии социальной работы. Владивосток: Изд-во ДВГТУ, 2002. С. 41-43.

2. Кулова М.А. Роль молодежи в модернизационном процессе: региональный аспект // Бюллетень Владикавказского института управления. – Владикавказ. – 2013. – № 41. – С. 205-216.
3. Лактионова А.И. Взаимосвязь жизнеспособности и социальной адаптации подростков. Автореферат дис... канд. психол. наук. М., 2010. – 29 с.
4. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Психологические модели цифровой компетентности российских подростков и родителей // Национальный психологический журнал. – 2014. – №2(14). – С. 27-35.
5. Крысько В.Г. Социальная психология: Словарь-справочник. Мн.: Харвест; М.: АСТ, 2001. С. 11.
6. Налчаджан А.А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). Ереван: Изд-во АН Армянской ССР, 1988. С. 176.
7. Там же.
8. Кузнецов П.С. Адаптация как функция развития личности. Саратов: СГУ, 1991. – 76 с.
9. Гладуш А.Д., Трофимова Г.Н., Филиппов В.М. Социально-культурная адаптация иностранных граждан к условиям обучения и проживания в России: Учеб. пособие. М.: РУДН, 2008. С. 4-5.
10. Шмелькова Л.В. Кадры для цифровой экономики: взгляд в будущее. Дополнительное профессиональное образование в стране и мире // Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Государственная академия промышленного менеджмента имени Н.П. Пастухова» (Ярославль). – 2016. – № 8(30). – С. 1-4.
11. Тайсаева С.Б., Шагина И.Р., Смахтина Т.А. Социально-психологические особенности стрессоустойчивости у иностранных студентов в российском вузе (на базе Астраханского государственного медицинского университета) // Гуманитарные исследования. – 2015. – № 4 (56). – С. 274-282.
12. Гладуш А.Д., Трофимова Г.Н., Филиппов В.М. Социально-культурная адаптация иностранных граждан к условиям обучения и проживания в России. С. 4-5.

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 1 ИСТОРИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА КАВКАЗЕ И В ЗАКАВКАЗЬЕ

НАЦИОНАЛЬНЫЕ ШКОЛЫ НА ДОНУ, КУБАНИ И СТАВРОПОЛЬЕ В 1920-е гг.: ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ <i>Аверьянов Антон Викторович</i>	3
УЧАСТИЕ ОРГАНОВ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТАВРОПОЛЬСКОЙ ГУБЕРНИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX-НАЧАЛА XX ВВ. <i>Беликова Татьяна Викторовна</i>	8
НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СОВЕТСКИХ ГРАЖДАН НА СТАВРОПОЛЬЕ В 20-Е ГГ. XX В. <i>Бондаренко Юлия Андреевна</i>	14
ИСТОРИЯ ЭНДАУМЕНТ-ФОНДОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЕ НА ЮГЕ РОССИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ <i>Братолобова Мария Викторовна</i>	23
ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ ШКОЛ В СССР В 1920-Е ГГ. (НА МАТЕРИАЛАХ ЧЕРНОМОРСКОГО ОКРУГА РСФСР) <i>Виноградова Мария Дмитриевна</i>	31
МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ВОПРОСОВ КУЛЬТУРЫ НА УРОКАХ ИСТОРИИ <i>Громова Алина Витальевна</i>	35
РОСТОВСКИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ВОЙСК ПВО В КОНЦЕ 1939-1942 ГГ.: ПРОБЛЕМЫ ВОЕННОЙ ПОДГОТОВКИ И ОБУЧЕНИЯ <i>Грядский Давид Михайлович</i>	41
ЖИЗНЕННЫЙ И НАУЧНЫЙ ПУТЬ ИСТОРИКА-КАВКАЗОВЕДА М.С. ТОТОВЕВА (НА ОСНОВЕ МАТЕРИАЛОВ АРХИВНОГО ФОНДА РСО-АЛАНИЯ) <i>Гудиев А.Т.</i>	46

ПРОСВЕТИТЕЛЬ АДиль-ГИРЕЙ КЕШЕВ: СУДЬБА ВЫПУСКНИКА СТАВРОПОЛЬСКОЙ МУЖСКОЙ ГИМНАЗИИ <i>Дармилова Дана Псабидовна</i>	53
РЕАЛИЗАЦИЯ СОВЕТСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В ЮЖНОЙ ОСЕТИИ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБЩЕСТВА <i>Ермоленко Людмила Павловна, Цховребова Карина Акимовна</i>	57
ЭКЛЕКТИЗМ В АРХИТЕКТУРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ Г. СТАВРОПОЛЯ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА <i>Жердев Александр Андреевич</i>	65
ИСТОРИЯ ОДНОГО ЗДАНИЯ (УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ ДОХОДНОГО ДОМА ДОКТОРА МИХАЛЕВА) <i>Касьянова И.В.</i>	73
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА КАВКАЗЕ В 50-80-Х ГГ. XX ВЕКА <i>Киктева Евгения Вячеславовна</i>	77
ИЗ ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ ЖЕНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОСЕТИИ <i>Киреев Феликс Сергеевич</i>	84
ОТРАЖЕНИЕ ДУХОВНОГО МИРА ОСЕТИН ВО ФРАЗЕОЛОГИИ <i>Кодзати Ирида Ахсаровна</i>	91
БИБЛИОГРАФИЧЕСКАЯ И НАУЧНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СЕВЕРОКАВКАЗСКИХ СТАТИСТИЧЕСКИХ КОМИТЕТОВ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX В. <i>Колесникова Марина Евгеньевна</i>	99
СТАНОВЛЕНИЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СТАВРОПОЛЬЕ В ПЕРИОД XIX – XX ВЕКОВ <i>Кудинова Елена Викторовна</i>	106

СТАНОВЛЕНИЕ СОВЕТСКОЙ ИСТОРИЧЕСКОЙ НАУКИ И НОВЫЕ ПОДХОДЫ В ИЗУЧЕНИИ ПРОШЛОГО НАРОДОВ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА <i>Кузьминов Петр Абрамович,</i> <i>Варивода Наталья Владимировна</i>	111
ВОССТАНОВЛЕНИЕ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ НА ЮГЕ РОССИИ В 1943-1953 ГГ. (НА ПРИМЕРЕ РОСТОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА) <i>Култышев Павел Геннадьевич</i>	117
СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В АБХАЗИИ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ <i>Лакербая Камила Адольфовна</i> ,.....	125
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ДОНА И СЕВЕРНОГО КАВКАЗА ПО РАСПРОСТРАНЕНИЮ ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОСВЕЩЕНИЯ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА <i>Любушкина Елена Юрьевна</i>	132
ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ МУСУЛЬМАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СЕВЕРНОМ КАВКАЗЕ В НАЧАЛЕ XX ВВ. В КОНТЕКСТЕ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ <i>Мухаджиев Саид-Хасан Хамзатович</i>	139
РГУ В ПОСТСОВЕТСКИЙ ПЕРИОД КАК ВЕДУЩИЙ ВУЗ НА ЮГЕ РОССИИ <i>Пономарева Мария Александровна</i>	146
РОЛЬ КАВКАЗСКОГО НАМЕСТНИЧЕСТВА В ФОРМИРОВАНИИ СИСТЕМЫ ГРАЖДАНСКОГО УПРАВЛЕНИЯ В ГОРОДАХ АЗОВО-МОЗДОКСКОЙ УКРЕПЛЕННОЙ ЛИНИИ В КОНЦЕ XVIII – НАЧАЛЕ XIX ВВ. <i>Ряснянская Наталья Александровна</i>	154
НАЧАЛО СТАНОВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЮЖНОЙ ОСЕТИИ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX – НАЧАЛО XX ВВ.) <i>Сланов Алан Акимович</i>	159
ОСНОВНЫЕ ЧЕРТЫ ПОЛИТИКИ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В ОТНОШЕНИИ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СЕВЕРНОМ КАВКАЗЕ В XIX В. <i>Тимченко Виктор Владимирович</i>	167

О ПРОСВЕТИТЕЛЕ С.Ц. ТХОСТОВЕ (К 150-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ) <i>Хаданова Фатима Хасановна</i>	173
КОНСТАНТИНОВСКОЕ УЧИЛИЩЕ ВО ВЛАДИКАВКАЗЕ <i>Хубаева Лана Казбековна</i>	181
БОРЬБА ЖЕНЩИН ЗА ПРАВО НА ОБРАЗОВАНИЕ В ГОРОДАХ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ <i>Шафранова Ольга Ивановна, Сотиев Ибрагим Батырович</i>	190

СЕКЦИЯ 2

ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ПРАВА ЧЕЛОВЕКА НА ОБРАЗОВАНИЕ В ЮЖНОЙ ОСЕТИИ И РОССИИ

ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПРАВОСОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ В УСЛОВИЯХ ТОТАЛЬНОЙ ЦИФРОВИЗАЦИИ <i>Воротилина Татьяна Викторовна</i>	197
ВЛИЯНИЕ МИРОВОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ НА СОВРЕМЕННУЮ МОДЕЛЬ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Джамирзе Белла Юнусовна</i>	200
ПРАВОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ: ФЕНОМЕН ИНТЕГРАЦИИ <i>Довголюк Наталья Владимировна</i>	205
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ЧЕЛОВЕКА, ОБЩЕСТВА И ГОСУДАРСТВА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ <i>Дроздова Александра Михайловна</i>	209
РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАВА НА ОБРАЗОВАНИЕ ОТБЫВАЮЩИМИ НАКАЗАНИЕ В ИСПРАВИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ РЕСПУБЛИКИ ЮЖНАЯ ОСЕТИЯ <i>Курбанова Елена Михайловна</i>	216
МЕЖДУНАРОДНОЕ ПРАВО КАК ФОРМА ВЛИЯНИЯ НА ПРАВОСОЗНАНИЕ ОБЩЕСТВА <i>Курова Аминат Яхьяевна</i>	220

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ <i>Мананникова Юлия Владимировна</i>	223
ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРАВА НА ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ <i>Муртазалиев Абулмуслим Магомедович</i>	233
ПОНЯТИЕ, СОДЕРЖАНИЕ И РАЗВИТИЕ КОНСТИТУЦИОННОГО ПРАВА НА ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ <i>Остапенко Евгения Владимировна</i>	241
ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СЕВЕРНОМ КАВКАЗЕ В 90-Е ГГ. XX В. <i>Сухарева Анна Андреевна</i>	245
О ГАРАНТИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРАВА НА ОБРАЗОВАНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ ЮЖНАЯ ОСЕТИЯ <i>Табуева Медея Юрьевна</i>	249
ПРАВО НА БЕСПЛАТНОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА <i>Третьяк Мария Ивановна,</i> <i>Хворост Елена</i>	257
СРАВНИТЕЛЬНО-ПРАВОВОЙ АНАЛИЗ ГАРАНТИРОВАНИЯ ПРАВА НА ОБРАЗОВАНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ АБХАЗИЯ И РЕСПУБЛИКЕ ЮЖНАЯ ОСЕТИЯ <i>Трофимов Максим Сергеевич,</i> <i>Смыр Сергей Макарович</i>	261
АНАЛИЗ УЧЕНИЧЕСКОГО ДОГОВОРА И СОГЛАШЕНИЯ ОБ ОБУЧЕНИИ В ТРУДОВОМ ПРАВЕ <i>Хронова Ирина Алексеевна</i>	265
НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПРАКТИКОПРИМЕНИМОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ В ТРУДОВОМ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВЕ <i>Хронова Ирина Алексеевна,</i> <i>Сергиенко Нина Леонидовна</i>	273

ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ <i>Цифанова Ирина Владимировна,</i> <i>Цифанова Олеся Алексеевна</i>	278
ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖДУНАРОДНОЙ СИСТЕМЫ ЗАЩИТЫ ПРАВ ЧЕЛОВЕКА <i>Шеховцова Ирина Валерьевна</i>	285
ПРАВА ЧЕЛОВЕКА, КАК ПОНЯТИЕ И КАТЕГОРИЯ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРАВА <i>Шеховцова Ирина Валерьевна</i>	292

**СЕКЦИЯ 3
ТРАНСФОРМАЦИЯ И ИНТЕГРАЦИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОСТРАНСТВ
ЮЖНОЙ ОСЕТИИ И РОССИИ
В УСЛОВИЯХ ПОЛИТИЧЕСКОГО
СОЮЗНИЧЕСТВА**

ЮРИДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОЕДИНЕННЫХ ШТАТАХ МЕКСИКИ <i>Гурбанов Рамин Афад-оглы,</i> <i>Курбанов Рашид Афатович</i>	299
ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА И ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ОСНОВОПОГАЮЩИЕ ЭЛЕМЕНТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА <i>Жуковский Владимир Ильич</i>	303
ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ УСКОРЕНИЯ ПОГРУЖЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ИНФОРМАЦИОННОЕ ПРОСТРАНСТВО <i>Иванченко Елена Анатольевна</i>	308
ПРИЧИНЫ И ОСОБЕННОСТИ РЕЛИГИОЗНОЙ ЗАВИСИМОСТИ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ <i>Семеняк Ольга Владимировна,</i> <i>Кузнецова Юлия Вячеславовна</i>	313

ОСОБЕННОСТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЙ СТУДЕНТАМИ ПРИ ОБУЧЕНИИ В ДИСТАНЦИОННОМ РЕЖИМЕ В СИТУАЦИИ САМОИЗОЛЯЦИИ <i>Семяняк Ольга Владимировна, Тайсаева Светлана Борисовна.....</i>	325
РЕКОМЕНДАЦИИ, СФОРМУЛИРОВАННЫЕ НА ОСНОВАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ЖИЗНЕОСУЩЕСТВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫМИ ОСЕТИНАМИ <i>Султанова Зарина Вячеславовна.....</i>	333
ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИЯ ПРАВА НА ОБРАЗОВАНИЕ В НЕПРИЗНАННЫХ ГОСУДАРСТВАХ ПОСТСОВЕТСКОГО ПРОСТРАНСТВА (1992-2008) <i>Трапи Николай Алексеевич.....</i>	340
К ВОПРОСУ О СТЕПЕНИ ФАКТИЧЕСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОСТРАНСТВ РОССИИ И ЮЖНОЙ ОСЕТИИ: ПРАВОВОЙ АСПЕКТ <i>Трофимов Максим Сергеевич, Сотиев Ибрагим Батырович.....</i>	344
ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ СЕВЕРНОЙ ОСЕТИИ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ <i>Хабаева Лариса Муратовна, Тайсаева Светлана Борисовна.....</i>	349

Научное издание

**ПРАВОВАЯ ПОЛИТИКА
РОССИИ И ЮЖНОЙ ОСЕТИИ
В СФЕРЕ РЕАЛИЗАЦИИ
ПРАВА ЧЕЛОВЕКА НА ОБРАЗОВАНИЕ**

*Сборник материалов
Международной научно-практической конференции*

*Ставрополь-Цхинвал,
25 ноября 2020 г.*

Материалы публикуются в авторской редакции. Мнение авторов может не совпадать с мнением редакционной коллегии. Ответственность за достоверность приводимых статистических материалов, результатов социологических исследований и других научных материалов несут авторы.

*Дизайн обложки В.Л. Сыровец
Компьютерная верстка В.Л. Сыровец*

Ставропольское издательство «Параграф»
г. Ставрополь, ул. Розы Люксембург, 57, к. 17
тел. +7-928-339-48-78
www.paragraph.chat.ru

Подписано в печать 26.01.2021 г.

Формат 60x84¹/₁₆. Гарнитура Times New Roman
Бумага офсетная. Печать трафаретная.
Усл. печ. л. 21,16. Уч.-изд. 20,52.
Тираж XX экз. Заказ № 21004.

Отпечатано в ООО «Ставропольское издательство «Параграф»