



*К 90-летию ФГБОУ ВО «ВГСПУ»:  
галерея ученых - основателей  
научных школ университета*



*Дата выхода: 30 сентября 2021 г.*

# **Электронный научно-образовательный журнал «ГРАНИ ПОЗНАНИЯ»**

**№ 4(75) 2021**

**Учредитель:**

**Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Волгоградский государственный социально-педагогический университет»**

**Свидетельство о регистрации Эл № ФС77-31054 от 01 февраля 2008 года,  
зарегистрирован Федеральной службой по надзору  
в сфере массовых коммуникаций, связи  
и охраны культурного наследия**

**ISSN: 2588-0365**

***Редакционная коллегия:***

*Коротков А.М. – главный редактор*

*Штыров А.В. – заместитель главного редактора*

*Караваева А.С. – редактор*

*Спиридонова О.И. – дизайнер*

**grani@vspu.ru  
8 (8442) 60-28-88**

## СОДЕРЖАНИЕ

---

### **Педагогические науки**

ШТЫРОВ А.В. О выдающемся ученом и педагоге А.В. Петрове . . . . .	3
ПЕТРОВ А.В. Методологический дуализм личностного и информационного в компьютерном образовании . . . . .	5
ГЛАЗАЧЕВ С.Н., ПЕТРОВ С.Е. Высшее педагогическое образование в области окружающей среды на современном этапе . . . . .	12

---

### **Исторические науки**

ЕВДОКИМОВА Т.В. «Учитель, спасибо за уроки»: Владимиру Александровичу Козюченко посвящается . . . . .	21
КОВАЛЕВ А.В. Блосфельд Евгения Григорьевна: учёный, учитель, личность . . . . .	26
БЛОСФЕЛЬД Е.Г. К вопросу о влиянии марксизма на левый лейборизм (1918–1930-е гг.) . . . . .	29
ЛАПШИНА И.Ю. Е.П. Мыськов: изучение золотоордынской истории . . . . .	33
МЫСЬКОВ Е.П. Поход джучидских туменов в Иран . . . . .	35
БОЛОТОВА Е.Ю. Абалихин Борис Сергеевич (1930–1994) . . . . .	37
АБАЛИХИН Б.С. Контрнаступление русских войск в 1812 году: планы и их реализация (к 175-летию Отечественной войны 1812 г.) . . . . .	40

---

### **Психологические науки**

МАТЮХИНА М.В. Мотивы учения учащихся с разным уровнем успеваемости . . . . .	54
--	----

## Педагогические науки

УДК 37

**А.В. ШТЫРОВ**  
(Волгоград)

### О ВЫДАЮЩЕМСЯ УЧЕНОМ И ПЕДАГОГЕ А.В. ПЕТРОВЕ

*Статья посвящена памяти ученого, основателя собственной научной школы и Института педагогической информатики ВГСПУ Александра Васильевича Петрова. Описывается его жизненный и профессиональный путь.*

**Ключевые слова:** Петров Александр Васильевич, ученый, педагог, педагогическая информатика, ВГСПУ.

---

**ANDREY SHTYROV**  
(Volgograd)

### DISTINGUISHED SCIENTIST AND TEACHER A.V. PETROV

*The article deals with the memory of the scientist, the founder of the personal scientific school and the Institute of Pedagogical Computer Studies in Volgograd State Socio-Pedagogical University – Aleksandr Vasilyevich Petrov. There is described his life and professional way.*

**Key words:** Petrov Aleksandr Vasilyevich, scientist, teacher, pedagogical computer studies, Volgograd State Socio-Pedagogical University.

Имя профессора Александра Васильевича Петрова (1933–2003) по достоинству вписано в историю Волгоградского государственного социально-педагогического университета. Выдающийся ученый, талантливый педагог, создатель собственной научной школы, основатель и первый директор Института педагогической информатики ВГСПУ – он стоял у истоков процесса информатизации образования, изменившего образ современной педагогики.

Детство Александра Васильевича Петрова пришлось на годы Великой Отечественной войны. В разгар Сталинградской битвы семья будущего ученого находилась в самом центре пылающего города. Во время одной из бомбежек мальчик получил тяжелую контузию, последствия которой сказывались всю его дальнейшую жизнь.

Едва отгремели бои, в разрушенном городе возобновились занятия в школах. Вместо класса – брезентовая палатка, вместо тетрадей – старые газеты, вместо чернил – патронные гильзы... Александр окончил школу уже после войны, с золотой медалью, и поступил в Сталинградский педагогический институт, на физико-математический факультет. В годы учебы принимал участие в исследовании структуры грунтов при строительстве Сталинградской ГЭС и зарекомендовал себя как очень грамотный, способный студент. В 1956 г. А.В. Петров с отличием завершил учебу и отправился на работу по распределению в школу им. Горького г. Фролово Сталинградской области. Затем поступил в аспирантуру НИИ геохимии АН СССР, в которой молодой ученый проучился чуть больше года вместо положенных трех, после чего был отчислен «в связи с успешной защитой кандидатской диссертации». Так блестяще начался путь Александра Васильевича Петрова в большую науку.

В последующие десятилетия Александр Васильевич работал в вузах Волгограда, в родном Волгоградском педагогическом прошел путь от доцента до заведующего кафедрой, профессора, проректора. Под его руководством были защищены 4 кандидатские диссертации.

К началу 1990-х годов Александр Васильевич – состоявшийся ученый, автор признанных специалистами научных трудов по физике, заведующий кафедрой общей физики Волгоградского государственного педагогического института. И именно в этот момент он резко изменяет направление своей деятельности, собственным примером иллюстрируя принцип «образования через всю жизнь». Внимание профессора привлек едва начинавшийся процесс проникновения в образование новых компьютерных технологий. О массовой компьютеризации школы тогда не было и речи, но Александр Васильевич понял перспективность этого направления и занялся исследованиями, в результате которых была разработана концепция личностно-развивающего компьютерного образования. К своей работе он активно привлекал студентов, аспирантов, школьников. При кафедре общей физики сложился коллектив исследователей-энтузиастов, составивший ядро будущей Лаборатории информационных технологий образования, официально созданной в 1993 г. В 2000 г. на базе лаборатории при ВГСПУ был создан Институт педагогической информатики, который сегодня возглавляет один из первых учеников профессора А.В. Петрова, пришедший к нему еще студентом, а ныне профессор, член-корреспондент РАО, ректор ВГСПУ Александр Михайлович Коротков.

Все, кто лично знал Александра Васильевича, неизменно отмечают его высокий профессионализм, требовательность к себе и к сотрудникам, и в то же время теплоту неформального общения, такт, чувство юмора.

Несмотря на то, что со дня кончины А.В. Петрова прошло уже более полутора десятков лет, его работы в области информатизации образования не утратили актуальности. Во многом благодаря им информационные технологии сегодня воспринимаются как неотъемлемая часть системы личностно-ориентированного образования, представляющей широчайшие возможности для творческого и личностного роста обучающихся и педагогов, открывающей новые перспективы для современного образования.

Сегодня мы публикуем фрагменты из докторской диссертации А.В. Петрова [1], посвященные раскрытию и обоснованию одной из основных его идей – идеи дуализма личностного и информационного в компьютерном образовании, ставшей фундаментом для дальнейших исследований, которые по настоящий день проводят ученики профессора и уже ученики его учеников.

#### Литература

1. Петров А.В. Методологические основы моделирования системы подготовки учителя информатики: дисс. ... д-ра пед. наук. М., 2001.

УДК 37

**А.В. ПЕТРОВ**  
(Волгоград)

## **МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ДУАЛИЗМ ЛИЧНОСТНОГО И ИНФОРМАЦИОННОГО В КОМПЬЮТЕРНОМ ОБРАЗОВАНИИ\***

*Данный текст представляет собой выдержки из докторской диссертации профессора Александра Васильевича Петрова, выдающегося ученого в области информатизации образования, автора концепции дидактической компьютерной среды. В избранном фрагменте автор исследует феномен методологического дуализма личностного и информационного в компьютерном образовании, доказывая, что современные информационные технологии являются необходимым фактором всестороннего развития современной личности. Текст будет интересен как исследователям в сфере педагогики, так и педагогам-практикам.*

**Ключевые слова:** *личностно-ориентированное образование, информатизация образования, компьютерное образование, информационно-образовательная среда.*

---

**ALEKSANDR PETROV**  
(Volgograd)

## **METHODOLOGICAL DUALISM OF PERSONAL AND INFORMATIONAL IN COMPUTING EDUCATION**

*The article consists of the extracts of the doctoral thesis of the professor Aleksandr Vasilyevich Petrov, an outstanding scientist in the sphere of the informatization of education, the author of the concept of the didactic computer environment. In this fragment the author studies the phenomenon of the methodological dualism of personal and informational in computing education proving that the modern information technologies are the necessary factors of the multifaceted development of the modern personality. The text will be interested both for the researches of Pedagogy and for the practicing teachers.*

**Key words:** *personality-oriented education, informatization of education, computing education, information and educational environment.*

Развитие электронных средств обучения, использование в системах образования новых информационных технологий, основанных на формально-логических, когнитивно-операционных методах обучения, пришло в противоречие с одной из основных тенденций развития образования в конце XX в. – тенденцией перехода от функциональной («знаниевой») парадигмы к парадигме личностно-развивающего образования, основанной на идеалах гуманизма и абсолютной ценности личности. «Информационно-логические» системы обучения, опирающиеся на представления «знаниевой» парадигмы, создаваемые без учета личностного опыта субъектов образовательного процесса, без связи с их культурным окружением, оказались малоэффективными. В таких системах обучения личностные функции ученика не востребованы, а учитель в своей узкопрофессиональной роли заменяется электронным устройством – компьютером.

Однако в основе компьютерного образования, возникшего как результат научно-технического прогресса, не только информатика – фундаментальная наука о получении, преобразовании и использовании информации человеком, лежащая на пересечении гуманитарного и естественнонаучного знания, но и психолого-педагогические науки. В компьютерном образовании реализуется то, что Дж. Брунер называл «критерием познавательной деятельности человека» – символизация когнитивного опыта [1]. Информация, в том числе и учебная, может быть использована только тогда, когда она воспринята

---

\* Публикуется по материалам рукописи: Петров А.В. Методологические основы моделирования системы подготовки учителя информатики: дисс. ... д-ра пед. наук. М., 2001. 330 с. Подготовлена к публикации кандидатом педагогических наук, доцентом кафедры методики преподавания математики и физики, ИКТ ФГБОУ ВО «ВГСПУ» А.В. Штыровым.

и осмыслена, т. е. выражена средствами языка и преобразована в мышлении. Способность к преобразованию и осмыслению информации – одно из важнейших личностных качеств человека. Ж. Пиаже полагал, что формирование символических конструкций определяет развитие операциональных структур интеллекта [2]. Компьютерное образование позволяет запустить механизмы знакового опосредования, без которого невозможно преобразование и усвоение информации.

Интегративный характер компьютерного образования порождает методологический дуализм, требующий синтеза подходов и методов гуманитарных и естественных наук. Дидактические системы компьютерного образования со сложной системой внешних и внутренних связей нельзя анализировать так, как анализируют системы в естественных науках. В теориях обучения всегда отражена личная система взглядов, субъективная позиция их создателей.

Среди целей компьютерного образования не вызывает сомнения важность понимания роли информации в природе и обществе, владения способами получения, преобразования и использования информации в собственной деятельности, умений и навыков пользования компьютерными инструментами, но не менее важным является и создание личностно-ценностного отношения к информационным процессам, эмоционально-личностное включение в них. Представленная компьютером информация может быть усвоена и использована, если у ученика создана соответствующая внутренняя мотивация, выработана критическая избирательность, способность к автономной деятельности, интеллектуальной рефлексии, то есть создан *опыт быть личностью* [3].

Основной методологический принцип – **принцип целостности** в компьютерном образовании реализуется через рациональное соединение личностного, информационного, культуросообразного, эмоционального и других аспектов. Такое соединение происходит в личностно-развивающих учебных ситуациях, в которых акцент делается не на усвоение «готового знания», а на побуждение учащегося вникать в процесс эволюции знания, анализировать и критически осмысливать действительность, оценивать ее с позиций личностного жизненного смысла. Система учебных занятий, построенная на решении личностно значимых задач, приводит к появлению знания, критически осмысленного, пережитого и оцененного с нравственно-духовных позиций. На основе этого знания решаются другие задачи, оно переносится в другие ситуации, становится частицей личного опыта.

В.В. Сериков отмечает парадокс современного образования – его дуальность: «усиление роли информационных технологий обучения сопровождается возрастанием значимости личностно-нравственного опыта не просто как сопутствующего фона, а как особого компонента содержания образования» [5]. У компьютерного образования как бы одновременно существуют две стороны – одна связана с обращением к миру, с развитием личности (обозначим условно эту сторону как *личностно-развивающий аспект компьютерного образования*, а соответствующий подход как *личностно-ориентированный* или *личностный*), другая связана с информационным, формально-логическим, когнитивно-операциональным (назовем эту сторону *информационным аспектом компьютерного образования*, а соответствующий подход *информационным*). Информационный и личностный подходы противоречивы в постановке целей, отборе содержания, выборе методов, построении технологий, но это две стороны одного и того же процесса, они не могут существовать, не дополняя друг друга.

Информационный подход ставит целью образования приобретение опыта функционирования в информационном мире – освоение способов получения, переработки и использования информации; главной целью личностно-ориентированного образования является создание целостной ориентировки в мире с позиций интересов человека, использование информации для оптимизации отношений человека с миром природы.

Исторически сложилось так, что в исследованиях и методических разработках, опиравшихся на «знаниевую» парадигму, основное внимание уделялось исключительно когнитивному, информационному аспекту. Методы обучения с использованием компьютера именовались «информационными», что устанавливало приоритет информационного аспекта в обучении; подчеркивалось, что главным является овладение информацией, ее переработка, приобретение знаний об объектах и явлениях окружающего мира. Тем самым на первый план выдвигались гносеологическая и праксеологическая зада-



чи (познать информацию об окружающем мире и преобразовать ее), и оттеснялась на второстепенный план задача аксеологическая: во имя каких жизненных смыслов и ценностей надо овладевать информацией и преобразовывать ее.

Однако попытка прямого переноса информационных методов в образовательные процессы показала свою несостоятельность. Реальной педагогической практике оказались не нужны готовые алгоритмы деятельности учителя на уроке, но были востребованы информационные средства и методы преобразования учебного материала, математические методы прогнозирования результатов профессиональной деятельности, способы выбора моделей учебных ситуаций.

Обращение к информационным методам в образовании потребовало перехода от технологических и естественнонаучных представлений, алгоритмической строгости действий к системе педагогических понятий. Потребовалось преобразование понятийного аппарата информатики в систему понятий, определяющих цели и содержание педагогических процессов.

При информационном подходе для описания образовательных процессов стали применяться термины теории систем и статистической теории информации – «модель понятия», «модель поиска», «входные и выходные параметры», «функционально-детерминистические и стохастические модели», «канал связи» и др.

Технический прогресс внес существенные изменения в представления о возможностях передачи информации. В традиционных педагогических системах использовались две группы каналов связи: первая обеспечивала непосредственную передачу информации от учителя к ученику (*покажу как делать – делай как я*), другая, использующая систему знаковых средств, давала возможность ученику информацию получать самостоятельно (*научу читать – знания будешь добывать сам*). Компьютеры создали третью группу каналов, обеспечивающих деятельность в опосредованной форме (*загрузи программу и работай с ней – компьютер, выполняя действия в автоматическом режиме, передаст тебе опыт других людей*). Работу с компьютерной программой можно организовать по-разному: в одних случаях компьютер задает ученику алгоритм действий, в других ученик определяет действия компьютера. На первых этапах использования компьютеров в образовании ученик должен был владеть одним из формальных алгоритмических языков, поэтому основное внимание уделялось развитию алгоритмического мышления, умению представить решение задачи в форме последовательности элементарных, логически обусловленных процессов преобразования информации.

По мере совершенствования компьютерных инструментов содержание обучения изменилось – акцент переместился на овладение способами действий, методами управления. Алгоритмический стиль мышления сменился на стиль мышления свернутыми структурами, на стиль приближенного экономного решения информационных задач. Программирование отступило на второй план.

Создание компьютеров и программного обеспечения нового типа, несомненно, делает основным способ взаимодействия с компьютером, в котором нет необходимости непосредственно управлять средствами преобразования информации. Однако методические проблемы этого этапа многократно возрастают, т. к. акцент переносится на развитие образного, эвристического, дивергентного, интуитивного мышления.

Смена способов взаимодействия с компьютерными системами, признание необходимости дуального подхода, направленного на создание как когнитивного, так и личностного опыта, требует переосмысления методики преподавания не только информатики, но и всех других учебных дисциплин, поиска принципиально новых методических решений, как при проектировании отдельных модулей, так и общей стратегии обучения.

Рассмотрим основные сущностные характеристики информационного и личностного подходов в сопоставлении друг с другом, что позволит выявить их диалектическое единство и противоречивость.

И при информационном, и при личностном подходе целью образования является передача подрастающему поколению опыта, накопленного человечеством. Различие заключается в том, что в информационных процессах, реализуемых в компьютерной среде, в традиционных системах обучения,

в основном, передавался предметно-материальный опыт, который усваивался в форме системы знаний, тогда как личностный подход ориентирован на передачу отношений, смыслов, субъективного видения мира.

И при информационном, и при личностном подходе способ учебной деятельности выбирается на основе соединения профессионального опыта учителя и личного опыта ребенка, но при информационном используется когнитивный, а при личностном – жизненный опыт, что несоизмеримо шире. Информационный подход предполагает усвоение информации и овладение способами ее приобретения для ориентировки в познавательных ситуациях, личностный – переживание событий и получение на его основе опыта эмоционально-ценностного отношения к миру. При информационном подходе главным считается приобретение и усвоение учебной информации, а при личностном подходе главное – становление личности ученика.

В личностно-ориентированном образовании акцент переносится на воспитание культуры нравственного выбора, становление рефлексивных механизмов поведения, способности к автономности деятельности, определение смысла реализации своего *Я* в избранной творческой деятельности. Не может быть и речи о принижении роли интеллектуального развития, о снижении требований к приобретению знаний об окружающем мире. Однако если при информационном подходе содержание усваиваемой учеником информации определяется извне, цели обучения устанавливаются без учета стремлений и интересов ученика, то в личностно-ориентированном образовании цели носят конвенциональный характер, являются договором между обучаемым, его семьей, социумом.

Отбор содержания и методов с позиций информационного и личностного подходов имеет принципиальные различия. Личностный подход предполагает, что многие компоненты содержания определяются в процессе субъект-субъектного взаимодействия ученика и учителя. Знания, приобретаемые при анализе абстрактных моделей, дают понимание закономерностей реального мира, но не всегда будут иметь для ученика личностную ценность, будут востребованы. При личностном подходе информация не просто интегрируется в когнитивный опыт, образуя формально-логическую картину мира, но образует целостную личностную картину мира во всем многообразии и богатстве ценностных отношений *Я* к окружающему миру. Личностная ориентация выступает как фактор целостности образования: субъект сам определяет смысл, цели, мотивы и способы собственного образования.

Различия в характере учебной деятельности при личностном и информационном подходах во многом определяются особенностями мыслительных процессов. При личностном подходе происходит смещение организации процесса познания в сторону ценностно-смыслового мышления, при информационном – в сторону мышления системного.

Трудно переоценить значение когнитивного компонента в структуре личности – проблемы возникают, если образование не только концентрируется на информационных процессах, но и ограничивается ими. Для полноценного развития ученика важен не только когнитивный, но и личностный опыт. Важно не только освоить методы дедукции и индукции, аналогий и обобщений, научиться решать с их помощью предложенные преподавателем задачи. Не менее важно научиться самому находить задачи в повседневной жизни, оценивать их важность, настроить себя на их разрешение, организовать взаимодействие с другими, объединив усилия, важно установить отношения с партнерами, важно осмыслить собственное поведение – это и многое другое образует опыт человеческих отношений, личностный опыт, который превращает индивидуума в личность.

При личностном и информационном подходах ставится единая задача – развитие личности, но информационный подход использует иные механизмы развития качеств, определяющих ученика как личность. Если при личностном подходе избирательная функция понимается как свобода выбора ценностей и образа жизни, то в информационном подходе она дополняется свободой выбора источников информации и каналов ее поступления. Если при личностном подходе опосредующая функция относится к внешним воздействиям и внутренним импульсам поведения, то при информационном она дополняется отношениями к внешним и внутренним факторам, определяющим состояние инфор-



мационного пространства личности. Как при личностном, так и при информационном подходах актуализируется критическая функция личности. Построение личностной картины мира не мыслится без ее важнейшей составляющей – информационного компонента. Функция ответственности за принимаемые решения является определяющей в любых информационных задачах, требующих выражения собственной позиции и принятия единственного решения. Автономность и устойчивость внутреннего мира формируются при работе с информационными системами, эти функции являются компонентами личностно-ориентированного образования. Самореализация в творческой деятельности с использованием компьютерных инструментов позволяет вывести образовательный процесс на личностный уровень.

Обмен информацией между субъектами приобретает личностный смысл в том случае, если использует адекватные формы присвоения этого опыта: межсубъектное взаимодействие в игре, творчестве, рефлексивном диалоге. Теоретический анализ и практика учебных заведений свидетельствуют, что, пользуясь средствами компьютерных систем, учителя совместно с учениками могут создавать учебные ситуации, востребующие личностные функции обучаемых, ставить личностно значимые задачи, создавать компьютерные дидактико-коммуникативные среды, обеспечивающие условия смыслового общения, имитацию пространственно-временных и социально-ролевых условий. Формализация учебной информации в дидактических системах компьютерного образования не является препятствием для создания ситуаций внутренней коллизийности, состязательности, субъектно-смыслового общения.

Для реализации информационного подхода необходима обобщенная психолого-педагогическая характеристика учеников – некоторый обобщенный образ ученика. Для этого возможности, свойства учеников распределяются по некоторым типологическим группам, на работу с которыми и ориентируются создаваемые компьютерные программы. При проектировании программных продуктов, рассчитанных на массовое применение, предполагается, что в основе усвоения материала лежат некоторые общие для всех дидактические закономерности. Программы строятся по схеме *ввод информации – проверка усвоения – ввод новой порции информации*. Предполагается, что программа с заданными параметрами может достаточно эффективно осуществлять управление мотивацией, формированием интересов, умений и навыков. Однако практика учебных заведений не подтверждает этих предположений.

При личностном подходе учитель выясняет состояние конкретного ученика в данный момент времени и прогнозирует изменение состояния при определенных педагогических воздействиях. Компьютерные программы, реализующие идеи личностно-развивающего образования, ориентируются на динамическую модель конкретного ученика, которая корректируется в процессе учебного взаимодействия (адаптивная модель). Нередко управление системой берет на себя сам ученик, самостоятельно выбирая учебный материал и глубину погружения в него. Задачей учителя в этих условиях становится мониторинг личностных новообразований при самостоятельной деятельности ученика в дидактической компьютерной среде и поиск путей оказания влияния на процессы самореализации и саморазвития.

Информационный подход требует точной исходной формулировки учебной задачи, определение алгоритма решения на основе законов формальной логики и выражение его на одном из алгоритмических языков в форме программы действий исполнителя. Для личностного характерны исходная нечеткость постановки задачи, многозначность целей с учетом личностной значимости, многовариантность и допустимость интуитивных решений. Объектом познания становится реальность, отраженная в личностно-эмоциональной сфере, продуктом деятельности – научные знания об окружающем мире и своем месте и назначении в нём.

При информационном подходе знания рассматриваются как набор истин, которые ученик должен усвоить. Уровень усвоения постоянно контролируется, результаты контроля используются для управления скоростью вывода информации и другими параметрами обучающей компьютерной системы. Однако такой текущий констатирующий контроль не может дать полной картины состояния интеллектуальной сферы индивида. Проблема получения более полной информации решается несколькими способами.

Способ первый – рейтинговая система, когда уровень подготовки учеников анализируется взаимосопоставлением результатов для ограниченной группы лиц. Второй способ – сопоставление результатов с общим стандартом. Стандарт образования – некоторая целостность, отражающая обобщенные качества личности, содержание учебного предмета, требования к качеству усвоения.

При личностном подходе жесткие критерии, как правило, не используются, не требуется обязательного выполнения всех заданий, предпочтение отдается самоконтролю. Содержание образования разделяется на инвариантную и вариативную части, которые рассматриваются как составляющие единого целостного процесса образования и становления личности. Назначение инвариантной части (стандартов образования) – обеспечить эффективное функционирование личности в обществе. Образовательные стандарты определяют лишь требования социума к минимуму знаний в определенной области, но никак не ограничивают образовательной инициативы, познавательных интересов.

Если ограничиться только информационным подходом, неизбежен отрыв процесса усвоения понятий от целостной ситуации, репродуктивное освоение знаний вне социального, субъектно-творческого восприятия, без анализа процесса возникновения и развития знаний, без осмысления собственной деятельности. Вместе с тем, если пренебрегать информационным аспектом образования, не исключена недооценка ценности знаний, исчезает доказательность при изучении школьных дисциплин, культивируется не критическое отношение к источникам информации.

Проведенный сопоставительный анализ личностного и информационного подходов к компьютерному образованию показывает, что эти подходы при всей их противоречивости являются неразделимыми сторонами целостного научного видения личностно-развивающего компьютерного образования. В их единстве и в их противоречивости отражается парадокс развития современного общества: научные знания, полученные в процессе развития естественных наук, информация, добытая ради блага человека и преобразующая образ жизни человека, оказываются нередко вне человеческой духовности. С другой стороны, человечество нуждается в надежных средствах отбора информации, и критериями оценки ее качества являются духовные потребности человека, его нравственные позиции, система его ценностей. В основе познавательной деятельности всегда было и будет стремление личности к построению целостной картины мира и образа самого себя в этом мире, а это требует все возрастающих усилий для получения новой надежной и достоверной информации о природе и общественных процессах.

Итак, компьютерное образование должно строиться в соответствии с фундаментальным принципом полноты, бинарными в котором выступают личностный и информационный подходы. Используя только информационный или только личностный подходы, задачи компьютерного образования решить невозможно.

Личностный и информационный подходы ставят и решают принципиально разные задачи. Если личностный подход ориентируется на общечеловеческие ценности и ставит целью развитие нравственно богатой личности, то ценности информационного подхода ограничены проблемами формирования информационной картины мира и, соответственно, цели существенно уже и носят, в основном, прагматический характер: освоить способы получения информации, научиться оценивать ее значимость для решения той или иной проблемы, использовать анализ и синтез информации для выдвижения гипотезы, определять наиболее рациональные методы и средства решения проблемы. Усиление личностного аспекта в современных образовательных системах связано с пониманием того, что нельзя ограничиваться интериоризацией уже накопленного опыта человечества, надо учить создавать личностный опыт в процессе собственной деятельности. Использование информационного подхода не означает отхода от принципа приоритета гуманистического перед аппаратно-технологическим, но предполагает отказ от абсолютизации этого принципа, разумное привлечение формально-логических методов и современной техники для решения интеллектуальных задач, жизненно важных для личностного становления. Овладение умениями получения, преобразования, использования информации поможет учащимся более осознанно изучать объекты и явления повседневной жизни, расширит круг источников информации, будет способствовать интеллектуальному развитию, создаст условия для развития кри-

тического мышления, умения видеть возникающие в реальной жизни проблемы, генерировать новые идеи, творчески мыслить.

При всей несхожести информационного и личностного подходов, они не являются антагонистическими, направлены на развитие интеллекта, исследовательских, творческих навыков, следовательно, могут быть совмещены в пределах разумной достаточности. Продолжая мысль В.В. Серикова, утверждавшего, что «лично-развивающий процесс – это объективный педагогический феномен, который органически встроен во все другие педагогические процессы» [4, с. 34], скажем, что информационный процесс – неотъемлемая часть всех образовательных процессов, в том числе и лично-ориентированных, а личностный опыт создается при всяком межличностном взаимодействии, в том числе и реализуемом с помощью средств компьютерной коммуникации.

### Литература

1. Брунер Д.С. Процесс обучения / пер. с англ. О.К. Тихомирова. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962.
2. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. М.: Просвещение, 1969.
3. Сериков В.В. Методологические и мировоззренческие основы научно-исследовательской деятельности: сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 1998.
4. Сериков В.В. Образование и личность: теория и практика проектирования образовательных систем. М.: Логос, 1999.
6. Сериков В.В. Ориентация на личность как парадигма современного образования // Физика в системе современного образования (ФССО-97). Волгоград: Перемена, 1997. С. 14.

УДК 37

**С.Н. ГЛАЗАЧЕВ, С.Е. ПЕТРОВ**  
(Волгоград)

## **ВЫСШЕЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ОБЛАСТИ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ\***

*В статье рассматриваются общие вопросы эколого-педагогической подготовки учителя в 1980-е гг. Проанализированы исторический, теоретический и практический аспекты проблемы, которые объединены стремлением осветить работу педагогического вуза по подготовке студента к эколого-педагогической деятельности в некой системе. Рассмотрены перспективы экологического образования и воспитания.*

**Ключевые слова:** экология, экологическое образование, высшее педагогическое образование, непрерывное экологическое образование, экологическое воспитание (ЭКОВОС), охрана природы.

---

**STANISLAV GLAZACHEV, SERGEY PETROV**  
(Volgograd)

## **HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE ENVIRONMENTAL SPHERE AT THE PRESENT STAGE**

*The article deals with the general issues of ecological and pedagogical training of teachers in the 1980s. The historical, theoretical and practical aspects of the problem are analyzed, which are united by the desire to highlight the work of a pedagogical university to prepare a student for environmental and pedagogical activity in a determined system. There are considered the prospects of the ecological education and upbringing.*

**Key words:** ecology, environmental education, higher pedagogical education, continuing environmental education, environmental upbringing (ECOSOC), nature protection.

### **1 (история)**

Тбилисская межправительственная конференция [1] по вопросам образования в области окружающей среды, прежде всего, констатировала, что образование в области среды в условиях быстро меняющегося мира должно быть абсолютно необходимой частью образования вообще, инструментом ослабления напряженности не только между обществом и окружающей средой, но и между народами, инструментом мира, разрядки, взаимопонимания и устранения дискриминации. Это пока единственная область международного сотрудничества, национальной политики и институциональных мер, где интересы мирового сообщества подлинно едины, где властно заявляют о себе интересы самосохранения мировой цивилизации.

Такая высокая степень единства могла быть достигнута только за счет некоторых элиминаций и упрощений.

1. В определение образования в области среды была включена предельно широкая трактовка среды: природная среда плюс социальные и культурологические компоненты среды. Это облегчило формирование **корпуса целей** образования: они могли задаваться без учета различий между обществами с неодинаковым строем и. неодинаковым опытом эксплуатации и защиты среды. Образованием предусматривалась передача новым поколениям идеалов и способов сохранения той природной и социокультурной среды, в которых они находятся на данный момент и в данном месте, причем овладение

---

\* Публикуется по статье: Глазачев С.Н., Петров С.Е. Высшее педагогическое образование в области окружающей среды на современном этапе // Формирование готовности студента педвуза к экологическому образованию и воспитанию школьников: сб. науч. тр. Волгоград: ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1987. С. 4–18. Подготовлена к публикации кандидатом географических наук, доцентом кафедры географии, геоэкологии и методики преподавания географии ФГБОУ ВО «ВГСПУ» С.Н. Мониковым.

социокультурными компонентами среды посредством понимания и деятельности с необходимостью приводило бы к защите природной среды.

2. В определение образования в области среды были включены все направления, виды, формы, ступени **непрерывного образования** и распространения информации.

3. Были подчеркнуты междисциплинарность и интегративизм образования в области среды, отражающего и синтезирующего достижения практически всех наук и областей жизни общества, включая и новые, формирующиеся на их пересечениях.

С учетом специфики социализма, образовательной системы в СССР, положения в ней высшего педагогического образования, названные выше особенности образования в области среды, нуждаются в конкретизации.

По первому пункту. Социокультурные и природные компоненты среды при социализме не антагонистичны и решение проблем среды не требует радикальных общественных преобразований, поэтому образование в области среды в СССР более всего направлено непосредственно на само природное окружение. В освещении и решении проблем среды преобладает естествоведческий подход и его технико-экономические приложения. В то же время задачи сохранения культурного наследия начинают тесно переплетаться с задачами сохранения природной среды. После некоторого периода охлаждения к «культуре» как источнику образования вновь на первый план выходит культурологический\* аспект образования.

В условиях социализма как носителя наиболее передовой культуры возможно двойное целеполагание образования в области среды:

(а) цель образования в области среды – передача социалистической культуры природопользования и охраны естественной и искусственной среды новым поколениям;

(б) цель образования в области среды – всестороннее развитие личности коммунистического типа, ответственно относящейся к естественной и искусственной среде.

При целеполагании первого рода индивид рассматривается как промежуточное звено при самовозрастании культуры. Такой подход правомерен при осуществлении **специального** формального и неформального образования в области среды при подготовке медика, инженера, архитектора и т. д.

При целеполагании второго рода предполагается, что самовозрастание культуры общества происходит ради раскрытия сущностных сил человека, ради гармонизации его личности и его взаимоотношений с природой. Такой подход правомерен при осуществлении, **общего** формального и неформального образования в области среды, в частности, на школьной ступени, но также и **специального** – при подготовке педагога, психолога, журналиста, партийного работника. Обе цели дополняют друг друга и для высшей педагогической школы выступают в сочетании, хотя второй цели и отдается приоритет.

По второму пункту. Как было подчеркнуто академиком Д.М. Гвишиани, в условиях социалистической образовательной системы образование в области среды не должно быть какой-то всеобъемлющей надстройкой над образованием вообще, оно должно, скорее, инкорпорироваться во все ныне существующие образовательные структуры. В этой связи обращает на себя внимание: 1) узловое положение педагогического вуза в **непрерывном экологическом** образовании населения и 2) опережающая функция педобразования в области среды, ибо оно должно учитывать не только сегодняшние, но и предугадывать завтрашние потребности общества: ведь выпускники сегодняшних абитуриентов педвузов будут работать в XXI столетии.

Инкорпорирование аспектов образования в области среды в высшее педобразование осуществляется по направлениям; модернизация всех уже читаемых лекционных курсов и введение новых (пре-

---

\* В культуре общества выделяют его материальную и духовную культуру: материальная культура, известна иначе как «вторая природа», нуждается в защите и сохранении столь же, сколь и «первая» природа. В свою очередь, «первая природа» нуждается в защите не только как элемент производительных сил общества, не только как условие существования человечества как биологического вида, но и как духовная самоценность. В этом плане вся внешняя природа – в «снятом», отраженном наукой, искусством, бытом и традициями людей виде – является элементом духовной культуры общества, которая воспроизводится через культуру индивидов. При этом репродукция происходит как непосредственно через производственную и иную деятельность, в которую включается индивид, так и через образование.



имущественно спецкурсов и спецсеминаров), среди которых на главное, место должен выдвинуться курс «Основы экологического образования и воспитания в школе», создание внутривузовской подсистемы образования в области среды, подключенной к каждой педагогической специальности; осуществление связи со школой, с органами народного образования, широкой общественностью; переподготовка кадров. Это – линия углубления воспитывающего воздействия подсистемы образования в области среды на личность студента.

По третьему пункту. Констатируемая в документах ЮНЕСКО междисциплинарность образования в области среды с опорой на «точки роста» науки предполагает использование в качестве субстрата образования данных таких наук, как биоэкология (аутоэкология, популяционная экология, синэкология), демозоология, социальная экология, индустриальная экология, созология, теория природопользования в их историческом и географическом разрезе, в их социокультурных аспектах; субстратная роль названных наук по отношению к образованию проявляется пока недостаточно. В недалеком будущем важнейшая роль субстрата образования в области среды перейдет к синэргетике – науке об устойчиво неравновесных процессах.

Не все понятийно-терминологические проблемы решены, не все наименования становящихся дисциплин прививаются (например, словосочетание «индустриальная экология» может показаться столь же странным, как и «экология автомобиля»), но суть ясна: субстратом образования должны служить устоявшиеся, выверенные с точки зрения диалектической методологии внепедагогические знания в области среды, добытые, в основном, отечественной наукой, в т. ч. знания об объектах наук, о методах наук и обслуживаемой ими практики.

Создать адекватный культурологический срез этих наук и соответствующих областей практики, спроецировать их в образование – задача педагогики высшей школы и высшей педагогической школы, в частности. Высшая педагогическая школа должна помочь не только себе самой, но и педагогам других по профилю вузов в разработке теории вузовского учебного предмета, что особенно важно для «средовых» предметов, впервые вводимых в учебный план и проходящих апробацию. При этом следует предостеречь преподавателей педвузов от столь распространенного биологизаторства в освещении проблем среды: центральным спецпредметом в области среды должен стать базовый курс каждой специальности: «экология» на естфаках, «советское право» на истфаках, и т. д.

Важное условие междисциплинарного поиска при отборе содержания образования в области среды в педвузах – проектирование предметов на междисциплинарно-педагогической основе, когда элементами предметов становятся не «голые» знания в области среды, а знания вместе с педагогической ситуацией их применения. Черты такого отбора уже начинают просматриваться в передовом педагогическом опыте.

Интегративизм образования в области среды должен выражаться в последовательной марксистско-ленинской трактовке всех коллизионных явлений в области среды, не избегая и самых острых и, казалось бы, не характерных для социализма. И если для инженерных специальностей акад. Д.М. Гвишиани предложил «экологическую этику», дополняющую ТУ и ГОСТы, то и для педагогической школы интегративизм образования должен выразиться также в морально-правовом уклоне любой преподаваемой дисциплины, обеспечивающем недопущение безнравственного или противоправного, антисоциалистического и асоциального поведения по отношению к среде, дегуманизирующего личность. При этом особое внимание уделяется не столько запретам, сколько «этике должного».

Названные особенности высшего педагогического образования в области окружающей среды достаточно рельефно проявились в последнее десятилетие.

Состоявшиеся после Тбилиси Всесоюзные конференции в Минске и Иваново рекомендовали [2] Минпросам СССР и союзных республик следующие конкретные меры:

а) «Ввести в учебные планы всех факультетов пединститутов обязательный курс “Охрана природы” с освещением в нем методики природоохранительного образования, предусмотреть ... проведение семинарских занятий ... в соответствии с профилем получаемой специальности». Пока данная реко-



мендация не выполнена. Курс читается только на естгеофаках, факультетах дошкольного и начального обучения, хотя во многих институтах (включая Волгоградский) есть инициативный опыт подобного краткого курса на всех факультетах в части курса «Введение в специальность».

б) «Обеспечить обязательное проведение педпрактики по специальности “география и биология” в течение летнего семестра в пионерских и трудовых лагерях... с включением работ по охране природы». До настоящего календарного года такая летняя педпрактика планом не было предусмотрена для биологов и географов в силу их перегруженности учебными практиками. Имело бы смысл поставить работу по охране природы на небиологических специальностях, имеющих пионерскую практику, что и делается во многих пединститутах.

в) «Предусмотреть в системе повышения квалификации педагогических кадров организацию краткосрочных курсов по вопросам природоохранительного образования». Эта рекомендация, а также рекомендация о создании региональных центров повышения квалификации выполняются.

Выполнение названных рекомендации относится к компетенции не столько педвузов, сколько соответствующих министерств, т. к. они носят организационный характер. Это своего рода программ-минимум для высшего педобразования. Но магистральный путь развития образования в области среды в педвузах иной – это повышение системности всей текущей работы педвуза по подготовке педагога-профессионала таким образом, чтобы образование в области среды «работало» бы на эту систему, будучи подсистемой.

Не ставя перед собой задачу дать обзор деятельности пединститутов в этом направлении, сошлемся на монографию Е.С. Сластениной «Экологическое образование в подготовке учителя» [3]. Она показывает, что за пределами естгеофаков образование в области среды осуществляется весьма скромно и неравномерно.

Почему же не хватает системности в высшем педобразовании по вопросам окружающей среды? На наш взгляд, потому что теоретические основы его для высшей педагогической школы остаются слабо разработанными.

## 2 (теория)

В связи с появлением соответствующих директивных документов, в том числе партийно-правительственных, где официальный характер приобрел термин «экологическое образование и воспитание», мы далее будем его употреблять как энтимену, сверку международного термина «образование в области или по вопросам окружающей среды», несмотря на уязвимость обоих терминов с точки зрения самих экологов.

Какого же на сегодняшний день теоретико-педагогическое обеспечение работы педвузов в области экологического образования и воспитания? Наш институт осуществил в 11-й пятилетке межвузовское комплексное коллективное исследование по теме «Основы эколого-педагогической подготовки учителя» с привлечением 18 вузов и научных учреждений страны по плану-заказу Минпроса СССР отчет [4] по исследованию имеет инв. № 02.86.0082600, по которому заинтересованные организации и лица могут востребовать ксерографированную копию отчета из ВНТИЦентра. В настоящей пятилетке исследование продолжено.

Проведенное исследование показало, что единой теории экологического образования в составе высшего педагогического образования пока не сложилось.

Ввиду отсутствия единой теории можно говорить о четырех самостоятельных концепциях, увязка которых между собой в должной мере еще не осуществлена.

**1. Концепция непрерывного экологического образования и воспитания школьников и студентов** оформилась как самостоятельный в начале 70-х годов. Ее заслугой надо считать выработку принципов экологического воспитания, межпредметных идей как основы отбора учебного материала. Определенный вклад в данную концепцию внесли ученые Волгограда. Так, впервые обоснован принцип комплементарности экологического воспитания к прочим направлениям коммунистического воспитания; группа дидактических принципов подразделена на «принципы осуществления образова-

ния» и «принципы отбора материала» для его осуществления, доказано, что так называемые «ведущие мировоззренческие идеи» относятся к принципам второй группы, дана классификация элементов экологической культуры как цели экологического воспитания, как субстрата учебного материала; преодолен разрыв «культуры и деятельности», типология экологически ориентированных уроков соотносена с уровнем организации деятельности ученика на них, обоснована связь экологического воспитания и образования с трудовым и политехническим.

**2. Концепция высшего педагогического образования** обосновывает профессиональную направленность учебно-воспитательного процесса в педвузах. В этом направлении ученые Волгоградского пединститута попытались объединить идеи комплексности профессиональной подготовки учителя с такой существенной частью этого комплекса, как эколого-воспитательная подготовка, самовозрастающая по целям от курса к курсу. Доказано единство познавательного, ценностного и практического аспектов этой подготовки. Концепцией высшего педагогического образования описываются (или даже, предписываются) определенные формы организации преподавания, лежащие как бы в природе вузовского образования и ставшие традицией – в условиях множественности предметов, дробности коллективов и единиц учебного времени. Осуществление экологического воспитания в высшей педагогической школе стимулируется такими ее особенностями, как универсальность учебных планов, многогранность воспитательных направлений, работать по которым будут выпускники, повышенной интенсивностью (в сравнении с иными категориями вузов) всего процесса коммунистического воспитания, его большей идейной заостренностью. Эти особенности педвуза позволяют полнее реализовать межпредметный мировоззренческий потенциал экологического образования.

**3. Основные идеи концепции целостного учебно-воспитательного процесса в советской средней и высшей школе,** сформулированные коллективом волгоградских ученых – динамическая структура целостности (этап, стадия), воспитывающий урок, многоцелевое обучающее воспитательное мероприятие, – получают широкое признание. В плане «целостной концепции» концепция вузовского эколого-педагогического образования выступает как частная, функциональная. В развитие принципа комплементарности представляет интерес выявить, как «работают на целое» отдельные звенья, моменты данного частного процесса, параллельного к остальным процессам, например – насколько месячник охраны природы подействует на итоговые личностные свойства студентов разных курсов и специальностей, насколько это серийное мероприятие органично увязывается с другими мероприятиями, где акцент переносится на цели иных направлений воспитания. В развитие принципа межпредметности изучаются инвариантные и варианты знания, сообщаемые в предметах разных образовательных профилей и касающиеся экологической подготовки.

**4. Из социальной психологии привлекается концепция структуры личности специалиста** как сложного и многослойного продукта социализации. Эта концепция выработала представление о единстве эмоционально-волевого, интеллектуального и характерологического компонентов личности, единства ее информационной, побудительной и исполнительной сфер, составляющих экологический аспект модели личности выпускника, дополняющей существующие квалификационные характеристики учителя.

Разработка теории экологического образования и воспитания студента педвуза лежит в русле синтеза этих концепций.

При создании синтетической **теории экологического образования и воспитания студента педвуза**, нацеленной на повышение ее системности, нужно иметь в виду, что эффективность, полезность системы находится в зависимости: (а) от сложности ее статической структуры, от функций частей и адекватности их целям системы, от предоставленности свойств системы в каждом ее элементе (но не наоборот); (б) от динамической структуры системы, ее распределенности во времени, причем этапы эколого-педагогической подготовки соответствуют выводу контингента студентов на более высокие уровни эколого-педагогической готовности.

Осуществление экологического образования в педвузе ограничивается 3 группами условий:

а) заложенные в природе высшего образования радикальные отличия от других ступеней образования (краткость, обилие предметов, их синхронных и преемственных связей, близость учебного познания к научному, инерционность личности студента в отличие от личности школьника, акцент на самостоятельность студента, как в учении, так и во внеучебной деятельности);

б) специфические свойства педагогического образования (весьма широкие по охвату тех или иных областей науки и практики учебные планы не в ущерб глубине проработки материала, нацеленность на «работу с людьми», не только со школьниками, но и с родителями, шефами, общественностью, а отсюда – и большая коммуницированность всего учебно-воспитательного процесса).

в) особенности экологического образования и воспитания как таковых (его комплементарность ко всем прочим направлениям, использование самой природы как воспитательно-образовательного средства, натурный характер многих форм работы, опора на краеведческий подход, включение студентов в живое дело охраны природы).

В создающейся синтетической теории учитываются два важных момента: 1) конструирование процесса образования вокруг стержня – непрерывной педагогической практики; 2) конструирование содержания образования вокруг педагогических ситуаций применения знаний.

Первый момент реализуется в условиях эколого-педагогической подготовки; от курса к курсу усложняется педагогическая и пропагандистская деятельность студента (I курс – вожатый отряда, II курс – организатор групп полного дня, III курс – макаренковец, участник дружин охраны природы, лектор-общественник, IV курс – учитель-практикант городской школы, V курс – учитель-практикант сельской школы, классный руководитель). Второй момент реализуется в создании методических ситуаций трех типов: ситуация познавательной-практической; ситуация с пооперированной деятельностью; ситуация с социально-производственной направленностью.

Неясным остается вопрос о функциях спецпредметов в экологической подготовке учителя. То, что при их посредничестве закладываются специальные знания, не вызывает сомнений. Однако, вот как повысить их педагогический потенциал? Советы сводятся к 1) максимальному историзму изложения, демонстрации борьбы идей, 2) установлению корреспондирования данного спецпредмета с тематикой школьного курса.

В нашем институте в последние годы была предпринята попытка широкого эксперимента по совершенствованию эколого-педагогической подготовки как части подготовки учителя. Были разработаны и внедрены: «Модель личности выпускника (экологический аспект)», включающая нормативный перечень интегративных свойств личности, знаний, умений («Модель В», 24 позиции, с. 24), существенно дополняющая квалификационные характеристики специалистов с высшим образованием; «Дидактический проект содержания экологического образования» по разделу «Знания» для всех специальностей, содержащий природоведческий, природопользовательный, природоохранный и социально-педагогический блоки и служащий основой межпредметной корреляции («Модель Д», 32 позиции, с. 36), «Комплексно-целевая программа подготовки учителя в условиях реформы школы», содержащая экологический аспект; комплексные планы и сквозные программы эколого-педагогической подготовки всех кафедр одного из факультетов (естественно-географического) как части планов коммунистического воспитания студентов (с разделами модернизации рабочих программ, научной работы, внеаудиторной работы) с разбивкой по годам обучения; комплект методических рекомендаций, касающихся учебной и научной работы студентов, связей со школами и органами народного образования. Некоторые из этих документов прилагаются к статьям настоящего сборника.

### 3 (практика)

Многие пединституты (Тираспольский, Волгоградский, Вильнюсский, Ставропольский) добились значительного продвижения вперед в практике образования. Однако на состоявшемся в ноябре 1985 г. Всесоюзном семинаре «Формы и методы экологического образования в вузах» было отмечено, что некоторые педвузы, даже центральные, отстают в этой работе.

Между тем, в Волгоградском ГПИ прообраз системы экологического образования и воспитания существовал еще в 70-е годы, сейчас она достигла некоторой степени зрелости. Кратко опишем ее, сделав предварительно замечание о том, что многие формы апробированы и в других пединститутах, многие – активно заимствуются у них, а вся система развивается. На наш взгляд, она может послужить рабочей моделью для любого педвуза. За основание описания примем «адрес» и «радиус» педагогического воздействия; для экологического образования и воспитания примем аббревиатуру ЭКОВОС.

**1. Учебная работа** (преподаватели – студентам) – охватывает модернизированные учебно-методические комплексы лекционных курсов, лабораторных и семинарских занятий, спецкурсов и спецсеминаров по охране природы и экологическому воспитанию, курс «Охрана природы» на всех заочных факультетах с 1970 г., соответствующие разделы курсов «Введение в специальность», «Педагогика школы», спецкурса «Методика коммунистического воспитания», частных методик предметов, серия экологических спецсеминаров, в том числе «Жизненные ресурсы человечества», «Мелиоративная география», «Биологические основы охраны водоемов», «Охрана природы родного края», и т. д. Во все предметы, особенно идеологического цикла, инкорпорирована экологическая тематика.

Среди методов преобладают: деловая игра, так называемый «задачный метод», при котором студенты изучают экологические и педагогические ситуации, моделирующие их будущую деятельность, методы проблемного изложения. Большое значение среди методов имеют так называемые методы активного обучения – проблемные дискуссии, ролевые и имитационные игры. Мыслимы 3 типа игр: а) имитация эколого-производственного конфликта, б) имитация урока с экологическим содержанием, в т. ч. урока-экскурсии по учебной природной тропе или на природоохранное предприятие, в) имитация класса, играющего в ролевую игру с экологическим содержанием, связанным с жизнью, с народнохозяйственной практикой. В связи с целями повышения компьютерной грамотности внедряются методы программированного алгоритмического обучения на материале глобальных и местных экологических коллизий. Экологизированы все виды плановых производственных и педагогических практик, в т. ч. с выездами в отдаленные районы СССР и за рубеж.

**2. Учебно-исследовательская работа (самообразование студентов)** охватывает написание творческих работ, в т. ч. курсовых и дипломных проектов по ЭКОВОС и охране природы, рефератов и докладов для участия в олимпиадах и конкурсах.

**3. Научная работа (преподавателей и студентов)** поставлена по 3 взаимодополняющим направлениям: (а) социальная экология, (б) биоэкология, созология, природопользование, (в) экологическое воспитание школьников. Среди оригинальных форм – студенческое конструкторское бюро «Поиск», комплексная экспедиция по паспортизации заслуживающих охраны объектов края и созданию школьных учебных троп, лаборатория экологического воспитания. Студенты широко заняты в природоохранных хозяйственных темах (например, «Вторичное использование катализаторов»), в проблемных группах «Антропогенные воздействия на природные комплексы и экосистемы», «Экологическое воспитание в составе целостного учебно-воспитательного процесса в школе»).

#### **4. Внеаудиторная работа.**

**4.1. Преподаватели – студентам и школьникам.** Работают секции ЭКОВОС факультета общественных профессий и школы молодого лектора, секции туризма и альпинизма (с выездами), профориентационные группы постоянно действующей приемной комиссии, школы юных биологов и т. д. Ведется постоянная экологическая рубрика в теледискуссии «Открытый урок». Публикуются экологические материалы в периодической печати.

**4.2. Студенты – школьникам и населению.** Экологические аспекты введены в непрерывную общественно-педагогическую практику в школах полного дня, в пионерлагерях, в базовых школах, а также в непрерывную общественно-политическую практику (лекции для населения). За год в геологическом, ботаническом, зоологическом, областном краеведческом музеях, а также в первом среди педвузов музее охраны природы студенты проводят экскурсии в объеме 200 тыс. человеко-часов. Созданы условия и разработан комплекс заданий и сценариев для постановки ЭКОВОС через педотряд «Дан-



ко», педдесанты в подшефные сельские школы, через агитбригады комитета ВЛКСМ, летние трудовые объединения школьников, через студенческие строительные и сельскохозяйственные отряды. Среди оригинальных форм – производственные курсы и опытническая работа в пионерлагерях.

4.3. Студенты – практическая охрана. Созданы «Голубая» и «Зеленая» дружины, озеленяются закрепленные территории, проводятся операции «Тюльпан», «Дуплянка», «Осетр», «Выстрел», «Живое серебро», «Дерево памяти»). Члены «Голубой дружины» наблюдают за номерными участками береговой рыбоохранной службы.

4.4. Вуз – ОНО. Вопросы ЭКОВОС усилены в областном ИУУ и на факультете повышения квалификации директоров школ при ВГПИ, а также работников народного образования.

5. Месячники и декады охраны природы и экологического воспитания, в ходе которых интенсифицируются все формы и методы.

Познавательный аспект экологической подготовки в период месячника выражен в тематических заседаниях кружков СНО, посвященных проблемам охраны природы, и теоретической конференции по природоохранительному просвещению и воспитанию. Программа месячника предусматривает организацию выставок книг о природе и ее охране, которые побуждают студентов к самообразовательной работе в этой области, систематическую информацию о месячнике в газете «Учитель».

Ценностный аспект – выражается в проведении ленинских уроков под девизом: «За ленинское отношение к природе», комсомольских собраний-диспутов по курсам на тему «Учитель в ответе за жизнь на планете», в организации конкурсов на лучший плакат в защиту природы, на лучший реферат, фотографию. Традиционной формой реализации воспитательных целей месячника является организация агитбригад, кампания за вовлечение в ряды ВООП и Всероссийского педобщества.

При подготовке и проведении месячника обязательно предусматривается его эмоциональная, художественная сторона (музыкальное, литературное и т. п. оформление). Большое внимание уделяется эмоциональной насыщенности дел, формированию убеждений в необходимости охраны природы средствами искусства. Подлинным украшением месячника охраны природы является литературно-музыкальная программа: «Природа и ее охрана в литературе, музыке, живописи», проводимая на итоговом вечере месячника, студенческий огонек «По дорогам полевых практик», просмотр любительских слайдов и фильмов (в т. ч. и студенческих) о природе и ее охране.

Практический аспект выражается как в выполнении собственно трудовых дел (участие в благоустройстве города), так и в выполнении своих функций учителя-воспитателя: студенты систематически читают лекции, рефераты, доклады, проводят беседы и диспуты по природоохранительной тематике в группах, на курсах, в школах и трудовых коллективах.

Опыт проведения месячника (зачинателем этой комплексной программы был наш институт) нашел одобрение и поддержку в педвузах страны.

6. Управленческая работа в области ЭКОВОС в педвузе охватывает все виды работ. Для функционирования и оптимизации системы экологического образования и воспитания в институте создан координационный центр по природоохранительному просвещению. Центр, под руководством парткома и ректората, координирует природоохранительную подготовку студентов в учебном процессе и во внеучебное время, обеспечивает контакты всех общественных организаций, факультетов и кафедр, координирует внешние связи института с областным советом ВООП, областным советом Всероссийского педобщества, Волгоградским отделом Географического общества СССР, молодежным советом по охране природы МГУ, советом по пропаганде естественнонаучных знаний общества «Знание», секций биоресурсов облсовета НТО, горкома комсомола, госохотоинспекцией, бассейновой инспекцией и т. д. Тесные контакты с областными организациями позволяют широко использовать в природоохранительном просвещении краеведческий материал, методическую и нормативную документацию. Большую работу проводит центр по разъяснению и пропаганде документов партии и правительства по вопросам охраны природы. Центр направляет деятельность научной лаборатории по экологическому воспитанию и образованию.

#### 4 (перспективы)

В свете курса на перестройку всех сторон жизни общества, взятого XXVII съездом КПСС, в свете реформ средней и, высшей школы перед педвузами встают задачи интенсификации учебно-воспитательного процесса, в том числе и в подсистеме экологического образования и воспитания. На основе опыта ВГПИ и других педвузов мы относим к этим задачам:

- 1) создание экологического сектора научно-производственно-педагогического комплекса «Наука-педвуз-школа»;
- 2) выход в этой связи на практикантов, выпускников, стажеров, работающих учителей, руководителей органов народного образования, шефствующие предприятия в специально создаваемых внутри-областных зонах для обеспечения лидирующей роли педвуза в непрерывном экологическом образовании;
- 3) подъем эффективности работы кафедр общественных дисциплин, психолого-педагогических дисциплин, специальных дисциплин как организаторов самостоятельной эколого-педагогической самообразовательной, профессионально-педагогической и пропагандистской работы студентов;
- 4) внедрение в эколого-педагогическую подготовку методов индивидуального психолого-педагогического тренинга, активных методов обучения – ролевых и деловых игр по типу «защиты профессии», «круглого стола», «мозговой атаки», «разбора инцидента»;
- 5) создание для решения задач (1–4) комплекса тестово-диагностических, методических и технических средств.

Наряду с этим свое значение сохраняет экстенсивные варианты перестройки. К ним мы относим ранее разработанные, но медленно распространяющиеся формы опытно-экспериментальной работы. Это прежде всего модернизация рабочих учебных программ, их корректировка с учетом достижений науки и пересмотра школьных программ, взаимообмен опытом организации экологического образования между институтами, факультетами, кафедрами, введение вопросов ЭКОВОС в программы госэкзаменов, расширение охвата эколого-педагогическими спецкурсами всех кафедр и т. д., т. е. то, что в последнее время стало принято называть тиражированием опыта. И интенсивные, и экстенсивные пути перестройки должны повысить системность экологического образования в пединститутах.

Таковы, на наш взгляд, некоторые итоги истории, теории, практики экологического образования в педвузах за десятилетие, истекшее со времени Первой межправительственной конференции в Тбилиси, таковы ближайшие надежды работников советской высшей педагогической школы.

#### Литература

1. Проблемы образования в области окружающей среды. М.: ВИНТИ, 1979.
2. Материалы I-й Всесоюзной конференции по образованию в области окружающей среды. М.: ВИНТИ, 1980. Материалы II-й Всесоюзной конференции по образованию в области окружающей среды. Иваново, 1984.
3. Сластенина Е.С. Экологическое образование в подготовке учителя: Вопросы теории и практики. М.: Педагогика, 1984.
4. Основы эколого-педагогической подготовки учителя: отчет. Волгоград, 1985. Деп. во ВНИИЦ, инв. № 02.86.0082600.



## Исторические науки

УДК 94(4)

**Т.В. ЕВДОКИМОВА**

(Волгоград)

### **«УЧИТЕЛЬ, СПАСИБО ЗА УРОКИ»: ВЛАДИМИРУ АЛЕКСАНДРОВИЧУ КОЗЮЧЕНКО ПОСВЯЩАЕТСЯ**

*Представлен жизненный путь одного из ветеранов кафедры всеобщей истории ВГСПУ Козюченко Владимира Александровича. Опираясь на воспоминания коллег и личные воспоминания, дана характеристика его научной и образовательной деятельности; передано личное восприятие его как человека.*

Ключевые слова: Козюченко Владимир Александрович, ученый, преподаватель, завкафедрой, человек.

---

**TATYANA EVDOKIMOVA**

(Volgograd)

### **“TEACHER, THANKS FOR LESSONS”: DEDICATED TO VLADIMIR ALEKSANDROVICH KOZYUCHENKO**

*The article deals with the life path of one of the veterans of the department of General History in Volgograd State Socio-Pedagogical University – Kozyuchenko Vladimir Aleksandrovich. There is given the characteristics of his scientific and educational activities on the basis of his personal recollections and the memoirs of his colleagues. There is conveyed the personal perception of him as a person.*

Key words: Kozyuchenko Vladimir Aleksandrovich, scientist, lecturer, head of department, person.

Предложение вспомнить ветеранов кафедры и написать о В.А. Козюченко было воспринято мной с радостью. Да, Владимир Александрович Козюченко достоин того, чтобы о нем написать накануне 90-летия со дня создания ВГСПУ/СГПИ. Он остался в памяти своих учеников, и я была одной из них.

Его биография достаточно проста и обычна для представителя советской интеллигенции, формировавшейся из низов общества.

В.А. Козюченко родился в крестьянской семье в 1909 г. в деревне Гривы Смоленской губернии. В 1927 г. завершил обучение в Велижском педагогическом техникуме; в 1930 г. – в Ленинградском государственном педагогическом институте им. А.И. Герцена. Трудовую деятельность начал в качестве преподавателя новой истории в Средневолжском краевом Коммунистическом университете в г. Куйбышеве (Самара); затем работал на кафедре всеобщей истории Мордовского областного коммунистического университета и в Высшей коммунистической сельскохозяйственной школе в Саранске. В 1936–1939 гг. учился в аспирантуре на историческом факультете МГУ им. М.В. Ломоносова. С 1939 по 1942 гг. заведовал кафедрой всеобщей истории Мордовского государственного педагогического института (МГПИ). В марте 1942 г. был призван в ряды Красной Армии, но в связи с тяжелой болезнью в октябре 1942 г. отозван и направлен на работу в МГПИ на должность заведующего кафедрой марксизма-ленинизма. В 1947 г. для завершения своей научно-исследовательской работы был командирован на курсы повышения квалификации в Академию общественных наук при ЦКВКП(б) в Москву, где подготовил и защитил кандидатскую диссертацию на соискание учёной степени кандидата исторических наук. В 1948 г. ему присвоили ученое звание доцента. В 1952 г. был переведен в Сталинградский государственный педагогический институт на должность заведующего кафедрой всеобщей истории, которой заведовал до сентября 1985 г.

С 1962 по 1964 г. занимал должность старшего научного сотрудника. В 1967 г. защитил диссертацию на соискание учёной степени доктора исторических наук. В 1968 г. получил ученое звание профессора. В 1987 г. назначен профессором-консультантом.

### **Ученый**

Владимир Александрович, являясь эрудитом в области зарубежной истории, обладал большим интеллектом и высоким профессионализмом. Он занимал марксистские позиции в своих работах; стремился следовать принципам историзма и научной объективности. И при этом был искренен в своих высказываниях [1]. Именно он руководил методологическим семинаром по актуальным проблемам истории на историческом факультете.

Объектом научно-исследовательской работы Владимира Александровича являлась германское рабочее движение; предметом – германская социал-демократия в годы Первой мировой и революции в Германии 1918–1919 гг. Именно данной проблематике посвящены его кандидатская диссертация («Германский социал-шовинизм и центризм в годы первой мировой войны (август 1914 – июль 1917 г.)») и докторская диссертация («Рабочий класс и социал-демократия Германии в Ноябрьской революции 1918 г.») [6].

Когда сейчас читаешь просто названия этих работ, то понимаешь масштаб эволюции исторического сознания и трансформации исторического знания о германской социал-демократии в отечественной исторической науке: германскую социал-демократию уже не называют однозначно социал-предателями; германский Ноябрь 1918 г. не стал российским Октябрем 1917 г.; современная периодизация революции и ее характер интерпретируются по-разному, в зависимости от подходов, и т. д.

Это – сейчас, а в 1940-х гг. существовала марксистско-ленинская методология исторических исследований, которая рассматривала все события через призму классовой борьбы; имелись так называемые «верные» взгляды и подходы к оценке революционных процессов и рабочего движения в Германии, устоявшиеся стереотипы относительно германской социал-демократии, заложенные в «Кратком курсе ВКП(б)» И.В. Сталиным. Это было табу, которое нарушать запрещалось. Да, Владимир Александрович не избежал догматических установок в оценках германской социал-демократии и ее лидеров, писал строго в рамках дозволенной цензуры [5], но, тем не менее, его источниковая база, опиравшаяся на огромный фактический материал, с которым он работал тщательно и скрупулёзно, все же позволяла внимательному читателю сделать несколько иные выводы, чем те, которые существовали в рамках устоявшейся концепции. Этому в определенной степени способствовало политические изменения в стране в 1950–1970-х гг.

Владимир Александрович поставил новые проблемы в истории германской социал-демократии и пытался решить их отлично от официальной точки зрения. В частности, среди революционных процессов в послевоенной Германии более всего его стали интересовать революционные события в Рейнско-Вестфальской области и Бременская советская республика, т. е. те темы, которые до сих пор не изучены в отечественной историографии.

Профессор В.А. Козюченко пользовался заслуженным уважением в научном сообществе. Он был членом Специализированного Совета по защите докторских диссертаций при Саратовском государственном университете им. Н.Г. Чернышевского; выступал оппонентом на защите кандидатских и докторских диссертаций; выезжал в другие вузы, например, Вологодский педагогический институт, для чтения своего спецкурса на историческом факультете. Его выступления на международных конференциях, проводимых на базе отделения истории АН СССР Научным Советом по проблемам «История исторической науки», «Основные направления современного изучения истории исторической науки в социалистических странах» вызывали неизменный интерес.

На последнем этапе своей научно-исследовательской деятельности Владимир Александрович занимался больше западногерманской историографией германского рабочего и коммунистического дви-

жения. Как историк, умудренный жизненным опытом, с тревогой наблюдал за процессом перестройки, гласности и открытости, предчувствуя неизбежные теоретико-методологические дискуссии в новом историческом времени и пространстве.

Особо следует сказать о научной традиции, которая была заложена в 1967 г. С этого времени до конца 1980-х гг. Волгоградский государственный педагогический институт превратился в своеобразный центр советской германистики, где регулярно проводились конференции с участием исследователей истории Германии из СССР и ГДР. Например, в апреле 1971 г. кафедра всеобщей истории выступила инициатором проведения научной конференции, в которой приняли участие сотрудники посольства ГДР в СССР, представители педагогического института Эрнста Шнеллера Цвиккау (ГДР) и Института истории АН СССР, а также историки Саратовского и Вологодского педагогических институтов. Сложно перечислить имена тех советских ученых-германистов, которые приезжали к нам в Волгоград: И.Я. Биск, А.И. Борозняк, Я.С. Драбкин, Ю.И. Егоров, Б.В. Петелин, Г.Н. Сапожникова, Б.А. Туполев, А.Б. Цфасман и т.д. В центре внимания находились актуальные проблемы германской истории.

Другим направлением научно-исследовательской работы стали археологические исследования. При В.А. Козюченко кафедра стала «колыбелью» волгоградской археологии и способствовала дальнейшему росту представителей археологической науки в ВолГУ. Благодаря его активному участию кафедра всеобщей истории заключила договоры о научном сотрудничестве с Институтом археологии АН СССР об исследовании археологических памятников в зоне новостроек и Башкирским филиалом АН СССР о совместных археологических исследованиях в Южном Приуралье и Нижнем Поволжье. Научное сотрудничество кафедры всеобщей истории с Институтом фотосинтеза и почвоведения АН СССР позволило использовать более совершенные методики в исследовании археологических объектов и получить новые результаты по особенностям конструкций степных курганов, обрядовых деталей, которые позволил выйти на качественно новый уровень исторических реконструкций.

### **Преподаватель**

Владимир Александрович в своей преподавательской деятельности умел счастливо сочетать любовь к предмету и студентам. Он безупречно владел материалом по истории зарубежных стран, особенно по истории Германии. Был страстным и выразительным как лектор и докладчик. По отношению к студентам требовательным и вместе с тем доброжелательным. Думаю, те, кто сдавал ему историю новейшего времени зарубежных стран, навсегда запомнили этот экзамен. Общение со студентами не заканчивалось в стенах вуза; вместе с преподавателями кафедры он зачастую посещал студенческое общежитие, где читал лекции, а потом уже за чашкой чая общался с молодежью, обсуждая их проблемы и вспоминая свою молодость. Иностранные студенты с Кубы, Афганистана, уже отучившись, с большой теплотой вспоминали эти вечера и эту отеческую, дружескую заботу со стороны преподавателей.

### **Заведующий кафедрой**

Как заведующий кафедрой Владимир Александрович всегда отличался высокой степенью самоорганизации, личной дисциплиной. Ему также были присущи чувства долга и ответственности, принципиальность, выдержка. И особо следует сказать о его умении найти компромиссное решение в случае возникновения конфликтной ситуации. Не побоюсь назвать его руководство мудрым, т. к. в состав кафедры входили очень яркие личности, каждая из которых была просто уникальна. Настоящим искусством являлось создание атмосферы «мирного сосуществования» при наличии порой диаметрально противоположных точек зрения на исторические проблемы.

Заведуя кафедрой в педагогическом институте, Владимир Александрович всегда помнил о связи кафедры со школами Волгограда и области. Чтение лекций по актуальным проблемам всемирной истории для учителей, изучение и обобщение опыта учителей, поездки преподавателей кафедры в районные школы Волгоградской области (Ленинска, Палласовки и др.) – все это являлось неотъемлемой частью работы кафедры при его руководстве [8].

Научный авторитет Владимира Александровича способствовал складыванию научных связей кафедры с советскими и зарубежными вузами. Так преподаватели кафедры участвовали в реализации плана Института всеобщей истории АН СССР по изучению проблем международного рабочего и национально-освободительного движения. В диссертационном Совете по истории в Ленинградском государственном педагогическом институте им. А.И. Герцена защищали свои докторские и кандидатские диссертации преподаватели кафедры. На основе соглашения, заключенного в 1975 г., развивались международные контакты кафедры с кафедрой Высшей школой им. Эрнста Шнеллера в Цвиккау (ГДР). Оба партнёра делились информацией о результатах научных конференций в своей стране, в которых принимали участие сотрудники кафедр, информировали друг друга о содержании и формах исследовательской работы на период 1976–1980 гг.; обменивались обязательными учебными программами по истории, а также учебными пособиями для студентов. Плодотворным было научное и личное сотрудничество проф. В.А. Козюченко и проф. Х. Биринга. В ГДР была издана их совместная работа по историографии борьбы немецкого пролетариата во время Первой мировой войны и Ноябрьской революции в Германии, которая стала пособием по изучению новейшей истории Германии для студентов-историков [2].

Владимир Александрович умел перспективно и целенаправленно выстраивать стратегический курс развития кафедры, будь то объединение двух исторических кафедр в одну (кафедра гражданской истории) или создание самостоятельной кафедры всеобщей истории. В начале 1980-х гг. он заложил основы будущего кафедры: на кафедру было принято четверо молодых преподавателей, которые к концу 1980-х успешно защитили кандидатские, а впоследствии трое стали докторами наук. Эта «мягкая» сменяемость поколений личного состава обеспечила кафедре стабильность на последующие 20 лет. Он всячески поддерживал молодых специалистов и при этом никогда не был по отношению к ним ментором. Он оставил после себя сильную и перспективную кафедру.

### **Человек**

Когда заходит речь о В.А. Козюченко, то, в первую очередь, всегда вспоминаю одну особенность его поведения: на работе он всегда разговаривал с другими – независимо от их социального статуса – одним и тем же доброжелательным тоном: будь то ректор, будь то студент, будь то техник. Ни тени превосходства, всегда прост в общении. Так он преподнес мне очередной важный урок: чем умнее человек, тем он проще.

Владимир Александрович был многогранной личностью, обладавшей лучшими качествами советской интеллигенции. Преданность избранному ремеслу историка, отсутствие конъюнктуры и приспособленчества органически соответствовали его натуре исследователя; приверженность порядку и следование дисциплине складывались не без влияния немецкой тематики и немецкого «порядка»; осторожность в высказываниях и поступках стали следствием сложного жизненного пути, включившего в себя три эпохи.

Сказать о нем, что он был культурным человеком, значит ничего не сказать. И дело не только в его любви к классической музыке, литературе, живописи, театру, а в его глубокой порядочности, чрезвычайной совестливости, деликатности, скромности, высокой культуре общения.

Удивительно, но до конца жизни он сохранил в себе Ребенка. Умел удивляться. Обладал прекрасным чувством юмора. Хотя ему было под 80 лет, но порой шутил как мальчишка.

Для многих он стал Учителем, оставив добрый след в жизни с тех, с кем работал, кого учил, с кем общался. В конце 1990-х – начале 2000-х гг. на кафедре проводились исторические чтения, посвященные памяти профессора В.А. Козюченко. Однако, интернет о нем молчал. В 2018 г., еще три года назад, когда «ушла» из жизни Блосфельд Евгения Григорьевна, захотелось написать о ней и Владимире Александровиче в Википедию. И если о последней проходила информация в Интернете, то о Владимире Александровиче ее практически не было. Наша статья о нем в Википедии появилась в 2018 г. [5], в 2019 г. – в 5 т. энциклопедии об известных ученых [3, с. 529]. В 2020 г. о нем вспомнили и в Мордовском государственном университете, где он когда-то работал [4]. Память о нем стала возвращаться.

2021 год оказался слишком тяжелым для нашей кафедры: ушли из жизни А.Я. Серебряный, В.Н. Попов, А.С. Скрипкин, те, с кем Владимир Александрович много лет вместе работал. Есть надежда, что в следующих номерах «Граней познания» появятся статьи и о них.

### Литература

1. Блосфельд Е.Г. Слово о В.А. Козюченко // Демократия и общественное движение в новое и новейшее время: история и общественная мысль: межвузов. сб. материалов III исторических чтений, посвященных памяти профессора В.А. Козюченко. (г. Волгоград, 01 янв. – 31 дек. 1998 г.). Волгоград: Перемена, 1998. С. 3–7.
2. Григорьева Н.А., Хорошенкова А.В. Исследования по всеобщей истории в вузах Нижнего Поволжья во второй половине XX в. и их роль в развитии исторической науки региона // Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2018. № 4(57). С. 63–69.
3. Известные учёные: энцикл. / под. ред. М.Ю. Ледванова, Н.Ю. Стуковой. М.: Издат. дом Академии Естествознания, 2019. Т. 15.
4. Козюченко Владимир Александрович // Музейный комплекс МГУ им. Н.П. Огарева. [Электронный ресурс]. URL: [https://vk.com/@-193272375-kozuchenko-vladimir-aleksandrovich?ref=group\\_block](https://vk.com/@-193272375-kozuchenko-vladimir-aleksandrovich?ref=group_block) (дата обращения: 20.08.2021).
5. Козюченко Владимир Александрович. [Электронный ресурс]. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%B7%D1%8E%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE\\_%D0%92%D0%BB%D0%B0%D0%B4%D0%B8%D0%BC%D0%B8%D1%80\\_%D0%90%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%87](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%B7%D1%8E%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_%D0%92%D0%BB%D0%B0%D0%B4%D0%B8%D0%BC%D0%B8%D1%80_%D0%90%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%87) (дата обращения: 20.08.2021).
6. Козюченко В.А. Рабочий класс и социал-демократия Германии в Ноябрьской революции 1918 г.: в 3-х т.: дисс. ... д-ра истор. наук. Волгоград, 1966.
7. Макаренко П.В. Германская социал-демократия в научных трудах В.А. Козюченко // Демократия и общественное движение в новое и новейшее время: история и общественная мысль: межвузов. сб. материалов III исторических чтений, посвященных памяти профессора В.А. Козюченко. (г. Волгоград, 01 янв. – 31 дек. 1998 г.). Волгоград: Перемена, 1998. С. 11–17.
8. Шарапова З.М. Человек большой культуры // Демократия и общественное движение в новое и новейшее время: история и общественная мысль: межвузов. сб. материалов III исторических чтений, посвященных памяти профессора В.А. Козюченко. (г. Волгоград, 01 янв. – 31 дек. 1998 г.). Волгоград: Перемена, 1998. С. 8–11.



УДК 94(4)

**А.В. КОВАЛЕВ**  
(Волгоград)

### **БЛОСФЕЛЬД ЕВГЕНИЯ ГРИГОРЬЕВНА: УЧЁНЫЙ, УЧИТЕЛЬ, ЛИЧНОСТЬ**

*Статья посвящена памяти профессора Евгении Григорьевны Блосфельд. Речь идет о жизненном и научном пути Е.Г. Блосфельд, ее научных интересах и достижениях.*

**Ключевые слова:** Е.Г. Блосфельд, ВГСПУ, научная работа, диссертации, история.

---

**ANDREY KOVALEV**  
(Volgograd)

### **BLOSFELD EVGENIYA GRIGORYEVNA: SCIENTIST, TEACHER, PERSON**

*The article is devoted to the memory of the professor – Evgeniya Grigoryevna Blosfeld. There is discussed her life and scientific path, her academic interests and achievements.*

**Key words:** E.G. Blosfeld, Volgograd State Socio-Pedagogical University, scientific work, thesis work, history.

Евгения Григорьевна Блосфельд родилась 29 июля 1940 г. в г. Сталинграде в семье инженера. В годы Великой Отечественной войны семья была эвакуирована в г. Барнаул, а в 1946 г. вернулась в родной город.

Профессиональная деятельность Евгении Григорьевны была связана с нашим ВУЗом, она стала олицетворением его истории. Евгения Григорьевна проходила обучение на историко-филологическом факультете Волгоградского государственного педагогического института с 1957 г. В 1962 г. она с отличием окончила вуз, получив квалификацию учителя русского языка, литературы и истории. Свою педагогическую деятельность Евгения Григорьевна начинала в сельской средней школе одного из районов Сталинградской области.

С 1964 г. Евгения Григорьевна трудилась в ВГСПУ. В первое время она работала в качестве лаборанта, затем стала ассистентом кафедры, позднее занимала должности старшего преподавателя, старшего научного сотрудника, потом доцента и профессора кафедры всеобщей истории.

С 1968 по 1971 г. Евгения Григорьевна обучалась в целевой аспирантуре при кафедре всеобщей истории Ленинградского государственного педагогического института им. А.И. Герцена. В этом вузе под руководством профессора Г.Р. Левина она написала и успешно защитила в 1971 г. кандидатскую диссертацию «Борьба в лейбористской партии Великобритании по внутривнутриполитическим проблемам в 1931–1937 гг.» [1].

По окончании аспирантуры Евгения Григорьевна вернулась на преподавательскую и научную работу в Волгоградский педагогический университет. В 1979 г. ей было присвоено ученое звание доцента.

В 1992 г. Евгения Григорьевна защитила докторскую диссертацию «Эволюция английского левого лейборизма. 1918–1945 гг.» [2] в Уральском государственном университете. В 1994 г. ей было присвоено звание профессора по кафедре всеобщей истории.

С 1992 г. до 2015 г. Евгения Григорьевна руководила кафедрой всеобщей истории. Она регулярно организовывала и проводила научные конференции всероссийского и международного ранга, была инициатором публикации и одним из самых активных авторов сборников научных работ, а также учебных и методических пособий.

Евгения Григорьевна активно работала в составе диссертационного совета при Волгоградском государственном университете.



За высокие результаты в работе по подготовке высококвалифицированных кадров для системы образования, большой вклад в развитие Волгоградского государственного педагогического университета, развитие и совершенствование учебно-воспитательного процесса Евгения Григорьевна награждена Почетной грамотой Министерства образования, нагрудным знаком «Отличник народного образования», «Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации», нагрудным знаком ВГПУ «За заслуги» II и III степени.

Круг научных интересов Евгении Григорьевны Блосфельд был весьма разнообразен. Прежде всего, он включал историю Великобритании. Евгения Григорьевна исследовала историю лейбористской партии, заложив основы изучения английского левого лейборизма. В своих работах она определила его место и значение в истории рабочего, профсоюзного и социалистического движения. Евгения Григорьевна разрабатывала различные проблемы истории европейских стран и Европы в целом, например, в статьях, посвященных характеру II Мировой войны, а также в исследованиях ее аспирантов. Евгения Григорьевна входила в состав Ассоциации британских исследований, под ее руководством в ВГСПУ работала лаборатория Британских исследований. Она являлась членом Ассоциации европейских исследований (АЕВИС).

Проблемы теории и методологии истории также были важной составляющей ее научной работы. Ряд статей Евгении Григорьевны посвящены факторам исторического познания, его объективности, теоретико-методологическим аспектам тоталитаризма, колониализма и рабочего движения, соотношению исследовательской проблемы и методов исторического исследования, диалектики традиции и новаторства в истории, социальной революции как философско-исторической проблеме. В своих научных работах Евгения Григорьевна опиралась на марксистскую методологию. При этом она очень глубоко разбиралась во всем многообразии подходов и направлений в исторической науке, оценивая их позитивное содержание и недостатки.

Историография зарубежной истории – важное направление научной деятельности Евгении Григорьевны. Евгения Григорьевна являлась автором серии работ по историографии лейборизма и рабочего движения.

Неизменно в сфере научного внимания Евгении Григорьевны находились проблемы преподавания всеобщей истории в высшей и средней школе, например, вопросы рабочего движения в курсе Новой истории, роли и места дисциплин всеобщей истории в вузе, состояние отечественного исторического образования и реформа высшей школы.

Евгения Григорьевна являлась автором свыше ста работ, среди которых монографии, статьи, учебные и учебно-методические пособия. Ею были написаны монографии «Английский левый лейборизм. 1918–1945 гг.» и «Идеология английского левого лейборизма» (1918–1945), учебные пособия «Введение в историю», «Вопросы социального прогресса в трудах Г. Ласки и программных документах левого лейборизма 1920–1930-х годов», «Всемирная история нового и новейшего времени (середина XVII–XX вв.) в вопросах и заданиях».

Евгения Григорьевна являлась организатором и руководителем аспирантуры, созданной в 1993 г. на кафедре всеобщей истории. Она осуществляла научное руководство подготовкой диссертаций на соискание ученой степени кандидата исторических наук. Девять ее аспирантов защитили диссертации. Проблематика этих диссертаций весьма разнообразна. Они посвящены вопросам всеобщей истории, историографии, а также теории и истории культуры.

Евгения Григорьевна неоднократно выступала оппонентом на защитах докторских и кандидатских диссертаций, писала отзывы и рецензии на работы ученых. Многие годы она тесно сотрудничала с Институтом всеобщей истории Российской академии наук. Евгения Григорьевна всегда очень активно участвовала в научных и научно-практических конференциях, которые проводились в университетах самых разных городов нашей большой страны, где она выступала с интересными и содержательными докладами, участвовала в обсуждении широкого спектра научных проблем.

Евгения Григорьевна читала такие лекционные курсы, как «Новая история стран Европы и Америки», «Историография всемирной истории», «Введение в историю», «Основы философии и мето-

дологии истории» и другие. Она руководила бакалаврскими, дипломными работами, магистерскими диссертациями. Евгения Григорьевна вела большую внеаудиторную научную работу со студентами университета в рамках клуба любителей зарубежной истории.

Евгения Григорьевна никогда не жалела своих усилий для общего блага. Каждая ее лекция, каждый семинар и научная работа – не просто исполнение профессионального долга, а действительно любимое дело, образ жизни. Сущностные, содержательные аспекты профессиональной деятельности были приоритетными для нее. Евгения Григорьевна Блосфельд была не только настоящим ученым, но, прежде всего, Личностью и Учителем в подлинном смысле этих слов. Она была исключительно неравнодушным и отзывчивым человеком. Ее благородство, честность, порядочность, интеллигентность восхищали общавшихся с ней коллег и учеников.

### **Литература**

1. Блосфельд Е.Г. Борьба в лейбористской партии Великобритании по внутривнутриполитическим проблемам в 1931–1937 гг.: дисс. ... канд. истор. наук. Ленинград, 1971.
2. Блосфельд Е.Г. Эволюция Английского левого лейборизма 1918–1945 гг.: дисс. ... д-ра истор. наук. Волгоград, 1992.

УДК 94(4)

**Е.Г. БЛОСФЕЛЬД**  
(Волгоград)

## **К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ МАРКСИЗМА НА ЛЕВЫЙ ЛЕЙБОРИЗМ (1918–1930-Е ГГ.)\***

*Статья посвящена анализу связи различных идейных течений и английского левого лейборизма. Автор анализирует, прежде всего, влияние марксистской идеологии на деятелей левого крыла лейборизма и их взгляды.*

**Ключевые слова:** Англия, левый лейборизм, марксизм, социализм, Г. Ласки.

---

**EVGENIYA BLOSFELD**  
(Volgograd)

## **CONSIDERING THE ISSUE OF THE INFLUENCE OF MARXISM ON THE LEFT-WING LABORISM (1918–1930S)**

*The article is devoted to the analysis of the connection of the different ideologic movements and the English left-wing laborism. The author analyzes the influence of the Marxist ideology on the leaders of the left-wing laborism and their views.*

**Key words:** England, left-wing laborism, marxism, socialism, G. Laski.

В отечественной (советской) и английской историографии неоднократно отмечалось влияние христианского социализма, либерального радикализма, естественно, фабианства на левый лейборизм. Однако об идейном влиянии марксизма обычно в историографии не говорится.

Историки привычно усматривали влияние христианского социализма в пацифизме значительной части левых, а также в «этическом» характере лейбористского социализма, влияние же фабианства с его теорией «пропитывания» либералов видели в попытке осуществления социализма, воздействуя на сознание людей.

Однако не слишком ли мы противопоставляем социально-экономическое обоснование социализма обоснованию его как более этического, справедливого по сравнению с капитализмом общественного строя? Ведь первое не отрицает второго, именно общее благо и гуманизм – цель социализма, подлинным гуманизмом пропитаны вся философия и революционная теория марксизма. Постоянное выдвигание на первый план социально-экономических основ и причин социализма при недостаточном внимании к его моральным ценностям оказывает плохую услугу социализму и марксизму, обедняя их.

Неоправданным является сведение всей философской концепции левых лейбористов этого времени, как это делает английский исследователь Б. Пимлот, к задаче переделки общественного сознания и определению ее как «евангелизма» [10, с. 180–183]. Эти моменты, безусловно, присутствовали у левых, но вовсе не всегда они были совершенно идеалистичны и нерезонны. Без подготовки общественного сознания успех коренных реформ, перемен невозможен, тем более что левые намеревались провести их только мирным путем.

Между тем большинство леволейбористских идеологов этого периода (Д. Коул, Г. Брейлсфорд, Г. Ласки, Ф. Хоррэбин, У. Меллор и др.) были далеки от объяснения общественных явлений и социализма с точки зрения религии и проповеди всеобщей любви.

---

\* Публикуется по статье: Блосфельд Е.Г. К вопросу о влиянии марксизма на левый лейборизм (1918–1930-е гг.) // Britanica. Исторические записки: сб. науч. тр. / под общ. ред. проф. Е.Г. Блосфельд. Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2012. С. 33–37. Подготовлена к публикации кандидатом исторических наук, доцентом кафедры всеобщей истории и методики преподавания истории и обществоведения ФГБОУ ВО «ВГСПУ» А.В. Ковалевым.

Некоторые говорят о влиянии буржуазного радикализма, традиции, идущей от Д. Милля и И. Бентама, особенно когда речь идет о Г. Ласки [11, с. 306]. Скорее эта традиция прослеживается во влиянии фабианства на идеологию левых лейбористов, тем более что большинство из них были фабианцами и поддерживали их принцип постепенного перехода к социализму. Но очень многое их разделяет: леволейбористские идеологи не отрицали и пролетарскую революцию, и даже, в крайнем случае, насильственное завоевание власти и установление пролетарской диктатуры [1, с. 42, 45–46]. И здесь мы должны говорить о влиянии марксизма.

Вопрос о влиянии марксизма на левый лейборизм межвоенного периода сложен. Не зря в историографии, как в английской, так и в советской, существуют самые противоречивые взгляды. Лейбористская партия, в отличие от континентальных социалистических партий, не выросла из марксизма, социалистической (по заявленным целям) она стала только в 1918 г. Поэтому можно отчасти признать правоту тех зарубежных историков, которые противопоставляют буржуазный социализм европейскому, континентальному, но лишь отчасти [3, 9].

Левые лейбористы не только не были воинствующими антимарксистами, они признавали марксизм, точнее, ряд его основных положений. Они признали социально-экономическую обусловленность общественных явлений и некоторых аспектов революционной теории К. Маркса.

Однако не стоит и преувеличивать глубину влияния марксизма, что можно наблюдать у некоторых английских и американских историков при характеристике Д. Мэкстона, Г. Ласки, С. Криппса. Явным преувеличением является утверждение А. Макинтайра, что различие между левыми лейбористами и марксистами только в методах достижения цели [8, с. 59]. Между ними различие во всей философской системе взглядов.

Г. Ласки, в большей степени, чем другие идеологи левого лейборизма, являвшийся не только практиком, но и теоретиком движения, называл себя неомарксистом и подчеркивал свое расхождение с К. Марксом. С 1930-х годов и вплоть до своей смерти Г. Ласки был в той или иной степени верен некоторым положениям марксизма. Он посвятил К. Марксу две работы, где выступал против укоренившегося тогда в лейбористской партии взгляда, что марксизм устарел [4, 5]. Он подчеркивал, что марксизм лучше всего согласует интересы индивида и общества, и призывал лейбористскую партию в годы Второй мировой войны изучать уроки марксизма, включая уроки Великой Октябрьской социалистической революции и социалистического строительства. Он предостерегал от реформистских иллюзий лейборизма, что марксизм «может быть преподнесен на золотом блюде», что британская монархия и англиканская церковь могут быть приспособлены к социализму, он писал, что верить в это – значит «строить социализм с врагами революции» [5, с. 7]. Он признавал марксистский тезис, что характер государства определяется прежде всего господствующими производственными отношениями. Он признавал возможность насильственного завоевания власти и установления диктатуры пролетариата, необходимость перестройки государственной системы для обеспечения успехов лейбористского правительства в строительстве социализма – все это влияние марксизма. Это влияние мы видим в выступлениях Ф. Хоррэбина, Т. Брэйлсфорда, Д. Коула, С. Криппса. В органе Социалистической лиги появляется даже статья «Ленинизм и лейбористская партия», где на основе ленинских работ убедительно обосновывается леволейбористская защита парламентского пути к социализму и дается критика буржуазных и социал-реформистских фальсификаций ленинского подхода к анализу демократии и социализма [7, с. 6].

Однако необходимости слома буржуазной государственной машины и необходимости (а не возможности) диктатуры пролетариата левые лейбористы не понимали. В.И. Ленин писал: «Сущность учения о государстве усвоена только тем, кто понял, что диктатура одного класса является необходимой не только для всякого классового общества вообще, не только для пролетариата, свергнувшего буржуазию, но и для целого исторического периода, отделяющего капитализм от общества без классов, от коммунизма. Формы буржуазных государств чрезвычайно разнообразны, но суть

их одна: все эти государства являются так или иначе, но в последнем счете обязательно диктатурой буржуазии. Переход от капитализма к коммунизму, конечно, не может не дать громадного обилия и разнообразия политических форм, но сущность будет при этом неизбежно одна: диктатура пролетариата» [2, с. 35]. Ленин имел при этом в виду не деспотию, а диктатуру – сущность в широком смысле слова.

Левые лейбористы в диктатуре видели только жестокую деспотическую форму и соглашались с ней только в крайнем случае, в экстремальных условиях. В своих работах Г. Ласки, Д. Коул близки к пониманию того, что диктатура пролетариата – переходная форма перед отрицанием государства, но четкости и глубины в их рассуждениях по этому предмету нет. Г. Ласки, например, говорит о переходе от диктатуры рабочих к демократии рабочих (рабочей демократии) [6, с. 52].

У идеологов левого лейборизма расплывчато звучал тезис о насильственной и мирной революции, расплывчатость характерна для их терминологии при определении государства. В работах Г. Ласки мы не встретим терминов «классовые интересы», «классовое сознание», зато он постоянно апеллирует к психологическим категориям, считая, что людьми в период революционных выступлений движет «страх». Социальная психология, конечно, многое объясняет в общественных движениях, но сама психика людей, если можно так выразиться, классово неоднородна, обусловлена их социальным положением и в конечном итоге тоже должна быть истолкована социально-экономически.

В противном случае левые лейбористы были бы коммунистами. Кстати, многие, называвшие себя марксистами на континенте, занимали более консервативные позиции по ряду вопросов в тот период, чем левые лейбористы, особенно по вопросам революции и диктатуры пролетариата.

Важно, что влияние марксизма левые лейбористы, безусловно, испытывали, не ограничиваясь простым знакомством с трудами К. Маркса, что враждебного отношения к марксизму как теории у них фактически не было.

Конечно, надо иметь в виду широкий спектр теоретических взглядов в рамках левого лейборизма. Одни по своим взглядам были близки к марксизму (У. Меллор, Ф. Хоррэбин, Д. Мэрфи – хотя и догматично, А. Госсип), другие воспринимали марксизм исключительно эмоционально, третьи – только в некоторых частях. Как только левые лейбористы переходили на правый фланг, влияние марксизма утрачивалось. Так, С. Криппс в военный период фактически демонстрирует приверженность христианскому социализму и буржуазному радикализму. Влияние марксизма на Д. Коула сохранилось до конца войны, иногда, несмотря на его переход в правореформистское крыло и антисоветские позиции, оно ощущается у него и в послевоенных работах. До конца, как мы отмечали, оно сохранилось у Г. Ласки.

В целом влияние марксизма на левый лейборизм не было мимолетным и временным. Если до 1918 г. можно было говорить об этом влиянии лишь на некоторых представителей Независимой рабочей партии и членов Британской социалистической партии, то затем оно постепенно пронизывает всю идеологию левого лейборизма.

Из влияния марксизма вытекают такие важные установки в идеологии и практике левого лейборизма, как признание необходимости изучения опыта строительства социализма в СССР, защита дружественных отношений с СССР как страной победившего социализма, выступление в поддержку революционного процесса в освободившихся от фашизма странах Центральной Европы и Балкан (хотя иногда и в абстрактной форме), отношение к лейбористской партии как к партии рабочего класса, обязанной воспитывать рабочих в социалистическом духе и стремиться осуществить социалистический идеал в своей политике.

Однако, оказав серьезное влияние на идеологию и практику левого лейборизма, марксизм не стал его методологической основой, даже у наиболее радикальных его представителей. Левые лейбористы 1918–1930-х годов усвоили целый ряд очень важных положений марксизма, преломив их сквозь призму традиционных для себя философских воззрений и включив марксизм в общую философскую концепцию общественного консенсуса и ограниченного плюрализма. Целостного революционного понимания процесса развития общества у левых лейбористов нет.

### Литература

1. Галкина Л.А. К критике идеологии фабианства. М.: Наука, 1984.
2. Ленин В.И. Полное собрание сочинений. Т. 33. 5-е изд. М.: Госполитиздат, 1958–1965.
3. Jarman T.L. Socialism in Britain from the Industrial Revolution to the Present Day. L., 1972.
4. Laski H.J. Carl Marx. L., 1933.
5. Laski H.J. Marx and Today. L., 1940.
6. Laski H.J. Reflections on the Revolution of Our Time. N.Y., 1943.
7. Lewis John. Leninism and Labour Party. Socialist Leaguer, 1934.
8. Macintaire A.A. Proletarian Science. Marxism in Britain. 1917–1933. Cambridge Univ. Press, 1980.
9. Morton A.L. Socialism in Britain. L., 1963.
10. Pimlott B. The Labour Left // The Labour Party / ed. by G. Cook and G. Taylor. L., N. Y., 1980.
11. Soltau R. Professor Laski and Political Science // The Political Quarterly. Vol. XXI. № 3, July–Sept. 1950.



УДК 930

**И.Ю. ЛАПШИНА**

(Волгоград)

### **Е.П. МЫСЬКОВ: ИЗУЧЕНИЕ ЗОЛОТООРДЫНСКОЙ ИСТОРИИ**

*Работа посвящена памяти волгоградского археолога и историка Евгения Павловича Мыськова. Дается краткий экскурс по проблемам ранней золотоордынской истории и приводится ряд авторских трактовок событий согласно книге Е.П. Мыськова «Политическая история Золотой Орды (1236–1313 гг.)».*

**Ключевые слова:** Золотая Орда, Е.П. Мыськов, история, Джучиды, Менгу, Берке.

---

**IRINA LAPSHINA**

(Volgograd)

### **E.P. MYSKOV: RESEARCH OF THE GOLDEN HORDE'S HISTORY**

*The article deals with the memory of the Volgograd archaeologist and historian Evgeniy Pavlovich Myskov. There is given a brief overview of the problems of the early Golden Horde's history. There is presented the row of the author's interpretations of the events according to the book "The Political History of the Golden Horde (1236–1313)" by E.P. Myskov*

**Key words:** the Golden Horde, E.P. Myskov, history, Jochids, Mengu, Berke.

Евгений Павлович Мыськов хорошо известен как археолог, исследователь культур эпохи бронзы и Золотой Орды [1]. Гораздо менее широкой публике, не специализирующейся на тонкостях золотоордынской истории, известна его деятельность на историческом поприще. Однако серьезно занявшись археологическими исследованиями золотоордынской культуры, Е.П. Мыськов исходил из понимания того, что подлинное знание этой эпохи непременно должно сочетать изучение как исторических, так и археологических источников. Его собственным вкладом в данную проблематику стала монография «Политическая история Золотой Орды (1236–1313 гг.)» [4].

В этой книге многие вопросы ранней золотоордынской истории получили новое освещение. Интересна проблема престолонаследия у Джучидов. Автор довольно убедительно доказывает, что законными претендентами на престол были по два представителя от каждого поколения из потомков основателя династии [Там же, с. 49–51]. Это тем более интересно, т. к. данная система наследования хорошо объясняет, что именно Джучи был основателем династии (в противном случае Берке не мог предъявить права на престол, а учитывая все трудности его прихода к власти, в том числе, то, что его кандидатура долгое время не была в почете в Каракоруме, он должен был опираться только на местную поддержку и на законную традицию).

Достаточно подробно описан период правления ханских ставленников – Сартака и Улагчи (при регентстве Боракчин). Здесь раскрыты причины, при которых кагану Мунке потребовались легко управляемые правители в Орде. Такая необходимость возникла в связи с сопротивлением как Бату, так и Берке, действиям Каракорума относительно новых земельных захватов под руководством Хулагу. В данном случае утверждение Сартака, а позднее и Улагчи (в обход традиции) способствовало проведению политики Каракорума на территории Улуса Джучи [Там же, с. 48–73].

Смена правителей этой эпохи, к сожалению, еще не нашла своего отражения в ордынской нумизматике, т. к. монеты этого периода либо анонимны, либо, в лучшем случае, содержат имя кагана. Интересным мнением Е.П. Мыськова в этой области можно считать, что монеты с именем Менгу не чеканились при Бату, т. к. он был выше Менгу по положению («ака» – глава рода). Вместе с тем совершенно

логично чеканка таких монет ложится в период регентства Боракчин как обоснование законности ее власти [4, с. 71–72].

Неоднозначный вопрос о времени прихода к власти Берке также был затронут в данной работе. По мнению автора, отсутствие сведений о взаимодействии Берке и Менгу свидетельствует о воцарении Берке уже после смерти Менгу. В пользу этой же теории свидетельствует обострение отношений Джучидов с Ираном в начале 60-х гг. XIII в. [Там же, с. 75–76].

Традиционная дата утверждения независимости Золотой Орды от Монгольской империи (1269 г.) также была подвергнута Е.П. Мыськовым критике. Основываясь на том, что Берке не признал Хубилая в качестве кагана, и в Золотой Орде не чеканились монеты с именем Хубилая, он полагает, что фактическая независимость от Каракорума проявилась уже с 1264 г., а любые проявления зависимости от кагана носили только формальный характер [Там же, с. 85].

Ряд изученных Е.П. Мыськовым вопросов по ранней ордынской истории дают возможность иного понимания и следующего периода – эпохи расцвета Золотой Орды. Так им было убедительно доказано, что Узбек изначально являлся законным претендентом на престол [Там же, с. 152–153]. Это сразу выявило необходимость иного объяснения восстаний царевичей при Узбеке, нежели традиционное их понимание как восстание против Узбека-узурпатора. И здесь мы имеем выход на вопросы принятия ислама и тезис о том, что Узбек принял ислам и стал активно его насаждать уже после своего воцарения [2; 4, с. 152–153].

Весьма интересен также вопрос о крыльях Золотой Орды, из которых Е.П. Мыськов старшим крылом называет правое, а также о границах этих крыльев [4, с. 44–46]. Его идея о границе правого крыла по Дону в XIII в. прекрасно находит свое продолжение в нашем понимании улусных границ XIV в. [3].

В небольшой заметке довольно трудно раскрыть все детали ранней ордынской истории, поэтому здесь упомянут только ряд важных и интересных эпизодов. В заключении еще хотелось бы сказать о том, что Е.П. Мыськов первым из волгоградских исследователей начал изучать золотоордынскую городскую культуру. До него на городских памятниках XIV в. в нашем регионе работали исследователи из Саратова, Москвы, Казани. И при том, что у Е.П. Мыськова никогда не было задачи целенаправленно создавать свою научную школу, он хотел, чтобы на всех наиболее крупных ордынских памятниках археологии нашей области появились свои исследователи. Отчасти ему это удалось: наиболее известные золотоордынские города на территории Волгоградской области исследуются экспедициями под руководством учеников Е.П. Мыськова. Это экспедиция археологического отряда «Гюлистан» под руководством А.А. Глухова, ведущая работы на Царевском городище (2005–2014 гг.) и Волго-Ахтубинская археологическая экспедиция ВГСПУ под руководством А.С. Лапшина, ведущая охранно-спасательные работы на Водянском городище (2010–2019 гг.). Многолетние раскопки Водянского городища под руководством самого Евгения Павловича (1992–2006 гг.), где посчастливилось принимать участие его ученикам (в том числе и автору этих строк), стали для нас временем приобщения к науке. Мы с глубокой благодарностью будем помнить все, чему он учил: это и полевая работа в экспедициях, и работа над отчетом в лаборатории, и это, в определенной мере, сам образ мыслей – взгляд на источники, события и не только...

### Литература

1. Археология как жизнь. Памяти Евгения Павловича Мыськова: сб. ст. Волгоград: Сфера, 2019.
2. Лапшина И.Ю. Вопросы воцарения и смерти Узбек-хана // Золотоордынская цивилизация. 2013. № 6. С. 112–120.
3. Лапшина И.Ю. Вопрос о границе между Мамаевой и Волжской Ордой // Диалог городской и степной культур на евразийском пространстве. Историческая география Золотой Орды: материалы VII Междунар. конф., посвященной памяти Г.А. Фёдорова-Давыдова. (г. Ялта, 8–12 нояб. 2016 г.). Кишинев: Stratum Plus, 2016. С. 174–176.
4. Мыськов Е.П. Политическая история Золотой Орды (1236–1313 гг.). Волгоград: Издательство Волгогр. гос. ун-та, 2003.

УДК 94(47).031

**Е.П. МЫСЬКОВ**

(Волгоград)

### **ПОХОД ДЖУЧИДСКИХ ТУМЕНОВ В ИРАН\***

*В статье волгоградского археолога и историка Е.П. Мыськова анализируются события, связанные с походом джучидских туменов в Иран, что позволяет раскрыть сущность политических отношений между отдельными представителями Чингизидов в 50-е гг. XIII в. Предназначена специалистам, студентам и всем интересующимся историей Золотой Орды.*

**Ключевые слова:** джучиды, Иран, Хулагу, Бату, Амударья.

---

**EVGENIY MYSKOV**

(Volgograd)

### **EXPEDITION OF JUCHID'S ARMY TO IRAN**

*The article by the Volgograd archaeologist and historian E.P. Myskov analyzes the events related to the campaign of the Jochid's tumens to Iran. It allows us to reveal some political relations between the individual representatives of the Chingizids in the 50<sup>th</sup> of the XIII century. It is intended for specialists, students and people who are interested in the history of the Golden Horde.*

**Key words:** the Jochids, Iran, Hulagu, Batu, Amudarya.

На курултае 1251 г. в Монголии было принято решение приступить к подготовке похода для завершения завоевания Ирана и других областей Западной Азии. В 1253 г. Великий каган Менгу отправил своего брата Хулагу «с храбрыми войсками в страны земли Иранской, со стороны каждого царевича назначил из войск по два человека с каждого десятка, с тем чтобы они отправились вместе с Хулагу-ханом и стали его помощниками и пособниками. Орда послал своего старшего сына Кули с одним туменом войска через Хорезм и Дехистан, а Бату оправил Балакана сына Шибана и Тутара сына Мингкадара ... через Дербент Кипчакский» [4, с. 67]. «Дошло это до Берке ... и не понравилось ему, потому что между ним и халифом утвердилось дружба ... Он представил поступок Хулагу брату своему Бату в таком гадком виде, что Бату послал к Хулагу (сказать), чтобы он не двигался со своего места. Прибыло к нему послание Бату, когда тот (Хулагу) находился за р. Джейхуном. Он не переправился через нее и с бывшими при нем простоял на своем месте целых два года, до тех пор пока умер Бату ...» [3, с. 246].

Такое распоряжение Бату станет вполне понятным, если учесть, что по завещанию Чингизхана все земли, расположенные к западу от Амударьи, должны были войти в состав улуса Джучи. Конечно, огромная армия под командованием Хулагу не стояла два года в бездействии на берегу Амударьи. Известно, что в 1253 г. она выступила из Монголии и только осенью 1255 г. достигла Самарканда [2, с. 232].

Интересные данные об отправке джучидских воинских подразделений на помощь армии Хулагу содержатся в книге армянского историка Киракоса. Он лично наблюдал за тем, как «из удела Бату и Сартаха шли с несметным войском через дербентские ворота на соединение с ним (Хулагу) родственники его, Балаха, Тутхар, Кули...» [1, с. 88]. Это позволяет считать его сообщение вполне достоверным, тем более, если учесть, что оно почти полностью согласуется с данными Рашид ад-Дина. Вызывает только сильное сомнение возможность участия в переходе через Дербент тумена

---

\* Публикуется по статье: Мыськов Е.П. Поход Джучидских туменов в Иран // История России: на перекрестке мнений: материалы II межвузов. исторических чтений, посвященных памяти профессора Б.С. Абалякина (г. Волгоград, 20 нояб. 1998 г.). Волгоград: Перемена, 2001. С. 3–5. Подготовлена к публикации кандидатом исторических наук, доцентом кафедры всеобщей истории и методики преподавания истории и обществоведения ФГБОУ ВО «ВГСПУ» И.Ю. Лапиной.

Кули, т. к. подобный маршрут от улуса Орды на соединение с армией Хулагу представляется весьма странным.

Переправа огромной армии Хулагу через Джейхун и переход туменов Балакана, Тутара и Кули через Дербент у Киракоса представлены как события если не синхронные, то близкие по времени. Сообщения о них помещены сразу после рассказа о назначении Сартака и его отравлении, при этом специально подчеркнуто, что и переход, и переправа происходили «несколько раньше этих происшествий», т. е. до гибели Сартака [1, с. 87–88].

Если предположить, что Балакан, Тутар и Кули были отправлены к Хулагу во время организации похода, то совершенно ясно, что они должны были двигаться почти точно на восток по направлению к Монголии или Восточному Туркестану, где в это время и находилась монгольская армия. Если же решение об отправке подкреплений к Хулагу было принято незадолго до смерти Бату, то конечным пунктом следования джучидских туменов было бы среднее течение Амударьи, куда Хулагу прибыл не ранее осени 1255 г. В этом случае тумен Кули, проследовал бы, скорее всего, через Мавераннахр, а тумены Балакана и Тутара – через Хорезм и Хорасан, т. к. такой путь к берегам Амударьи для тумена Тутара был короче почти на 700 км, а для тумена Балакана – почти на 1500 км. Однако и в книге Киракоса, и в сочинении Рашид ад-Дина – источниках, по-видимому, независимых – указано, что Балакан и Тутар вели свои войска именно через Дербент. Таким образом, у нас есть веские доводы для того, чтобы утверждать, что они следовали совсем не к берегам Амударьи, а к юго-западному побережью Каспия, т. к. только в этом случае выбор маршрута через Дербент был рациональным.

Об этом же убедительно свидетельствует и маршрут тумена Кули. По сообщению Рашид ад-Дина он шел на соединение с армией Хулагу не через Мавераннахр или Хорезм и Хорасан, а через Хорезм и Дехистан. Кроме того, в сочинении Рашид ад-Дина в разделе, посвященном генеалогии джучидов, о Кули сказано следующее: «Это тот самый Кули, которого послали с войском из улуса Орды в то время, когда Хулагу хан шел в землю Ирана ... он (Кули) через Хорезм прошел в Дехистан и Мазандеран» [4, с. 45]. Это небольшое добавление позволяет абсолютно точно установить направление движения тумена Кули. Он, так же как Тутар и Балакан, следовал не к берегам Амударьи, а к юго-западному побережью Каспия. Следовательно, именно в этом регионе джучидские тумены должны были соединиться с армией Хулагу.

Если исходить из положения о том, что джучидские воинские формирования шли через Дербент к берегам Амударьи для того, чтобы соединиться с армией Хулагу, то придется признать, что для выполнения этой задачи им пришлось бы пройти путь почти в 1500 км и при этом двигаться в направлении, обратном тому, в котором они позднее должны были наступать.

Таким образом, анализ маршрутов движения туменов Балакана, Тутара и Кули показывает, что царевицы были отправлены на помощь к Хулагу уже после того, как монгольская армия форсировала Амударью, т. е. в то время, когда Бату уже не было в живых.

### Литература

1. Патканов К.П. История монголов по армянским источникам. СПб., 1874. Вып. II.
2. Петрушевский И.П. Иран и Азербайджан под властью хулагуидов (1256–1353) // Татаро-монголы в Азии и Европе. М., 1977.
3. Тизенгаузен В.Г. Сборник материалов, относящихся к истории Золотой Орды. СПб., 1884. Т. 1.
4. Тизенгаузен В.Г. Сборник материалов, относящихся к истории Золотой Орды. М., Л.; 1941. Т. II.

УДК 94

**Е.Ю. БОЛОТОВА**  
(Волгоград)

**АБАЛИХИН БОРИС СЕРГЕЕВИЧ (1930–1994)**

*Статья посвящена памяти доктора исторических наук, профессора Волгоградского государственного педагогического университета Абалихина Бориса Сергеевича. Описывается его жизненный и профессиональный путь, вклад в развитие исторической науки.*

*Ключевые слова: Абалихин Борис Сергеевич, ученый, педагог, Отечественная война 1812 г., региональное краеведение.*

---

**ELENA BOLOTOVA**  
(Volgograd)

**ABALIKHIN BORIS SERGEEVICH (1930–1994)**

*The article deals with the memory of the advanced PhD (History), the professor of Volgograd State Pedagogical University – Abalikhin Boris Sergeevich. There is described his life and professional way, the contribution to the development of the historical studies.*

*Key words: Abalikhin Boris Sergeevich, scientist, teacher, Patriotic War in 1812, regional local studies.*

С Волгоградским государственным педагогическим университетом была связана вся научная и педагогическая деятельность Бориса Сергеевича Абалихина. К 90-летию со дня рождения Б.С. Абалихина в журнале «Известия ВГПУ» была опубликована статья в знак памяти и благодарности ученому, коллеге, учителю, внесшего вклад в воспитание многих поколений учителей, исследователей, в формирование традиций исторического образования в высшей школе [7].

В 1954 г. Б.С. Абалихин стал студентом историко-филологического факультета Сталинградского государственного педагогического института, соединив, таким образом, своё увлечение и историей, и литературой. После окончания института в 1959 г. Борис Сергеевич остался работать в вузе ответственным секретарем молодой тогда газеты «Учитель». Чувство языка, образность мышления, занимательность изложения материала всегда отличали Б.С. Абалихина – ученого и преподавателя.

В институте еще со студенческих лет начинается самостоятельный исследовательский путь Бориса Сергеевича. Под руководством профессора кафедры истории СССР В.И. Бабкина делались первые студенческие «пробы пера», связанные с историей Отечественной войны 1812 г.

Тема войны 1812 г. оставалась главной в научном творчестве Б.С. Абалихина. Уже в начале 1960-х гг. его работы публикуются в ведущих научных изданиях. В год 150-летия «грозы двенадцатого года» объемная публикация об украинском ополчении в войне 1812 г. вышла в издании Академии наук «Исторические записки» [5].

Особое внимание уже на ранних этапах самостоятельной научно-исследовательской деятельности Борис Сергеевич уделял работе с историческими источниками, много работал с архивными документами, вводя их в научный оборот и постоянно расширяя рамки своего исследования. Именно такой подход, являющийся качественной характеристикой труда ученого, лег в основу исследований разных аспектов истории Отечественной войны 1812 г. и его диссертации на соискание ученой степени кандидата исторических наук на тему «Боевое содружество украинского и русского народов в Отечественной войне 1812 г.» (1964 г.) [2]. Защита работы в Институте истории АН Украины (г. Киев) открыла перед ученым новые перспективы, его пригласили к сотрудничеству для работы над энциклопедией истории Украины и обобщающими исследованиями по истории Украины. Труд историков был награжден государственной премией УССР.



Сохраняя научную преданность истории Отечественной войны 1812 г., поэтапно расширяя проблемное поле исследования её истории, Б.С. Абалихин подготовил докторскую диссертацию на тему «Борьба с наполеоновской армией на юго-западе России в период Отечественной войны 1812 г.» (1980 г.). Разрабатывая проблемы, обойденные вниманием историков-предшественников, Б.С. Абалихину удалось на основе введения в научный оборот целых пластов архивных источников убедительно и аргументировано показать место Киевского направления в военно-стратегических планах Наполеона и русского командования, рассмотреть эволюцию этих планов в ходе войны, оценить материальную помощь украинского населения русской армии в 1812 г., определить особенности крестьянских волнений накануне и в период войны, русской пропаганды в Польше и Германии и др. [См. подр.: 8].

В 1987 г. по материалам докторской диссертации было издано учебное пособие «Отечественная война 1812 г. на юго-западе России» [4]. Спустя много лет, в 2012 г., объявленном Президентом РФ Годом российской истории, рукопись диссертация при поддержке руководства ВГСПУ увидела свет в виде монографии [1]. Несмотря на прошедшие десятилетия, труд не потерял научной актуальности. Напротив, в современных общественно-политических условиях приобрел особое звучание, раскрывая, как замечал еще при подготовке труда сам автор, «глубокие исторические корни дружбы народов..., ... совместную борьбу против наполеоновских войск русского, украинского, белорусского и других народов, населявших Юго-Западный край» [Там же, с. 13].

Круг научных интересов ученого был широк. Б.С. Абалихин изучал различные аспекты истории России первой четверти XIX в. Результатом явилось издание «Общественно-политическое и революционное движение в России в первой четверти XIX в.» (Волгоград, 1983) [3]. Осталась незавершенной монография «За фасадом александровской империи», над которой историк работал в последний год жизни.

С именем Бориса Сергеевича связан плодотворный этап в развитии регионального краеведения. Он был инициатором издания и ответственным редактором «Историко-краеведческих записок» (выпуски 1–6), в 1979–1994 гг. возглавлял областное общество волгоградских краеведов [6, с. 7]. Особой темой в творческом наследии историка стала история Сталинградской битвы. В ней сочетались любовь к родному городу и его великой истории и опыт изучения военной истории в целом (см., напр.: «Мир, признательный Сталинграду. Волгоград, 1973»; «От Сталинграда до Берлина. Волгоград, 1975»; «Сталинградский подвиг. Волгоград, 1988» и др.).

Его перу принадлежит более ста опубликованных научных работ различного плана и научного жанра: монографии («Український народ у Вітчизняній війні 1812 року. Киев, 1962»; «Утро Победы. Волгоград, 1986»; «1812 год: актуальные проблемы истории. Элиста, 2000»; «Бородино. 1812 (колл. авт.). М., 1987»; «Волгоград. Четыре века истории (колл. авт.). Волгоград, 1989»), публикации документов, статьи в энциклопедиях и научных сборниках, брошюры. Статьи ученого публиковались на немецком, польском, китайском, украинском и белорусском языках. Научные достижения профессора Б.С. Абалихина получили высокое признание в 1991 г. ему было присвоено звание Заслуженного деятеля науки РСФСР.

Сегодня научная и педагогическая деятельность Б.С. Абалихина изучаются по воспоминаниям его коллег и учеников, по документам, которые составили специальный фонд в Государственном архиве Волгоградской области (фонд Р-2808). 185 дел фонда за 1935–1995 гг. систематизированы по следующим направлениям: научные труды и творческие материалы; документы биографического характера; материалы научно-организационной, педагогической, общественной и иной деятельности; переписка с корреспондентами газет; фотографии; материалы служебной деятельности. Сохраняя память о разных сторонах деятельности Б.С. Абалихина, сегодня эти материалы являются предметом исследования для молодых волгоградских историков, труды ученого входят в программы изучения истории России и нижневолжского региона.

### Литература

1. Абалихин Б.С. Борьба с наполеоновской армией на юго-западе России в период Отечественной войны 1812 г.: моногр. Волгоград: Перемена, 2012.
2. Абалихин Б.С. Боевое содружество украинского и русского народов в Отечественной войне 1812 г.: дис. ... канд. ист. тор. наук. Волгоград, 1963.
3. Абалихин Б.С. Общественно-политическое и революционное движение в России первой четверти XIX века: учеб. пособие к спецкурсу. Волгоград: ВГПИ, 1983.
4. Абалихин Б.С. Отечественная война 1812 года на Юго-Западе России: учеб. пособие по спецкурсу. Волгоград: ВГПИ, 1987.
5. Абалихин Б.С. Украинское ополчение 1812 г. // Исторические записки. Т. 72. М., 1962. С. 87–118.
6. Абалихин Борис Сергеевич // Энциклопедия Волгоградской области. Волгоград, 2008. С. 7.
7. Болотова Е.Ю., Болотов Н.А., Крылова Н.Б. Личность учителя как фактор развития образования и науки (к 90-летию профессора Б.С. Абалихина) // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2020. № 10(153). С. 40–44.
8. Болотова Е.Ю., Крылова Н.Б. Отечественная война 1812 г. в трудах Б.С. Абалихина // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. Сер.: Социально-экономические науки и искусство. 2012. № 9(73). С. 4–9.

УДК 94

**Б.С. АБАЛИХИН**

(Волгоград)

**КОНТРНАСТУПЛЕНИЕ РУССКИХ ВОЙСК В 1812 ГОДУ: ПЛАНЫ И ИХ РЕАЛИЗАЦИЯ  
(к 175-летию Отечественной войны 1812 г.)\***

*В статье известного советского-российского историка Отечественной войны 1812 года на основе широкого круга источников и литературы рассматриваются планы разгрома армии Наполеона фельдмаршала М.И. Кутузова и Александра I, их принципиальные отличия и сложные пути реализации. Адресуется исследователям истории внешней политики России, преподавателям и учителям, а также всем интересующимся Отечественной историей.*

**Ключевые слова:** Отечественная война 1812 года, М.И. Кутузов, Александр I, П.В. Чичагов, А.П. Тормасов, стратегические планы разгрома армии Наполеона.

---

**BORIS ABALIKHIN**

(Volgograd)

**COUNTER-ATTACK OF THE RUSSIAN ARMY IN 1812: PLANS AND THEIR IMPLEMENTATION  
(devoted to the 175<sup>th</sup> anniversary of the Great Patriotic War of 1812)**

*The article of a well-known Soviet-Russian historian of the Great Patriotic War of 1812 deals with the plans of the defeat of the Napoleon army of the field marshal M.I. Kutuzov and Alexander I, their conceptual differences and the complicated ways of the implementation on the basis of a wide range of the sources and literature. It is directed to the researches of the history of the foreign policy of Russia, lectures, teachers and people who are interested in the national history.*

**Key words:** the Great Patriotic War of 1812, M.I. Kutuzov, Alexander I, P.V. Chichagov, A.P. Tormasov, strategic plans of the defeat of the Napoleon army.

27 ноября 1812 г. газета «Северная почта» опубликовала рапорт М.И. Кутузова Александру I от 15 ноября, из которого общественность России впервые узнала о том, что русские войска действуют по «общему плану». Ни в этом, ни в последующих номерах газета не сообщила, кто является автором плана, каково его содержание. Из опубликованного рапорта фельдмаршала можно было заключить, что план был прислан ему Александром I. А между тем Кутузов писал: «Сходно предписаниям моим выполняется общий план, вашим императорским величеством утвержденный» [29, Т. IV, Ч. 2, с. 392]. Накладывая на рапорт резолюцию «Для напечатания», Александр I заменил слово «утвержденный» на «присланный» и тем самым фальсифицировал документ.

Версия о том, что план разгрома противника был разработан под руководством царя, а Кутузов был лишь его исполнителем, получила широкое распространение в дооктябрьской историографии. Так, Д.П. Бутурлин писал: «Между тем, как Наполеон предавался кичливым надеждам своим, в Петербурге соображали его погибель». Автор утверждал, что «со стороны Кутузова не было контрзамечаний» на присланный план [10, с. 14]. Р.М. Зотов подчеркивал, что русская армия победила Наполеона потому, что «Александр составил один из превосходнейших военных планов» [22, с. 126]. Такой же точки зрения придерживались многие дворянские [31, с. 42–52; 47, с. 122] и буржуазные [36, с. 262–263; 44, с. 12–17; 32, с. 13] историки. Они лишь комментировали рескрипты Александра I от 31 августа 1812 г., в которых излагался план разгрома войск Наполеона на Березине.

В советской историографии вопрос о планах разгрома французской армии длительное время не изучался [42]. Положение изменилось в 40-х гг. В 1945 г. советский народ торжественно отме-

---

\* Публикуется по статье: Абаляхин Б.С. Контрнаступление русских войск в 1812 году: планы и их реализация (к 175-летию Отечественной войны 1812 г.) // История СССР. 1987. № 4. С. 104–119. Подготовлена к публикации доктором исторических наук, профессором ФГБОУ ВО «ВГСПУ» Е.Ю. Болотовой и кандидатом исторических наук, доцентом ФГБОУ ВО «ВГСПУ» М.А. Белицкой.

тил 200-летие со дня рождения М.И. Кутузова. К юбилею были опубликованы важнейшие документы полководца, отражающие его военно-стратегический план периода Отечественной войны 1812 г. [35, 43] Принципиальное значение имела брошюра «Михаил Илларионович Кутузов», подготовленная Управлением пропаганды и агитации ЦК ВКП(б). В этой брошюре была дана высокая оценка искусству фельдмаршала: «Полководческое мастерство Кутузова – его стратегия и тактика – превзошло полководческое искусство Наполеона». Касаясь кутузовского плана разгрома французской армии, авторы подчеркнули, что он преследовал «решительные цели, стремясь к полному поражению врага» [30, с. 32]. Содержательные статьи о полководческой деятельности Кутузова в 1812 г. были опубликованы в журнале «Военная мысль» [13, 48].

Однако в целом в юбилейной литературе стратегический план Кутузова не был раскрыт. Авторы по-разному определяли район, в котором он намеревался нанести окончательное поражение главным силам Наполеона. Сославшись на предписание фельдмаршала генералу П.Х. Витгенштейну от 1 ноября, А.М. Готовцев пришел к выводу, что это должно было произойти между Днепром, Березиной и Двиной [13, с. 60]. Многие же авторы считали, что Кутузов ставил задачу окружить и разгромить наполеоновскую армию на Березине, преувеличивали роль пространства и испытываемого неприятелем голода. В частности, Н.М. Коробков писал: Кутузов «знал, что голодная армия Наполеона, окруженная партизанами, на длительном пути из России погибнет вернее и полнее, чем в каком бы то ни было сражении, и он уже подготовил план ее окружения и окончательной гибели на Березине» [25, с. 48]. Широкое распространение в литературе получило утверждение о том, что Кутузов стремился «изгнать Наполеона» из России. В обзоре юбилейной литературы журнал «Военная мысль», однако, подчеркнул, что «это принципиально неверная характеристика стратегии Кутузова в войне 1812 г.» [11, с. 92].

В ответе военному историку Е.А. Разину И.В. Сталин определил действия русских войск на втором этапе Отечественной войны как контрнаступление: «...Наш гениальный полководец Кутузов загубил Наполеона и его армию при помощи хорошо подготовленного контрнаступления» [9, с. 92]. Этот тезис стал пропагандироваться в научно-популярных статьях [16, 27], предшествовавших появлению монографии П.А. Жилина – первой серьезной работы о подготовке и развитии контрнаступления русской армии в 1812 г. [18] Опираясь на разнообразные источники, П.А. Жилин подверг обобщенной критике концепции дворянских и буржуазных историков как русских, так и иностранных, в которых принижалась роль М.И. Кутузова в разгроме наполеоновского нашествия. Новые черты военного искусства фельдмаршала, подчеркнул автор, заключались как в самом плане контрнаступления русских войск на главные силы Наполеона, так и в способах его осуществления. Кутузов, отмечалось в монографии, предусматривал участие в разгроме наполеоновской армии «всех действующих армий и осуществление в ходе наступления такой сложной и решительной формы боевых действий, как окружение». В отличие от А.М. Готовцева, П.А. Жилин считал, что окончательное поражение врагу главнокомандующий решил нанести «на ближайших коммуникациях противника, по пути его отступления к Смоленску» [Там же, с. 286–287].

Крупный вклад в изучение истории Отечественной войны 1812 г. внес Л.Г. Бескровный, главное внимание уделивший контрнаступлению русской армии [8]. Автор первый установил, что во время следования в армию у Кутузова созрело решение «остановить армию Наполеона и не допустить ее к Москве». Новую трактовку получило и Бородинское сражение: оно давалось Кутузовым с целью положить конец успехам Наполеона и носило активно-оборонительный характер. Обстоятельно были рассмотрены Л.Г. Бескровным подготовка контрнаступления, «малая война», борьба за стратегическую инициативу, вопрос о параллельном преследовании противника. Уничтожение живой силы врага, заключал автор, являлось основной целью замыслов фельдмаршала.

В 50-х гг. вышел в свет фундаментальный сборник документов «М.И. Кутузов» [29], четвертый том которого посвящен деятельности полководца в период Отечественной войны 1812 г. Документы дают возможность осветить эволюцию стратегических замыслов главнокомандующего и их реализацию в ходе борьбы русской армии за стратегическую инициативу, преследования и полного разгрома войск Наполеона.

К 150-летию Отечественной войны и в последующие годы увидела свет многочисленная литература, отражающая как основные этапы борьбы с французским нашествием, так и полководческое искусство М.И. Кутузова [2]. Вопросы стратегии и тактики фельдмаршала наиболее полное отражение получили в последующих трудах Л.Г. Бескровного и П.А. Жилина [5; 7; 8; 17; 19; 20]. Названные авторы подробно рассмотрели кутузовский план контрнаступления, подвергли критике петербургский план, присланный Александром I, осветили ход и результаты контрнаступления русской армии.

Хотя советские ученые и проделали большую и плодотворную работу по анализу одной из сложных и важных проблем истории Отечественной войны 1812 г., ряд вопросов все еще нуждается в дополнительном освещении. Исследователи высказывают противоречивые суждения о том, в каком районе М.И. Кутузов первоначально намеревался окружить и разгромить главные силы Наполеона. Недостаточно четко определены принципиальные отличия кутузовского плана от петербургского, зачастую авторы смешивают их [8, с. 122; 23, с. 144; 24, с. 47–48; 41, с. 483], не показывают, как сочеталось их выполнение в ходе контрнаступления. Совершенно не нашел отражения и план адмирала П.В. Чичагова, выполнявшего волю Александра I. Попытку дать ответ на эти и некоторые другие вопросы и предпринимает автор данной статьи.

\* \* \*

Под давлением общественного мнения Александр I рескриптом от 8 августа 1812 г. назначил М.И. Кутузова главнокомандующим «над всеми действующими армиями», размещенными на огромных пространствах страны. 1-я и 2-я Западные армии под командованием М.Б. Барклая-де-Толли и П.И. Багратиона после сдачи Смоленска отступали к Москве. Корпус генерала П.Х. Витгенштейна и гарнизон Риги сдерживали натиск корпусов маршалов Ж.-С. Макдональда, Ш.-Н. Удино и Л.-Г. Сен-Сира. На помощь Витгенштейну из Финляндии на судах Балтийского военно-морского флота перебрасывался корпус генерала Ф.Ф. Штейнгеля. 3-я Западная армия генерала А.П. Тормасова, ведя арьергардные бои с корпусами К. Шварценберга и Ж.-Л. Ренье и дивизией К. Косинского, отходила за р. Стырь. Корпус генерала Ф.В. Остен-Сакена находился в районе Житомира и служил резервом 3-й армии. 2-й резервный корпус генерал-лейтенанта Ф.Ф. Эртеля, располагаясь в Мозыре, прикрывал Киевскую и отчасти Черниговскую губернии от действий наполеоновских войск, расположенных в Южной Белоруссии. Высвободившаяся после ратификации Бухарестского мира Дунайская (Молдавская) армия П.В. Чичагова перемещалась из Валахии на Волынь. Сюда же из Крыма следовала 13-я дивизия генерал-лейтенанта Э.И. Ришелье.

Не получив в Военном министерстве и на аудиенции у царя удовлетворительного ответа на свой запрос о резервах, Кутузов решил привлечь к борьбе против главных сил Наполеона войска левофланговой группировки. В свою очередь, корпусу Витгенштейна было предписано продолжать прикрывать петербургское направление [29, Т. IV, Ч. I, с. 81]. Задачи 3-й и Дунайской армиям в общем виде были определены в письмах Тормасову и Чичагову от 14 августа. «Все то, что мы имеем, кроме 1-й и 2-й армий, – указывал Кутузов, – должно бы действовать на правый фланг неприятеля, дабы тем единственно остановить его стремление» [29, Т. IV, Ч. I, с. 83–84].

Главнокомандующий уже по дороге в армию вынашивал, следовательно, план концентрического наступления всех русских армий на основные силы Наполеона.

Кутузов настойчиво рекомендовал «не думать об отдаленных диверсиях», отменив предписание Тормасову и Чичагову «действовать в тыл неприятелю», данное 11 августа М.Б. Барклаем-де-Толли от имени Александра I [14, с. 26].

В письме А.П. Тормасову от 20 августа М.И. Кутузов, сообщив о намерении дать «генеральное сражение у Можайска», поручил ему, «собрав к себе все силы генерал-лейтенанта Эртеля при Мозыре и генерал-лейтенанта Сакена при Житомире, итти с ними вместе» с 3-й армией, «действовать на правый фланг неприятеля» [29, Т. IV, Ч. I, с. 112]. Оборону украинских губерний главнокомандующий возлагал на П.В. Чичагова. «Я полагаю армию вашу, перешедшую уже Днестр, – писал он в тот же день адмиралу, – а потому все то, что занимало попечение генерала Тормасова, может войти в предмет ваш» [29, Т. IV, Ч. I, с. 113].



Как и в первых посланиях, в письмах от 20 августа Кутузов не указал маршрут движения и конкретный район действий 3-й армии. Все это должен был определить сам Тормасов: «С сим нарочным буду я ожидать уведомления вашего... о тех мерах, которые вы посему предпринять изволите, равно о пунктах ваших операций и сведения о состоянии ваших сил» [29, Т. IV, Ч. I, с. 112]. Это в высшей степени интересная фраза.

Во-первых, она отражает важность момента: до Бородинского сражения оставались считанные дни, и Кутузов решал вопрос, сможет ли он остановить противника и перейти в наступление. Это зависело во многом и от активности 3-й армии. Во-вторых, главнокомандующий предоставлял Тормасову большую самостоятельность.

Тормасов получил распоряжение Кутузова 30 августа, когда его армия находилась уже за Стырью, а войска Чичагова – в Каменец-Подольском, т. е. в четырех переходах от 3-й армии. Одобрительно отозвавшись о решении Кутузова поручить оборону украинских губерний Дунайской армии. Тормасов в тот же день информировал его: «...Как скоро... г-н адмирал Чичагов с войсками прибудет, то по соображению с ним местных обстоятельств предполагаю я обратиться через Мозырь, Бобруйск к Мстиславлю, держа сколь можно параллельное направление с дорогою, от Минска через Оршу к Смоленску идущую» [45, ф. ВУА, 1812 г., д. 3508, л. 24]. Выбранная дорога была очень удобной: двигаясь по ней, 3-я армия прикрывала бы Киевскую и Черниговскую губернии и присоединила корпуса Остен-Сакена и Эртеля.

В письме от 31 августа Чичагов сообщил Кутузову, что к 10 сентября его армия сосредоточится в районе Дубно. Что касается предложений главнокомандующего, то на них ответил весьма туманно: «Учредив с ним (Тормасовым. – Б. А.) сообщения, сколь найду сие возможным по дальнему расстоянию мест, которые армии наши занимать будут, я стану стараться исполнить все то, что к пользе общей служить может» [45, ф. 14414 (Главный штаб 1-й Западной армии) 1812 г., оп. 11 а, св. 281, д. 8, ч. 3, л. 7 и об.].

Ответ Чичагова Кутузову и дальнейшее поведение адмирала будут непонятны, если не осветить, хотя бы кратко, его взаимоотношения с Александром I. Чичагов пользовался покровительством царя. Назначая его в апреле 1812 г. вместо Кутузова главнокомандующим Дунайской армией, а также начальником Черноморского военно-морского флота и верховным правителем Валахии и Молдавии, Александр I в именном рескрипте предоставил ему право быть независимым «от всякой иной власти, кроме монаршей» [26]. Этим правом Чичагов широко пользовался. Он игнорировал распоряжения военного министра Барклая-де-Толли, а затем Кутузова.

Александр I определил и боевое назначение Дунайской армии. В письме от 18 июля он предписал Чичагову следовать в Дубно, где обещал присоединить к его войскам 3-ю армию. «Вы будете в состоянии перейти в наступление и действовать на Пинск или Люблин и Варшаву» [12, с. 89–90], подчеркивал царь. Сам адмирал был склонен вести операции в Варшавском герцогстве, о чем неоднократно сообщал подчиненным генералам и Тормасову [3, ф. Канцелярия, 1812 г., д. 2100, л. 1; д. 2107, л. 1 и об.; 45, ф. 103 (ф. М.Б. Барклая-де-Толли), 1812 г., оп. 208а, св. 0, д. 10, л. 341–342].

Чичагов настаивал, чтобы Александр I быстрее подчинил ему 3-ю армию. «Если мне суждено командовать армией генерала Тормасова, – писал он 18 июля, – то умоляю Ваше величество дать повеление Ваше немедленно». «Надеюсь, – подчеркивал адмирал в послании от 18 августа, – что до соединения я уже буду знать, кто из нас двоих будет командовать – генерал Тормасов или я» [34, с. 145; 14, с. 15].

Итак, задолго до прибытия Дунайской армии на Волынь Александр I решил такие важные вопросы, как объединение 3-й и Дунайской армий, смещение Тормасова с поста командующего 3-й армией и назначение Чичагова главнокомандующим всеми вооруженными силами на Юго-Западе России. Александр I предоставил Чичагову широкие полномочия по ведению боевых действий. О своих решениях царь никого не информировал. Поздравляя 13 июля Тормасова по случаю ратификации Бухарестского мира, Барклая-де-Толли выразил уверенность, что «император отделит из Молдавии войска для усиления» 3-й армии [45, ф. 103, 1812 г., оп. 208а, св. 0, д. 13, л. 338 и об.]. Такого же

мнения был и Тормасов. Он дважды обращался к Чичагову с просьбой «подкрепить» его отступавшие войска. Надеясь на поддержку, Тормасов послал нарочного к командиру авангардного корпуса генералу А.Л. Воинову с просьбой ускорить марш. Чичагов усмотрел в этом посягательства на свои права. «Я принужденным нахожусь сообщить, – писал он 18 августа Тормасову, – что, получая повеления собственно от его императорского величества, я ни в одном из них не находил ничего относительно до разделения армии, под начальством моим находящейся» [45, ф. 103, 1812 г., оп. 208а, св. 0, д. 10, л. 341–342]. В ответ на предписание Барклай-де-Толли «двинуть часть войск на помощь Тормасову» [45, ф. ВУА, 1812 г., д. 3502, л. 120; 3, с. 167–168]. Чичагов дал понять, что подчиняется только царю который приказал вести операции лишь в Польше. Мотивируя свой отказ, он писал: «Отделив же от армии еще некоторую часть, я буду не в состоянии действовать по данным мне высочайшим повелениям» [45, ф. 103, 1812 г., оп. 208а, св. 0, д. 10, л. 354].

Как видно из писем Кутузова Чичагову, главнокомандующий также не знал о планах царя в отношении Дунайской армии. Очевидно, Чичагов не сразу сориентировался, как вести себя с Кутузовым. Сослаться на «высочайшие повеления» он не рискнул, а потому и дал 31 августа ему такой уклончивый ответ.

В Бородинском сражении русские войска, проявив невиданные стойкость и мужество, обескровили армию Наполеона, подорвали ее моральный дух. Отсутствие резервов не позволило Кутузову дать новое сражение. Русская армия была вынуждена оставить Москву. Но сразу же после Бородинской битвы у Кутузова созрел план разгрома врага, план, который, как говорилось в листовке Главного штаба, «никакие соображения не могли ни ослабить, ни изменить» [29, Т. IV, Ч. 2, с. 440]. Для реализации своих замыслов фельдмаршал снова намеревался привлечь войска левофланговой группировки. Совершая Тарутинский марш-маневр, Кутузов решал многие задачи, в том числе стремился сохранить, как он писал 4 сентября Александру I, «связь с армиями Тормасова и Чичагова» [29, Т. IV, Ч. 1, с. 233–234].

Конкретные боевые задачи на новом этапе войны Кутузов поставил Чичагову и Тормасову в письмах от 6 сентября. Сообщив о сдаче Москвы и создании новой операционной линии «по дорогам Тульской и Калужской к Смоленской», фельдмаршал просил адмирала, «соединясь с войсками генерал-лейтенанта Эртеля, итти сколь возможно будет кратчайшими и удобнейшими путями к Могилеву на Смоленскую дорогу и далее к помянутой линии как для сближения с здешними армиями, так и для угрожения неприятельского тыла и пресечения всякого сообщения его». Кроме корпуса Эртеля, Кутузов рекомендовал Чичагову взять с собой 13-ю дивизию и четыре украинских казачьих полка [29, Т. IV, Ч. 1, с. 244].

Выразив уверенность в том, что 3-я армия уже соединилась с армией Чичагова и ведет «успешные действия противу неприятеля», Кутузов предписал Тормасову: «Оставив при себе генерал-лейтенанта Сакена с его корпусом, пребывать в Большой и Подолии для охранения того края, наипаче Киева, от покушений неприятельских». Кроме того, 3-я армия должна была обеспечивать тыл войск Чичагова во время их движения на Могилев [29, Т. IV, Ч. 1, с. 244–245].

Письма Кутузова от 6 сентября содержали основные положения его посланий Тормасову и Чичагову от 14 и 20 августа. Вместе с тем в них был сделан ряд важных уточнений и дополнений.

Во-первых, фельдмаршал по-новому произвел распределение войск левофланговой группировки. Если раньше он намеревался переместить на московское направление 3-ю армию, то теперь – Дунайскую. Кутузов не объяснял, почему он пересмотрел свое первоначальное решение. Но можно предположить, что это изменение было вызвано тем, что, зная высокие боевые качества Дунайской армии, он решил привлечь ее для достижения главной цели, а 3-ю армию, как успешно справлявшуюся с задачей обороны Украины, оставить на прежнем участке театра войны. Не исключено, что Кутузов намеревался ограничить действия Чичагова, который, пользуясь покровительством царя, проявлял стремление к проведению самостоятельных операций. Вместо корпуса Остен-Сакена теперь Дунайской армии придавались 13-я дивизия и четыре казачьих полка. Такое перераспределение войск отвечало реально сложившейся обстановке на левом крыле (в это время 13-я дивизия уже присоединилась

к Дунайской армии и завершилось формирование украинских полков) и более соответствовало выполнению задач, поставленных перед войсками Чичагова.

Во-вторых, четче, чем прежде, определялись район действия и задачи Дунайской армии. Если в письмах от 14 и 20 августа об этом говорилось весьма приблизительно, то теперь Кутузов предписывал Чичагову овладеть Могилевом на Днепре, выйти на Смоленскую дорогу и двигаться по ней к операционной линии Главной армии. Отсюда следует, что Дунайская армия должна была разгромить ближайший тыл Наполеона, перерезать его важнейшую коммуникацию, не допустить подхода подкреплений в Москву, а затем, соединившись с Главной армией, принять участие в окружении и разгроме основных сил врага восточнее Днепра. Как и раньше, Кутузов намеревался соединить Дунайскую армию с Главной. Свое послание Чичагову фельдмаршал закончил такими словами: «...В ожидании столь полезного вашего со мной соединения имею честь быть...». Желая, видимо, ускорить выступление Дунайской армии на главную коммуникацию Наполеона, Кутузов писал Чичагову, что «завтра», т. е. 7 сентября, начнет «действия противу неприятеля».

План Кутузова имел реальное основание. У Наполеона в Москве было 110 тыс. войск. Его коммуникации охраняли в то время небольшие гарнизоны: в Могилеве находилось не более 2 тыс. солдат, в Витебске – 400, под Бобруйском – 11–15 тыс., в Смоленске – 3–4 тыс. человек [29, Т. IV, Ч. 1, с. 414–415]. 75-тысячной армии Чичагова, располагавшей 216 орудиями, не представляло особого труда разгромить их и форсировать Днепр. По данным рапорта Кутузова Александру I от 23 сентября, Главная армия насчитывала более 90 тыс. человек и 612 орудий [29, Т. IV, Ч. 1, с. 355–358, 361]. В распоряжении фельдмаршала находились ополчения первого округа, включавшие не менее 125 тыс. ратников. В этом районе действовали многочисленные войсковые и крестьянские партизанские отряды.

Таким образом, Кутузов предполагал создать по отношению к врагу почти тройное превосходство в силах. Его план, как и прежде, предусматривал концентрическое наступление русских войск и разгром основной группировки Наполеона до подхода резервов. Участники войны высоко оценили этот замысел. Генерал А.Ф. Ланжерон, командовавший в 1812 г. корпусом Дунайской армии, писал: «Все было так хорошо рассчитано, что если бы адмирал точно исполнил все приказания, которые он получил, то не потерял бы 25 дней в Бресте, добрался бы до Днепра раньше Наполеона, перерезал бы ему путь отступления, что привело бы его к неминуемой гибели» [21, с. 93].

Замысел Кутузова был сорван Александром I. 8 сентября в Красную Пахру, где размещался Главный штаб, приехал флигель-адъютант царя полковник А.И. Чернышев, доставивший рескрипты императора от 31 августа на имя Кутузова, Витгенштейна, Чичагова и Штейнгеля. В них и излагался оперативный план на второй этап войны. Александр I лицемерно предоставлял Кутузову право принять или отвергнуть его. В то же время он дал задание своему адъютанту убедить Кутузова принять план, чего Чернышев упорно добивался два дня. Без согласования с фельдмаршалом царь рескриптом от 1 сентября отстранил Тормасова от командования 3-й армией и приказал объединить ее с Дунайской. Главнокомандующим объединенными армиями он назначил Чичагова, которого считал «способнее» Тормасова «по решимости характера». Александр I предписал Кутузову отозвать Тормасова в свой штаб и «вверить ему резерв» [29, Т. IV, Ч. 1, с. 224].

План, присланный из Петербурга, предполагал действия, противоположные тем, которые намечал Кутузов и о которых Александр I был прекрасно осведомлен. Прежде всего в плане неверно оценивалась военно-стратегическая обстановка на театре войны. Его составители исходили из того, что русская армия, как писал царь Кутузову, «преградив успехи неприятеля, удержит и дальнейшее его вторжение», а затем приступит «к наступательным действиям» [29, Т. IV, Ч. 1, с. 194]. В действительности, русская армия, сдав Москву, отступала. В плане неверно определялось и направление главного удара. Если Кутузов планировал нанести его по основным силам Наполеона, то петербургский план преследовал цель разгромить фланговые группировки противника встречным наступлением войск Витгенштейна и Штейнгеля с севера и Дунайской армии – с юга. Решающая роль в разгроме врага отводилась не Главной армии, а Дунайской. На словах Александр I ратовал за объединение действий всех армий

и корпусов, а на деле его рескрипты предусматривали действия фланговых войск вне связи с Главной армией. Совместные действия предполагались лишь на заключительном этапе операции. Если Кутузов намечал произвести окружение армии Наполеона восточнее Днепра, то петербургский план предусматривал решение этой задачи на Березине. В рескрипте Чичагову царь предписывал занять «реку Березину и Борисов, где должно укрепить сильный лагерь и далее лес и дефилеи по дороге от Борисова до Бобра» с тем, «чтобы на возвратном пути главной неприятельской армии, преследуемой нашими войсками, тут на каждом шагу могло быть производимо сильное сопротивление...» [29, Т. IV, Ч. 1, с. 464–465]. Следовательно, пространство и время уступались противнику без борьбы.

В петербургском плане скрупулезно регламентировались действия войск: в нем указывались маршруты движения, даты освобождения тех или иных городов и т. п. Так, Дунайская армия не позднее 20 сентября должна была овладеть Пинском, 26 сентября – Несвижем, 4 октября – Минском. Здесь к ней должен был присоединиться корпус Эртеля. До 10 октября войска Чичагова должны были укрепиться на Березине и наладить взаимодействие с корпусом Витгенштейна. Сопротивление противника, погодные условия и другие факторы совершенно не учитывались.

Задачи 3-й армии определялись в рескрипте Александра I «В бывшую армию генерала Тормасова». Ей предписывалось «быть от 20 до 25 сентября в Пружанах, тем отвлекая неприятеля как можно далее от Пинска и Несвижа», а с 26 сентября начать «наступательные движения» с целью разбить корпуса Шварценберга и Ренье и оттеснить их в герцогство Варшавское или Галицию. В рескрипте подчеркивалось, что главная задача 3-й армии – «сокрыть движения адмирала Чичагова» [29, Т. IV, Ч. 1, с. 465–466].

Таким образом, между кутузовским и петербургским планами имелись принципиальные отличия. Главное заключалось в том, что Кутузов стремился сосредоточить усилия русских войск на уничтожении основных сил Наполеона восточнее Днепра до подхода к ним резервов. Даже в случае неудачи в выполнении этой задачи у русского командования было бы достаточно войск, пространства и времени, чтобы не допустить соединения наполеоновской армии с резервами и корпусами, действовавшими на петербургском направлении.

Уже при первом знакомстве с рескриптами царя 8 сентября Кутузов, по словам Чернышева, заявил, что «к сожалению, 6-го числа сего месяца было от него послано предписание генералу Чичагову... следовать с Молдавскою армиею через Мозырь, Рогачев на Могилев для сближения с большими действующими армиями и угрожения неприятеля в тыл» [29, Т. IV, Ч. 1, с. 265]. Из этого заявления следует, что Кутузов выразил сожаление о том, что петербургский план запоздал и что он уже отдал необходимые распоряжения. Именно так и понял мысль фельдмаршала Чернышев. Он стал с жаром убеждать его в превосходстве привезенного им плана, делая упор на то, что русские войска, действующие на флангах, выйдут на основную коммуникацию противника «по пунктам, назначенным» Александром I.

Доводы Чернышева не убедили Кутузова, но настойчивость адъютанта царя показала, что вопрос о петербургском плане предрешен. И все же фельдмаршал предпринял еще одну попытку отстоять свой план. Он заявил, что «не хочет без совета генерала Беннигсена решиться» принять новый план и приказал Чернышеву подготовить «подробный экстракт на французском языке содержанию всех бумаг», привезенных им. Взаимоотношения Кутузова и Л.Л. Беннигсена хорошо известны. Что же заставило фельдмаршала апеллировать к своему недругу? Источники на этот счет не содержат никаких данных. Поэтому можно лишь предположить, что Кутузов рассчитывал на то, что Беннигсен заметит явные просчеты петербургского плана.

Надежды фельдмаршала не оправдались. Ознакомившись с «экстрактом», Беннигсен одобрил петербургский план. Вот как Чернышев описывает этот важный момент: «Так как по прочтению сей бумаги (экстракта. – Б. А.) генерал Беннигсен был во всем мнении своим согласен с начертанным планом, то князь и решился произвести его в действие без всякой перемены...» [29, Т. IV, Ч. 1, с. 266].



Из Красной Пахры Чернышев выехал в Дунайскую армию лишь 10 сентября. Кроме того, несколько дней он потерял в поисках штаба Кутузова. Поэтому к числам, указанным в петербургском плане, фельдмаршал прибавил по пять суток. «Князь сказал мне при том, – пишет Чернышев, – что он желает, чтобы командующие армиями не очень стеснялись бы выставленными числами» [37, с. 266–267]. Следовательно, по новому расписанию войска Чичагова должны были овладеть Минском 10 октября, а 15-го – выйти на берега Березины. Соответствующим образом были изменены даты и в остальных рескриптах.

10 сентября Кутузов предписал Чичагову воздержаться «от производства в действо» его распоряжений от 6 сентября и приступить «к исполнению высочайшей воли». Но фельдмаршал подчеркнул, что действия Дунайской армии должны быть направлены «к общей цели». Он ни словом не обмолвился об объединении 3-й и Дунайской армий, не отзывал Тормасова, а лишь поручил Чичагову «препроводить еще повеление государя императора в бывшую армию генерала Тормасова» и указал, что Чернышев снабжен «многими изустными наставлениями» императора. Тем самым Кутузов возложил на адъютанта царя неблагоприятную миссию отстранения Тормасова от армии [Там же, с. 269].

В тот же день Кутузов донес Александру I о своем «опробировании» плана и отметил, правда, в завуалированной форме, основной его недостаток: «Сказать должно, что отдаленные диверсии от главного действия войны не могут иметь над нею такого влияния, как ближние...» Фельдмаршал настаивал на том, чтобы Чичагов как можно быстрее вышел на операционную линию Наполеона либо для сближения с корпусом Витгенштейна, либо «сколь можно скорее приблизиться к окрестностям Могилева». «Сим, – подчеркивал Кутузов, – заботливее сделается положение главных неприятельских сил и тем скорее вынужденным он будет оставить сердце России» [Там же, с. 268].

Рассмотрим план контрнаступления, разработанный штабом 3-й армии. Первое упоминание о нем содержится в письме Чичагова Тормасову от 24 августа. Сообщив о подходе своей армии к Днестру, адмирал писал: «Я полагаю, что нам очень возможно будет переменить действия наши из оборонительных в наступательные. Я вас покорно прошу заняться предварительно по знанию вашему тех мест планом, коего держаться можно было» [45, ф. 103, 1812 г., оп. 208а, св. 0, д. 13, л. 347]. Тормасов дал согласие. Но 28 августа он получил письмо Кутузова от 14 августа, которое, по его словам, вносило «некоторую перемену в общих предположениях». Тормасов известил об этом Чичагова и предложил ему или начальнику штаба приехать в Луцк для согласования совместных действий. Чичагов, получивший послание Кутузова вместе с письмом Тормасова 30 августа, в тот же день писал Тормасову: «Находя весьма полезным предназначаемое с вами свидание, я завтра отправляюсь из Каменца в Дубно и оттуда в Луцк ... и мы объяснимся с вами по предмету перемены в общих предположениях» [45, ф. 103, 1812 г., оп. 208а, св. 0, д. 13, л. 356–357].

Тормасов оказался в сложном положении: с одной стороны, он располагал предписанием Кутузова не проводить «отдаленных диверсий» и уже дал согласие выступить на соединение с Главной армией, с другой – Чичагов уверял его, что имеет «повеление» царя действовать «совокупными силами в герцогстве Варшавском» [46, ф. 1409 (ф. Собственная е. и. в. канцелярия), оп. 1, 1812 г., д. 649, л. 5]. Тормасов принял предложение Чичагова. 3 сентября он направил адмиралу план под названием «Мнение для наступательных движений двух действующих армий противу соединенных неприятельских сил, за рекою Стыром расположенных».

Учитывая, что наполеоновские войска на Волыни были сосредоточены в трех пунктах (саксонский корпус – у м. Киселина, австрийский – у с. Колобы, польская дивизия – у г. Владимира), план предусматривал наступление в этих направлениях. Главной задачей являлось не уничтожение живой силы противника, а изгнание захватчиков из Волыни. «Какое бы неприятель не предпринял отступление, – говорилось в плане, – обе армии будут против него соединено действовать, чтобы вытеснить его из Волыни» [45, ф. 103, 1812 г., оп. 208а, св. 0, д. 13, л. 360].

3 сентября, после отправки плана Чичагову, Тормасов получил предписание Кутузова от 20 августа. Он немедленно известил об этом адмирала и просил сообщить, получил ли тот ука-



зания главнокомандующего «относительно губерний Подольской, Волынской и области Тарнопольской» [45, ф. 103, 1812 г., оп. 208а, св. 0, д. 13, л. 361]. Этот запрос косвенно свидетельствует о согласии Тормасова выполнить распоряжение Кутузова. Но Чичагову снова удалось убедить Тормасова, как он писал Беннигсену, «атаковать неприятеля одновременно, если он заблагорассудит обождать нас; если же отступит, то будем его преследовать» [4, с. 129].

Таким образом, вопреки директивам Кутузова и до получения петербургского плана выполнявший волю царя Чичагов, а вместе с ним и Тормасов решили действовать по своему плану. Для проведения наступательных операций они выделили 55 тыс. солдат и офицеров. Остальные войска обеспечивали безопасность Юго-Западного края. Дунайская армия форсировала Стырь 10-го, а 3-я армия – 11 сентября. Противник без боя отступил.

12 сентября Тормасов и Чичагов получили письма Кутузова от 6 сентября. На другой день командующие встретились в Торчине, где обсудили план дальнейших действий. Было решено продолжать наступление. 14 сентября адмирал писал фельдмаршалу: «Мы согласились с г. Тормасовым преследовать его (противника. – Б. А.) по направлению к Ковелю, куда он, кажется, стремится. Потом, собрав как прежде бывшие под начальством моим, так и вновь назначенные войска, я пойду кратчайшим путем на Могилев». Соглашаясь выполнить предписание Кутузова, Чичагов просил прислать «точное подтверждение, продолжать ли преследование» противника «или, оставя его, идти, не взирая ни на что, к Могилеву» [38, с. 47]. Совершенно очевидно, что адмирал пытался оттянуть срок своего выступления на соединение с Главной армией. Видимо, он ожидал решения Александра I об объединении 3-й и Дунайской армий. 17 сентября в штаб Чичагова прибыл Чернышев с рескриптами царя и новым предписанием Кутузова. Ознакомившись с петербургским планом, адмирал нашел его «обширным и важным». Он лишь посетовал на чрезмерную регламентацию действий вверенных ему войск [40, с. 32]. По словам Чернышева, Тормасов «весьма огорчился своим перемещением» [38, с. 272]. На очередном военном совете было решено, что Тормасов будет командовать армией до полного освобождения Волынской губернии.

Выполняя приказ Наполеона «сковать русские войска и ни под каким видом не допустить, чтобы они вышли на коммуникацию» французской армии [49, 50], Шварценберг и Ренье отступили за Буг. 30 сентября русские армии освободили Брест. 1 октября Чичагов доложил Кутузову о вступлении в командование объединенными войсками, за которыми сохранялось название 3-й Западной армии. Тормасов выехал в Главный штаб.

В районе Бреста 3-я армия находилась две недели. Чичагов рассчитывал разбить австро-польско-саксонские войска и вторгнуться в герцогство Варшавское. «Цель моих действий, – доносил он 3 октября Александру I – будет отчасти достигнута отступлением неприятеля в герцогство» [33, с. 323]. На польской территории вели военные действия пять войсковых партизанских отрядов. Их успехи породили, видимо, у адмирала иллюзии о легкой победе. 5 октября он направил в герцогство 10-тысячный корпус генерала П.К. Эссена и предписал генералу Ланжерону готовиться к походу. 6 октября войска Эссена были атакованы под Бялой превосходящими силами врага. Потеряв 126 человек убитыми и 209 ранеными, Эссен отступил [45, ф. ВУА, 1812 г., д. 3518, ч. I, л. 232, 234]. Осечка под Бялой охладила наступательный пыл адмирала. Он отозвал все отряды под Брест. Задержка 3-й армии была на руку Наполеону.

О своих планах и действиях Чичагов Кутузова не информировал. Но фельдмаршал разгадал его замыслы. Рапорт Чичагова от 14 сентября Кутузов получил 22 сентября. В тот же день он писал Александру I, что «адмирал Чичагов намерен был действовать и далее от Бреста на Варшавское герцогство», и подчеркнул, что это противоречит «общему плану» [29, Т. IV, Ч. I, с. 351–352].

Наполеон узнал о переходе 3-й и Дунайской армий в наступление из донесения Шварценберга, поступившего в Москву 24 сентября. Есть основания считать, что это известие ускорило решение Наполеона оставить Москву. С 24 сентября началась подготовка отступления. Оперативная переписка французского полководца конца сентября – начала октября показывает, что он разработал грандиоз-

ный план войны на осень 1812 г. Главная французская армия при поддержке войск, дислоцирующихся в Смоленской губернии и Южной Белоруссии, должна была прорваться через Калугу на Украину. На австро-польско-саксонские войска, численность которых Наполеон требовал довести до 160 тыс. человек, возлагалась задача разгромить 3-ю и Дунайскую армии и овладеть западными украинскими губерниями. Французский император рассчитывал перезимовать на Украине, усилить свою армию, а весной 1813 г. возобновить военные действия [1].

На решение Наполеона оставить древнюю русскую столицу оказали влияние и другие факторы: пожар Москвы, начавшееся разложение его армии, отказ правительства России вести переговоры о мире, приближение зимы. Но главной причиной бегства врага из Москвы была народная война. «.. Не усматривая впереди ничего другого, как продолжение ужасной народной войны, способной в краткое время уничтожить всю его армию... предпринял он поспешное отступление вспять» [28, с. 56], – констатировала 24 октября листовка Главного штаба.

Кутузов знал о тяжелом положении французской армии. Он был убежден, что «Наполеон долго в Москве не пробудет». Важно было установить направление, в котором двинется неприятель. Свои первые соображения на этот счет фельдмаршал изложил в рапорте Александру I от 22 сентября, т. е. в тот день, когда он убедился из донесений Чичагова и Тормасова о невозможности привлечь их войска к борьбе против основных сил Наполеона. «Показания пленных и дезертиров весьма разнообразны, – писал Кутузов. – Трудно теперь проникнуть намерение его (Наполеона. – Б. А.) показания некоторых пленных дают даже подозрение, что неприятель намерен ретироваться по Смоленской дороге». Далее Кутузов сообщал, как будет действовать в той или иной ситуации. Если Наполеон станет отступать по Смоленской дороге, русские войска, «не теряя времени», двинутся «параллельно сей дороге к Юхнову», если же противник пойдет в южном направлении, то предполагалось послать ему на встречу 1–2 пехотных корпуса с артиллерией [29, Т. IV, Ч. 1, с. 354]. Из этого донесения ясны идеи, которыми Кутузов руководствовался до и после Малоярославского сражения: встречным наступлением не позволить врагу прорваться на юг, а затем преследовать параллельным маршем. Из донесения видно, что показания пленных о намерении Наполеона отступать по Смоленской дороге Кутузов не доверял.

В начале октября юго-западное направление фигурировали в показаниях пленных и дезертиров все чаще. Племянник французского военного министра Ж. Кларка заявил, что «Наполеон не намерен оставаться в Москве, а проложит себе путь силою на Украину» [15, с. 208]. На основании этого и других показаний составители журнала военных действий Главного штаба пришли к выводу, что «намерение главной французской армии по выходе из Москвы следовать на Калугу и далее и чрез то овладеть изобильнейшими губерниями» [29, Т. IV, Ч. 2, с. 248].

В конце сентября – начале октября Кутузов провел серию мероприятий, направленных на срыв замыслов противника. Прежде всего он поставил под наблюдение армейских партизан все возможные пути отхода наполеоновской армии из Москвы. «Все разосланные партии, – говорится в журнале военных действий за 25–28 сентября, – хотя и находятся в различных от армии направлениях, но не менее того составляют между собою непрерывную связь» [29, Т. IV, Ч. 1, с. 400].

Это позволило Кутузову своевременно установить скрытое движение наполеоновской армии к Малоярославцу. Заблаговременно высланные им войска подошли 12 октября к городу почти одновременно с передовыми частями Большой армии. В ожесточенном сражении за Малоярославец русская армия сорвала основной замысел стратегического плана Наполеона – прорваться в Калугу, затем в украинские губернии. В «летучей» брошюре Главного штаба подчеркивалось: «Сей день, увенчавший русское оружие новою славою, прекратил мгновенно все стратегические тонкости Наполеона и смешал все его планы» [28, с. 101]. В донесении царю от 7 ноября Кутузов писал, что «должно было прежде думать закрепить коммуникации наши с Калугою и воспрепятствовать ему (противнику. – Б. А.) вход в оную, чрез которую намерен он был пройти в Орловскую губернию и потом в Малороссию...» [29, Т. IV, Ч. 2, с. 320–321].

Вынудив наполеоновскую армию отступать по разоренной Смоленской дороге, главнокомандующий выполнил часть своего замысла. Направив авангард через Боровск к Верее, Кутузов с основными силами двинулся 15 октября на Вязьму и тем самым приступил к реализации второго замысла – параллельного преследования и уничтожения войск агрессора. По словам фельдмаршала, параллельное движение давало возможность сохранять «связь с нашими хлеботорными провинциями» и прикрывать их, поддерживать связь с войсками Чичагова, заставляло противника непрерывно отступать, «опасаясь, чтобы я его не обошел». Но главной задачей Кутузов считал «истребление врага до последней черты возможности» [29, Т. IV, Ч. 2, с. 226, 283, 392]. С этой целью он направил «летучие» отряды, которые наносили непрерывные удары по отступавшим вражеским колоннам. Наполеону не удалось ни остановиться, ни сойти со Смоленской дороги. В сражениях под Вязьмой, Дорогобужем, Ляховом русские войска нанесли противнику жестокие удары.

Крупных успехов в это время добились корпуса Витгенштейна и Штейнгеля. Они овладели сильно укрепленным Полоцком и нанесли жестокое поражение противнику при Ушаче и Чашниках. Корпуса Виктора, Сен-Сира и Удино отступали к г. Сенно. Создалась реальная возможность разгромить основные силы Наполеона в междуречье до их соединения с этими корпусами. В предписании Витгенштейну от 2 ноября Кутузов одобрил его действия и выразил предположение о том, что отступающие вражеские корпуса попытаются «соединиться с главной их армией». Фельдмаршал поделился своим намерением нанести сильное поражение Наполеону под Красным, а затем, «переправясь при Орше или другом каком месте через реку Днепр, направиться в направлении через Смоляны на Сенно или Лепель». «Я полагаю, подчеркивал Кутузов, – что главное поражение, которое неприятелю нанести можно, должно быть между Днепром, Березиною и Двиною, и для того содействие ваше в сем случае необходимо» [29, Т. IV, Ч. 2, с. 269].

Одновременно Главный штаб решил провести две операции по освобождению Южной Белоруссии. На корпус Эртеля возлагалась задача разгромить дивизию Домбровского и снять осаду Бобруйской крепости, гарнизон которой почти четыре месяца вел героическую борьбу. «Сим движением доставля значащую выгоду в главном предмете всех действий, – писал 28 октября Кутузов Эртелю, – ваше превосходительство будете непосредственно способствовать истреблению общего врага» [29, Т. IV, Ч. 2, с. 230–231].

Черниговское земское ополчение, усиленное украинскими казачьими полками, должно было «занять г. Могилев без малейшей потери времени». Приказ двигаться на Могилев получили также часть Калужского ополчения и армейские партизанские отряды А.П. Ожаровского, Д.В. Давыдова, А.С. Сеславина. Перед каждым из них ставилась конкретная боевая задача. Так, Сеслаину поручалось вести разведку, а Давыдову приказывалось, переправясь через Днепр, прервать «неприятелю всякое сообщение между Могилевым и Оршею». Каждое соединение получило направление движения: Черниговское ополчение с приданными полками наступало на Могилев с юга, Калужское – с юго-востока, отряд Ожаровского – с севера. Во всех приказах подчеркивалось значение этой операции. Так, в приказании на имя Д.В. Давыдова говорилось: «Генерал-адъютант граф Ожаровский, генерал-лейтенант Шепелев (начальник Калужского ополчения. – Б. А.) и Черниговское ополчение – все направлены на Могилев, ибо овладение оного есть самая большая важность для армии» [29, Т. IV, Ч. 2, с. 187, 339].

Таким образом, в конце октября Кутузов намеревался разгромить по частям находившиеся в Белоруссии вражеские войска. Самую ответственную задачу – ликвидацию основных сил Наполеона – фельдмаршал возлагал на Главную армию и корпуса Витгенштейна и Штейнгеля. Кутузов не определял точно район, где он намеревался дать решающее сражение, но совершенно очевидно, что оно должно было произойти до Березины.

Не все эти замыслы были реализованы. Как и рассчитывал Кутузов, Главная армия упредила противника под Красным и в трехдневном сражении (4–6 ноября) наголову разгромила корпуса Даву и Нея. Успешно была проведена Могилевская операция. Но генералы Эртель, Витгенштейн и Штейнгель не выполнили поставленных задач.

Сославшись на трудности переправы через Припять, покрывавшейся льдом, Эртель не выступил из Мозыря. Дивизия Домбровского беспрепятственно отошла в Борисов и сыграла главную роль в боях за город. Эртель не выполнил и требование петербургского плана о движении на Борисов. Сложилась парадоксальная ситуация: Чичагов игнорировал распоряжения Кутузова, а Эртель не выполнял приказы Чичагова. Разгневанный адмирал отстранил строптивого генерала от командования корпусом и назначил вместо него генерал-майора А.С. Тучкова. Сообщая об этом Кутузову, Чичагов 7 ноября писал: «Надеюсь, что за столь важное преступление он (Эртель. – Б. А.) предан будет суду...» [45, ф. 14414, 1812 г., оп. 10/291, св. 68(281), д. 12, л. 22]. По распоряжению Александра I Эртель был назначен в декабре 1812 г. военным генерал-полицмейстером действующей армии [39, с. 214].

Не лучшим образом поступил и Витгенштейн. Овладев 20 октября Лепелем, он доложил Александру I о своем намерении наступать на Вильно и представил дело так, что якобы его войска сражаются чуть ли не со всей наполеоновской армией. В рескрипте от 30 октября царь обвинил Кутузова в том, что он подверг корпус Витгенштейна «очевидной опасности» [45, ф. ВУА, 1812 г., д. 453, л. 29]. Фельдмаршалу пришлось опровергать это лишнее основания обвинение и заверять императора, что «неприятель со всеми силами своими не в состоянии нанести сильного вреда генералу Витгенштейну» [29, Т. IV, Ч. 2, с. 322].

Необходимо подчеркнуть, что Кутузов не настаивал на выполнении своих распоряжений, отданных Витгенштейну и Эртелю. Во-первых, он прекрасно понимал, что оба генерала, зная о присланном Александром I плане, вольны были не выполнять его предписаний. Во-вторых, 3 ноября Кутузов получил рапорт Чичагова от 20 октября, в котором тот сообщал, что, «не видя в преследовании неприятеля до Вислы к существенной для операций наших пользы, кроме совершенной потери времени в достижении предназначенных» ему «пунктов», решил следовать на Березину [38, с. 102–103].

Донесение Чичагова чрезвычайно обрадовало Кутузова. «С несказанным удовольствием получил я рапорт ваш от 20 октября под № 1790, – писал в тот же день фельдмаршал адмиралу, – из которого вижу, чтобы надеетесь около 7-го числа быть в Минске. Сие движение ваше решить должно несказанно много при нынешних обстоятельствах». Кутузов подробно информировал Чичагова о действиях своей армии, о тяжелом положении войск противника и выразил уверенность в успешном завершении операции по окружению и разгрому врага. Пересылая Александру I рапорт Чичагова, Кутузов 4 ноября подчеркнул: «Сие движение обещает самые счастливые последствия, ибо от Минска – только два марша до Борисова – место, где предполагается общее соединение всех сил». Сообщив о следовании Главной армии «параллельно движению неприятеля», об установлении «непрерывного сообщения с графом Витгенштейном» и о посылке «летучих» отрядов в разных направлениях, фельдмаршал заключал: «Сим средством, беспокоя неприятеля со всех сторон, упреждая и затрудняя везде его марш, с помощью всевышнего надеюсь нанести неприятелю величайший вред» [29, Т. IV, Ч. 2, с. 282, 291–292].

Итак, только 3–4 ноября Кутузов принял решение разгромить наполеоновскую армию на Березине, в районе Борисова. Это был уже третий район, в котором фельдмаршал намеревался нанести противнику «главное поражение». Но необходимо подчеркнуть, что такое решение он вынужден был принять под давлением обстоятельств. Витгенштейн и Эртель отказались следовать в междуречье. Войска русских фланговых группировок стягивались к Березине. Сюда же отступали остатки главной армии Наполеона, корпуса Виктора, Сен-Сира и Удино.

Ход и результаты Березинской операции освещены в трудах Л.Г. Бескровного, П.А. Жилина и других историков.

Подведем итоги.

В рескрипте Александра I от 8 августа 1812 г. и в ряде других документов подчеркивалось, что М.И. Кутузов назначается главнокомандующим «над всеми действующими армиями». Однако это назначение носило формальный характер. Фактически Кутузову подчинялись только 1-я и 2-я армии, объединенные затем в Главную армию. Командующим 3-й и Дунайской армиями, командирам отдельных корпусов Александр I отдавал приказы через голову главнокомандующего и без согласо-



вания с ним. В привилегированном положении находился адмирал П.В. Чичагов, которому император предоставил огромную власть и подчинил значительную часть войск. Все это Кутузов прекрасно понимал. Не случайно он обращался к начальникам этих соединений не с приказами и распоряжениями, а с письмами.

Вмешательство Александра I в управление войсками особенно пагубно сказалось при разработке планов разгрома врага. Зная о намерении Кутузова нанести поражение центральной группировке Наполеона силами Главной и Дунайской армий восточнее Днепра, царь вместе с тем утвердил разработанный его ближайшим окружением план, который преследовал цель разгромить прежде всего фланговые группировки и выйти к Березине. Без согласования с фельдмаршалом Александр I произвел перестановку в высшем командном составе. Тем самым царь грубо нарушил утвержденное им накануне войны «Учреждение для управления Большой действующей армии».

Это привело к тому, что в период контрнаступления русские войска действовали по двум стратегическим планам: Главная армия – по кутузовскому, фланговые группировки – по петербургскому. Пользуясь покровительством Александра I, Чичагов, Витгенштейн и Эртель не выполняли предписаний Кутузова, а Чичагов уклонялся даже от выполнения петербургского плана и почти на месяц опоздал с выходом к Березине.

Замыслы Кутузова в ходе контрнаступления менялись в зависимости от конкретно складывающейся обстановки на театре военных действий. Но главная идея его плана – концентрическим наступлением основных сил русских войск окружить и уничтожить армию Наполеона до ее соединения с резервами и фланговыми группировками – оставалась неизменной с середины августа до начала ноября. Реализация этого замысла позволила бы закончить войну в короткий срок и с минимальными потерями. Но он был сорван по вине Александра I. Русской армии пришлось вести изнурительное преследование противника, что привело к большим жертвам.

Находясь в крайне двойственном положении, М.И. Кутузов проявил не только выдающиеся качества полководца, но ум, выдержку и гибкость государственного деятеля. Его твердость и последовательность способствовали достижению им же поставленной цели – истребить наполеоновское нашествие «до последней черты возможности». Результаты соответствовали великим замыслам.

### Литература

1. Абаляхин Б.С. О стратегическом плане Наполеона на осень 1812 г. // Вопросы истории. 1985. № 2.
2. Абаляхин Б.С., Дунаевский В.А. Отечественная война 1812 г. и освободительная миссия русской армии (итоги и перспективы исследований) // История и историки. Историографический ежегодник. 1974. М., Л., 1976.
3. АВПР (Архив внешней политики России, ныне АВП РФ – Архив внешней политики Российской Федерации).
4. Беннигсен Л. Письма о войне 1812 г. Киев, 1912.
5. Бескровный Л.Г. Две стратегии. 1812 год. К 150-летию Отечественной войны: сб. ст. М., 1962.
6. Бескровный Л.Г. Отечественная война 1812 г. и контрнаступление Кутузова. М., 1951.
7. Бескровный Л.Г. Отечественная война 1812 г. М., 1962.
8. Бескровный Л.Г. Русское военное искусство XIX в. М., 1974.
9. Большевик. 1947. № 3.
10. Бутурлин Д.П. История нашествия Наполеона на Россию в 1812 г. Ч. 2. СПб., 1824.
11. Военная мысль. 1945. № 12.
12. Горяинов С. 1812 год. Ч. 2. СПб., 1912.
13. Готовцев А. Полководческий путь М.И. Кутузова // Военная мысль. 1945. № 12.
14. Двенадцатый год (1812). Исторические документы собственной канцелярии главнокомандующего III Западной армией А.П. Тормасова. СПб., 1912.
15. Дубровин Н. Отечественная война в письмах современников. СПб., 1882.
16. Жилин П.А. Контрнаступление Кутузова в 1812 г. // Пропагандист и агитатор (журнал ГПУ Вооруженных Сил СССР). 1947. № 20.
17. Жилин П.А. Гибель наполеоновской армии в России. М., 1968; изд. 2, испр. и доп. М., 1974.
18. Жилин П.А. Контрнаступление Кутузова в 1812 г. М., 1950. (Второе издание, расширенное и уточненное, вышло в 1953 г. под названием «Контрнаступление русской армии в 1812 г.»).
19. Жилин П.А. Михаил Илларионович Кутузов. Жизнь и полководческая деятельность. М., 1978.



20. Жилин П.А. Полководческая деятельность М.И. Кутузова в Отечественной войне 1812 г. // Военно-исторический журнал. 1962. № 7.
21. Записки графа А.Ф. Ланжерона // Изборник разведчика. 1899. № 12.
22. Зотов Р.М. Военная история Российского государства. Ч. 4. СПб., 1839.
23. История СССР с древнейших времен до наших дней. Т. IV. М., 1967.
24. История СССР. XIX – начало XX в. М., 1981.
25. Коробков Н.М. Михаил Кутузов. М., 1945.
26. Ленинградское отделение Архива АН СССР, ф. 489 (ф. Н.К. Шильдера), оп. I, д. 33, л. 13.
27. Линков Я.И. Отечественная война 1812 г. и стратегическое контрнаступление Кутузова // Пропагандист и агитатор (журнал ГПУ Вооруженных Сил СССР). 1947. № 9.
28. Листовки Отечественной войны 1812 г.: сб. документов. М., 1962.
29. М.И. Кутузов. Сб. документов. Т. I–V. М., 1950–1956.
30. Михаил Илларионович Кутузов. К 200-летней годовщине со дня рождения. М., 1945.
31. Михайловский-Данилевский А.И. Описание Отечественной войны в 1812 г. по высочайшему повелению. Ч. 3. СПб., 1840.
32. Михневич Н.П. Отечественная война 1812 г. Вып. IV. СПб., 1912.
33. Отечественная война 1812 г. Материалы ВУА. Т. 19. СПб., 1912.
34. Отечественная война 1812 г. Материалы ВУА. Т. 17. СПб., 1912.
35. Полководческая деятельность Кутузова в 1812 г. Документы. // Военная мысль. 1945. № 9.
36. Попов А.Н. Отечественная война 1812 г. От Малоярославца до Березины. Историческое исследование. СПб., 1877.
37. Русская старина. 1909. сентябрь. С. 266–267.
38. Сборник исторических материалов, извлеченных из архива собственной е. и. в. Канцелярии. Вып. 10. СПб., 1898.
39. Сборник исторических материалов, извлеченных из архива собственной е. и. в. канцелярии. Вып. 2. СПб., 1878.
40. Сборник Русского исторического общества. Т. 6. СПб., 1871.
41. Советская военная энциклопедия. Т. 8. М., 1980.
42. Тарле Е.В. Нашествие Наполеона на Россию в 1812 году. М., 1938.
43. Фельдмаршал Кутузов. Сб. документов. М., 1945. (Вторым исправленным и значительно расширенным изданием сборник вышел в 1947 г.).
44. Харкевич В.И. 1812 год. Березина. СПб., 1893.
45. ЦГВИА СССР (Центральный государственный военно-исторический архив СССР, ныне РГВИА – Российский государственный военно-исторический архив).
46. ЦГИА СССР (Центральный государственный исторический архив СССР, ныне РГИА – Российский государственный исторический архив).
47. Шильдер Н.К. Император Александр I. Его жизнь и царствование. Т. I. СПб., 1897.
48. Ярославцев А. Стратегия Кутузова в войне 1812 г. // Военная мысль. 1945. № 9.
49. Correspondence de Napoleon 1-er, t. 24. P., 1868. P. 116.
50. Fain (A. I. F.). Manuscrit de 1812, contenant le precis des evenemens de cette annee, t. 1. P., 1827. P. 423–424.

УДК 37.015.3

**М.В. МАТЮХИНА**  
(Волгоград)

### **МОТИВЫ УЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ УСПЕВАЕМОСТИ\***

*В статье выдающегося ученого М.В. Матюхиной мотивация учебной деятельности рассматривается с точки зрения ее содержания и степени осознанности. Проводится сравнительный анализ содержания мотивов учения у учащихся с разным уровнем академической успеваемости.*

**Ключевые слова:** мотивация учебной деятельности, мотивы учения, осознаваемые и неосознаваемые мотивы, положительная и отрицательная мотивация учебной деятельности.

---

**MARGARITA MATYUHINA**  
(Volgograd)

### **LEARNING MOTIVES OF STUDENTS WITH DIFFERENT LEVEL OF ACADEMIC PROGRESS**

*The article of an outstanding scientist M.V. Matyuhina deals with the motivation of learning activity from the perspective of its content and the degree of consciousness. There is conducted the comparative analysis of the content of the learning motives of students with the different level of the academic progress.*

**Key words:** motivation of learning activity, learning motives, conscious and unconscious motives, positive and negative motivation of learning activity.

Важнейшим вопросом работы школы является повышение успеваемости. Психологический аспект этой проблемы связан, прежде всего, с особенностями учащегося. Можно предположить, что в психологическом плане успеваемость определяется двумя группами причин: особенностями обучаемости, умственного развития и отношением учащихся к учебной деятельности, мотивацией учения. Забота о развитии каждой из сторон есть забота о повышении успеваемости, улучшении качества общеобразовательной подготовки учащихся.

Умственное развитие и мотивация учения тесно взаимосвязаны, но на данном этапе исследования мы сознательно отвлекаемся от вопроса умственного развития и остановимся только на вопросах мотивации учения.

Чтобы понять действия учащегося, надо понять причины этих действий. И один, и другой посещают уроки, готовят домашнее задание, отвечают на уроке на вопросы учителя и т. д. Однако какой смысл имеют для учащегося эти действия? Для того чтобы ответить на этот вопрос, надо знать, в чем состоит мотив действия.

Мы предполагаем, что мотивация учения учащихся разных уровней успеваемости должна отличаться своеобразием. Мы также предполагаем, что увидеть это своеобразие нелегко. И вполне возможно, что именно эта трудность подчас заставляет практиков давать одно глобальное объяснение слабой, например, успеваемости – нерадивость учащегося, не учитывая, что это уже само по себе следствие, а не первопричина.

Прежде всего нас интересовало, как сами учащиеся *осознают свое отношение к учению*, какой смысл они вкладывают в свои учебные действия. Мы предполагаем, что *по степени осознания* учащимися мотивов в какой-то степени можно судить об уровне мотивации. И самом деле, рост самосо-

---

\* Публикуется по статье: Матюхина М.В. Мотивы учения учащихся с разным уровнем успеваемости // Мотивация учения / под ред. М.В. Матюхиной. Волгоград, 1976. С. 5–15. Подготовлена к публикации кандидатом психологических наук, доцентом кафедры психологии профессиональной деятельности ФГБОУ ВО «ВГСПУ» Н.Н. Плотниковой.

знании личности проявляется в осознании учащимися своих особенностей, отношений и т. д. Потому, в какой степени осознает себя и свои действия та или иная личность, можно говорить об уровне ее развития. Чем младше, например, ребенок, тем в меньшей степени он осознает себя, свои особенности. Выясняя уровень осознания, мы обращаемся в первую очередь к «знаемым» мотивам [4], понимая, что они не всегда могут совпадать с реально действующими мотивами.

Остановимся на методике и результатах исследования.

Основным критерием деления учащихся на группы по успеваемости служил средний балл успеваемости, который выводился как среднее арифметическое всех отметок в журнале по 7–8 ведущим предметам за год. В зависимости от этого учащиеся были разделены на 3 группы по успеваемости: сильных, средних, слабых. Исследование проводилось в двух VI и X классах (70 учащихся).

О степени осознания мотивов учения мы судили по тому, может ли учащийся объяснить, почему он учится, как он понимает смысл учения, почему ему нравится или не нравится тот или иной предмет, или же учащийся просто указывает, что предмет ему нравится, но почему – не объясняет. По этим вопросам с учащимися проводились интервью, беседы, тесты.

Обнаруживалось, что хуже обосновывают причины своего отношения к учению слабые учащиеся, учащиеся с низкой успеваемостью, что видно из данных, представленных в табл. 1.

Таблица 1

Число указаний на каждого учащегося		
сильного	среднего	слабого
1,2	0,8	0,6

В то же время учащиеся с низкой успеваемостью часто указывают на любовь к какому-то предмету, но без обоснования причин. Они просто говорят, что предмет им «нравится».

Однако низкая осознанность мотивов еще не говорит о том, что слабоуспевающих не волнуют вопросы, связанные со школой и учением. В этом отношении представляют интерес ответы учащихся на вопросы, которые не имели отношения к учебной деятельности. Это были вопросы о распределении свободного времени, о желаниях, о том, что обрадовало бы и что огорчило учащегося и т. д. Ни в одном из подобных вопросов не было слов «школа», «учение». В то же время, отвечая на подобные вопросы, учащиеся спонтанно говорили о школе, учении, уроках, домашних заданиях. И здесь обнаружилось, что *слабоуспевающие* учащиеся *чаще* говорят о школе, уроках, своем отношении к учению. Данные представлены в табл. 2.

Таблица 2

Число высказываний о школе и учении на каждого учащегося		
сильного	среднего	слабого
1,4	1,7	2,2

Однако что волнует слабоуспевающих? Они хотят лучше выучить уроки, огорчит их двойка, т. е. их притязания далеко не идут. А что думают высокоуспевающие? Все они хотят быть отличниками, больше заниматься учебными предметами, их обрадует хорошая отметка, решение трудной задачи, огорчит тройка, т. е. по содержанию это – другие волнения, отражающие их более высокий уровень притязаний.

Проведенное исследование позволяет говорить и о *содержании мотивации*, т. е. выделить мотивы, наиболее характерные для учащихся различных уровней успеваемости.

В психологической литературе (Л.И. Божович, Л.Б. Ительсон, П.М. Якобсон) выделяются различные *группы* мотивов [1, 3, 6].

Можно говорить о мотивах, связанных с результатом учения, с тем, что лежит вне самой учебной деятельности. Такая мотивация результатом очень разнообразна.

Благоприятна мотивации, имеющая положительный характер. Это могут быть, прежде всего, такие *широкие социальные мотивы*, как долг, желание быть в будущем полезным обществу, понимание значимости знаний для будущего нашей страны, понимание значения знаний для своего будущего, желание подготовиться к избранной профессии. Такая установка, если она устойчива и занимает существенное место в личности учащегося, может давать силы для преодоления затруднений в учении, для проявления усидчивости и терпения. Это наиболее ценная мотивация.

Наряду с такой мотивацией выделяется и условно нами названная «*мотивация благополучия*», проявляющаяся в желании получить одобрение со стороны учителей, родителей, желание, чтобы одноклассники были хорошего мнения об учащемся.

В качестве мотива учения может выступать желание быть в числе первых учеников, лучшим, занять достойное место среди товарищей. Такую мотивацию мы условно назвали «*престижной мотивацией*».

И мотивация благополучия, и престижная мотивация относятся к сугубо личной мотивации, но тем не менее эту мотивацию можно назвать положительной, т. к. она создает предпосылки для проявления активности ребенка в учении.

Наряду с этими видами мотивации выделяется отрицательная мотивация [6, с. 227]. Учащийся осознает те неприятности, которые могут возникнуть, если он не будет учиться. Учащийся хочет избежать неприятностей со стороны учителей, родителей, одноклассников, избежать плохой отметки и т. д. Подобную мотивацию условно можно назвать мотивацией «*избегания неприятностей*».

В психологической литературе выделяются и другие группы мотивов, связанные с самим *процессом* учения. К мотивам этой категории относится интеллектуальная активность, стремление преодолевать препятствия в процессе познания. При такой мотивации учащемуся нравится решать трудные задачи, он любит думать над трудным вопросом, его должен увлекать сам процесс решения задачи. Такую мотивацию мы условно назвали «*мотивация процессом*».

Может быть выделена и другая мотивация, связанная с удовлетворением любознательности, стремлением овладеть знаниями в учебном процессе. Учащемуся нравится овладевать знаниями, узнавать новые факты, наблюдать опыты на уроке, нравится, когда, учитель рассказывает что-то интересное, нравятся учебные предметы. Такую мотивацию мы условно назвали «*мотивация содержанием*».

Надо отметить, что сочетание широких социальных мотивов с мотивацией процессом и мотивацией содержанием создают наиболее благоприятные условия для учебной деятельности, т. к. при такой мотивации со стороны учащихся требуется меньше волевых усилий. Остановимся на *содержании* мотивации учащихся разных уровней успеваемости. Для выяснения этого вопроса использовалось несколько методик. Одна методика предполагала свободные ответы учащихся. Другая методика заключалась в следующем. Учащимся предлагалось расклассифицировать по значимости для них в учении 30 мотивов, которые охватывали все описанные виды мотивации, на три группы. Те мотивы, которые имеют очень важное значение для учащегося при анализе результатов нами оценивались баллом 2, те, которые имеют меньшее значение, – баллом 1, те, которые имеют еще меньшее значение, – баллом 0. Эта методика заставляла учащихся осознать и оценить разнообразные мотивы.

Нам хотелось рассмотреть удельный вес каждого вида мотивации. Результаты по этой методике в баллах по каждой группе испытуемых и по каждому виду мотивации представлены в табл. 3 (см. на с. 57).

Таблица 3

Учащиеся	Средняя оценка в баллах мотивации учебной деятельности						Средний балл по категориям учащихся
	широкой социальной	благополучия	престижной	избегания	процессом	содержанием	
Сильные	1,77	1,76	1,56	1,62	1,58	1,56	1,66
Средние	1,87	1,85	1,72	1,77	1,52	1,80	1,77
Слабые	1,83	1,93	1,70	1,96	1,53	1,90	1,81
Средний балл по видам мотивации	1,82	1,84	1,68	1,54	1,54	1,75	1,74

Обратимся к таблице и, прежде всего, к средним баллам по видам мотивации. Как видно из таблицы, все категории учащихся самую высокую оценку дали мотивации «*благополучия*» (1,84 балла). Все учащиеся хотят получать хорошие отметки, хотят, чтобы родители и учителя были о них хорошего мнения, все не хотят опозориться перед классом.

Высоко оценили учащиеся и *широкие социальные мотивы*. И сильные, и средние, и слабые понимают свой долг, значение знаний для своего будущего, хотят быть полезными обществу, хотят быть культурными. 100% сильных учащихся и 100% слабых учащихся отнесли к очень важным, значимым для них в учении такой мотив, как *желание быть в будущем полезным обществу*.

На третьем месте мотивация «*избегания*». Причем наиболее характерна она для слабых учащихся. Все 100% слабых учащихся к значимым для них отнесли такие мотивы: «хочу избежать плохой отметки», «хочу избежать неприятностей со стороны учителей», «хочу избежать неприятностей со стороны родителей», «хочу избежать осуждения со стороны одноклассников».

Такая единодушно высокая оценка мотивации «избегания» слабоуспевающими заставляет предполагать, что она является для них сильной и реально действующей. Каким же тяжелым должен быть процесс учения, если активность учащегося направлена в первую очередь на то, чтобы избежать неприятностей.

Среди мотивов, связанных с результатами учения, последнее место занимает «*престижная*» мотивация. Она несколько выше у средних и слабых учащихся, нежели сильных.

Перейдем к анализу мотивации, заложенной внутри самой учебной деятельности.

Мотивация «*процессом*» в оценке всех категорий учащихся занимает последнее место (1,54 балла). Если обратиться к свободным высказываниям учащихся, то и там мотивация «процессом» заняла самое последнее место. Сам по себе этот факт требует внимания со стороны учителя. Какими бы высокими социальными и другими мотивами ни руководствовался учащийся, но если его мало привлекает сам процесс добывания знаний, то создается, по словам Л.Б. Ительсона, ситуация «с целевым принуждением», которая требует от учащегося больших волевых усилий в процессе учения. Надо отметить, что у сильных учащихся мотивация процессом сравнительно выше. Следует также обратить внимание и на то, что сильные и слабые по-разному оценили мотивы, входящие в этот вид мотивации. Так, большинство сильных указывают на такие мотивы, как нравится решать трудные задачи, увлекаюсь процессом решения задач, люблю подумать над трудным вопросом. Слабые учащиеся в меньшей степени указывают на эти мотивы. Сравнительные данные в процентах представлены в табл. 4.

Таблица 4

Учащиеся	Число учащихся в %, которым нравится решать трудные задачи
Сильные	60%
Слабые	33%



Остановимся на мотивации «содержанием». Слабые оценили эту мотивацию более высоко, но если обратиться к самим мотивам, входящим в эту группу, то оказывается, что слабоуспевающие самым высоким баллом оценили такие мотивы, как «нравится, когда показывают опыты», «нравится, когда учитель рассказывает что-то интересное». В то же время 90% *сильных* учащихся оценили высшим баллом такой мотив, как «*желание овладеть знаниями*». Можно предположить, что познавательная потребность, которая лежит в основе этого мотива, носит несколько иной характер у сильных и слабых учащихся. У *слабых* эта потребность находится на *первоначальном уровне развития* [2, с. 216]. Их привлекают опыты, интересные факты и т. д. Во всяком случае интерес – занимательность характерен для слабых\*.

Можно предположить, что в занимательной, увлекательной форме учение привлекательно и для слабых, и такая форма урока будет положительно мотивировать этих учащихся. В свое время Л.С. Славина, изучая интеллектуальную пассивность учащихся, обнаружила, что слабые учащиеся в игре, в специально созданной обстановке довольно успешно овладевали знаниями.

*Формирование* положительной мотивации учения учащихся предполагает учет учителем наличного уровня мотивации, а это в свою очередь вызывает необходимость знать этот уровень. В связи с этим определенный интерес представляет и то, *как осознают мотивационную сферу учащихся разной успеваемости сами учителя*. Беседы с учителями, опросники дают нам некоторые материалы для ответа на этот вопрос. Обратимся к результатам, полученным по методике, сходной с той, которая применялась и в отношении к учащимся. Учителям предлагалось свободно отвечать на вопросы и оценивать различные мотивы учащихся в баллах.

Анализируя эти материалы (обследовано 60 учителей), мы хотели сравнить, как оценивают мотивацию сильных и слабых учащихся учителя и сами учащиеся, что есть общего в оценке учителей и учащихся и что специфично для оценки мотивации учителями и учащимися разных уровней успеваемости. Для сравнения возьмем сильных и слабых учащихся, средние действительно занимают среднюю позицию и в оценке самих учащихся и в оценке учителей.

Наглядно результаты представлены на рис. 1 и 2.

Первое, что обращает на себя внимание, это более высокая оценка учителями мотивации сильных учащихся. Причем учителя (рис. 1, пунктирная линия) по некоторым видам мотивации оценивают сильных учащихся даже выше, чем сами сильные учащиеся. То же самое обнаружилось и по другой методике, в свободных высказываниях учителей.

Высоко оценивая мотивацию учения *сильных* учащихся, учитель оценивает их отношение к учению в целом, как хорошее. Эта *установка* может определенным образом влиять и на выставление отметок, на общий балл успешности, на взаимоотношения с этой категорией учащихся, создавая *благоприятные условия* для их учебной деятельности.

Обратимся к рис. 2. Как видно из графика, относительный уровень различных видов мотивации слабых в оценке учителей и учащихся совпадает. Например, и сами учащиеся, и учителя более низко оценивают для слабых роль мотивации «процессом», широкие социальные мотивы, «престижную» мотивацию и более высоко и теми и другими оценивается мотивация «содержанием», «благополучия», «избегания».

В то же время обращает на себя внимание очень низкая в целом оценка мотивации слабых учащихся со стороны учителей (пунктирная линия) и, напротив, высокая самооценка мотивации со стороны самих слабых (сплошная линия).

Возникает целый ряд предположений. Или учителя не всегда хорошо понимают мотивацию учения слабоуспевающих учащихся, или у самих слабых учащихся завышена самооценка (что не только не исключено, но вполне вероятно). А может быть имеет место и то, и другое: у слабоуспевающих учащихся несколько завышена самооценка, а у учителей несколько занижена оценка мотивов слабых учащихся. Это также вполне возможно, если обратиться к рис. 1, где хорошо видно, как учителя завысили оценку мотивации сильных учащихся по сравнению с самими учащимися.

\* Все слабоуспевающие учащиеся высоко оценили у себя проявление любознательности.

Несовпадение самооценки слабых учащихся и оценки их мотивации со стороны учителей может создавать определенные трудности и приводить даже к конфликтам. Установка учителя на то, что мотивация *слабых* крайне низкая, может создавать и усиливать впечатление, что учащийся не хочет учиться, ленится, его ничто не интересует. А если на самом деле это не совсем так, и у слабых учащихся есть положительная мотивация, но затруднена реализация этой мотивации, например, в силу низкой обучаемости, низкого уровня умственного развития? Ведь низкая успеваемость слабых может быть обусловлена не низкой мотивацией, не отсутствием желания учиться, а совершенно другими причинами, устранение которых требует внимания учителя к умственной сфере учащихся.

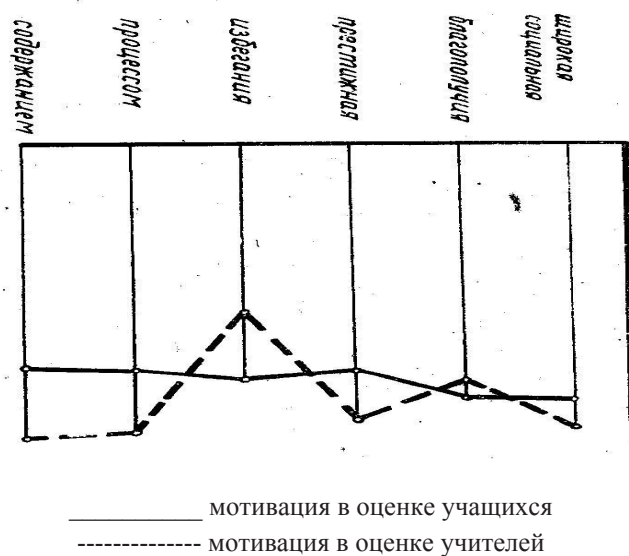


Рис. 1. Мотивация сильных учащихся

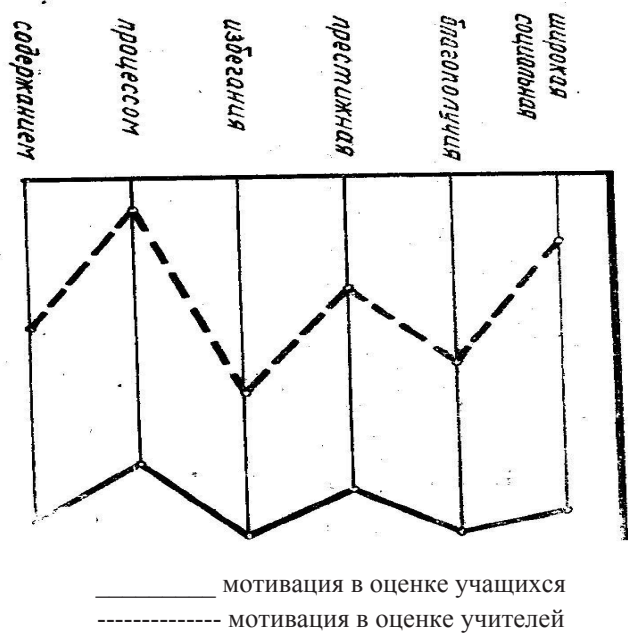


Рис. 2. Мотивация слабых учащихся

Вернемся еще раз к рис. 2. Обращает на себя внимание и то, что сами слабоуспевающие, и учителя в отношении слабоуспевающих высоко оценивают роль отрицательной мотивации, мотивации «избегания неприятностей». Надо отметить, что в свободных высказываниях учащиеся не указывали на этот мотив. Или он не осознается ими как мотив учения (да и в самом деле, какое же это побуждение), или специально маскируется учащимися как мотив более низкого порядка. Учителя же и в свободных высказываниях отмечают наличие этого мотива, адресуя его, в основном, к слабым учащимся. Из всех указаний, которые учителя делают в адрес слабых, 70% относится к мотивам «избегания».

Возникает вопрос: можно ли опираться на эту отрицательную мотивацию при формировании положительных мотивов учения? Думается, что нет. Известно, что всякое усиление мотивации улучшает результат только до определенного предела, дальнейшее усиление мотивации может привести к ухудшению результата [5, с. 60–61, 82–83]. Тем более это, видимо, относится к отрицательной мотивации. Можно предположить, что угрозы со стороны родителей, учителей могут не только не усилить мотивацию, а вызвать ухудшение результата. Формирование положительного отношения к учению предполагает *учет положительной мотивации* учащихся.

### Литература

1. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М.: Педагогика, 1972.
2. Ильин В.С. Проблема воспитания потребности в знании у школьников. Ростов н/Д., 1971.
3. Ительсон Л.Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения. Владимир, 1972.
4. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: МГУ, 1972.
5. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека. Пермь, 1971.
6. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М.: Просвещение, 1969.