

**ПАРАДИГМЫ ИСТОРИЧЕСКОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ  
СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ**

*Седьмые всероссийские  
историко-педагогические чтения*

Министерство образования Российской Федерации  
Уральский государственный педагогический университет  
Исторический факультет

**ПАРАДИГМЫ ИСТОРИЧЕСКОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ  
СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ**

*Седьмые всероссийские  
историко-педагогические чтения*  
Часть 1,2

Екатеринбург  
2003

## Содержание

### Пленарное заседание

Дудина М.Н. Учить логике исторического рассуждения.....	11
Побережников И.В. Региональные аспекты модернизации: теоретико-методологические проблемы.....	17
Корнилов Г.Е. Историческая наука и историческое образование на Урале .....	27
Земцов В.Н. Микроистория и перспективы изучения Отечественной войны 1812 года.....	32
Постников П.Г. Познавательные модели в историческом образовании .....	36

### Раздел I. История в структуре социального знания

Андреев Н.В. О вкладе уральских историков-краеведов в отечественную историографию второй половины XIX в.....	41
Баранов Е.Ю. Нарастание продовольственного кризиса в Уральской области в конце 1920-х начале 1930-х гг. ....	45
Барзул Е.Н. В.Е.Шутой о предыстории освободительной войны украинского народа в середине XVII в. ....	51
Воробьев С.В. Коммунисты Екатеринбургской губернии в Гражданской войне: “свои” или “чужие”? .....	55
Галиакбарова Н.М. Советско-турецкие отношения (июнь-октябрь 1940 г.) .....	57
Дашкевич Л.А. Первые воскресные школы на Урале .....	61
Дингилиши С.В. Вопрос о мандате США на Западную Армению после Первой мировой войны.....	66
Днепров Т.П. Некоторые подходы к осмыслению и преодолению националистических тенденций в современной России .....	70

Жук А.В.	
Попытка демобилизации производства вооружения и боеприпасов на Урале в конце 1917 – начале 1918 гг. ....	73
Задорожная О.А.	
К вопросу о складывании образованного слоя сибирского населения во второй половине XIX в. ....	84
Коньшева И.И.	
Земельно-водные отношения в 1920-1930-х гг. на Обском Севере в исследовании В.Г.Балина .....	87
Кругликов В.В.	
Роль народонаселения в социокультурной динамике .....	90
Кругликова Г.И.	
К истории создания исторической хронологии .....	94
Кузнецова Т.В.	
Отечественные медиевисты о А.И.Неусыхине как исследователе раннесредневековой Германии .....	102
Кузьминова О.В.	
Плановая «колонизация» малообжитых районов Уральской области в середине 1920-х гг. (по документам Центра документации общественных организаций Свердловской области) .....	106
Куликовская И.В.	
Состав крестьянского схода в Западной Сибири в конце XIX в. ..	109
Латыпов Р.Т.	
Введение латинизированного алфавита среди этнических меньшинств Уральской области.....	111
Левченко В.Л.	
О численности и составе населения Ханты-Мансийского автономного округа в 1940-1950-х гг.....	121
Логинов Д.В.	
«Новое государство» Салазара: диктатура интеллектуалов. Использование элементов идеологии национал-синдикализма в государственном управлении (1930-1934 гг.) .....	123
Лончинская Л.Я.	
Архаические основания массового сознания уральцев в годы Великой Отечественной войны .....	128
Маслюженко Д.Н.	
Генеалогия кочевых обществ как способ преодоления кризисных ситуаций .....	131
Менщиков В.В.	
Историческая локализация (микроистория) в системе гуманитарного знания .....	136

Мякотина С.В. Российское общество конца XIX-начала XX вв. в контексте модернизации в современной отечественной историографии.....	138
Неподобная Г.А. Региональная культурная политика: проблемы и перспективы ....	143
Нефедов С.А. О цене петровских реформ.....	147
Ольшанский Д.А. От структурализма нарратологии: современные исторические парадигмы .....	156
Павлов И.В. «Рабочий вопрос» на Нижнетагильском металлургическом заводе (НТМЗ) во второй половине XIX в. ....	161
Пересторонина Л.И. Питание горожан Урала в годы продовольственного кризиса (1919 – 1922 гг.).....	164
Полонянкина Е. А. Русско-французские отношения в начале Северной войны в отечественной историографии.....	168
Попов Н.Н., Скипский Г.А. Развертывание территориальных частей РККА на Урале в 1930-х гг.	172
Прищепа А.И. О периодизации диссидентского движения в СССР .....	181
Протасова Э.Е., Суворов М.В. Репрессии против учителей Урала в 1937-1938 гг.....	184
Пузанов В.Д. Кочевые миграции на сибирском юге (XVII – XVIII вв.) .....	186
Пушкарева Т.А. Ясачная политика русской администрации в Западной Сибири ...	191
Сабурова Т.А. Становление и особенности исторического сознания русской интеллигенции XIX в. ....	192
Сазыкина О.П. Кризисы в отечественной исторической науке (XIX –XX вв.).....	197
Серебрякова И.Г. Отношение крестьян к власти в ходе «сплошной» коллективизации на Урале .....	201
Силантьев Д.В. Вильгельм Карлович Ансвесул: первый декан исторического факультета в Свердловске .....	207
Сливков В.А. Кредитные кооперативы Тобольского округа в годы новой экономической политики .....	209

Соколова Е.С. Дворянская служба на рубеже XVIII – XIX вв. глазами мемуаристов (опыт реконструкции внутрисловной картины мира) .....	211
Солодкин Я.Г. Переписка Ивана Грозного с А.М.Курбским в русской книжности конца XVI – первой трети XVII вв. ....	214
Сушков А.В. К вопросу об ответственности членов высшего руководства СССР за так называемое «Рязанское дело» (1959 – 1961 гг.) .....	218
Сухонослова С.В. Проблема создания системы общественного городского транспорта в Екатеринбурге в конце XIX – начале XX вв. ....	226
Фефилова Т.Ю. Возможность использования археологических источников при изучении истории костюма (на примере мелкой антропоморфной пластики).....	230
Черноухова С.С. Кадры Екатеринбургского губернского архива в 1919–1923 гг. ...	233
Штейнгауер А.А. Объединение российских предпринимателей в начале XX в. ....	238
Южанинова Е.В. И.Г.Гердер – историк, философ и педагог .....	240

**Раздел II. Проблемы истории,  
теории и методики исторического образования**

Аглиуллина Г.Б. К проблеме истории становления и развития национальных систем специального образования (социокультурный контекст) .....	245
Аллабердина Г.И. Состояние школьного исторического образования в Башкирии в 30-е годы .....	248
Антонов В.М. Национально-региональный компонент по истории: системный подход к его изучению в школе .....	253
Баженова Н.Н. Концептуальные основы преподавания курса «Культура региона»..	257
Бахтина И.Л. Влияние речевой культуры на преподавание обществознания в школе .....	260
Белоус О.Ю. Система образования в Византии: от познания внешнего мира к духовности .....	263

Беляева К.П. Русская и японская культуры образования: сходства и различия (на примере системы высшего образования) .....	265
Белякова В.Ю. Создание проблемных ситуаций на уроках истории как условие формирования учебной мотивации .....	268
Бехтенова Е.Ф. Проектная деятельность учащихся: история вопроса и перспективы развития .....	270
Блохин В.С. Переход на концентрическую модель в преподавании истории (конец 1980-х – начало 1990-х гг.) .....	274
Бобкова Н.Д. Поликультурное образование как средство сохранения этносоциального многообразия .....	279
Богатырев А.И. Культура и национальное образование в педагогической концепции С.И.Гессена .....	283
Бырса Л.В. О методах и формах работы с видеоматериалами на уроках истории .	296
Воробьева Н.И. Школьный музей и его роль в воспитании исторического сознания учащихся в современных условиях (на материалах музеев образовательных учреждений Свердловской области).....	298
Воронова С.Н. Возможности оценочно-рейтинговой системы в реализации технологии личностно-ориентированного обучения.....	301
Гаврик Е.М. О применении технологии модульного обучения на уроках истории	305
Герман Р.Э. Деловые игры в преподавании социально – гуманитарных дисциплин.....	308
Губайдуллина С.А. Работа с источниками в преподавании истории .....	310
Гугнина О.В. Драмогерменевтический подход в курсе истории России XX века...	313
Гузненко З.И. Учебно-методическое обеспечение учебного процесса в вузе как показатель качества образования.....	322
Ермилова А.Д. Проблемы национального школьного образования в ЯНАО в 60-80-х гг. ....	325

Загоруля Т.Б.	
Воспитание патриотизма и толерантность .....	329
Захожая Т.М.	
Высшее историческое образование и общественно-политическая ситуация в СССР конце 1950 – начале 1960 гг. ....	332
Зубкова И.А.	
Отвечая на вызовы века: современная парадигма школьного исторического образования в Великобритании .....	336
Кетова Л.М.	
Изучение мировой художественной культуры как фактор формирования исторического сознания студентов-историков.....	340
Клименко И.М.	
Историческое образование как фактор формирования патриотизма .....	342
Клишина Т.В.	
Основные тенденции развития форм педагогического взаимодействия в истории отечественного образования (до конца XVII века) .....	344
Коврижных Г.Н.	
Художественное краеведение в обучении и воспитании школьников (историография проблемы) .....	349
Лис Н.А.	
Личностно-деятельностная модель содержания самостоятельной работы студентов в педагогическом вузе .....	353
Лукьянов А.Н., Ридкин С.Н.	
Общие тенденции развития исторического образования в школах крупных населенных пунктов в 1985-2003 гг. (на примере Омска)...	357
Лукьянов А.Н.	
К пониманию системности развития исторического образования на постиндустриальной стадии развития.....	359
Лыжина О.А.	
Методические приемы создания исторических представлений у младших школьников на уроках истории (советский период) .....	362
Львов Л.В., Львов Д.Л.	
Управление учебно-познавательной деятельностью обучающихся как дидактическое условие формирования профессиональных умений с гарантированным результатом .....	366
Мусифуллин С.Р.	
Диалоговые способы обучения истории (на примере курса истории 10 класса) .....	369
Низамов А.Г.	
Психолого-педагогический анализ подготовки студентов к практике	372



Никишов В.А.	
О проблеме межпредметных связей в обучении истории .....	375
Огоновская И.С.	
Учебно-методический комплекс по региональной истории: проблемы содержания и формы .....	377
Ошуркова О.П.	
Экологическое воспитание: история и современность.....	381
Протасова И.А.	
Дискуссии 1950-80-х гг. в отечественной историко-методической науке .....	386
Прохорова Г.А.	
История в школе и проблема социализации личности.....	390
Пряхин В.М.	
Образ интеллигента в историческом образовании .....	394
Савельев В.Г.	
Развитие женского образования в городе Кургане во второй половине XIX в. и его доступность для основных социальных групп населения города.....	399
Самородов Д.П.	
Космофизическое мировоззрение – потенциальная основа новой парадигмы научного мышления в историческом образовании.....	404
Скальская А.А.	
Научные основы интеграции истории в современной школе.....	406
Смирнов С.В.	
Российская эмигрантская молодежь и высшее образование в условиях Северной Маньчжурии 1920-х гг. ....	410
Соколова Т.П.	
Система внеурочных мероприятий как способ формирования навыков умственного труда .....	415
Сокурова Н.И.	
Диалогический метод обучения в византийской педагогической мысли и его влияние на формирование гуманистической дидактики.....	416
Степанова В.В.	
Формирование системы методологической подготовки студентов историков в педагогических вузах .....	418
Титова Н.Б.	
Развитие личности учащихся 5-8 классов в обучении истории с помощью игровой технологии .....	422
Фищев А.В.	
Тестовые формы контроля знаний школьников .....	433

Фомичев К.А. Толерантность в преподавании отечественной истории: цели и задачи .....	438
Чепракова В.В. “Я - концепция” как отражение профессионально - личностной компетентности студентов педагогического колледжа при изучении общественных дисциплин .....	441
Черепанова Е.В. Актуализация индивидуального стиля учащегося как условие реализации личностного подхода в процессе исторического образования .....	444
Черноухов Э.А. Концепция обучения Николая Никитича Демидова .....	448
Чучула Н.М. Проблема определения аксиологического базиса исторического образования .....	453
Шаламов В.В., Шаламова С.В. Классификация видов самостоятельной работы .....	456
Яковлева Е.В. О формировании хронологических представлений у учащихся 5 классов .....	461
Сперанский А.В. Патриотическое воспитание учащихся общеобразовательных школ Урала в годы Великой Отечественной войны .....	464

## Пленарное заседание

Дудина М.Н.

### Учить логике исторического рассуждения

Ментальная история, ее антропологическое измерение усиливает проблему ее гносеологического измерения, в том числе овладения логическими средствами познания. Нет сомнения в том, что им надо специально обучать. Учащихся разных возрастов необходимо знакомить с сущностью рассуждения и его логикой так же, как при обучении математике. И в то же время не так, как при обучении математике, потому что речь идет об историческом рассуждении. Последуем предупреждению Марка Блока: «Остережемся, однако, ...принимать как постулат мнимогометрический параллелизм между науками о природе и науками о людях. В пейзаже, который я вижу из своего окна, каждый ученый найдет для себя поживу, не думая о картине в целом. Физик объяснит голубой цвет неба, химик – состав воды в ручье, ботаник опишет траву. Заботу о восстановлении пейзажа в целом, каким он предо мной предстает и меня волнует, они предоставят искусству, если художник и поэт пожелают за это взяться. Весь пейзаж как некое единство существует только в моем сознании. Суть же научного метода, применяемого этими формами познания и оправданного их успехами, состоит в том, чтобы сознательно забыть о созерцателе и стремиться понять только созерцаемые объекты. Связи, которые наш разум устанавливает между предметами, кажутся ученым произвольными; они умышленно их разрывают, чтобы восстановить более подлинное, по их мнению, разнообразие... Трудности истории еще более сложны. Ибо ее предмет в точном и последнем смысле, - сознание людей. Отношения, завязывающиеся между людьми, взаимовлияние и даже путаница, возникающая в их сознании, - они-то и составляют для истории подлинную действительность» (1. С. 86).

В обучении истории необходимо знакомить с системой логических средств. При этом совсем неплохо лишний раз сказать учащимся, что истории решительно отказывают в праве быть наукой, особенно в сравнении с точными, естественными науками. К примеру, так: «Сравнивать историческое объяснение с физическим полезно лишь для выяснения того, в какой незначительной степени история является наукой». Доводы, приводимые в защиту этой позиции, весьма убедительны. Они касаются сомнительности законов истории, ненаучности характера ее понятийного аппарата, «внеаходимости» историка-исследователя в тех событиях, которые он описывает, невозможности достичь объективности получаемого знания и др. Все это не дает права истории называться наукой в полном смысле этого слова.

И действительно: для истории неприемлем аксиоматичный подход, ее понятийно-категориальный аппарат не имеет однозначных определений, употребляемые понятия полисемантичны. В историческом описании применяются правдоподобные рассуждения, делаются индуктивные выводы, используются далекие от тождества аналогии, вероятность выводов трудно проверить, если вообще можно проверить их правдоподобие. И, разумеется, никуда не деть субъективизм историка, его мировоззрение, личностно-психологические качества. Все названное ставит под сомнение научность истории. Следовательно, при обучении истории необходимо характеризовать исследовательскую ситуацию и подчеркивать ее сходство и отличие от исследовательских ситуаций в естествознании.

*Исследовательская ситуация* обусловлена спецификой отношения к «готовому знанию» (т. е. к тому, чем уже располагает историческая наука), свободой выбора темы и проблемы исследования, источниковой базы и отличается эвристичностью исследования, введением некоторых исходных условий (как результат осуществленного выбора), наличием предпосылочного, внеисточникового знания. Отсюда в историческом исследовании сложным образом переплетаются, взаимно проникают процедуры понимания и объяснения. «*Понимание*, содержащее целостное и общее интуитивное представление об объекте, позволяет провести известные аналогии с теоретическим знанием в естественных науках. Однако эти аналогии справедливы только по отношению к функциональным ролям, которые играют, с одной стороны, общее понимание, присутствующее в знании (предпосылочном) в гуманитарных и общественных дисциплинах, в том числе и в истории, с другой - теория в естественных науках. *Обе формы априорных и абстрактных представлений, используемые в том и другом видах знания, предшествуют конкретному исследованию, формируют первоначальные предпосылки детального понимания и объяснения в рамках изучаемой предметной области*» - пишут К.В. Хвостова и В.К. Финн (2. С. 73-74, курсив - М.Д.). Что же касается истории, то в недетализированном представлении некоторые теоретические положения присутствуют неявно, поэтому речь идет о различии с естественнонаучным знанием.

К предпосылочному знанию относятся прежде всего методологические, теоретические знания и мировоззренческие позиции исследователя. Далее – наличие «готового знания», т. е. уже добытой наукой, состоянием источниковой базы. Например, объяснение исторических событий строится на идее божественного промысла (формационного развития, прогресса, связанного с развитием производства), соответствующем понимании ценностей, сущности человека и его места в историческом развитии.

Исходя из изложенного, следует сказать о том, что в историческом рассуждении необходимо выделить исходные отношения, сделать более явными предпосылочные знания, точнее определить употребляемые понятия («язык переодевает мысли», говорил Л. Витгенштейн). Что касается построения исторического рассуждения, то оно предполагает наличие аргументов и их определенную последовательность, которая вынужденно приводит к утверждению, являющемуся целью рассуждения. Особенности рассуждения состоят в допустимости множества возможных аргументов; использовании средств, с помощью которых осуществляется управление логическими выводами (металогических средств); использование не только правил достоверного вывода, но и правил правдоподобного вывода (Там же. С. 78).

Историческое рассуждение специфично своей логикой. Оно характеризуется множеством посылок, исходящих от различного рода сведений, разнородности источников и потому имеет различную степень правдоподобия, зависящую от аргументов «за» и «против». К примеру, причинный анализ позволяет выявить различные взаимосвязи фактов, которые способствовали и которые препятствовали возникновению исторического события. В этом контексте появляется историческая альтернатива («согласительное наклонение в истории»). На методической продуктивности ее использовании в обучающей практике можно говорить особо. Здесь же подчеркнем ее значительную роль и место в логике исторического рассуждения и исторического исследования в целом.

Логическое историческое рассуждение позволяет выявить сходство фактов, жизненных ситуаций, событий, явлений, на основе которого можно установить повторяемость, распространенность, или, иначе говоря, тенденцию исторического развития, некую закономерность.

Поскольку языком исторического исследования в отличие от естественнонаучного является не формальный, а естественный язык, то результатом исследования является историческое описание, повествование (нарратив). В этом состоит отличие исторического исследования, позволяющее сочетать общее и особенное, повторяемое и индивидуальное, сохранять, удерживать неповторимое в повторяемом. Таким образом, на основании выделения сходства индивидуального, неповторимого устанавливается тенденция развития, закономерность. Историческое исследование обобщает, не теряя вместе с тем индивидуальное.

Так как природа исторических процессов специфична, то встает вопрос и о специфике исторического мышления, характере исторической терминологии, исторических понятий, соотношении быденной речи и научных исторических понятий в языке историка.

История инструментальна, она учит мыслить. Инструментом познания выступает метод. Наиболее распространенным и результативным методом исторического познания является *историко-сравнительный ме-*

*тод.* Сопоставляя происходившее в разных пространственно-временных ареалах: одновременно в разных частях света, разных странах и разных регионах или разновременно в одном и том же месте, - устанавливаются *сходство и отличия*. К примеру, сравнительный анализ цивилизаций: европейских (христианских) и восточных (мусульманской, буддистской) позволяет установить много общего в сакральном отношении к миру, нравственно-этических ценностях, образе жизни, но и выявить отличия. Например, в отношении к жизни и смерти.

Познаваемая с помощью сравнительного метода, история открывается беспредельными возможностями для исторической аналогии. Сравнительный метод продуктивен в любой науке, его применение расширяет и углубляет познавательное пространство, за ним стоит возможность сопоставления различных объектов, выдвижения гипотез, высказывания суждений на основе выделения сходства и различия. «Другой» - основополагающее понятие истории. Оно касается фактов, событий, явлений, процессов, касается природы, общества, сообществ и отдельного человека. Так расширяется или сужается познавательное пространство.

Этим обусловлена педагогическая ценность представлять ту или иную эпоху через социокультурные типы, сравнивая их между собой и между эпохами. Обязательно найдем колоссальное различие, но найдем и общее. Так учащиеся будут убеждаться в том, что человек менялся в истории и одновременно оставался неизменным. Подобное можно утверждать и в отношении событий и процессов.

Сравнительно-исторический метод притягателен как для исследователя-ученого, так и ученика, изучающего историю. В гуманитаристике, как и в естествознании, сравнительный метод используется широко и результативно – в правоведеии, литературоведении, религиоведении, сравнительных исследованиях мифологии. Однако заметим, что в ситуациях сравнения, при создании исторической аналогии есть немало трудностей, поэтому только систематическая работа учителя с учащимися позволит им овладеть сравнительно-историческим методом. Для этого учащихся надо знакомить с необходимыми знаниями о логике и учить мыслить на основе этих знаний. «Логика есть великий преследователь темного и запутанного мышления, она рассеивает туман, скрывающий от нас наше невежество и заставляющий нас думать, что мы понимаем предмет в то время, когда мы его не понимаем», - писал английский логик Дж.Ст. Милль.

Все классическое образование со времен античности своим основанием имело логику. Нам лишь приходится констатировать, что в отечественном школьном образовательном стандарте вот уже столетие не имеет права на существование учебный курс логики. Этот досадный факт

усиливает требование ко всем школьным педагогам – учить логике на своем предмете. Учитель-историк может сделать немалый вклад в постановку логического мышления учащихся, своевременного развития культуры их мышления, приобретения арсенала логических познавательных средств. Начать можно с самой истории древнейшей науки – логики. Несмотря на то, что ее истоки теряются в Индии конца второго тысячелетия до нашей эры, все же родиной логики считают Древнюю Грецию. Логика была востребована к жизни в V–IV в.в. до н.э. в период развития демократии и оживленной общественно-политической жизни. Демокрит, Сократ, Платон стояли у истоков логики как систематизированной совокупности знаний. Но «отцом» логики справедливо называют Аристотеля. В своем труде «Органон» (орудие познания) он описал логические формы и правила рассуждений, формы выводов из так называемых категорических суждений – категорический силлогизм, сформулировал принципы научных доказательств, дал анализ смысла высказываний, наметил подходы к разработке учения о понятии, а также показал логическую ошибочность приемов в спорах.

Учение Аристотеля было настолько фундаментальным, что прожило до середины XIX века как традиционная логика. Конечно, это не означает, что логика замерла со времен Аристотеля. Она, как и все в истории, была подвержена разработке. В Новое время Ф. Бекон написал «Новый органон», где было положено начало разработке методов установления причинно-следственных связей. И далее – Дж.Фр. Гершель, Дж. Ст. Милль, Р. Декарт, Г. Лейбниц, И. Кант и др. внесли значительный вклад в разработку логики.

Кратко логику определяют как науку о правильном мышлении. Но правильное мышление не дается человеку природой, как, скажем, дается ему правильное пищеварение. Не отрицая значительную роль интуиции в процессе познания (бессознательного, наития, озарения, обусловленных природным даром), полезно помнить, что, во-первых, интуиции далеко не все подвластно и, во-вторых, сама она питается развитым логическим мышлением. Хороший учитель истории привлекает внимание учащихся к этим проблемам и учит ценить логику, убеждает в том, что она «сокращает опыты быстротекущей жизни». И здесь важно, чтобы преподавание осуществлялось в соответствии с законами логики, чтобы учитель сам не был небрежным в мышлении да учил бы детей овладевать мыслительным инструментарием. Разумеется, только от учителя зависит методическое построение знаний, связанных с культурой мышления. Только учитель решит, как и когда и с чем конкретно детей знакомить. Но сделать это надо так, чтобы они осознавали сущность этих знаний и осознанно учились бы их использовать.

Это прежде всего *знакомство с понятием как формой мышления*. В процессе познания истории используется огромное количество понятий.

Каждый параграф учебника имеет немалое количество уже употребляемых учащимися понятий и, как правило, вводит новые. Но осознает ли ученик понятие как форму мышления? Осознает ли его как мысленное образование, связанное с процессом выделения отличительных признаков. Если нет, то понимание исторических процессов будет затруднено. Ученику придется их механически запоминать и стихийно использовать. Давая готовые определения понятий, учитель полагает, что облегчает ученику путь познания. И этим самым допускает серьезную ошибку. Лучшее, что может сделать учитель для учащихся, – *учить определять понятия*. Это значит, учить приемам анализа, синтеза, сравнения, обобщения и операциям с понятиями.

Наряду с понятием как формой мышления, учащихся надо знакомить с другими формами мышления: *суждением* (логической структурой простого и сложного суждения), учить преобразованию суждений; *умозаключением* (дедуктивным и индуктивным), а также широко применяемым в историческом познании *правдоподобным умозаключением*.

Особый разговор в обучении истории об *аналогиях*. В целом это выливается в сопутствующее методическое оснащение процесса познания истории, ее познавательный, мыслительный инструментарий. При таком обучении, по мере продвижения к старшим классам учащиеся осознанно овладевают *методами научного познания*. Поскольку различаются уровни познания – эмпирический и теоретический, постольку им соответствуют методы познания – *эмпирические* (наблюдение, анализ, обобщение) и *теоретические* (научное объяснение и гипотетико-дедуктивный метод). Все они широко используются в научном историческом познании и должны найти отражение в школьном преподавании истории.

Возможно, есть возражение против того, чтобы учитель истории обучал логике, полагая, что не его это предназначение, да и сам он не всегда силен в ней. Эти доводы, на мой взгляд, легко опровергаемы. Во-первых, потому что учитель произвольно, невольно, хочет или нет, обучает (порой, не осознавая этого процесса), и потому ученики обучаются логике стихийно, ущербно. Например, история как учебный предмет просто невозможна без установления причинно-следственных связей, без анализа и обобщения фактов, без проникновения в сущность явлений и процессов общественного развития и выявления определенных закономерностей, установления тенденций развития. Историк, как и естествоиспытатель, выдвигает гипотезы, высказывает предположения, проводит аналогии, прогнозирует развитие событий, доказывает и опровергает, делает правдоподобные выводы, выстраивает систему умозаключений, т. е. теоретизирует.

Что касается второго довода – учитель сам не силен, то он и вовсе не убедителен. Совет может быть только один: надо становиться компетентнее. Есть много способов показать, как это конкретно можно делать на уроках.



Один из надежных путей развития культуры мышления учащихся (и учителя) – это альтернативное рассмотрение исторических событий.

1. Блок М. Апология истории или ремесло историка. М., 1986.
2. Хвостова К.В., Финн В. К. Гносеологические и логические проблемы исторической науки. М., 1995.

Побережников И.В.

**Региональные аспекты модернизации:  
теоретико-методологические проблемы**

На большем протяжении своей истории жизнь человечества характеризовалась скорее стабильностью, нежели динамизмом. Общество функционировало на основе традиций. Становление «индустриальной цивилизации» в XVIII—XIX вв. сопровождалось институциональной перестройкой, социальной мобилизацией, ускоренной урбанизацией, трансформацией образа жизни. В XX в. опыт развития стал более разнообразным. Значительные успехи продемонстрировали страны, избравшие социалистический путь развития. Молодые нации, возникшие в середине столетия в результате распада колониальных империй, столкнулись с проблемой выбора моделей развития. Конец XX в. ознаменовался новыми колоссальными сдвигами, в результате которых изменился мировой порядок, бывшие страны социалистического лагеря занялись переосмыслением перспектив своей дальнейшей эволюции. Накануне XXI столетия проблемы развития сохраняют прежнюю актуальность.

Процессы развития имеют не только временное, но и пространственное измерение; они приобретают удивительное своеобразие и неповторимость в зависимости от времени и места: геополитического положения региона, его исторического наследия, уровня социально-экономического, политического и культурного развития на момент начала ускоренного роста, специфики национального менталитета и т.д.

Значительный теоретико-методологический и эмпирический опыт изучения различных аспектов, в том числе исторических, перехода от традиционного к современному, индустриальному обществу был накоплен на протяжении второй половины XX века в рамках модернизационной перспективы. В целом модернизационной парадигме присуще фокусирование исследовательского интереса на проблематику развития, факторов и механизмов перехода от традиционности к современности; проведение анализа преимущественно на страновом, национальном уровне; использование в качестве ключевых понятий традиция и современность, оперирование эндогенными переменными, такими как социальные институты и культурные ценности; положительная оценка самого процесса модернизации как прогрессивного и перспективного, существенно расширяющего потенциал человеческих возможностей. При этом модернизационная па-

радика, сформировавшаяся в значительной степени под влиянием эволюционизма и функционализма, прошла длительный путь совершенствования. В рамках парадигмы модернизации было разработано множество теоретико-методологических и дисциплинарных подходов, призванных объяснять различные аспекты процессов развития.

Продолжая развиваться, модернизационная парадигма совершает экспансию в новые для нее области теоретизирования и абсорбирует (и адаптирует) новые теоретико-методологические подходы. Модификация теоретических основ модернизационного подхода способствовала превращению первоначально достаточно односторонней и абстрактной теоретической модели, не игравшей существенной роли в эмпирических исследованиях, в многомерную и эластичную по отношению к эмпирической реальности. Ориентированный первоначально преимущественно на анализ макросоциальных структур, модернизационный подход ныне стал применяться и при изучении микросоциальных процессов, деятельностных практик. Сопоставляя различные теоретико-методологические подходы, можно высказать предположение об адекватности их применения к различным пространственным сегментам. Так, классическая линейная модель, разработанная в 1960-е гг. на основе обобщения опыта западной «атлантической» цивилизации, вероятно, больше подходит при анализе процессов модернизации в странах Западной Европы (вероятно, исключая Южную Европу) и Северной Америки (в отечественной литературе модернизация в странах данного ареала характеризуется как «органическая») (1). Модель парциальной модернизации (Д. Рюшемейер), так же, как и линейная, ориентированная на изучение макромасштабных социальных явлений и процессов, поставила под сомнение множество признаков линейной модели (революционный, комплексный, системный, глобальный, стадийный, конвергенционный, необратимый характер модернизации) (2). Созданная, так сказать, *ad hoc*, применительно к определенным историческим ситуациям, парциальная модель позволяла снять ряд теоретических противоречий, возникавших при исследовании с опорой на линейную модель тех случаев развития, которые блокировались слишком большими различиями между традиционными и современными (обыкновенно заимствуемыми из внешней среды) ценностями и институтами (такие ситуации нередко именуются догоняющей, неорганической модернизацией). Ситуационно ориентированная, парциальная модель стала рассматриваться как частный, субоптимальный случай линейной модели развития; она в значительной степени адекватна применительно к большому числу западных обществ, а также к странам периферийной Европы, в частности — Южной Европы (Португалия, Испания, Италия, Греция и отчасти Турция) (3).

Многолинейная (Э. Тириакьяна, П. Штомпки, В. Цаффа, Р. Робертсона, К. Мюллера, С. Хантингтона, А. Турен, У. Бек и др.) и структурационная (Г. Тёрборн) модели расширили познавательные возможности

модернизационного анализа (4). По-прежнему ориентированные преимущественно на анализ макросоциальных явлений (необходимо признать, что данные модели более восприимчивы, по сравнению с классической, и к микроанализу), данные модели отличаются большим «историзмом», характеризуются большей эластичностью по отношению к изучаемой реальности (в том числе, пространственной). В принципе, они применимы к большинству стран, вступающих на путь модернизации; позволяют анализировать пути модернизации; но они несут слишком обобщенный, рамочный характер, что не позволяет глубоко анализировать специфические варианты модернизации.

ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ АСПЕКТЫ ЗАТРАГИВАЛИСЬ ПРЕДСТАВИТЕЛЯМИ МОДЕРНИЗАЦИОННОЙ ПАРАДИГМЫ ПРЕИМУЩЕСТВЕННО В РАМКАХ ПРИМЕНЕНИЯ СРАВНИТЕЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКОГО ПОДХОДА. ИССЛЕДОВАТЕЛИ, ПРИБЕГАВШИЕ К ДАННОМУ ПОДХОДУ, ОБЫЧНО РАССМАТРИВАЮТ В КОМПАРАТИВНОМ ПЛАНЕ ЭВОЛЮЦИЮ ДВУХ ИЛИ БОЛЕЕ ОБЩЕСТВ (ОБЫКНОВЕННО СТРАН), ВЫДЕЛЯЯ ОБЩИЕ И ОСОБЕННЫЕ ЧЕРТЫ МОДЕРНИЗАЦИИ. СРАВНИТЕЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД БЫЛ РЕАЛИЗОВАН В ТВОРЧЕСТВЕ ТАКИХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ШКОЛЫ МОДЕРНИЗАЦИИ, КАК С. БЛЭК, С. ЭЙЗЕНШТАДТ, Д. РАСТОУ, С.М. ЛИПСЕТ, Б. МУР, Р. БЕНДИКС, Г. ТЁРБОРН И ДР. ВНИМАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ ПРИ ЭТОМ ФОКУСИРОВАЛОСЬ НА ТАКИХ ПЕРЕМЕННЫХ, ИЗУЧЕНИЕ КОТОРЫХ ВЫЗЫВАЕТ БОЛЬШИЕ ЗАТРУДНЕНИЯ В РАМКАХ СОЦИАЛЬНО-ПРОЦЕССУАЛЬНОГО ПОДХОДА: ЭТО ИНСТИТУТЫ, КУЛЬТУРА, ЛИДЕРСТВО. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ ПОДХОД НАПРАВЛЕН НА ВЫЯВЛЕНИЕ: 1) ОБЩИХ СТАДИЙ ИЛИ ФАЗ, ЧЕРЕЗ КОТОРЫЕ ДОЛЖНЫ ПРОХОДИТЬ ВСЕ ОБЩЕСТВА; 2) ОСОБЫХ ПУТЕЙ, КОТОРЫМИ МОГУТ ДВИГАТЬСЯ ОБЩЕСТВА; 3) КОМБИНАЦИЙ ПОДОБНЫХ «ВЕРТИКАЛЬНЫХ» И «ГОРИЗОНТАЛЬНЫХ» КАТЕГОРИАЛЬНЫХ КЛАССИФИКАЦИЙ.

Представляют интерес бинарные сравнительные исследования, в рамках которых сопоставляются две страны (например, сопоставление России и Японии в исследовании под руководством С. Блэка, США и Японии — в работе С.М. Липсета, США и СССР — в исследовании П. Бергера). Подобный подход позволяет выявлять общие и специфические характеристики модернизации в истории конкретных регионов (обыкновенно — стран) (5).

Следующее направление, имеющее отношение к пространственным аспектам модернизации, — так называемые ситуационные исследования (case study; в качестве объекта изучения берется конкретный регион, обычно страна), которые получили распространение в последнее время (6). Использование данного подхода связано с отказом от практики, которая была характерна для классической модернизационной теории, когда пространственно-исторические реалии использовались преимущественно для иллюстрации развертывания процесса модернизации (и одновременно

для подтверждения теории модернизации). Сторонники ситуационных исследований используют теорию модернизации для объяснения уникальных конкретных (региональных) аспектов развития.

В целом можно отметить, что пространственные аспекты в некоторой степени были включены в орбиту внимания представителей модернизационной парадигмы. Перспективна разработка проблемы дифференциации и различения путей развития. Достигнуты успехи в выявлении пространственных особенностей процесса модернизации. Но полученные результаты относятся преимущественно к разработке страновых вариантов модернизации (скорее даже особенностей отдельных аспектов модернизации применительно к конкретным странам). Субстрановый уровень пространственной динамики в рамках модернизационных исследований освещен весьма слабо.

Теории зависимости и слаборазвитости (А.Г. Франк, Т.Д. Сантос, Ф.Э. Кардозо, Э. Фалетто, Р. Пребиш, С. Амин и др.), а также миросистемный анализ (И. Валлерстайн) внесли существенный и оригинальный вклад в разработку проблематики развития. Сторонники указанных теорий, в отличие от представителей модернизационного анализа, акцентировали внимание не на внутренних, а на внешних (экзогенных) факторах изменений, отдавая приоритет не национальным, а глобальным характеристикам экономической организации современного капитализма. Особенности развития национальных систем, по их мнению, в значительной степени обуславливались внешним окружением соответствующих стран и позиционированием последних в мировом иерархически организованном пространстве. Открытием представителей теорий зависимости и миросистемного подхода стала возможность «параллельного» (весьма специфического, не укладывавшегося в рамки линейного стадийного прогресса модернизационного типа) развития или «неразвития» для стран мировой «периферии» или «полупериферии». В рамках указанных теоретических перспектив пространственные аспекты занимали гораздо большее место по сравнению с теориями модернизации — но в масштабах «мировой системы капитализма», а не отдельных страновых моделей развития. Тем не менее, наблюдения сторонников теорий зависимости и миросистемного анализа относительно международного территориального разделения труда и взаимодействия между индустриально развитыми странами ядра и развивающимися странами периферии, территориально разделенными, представляют для нас несомненный методологический интерес (7).

Представители различных теоретических направлений внесли существенный вклад в проблематику развития. Теоретические проекции (теории модернизации, теории зависимости, миросистемный анализ) акцен-

тировали внимание на различных аспектах социальной динамики. Если для представителей теорий модернизации более значимыми казались внутренние переменные, то для сторонников теорий зависимости, слабо-развитости, миросистемного анализа в качестве таковых выступали внешние, экзогенные параметры, в частности, мировой порядок, внешнее доминирование. По большому счету наблюдения, которые осуществлялись в рамках различных теоретических перспектив, как бы взаимно дополняли друг друга. Сами теоретические перспективы в процессе эволюции подвергались определенной корректировке, в том числе за счет заимствований у своих оппонентов — есть основания оценивать данный процесс как конвергентный, несмотря на то, что рассмотренные теоретические перспективы сумели сохранить собственные «лица». Использование различных теоретических подходов при изучении исторического процесса, как нам представляется, демонстрирует неполноту односторонних подходов и полезность смены аналитических ракурсов в процессе исторического исследования. Если применение модернизационной парадигмы подтверждает важность внутренних движущих сил индустриализации, то использование других перспектив (зависимости и миросистемного анализа) убеждает в необходимости учитывать и экзогенные факторы, без чего создаваемая исследователем картина не будет выглядеть убедительно и адекватно. При этом были достигнуты определенные успехи в характеристике пространственных особенностей процессов развития, но преимущественно в рамках мировой системы и страновых моделей.

Важным теоретико-методологическим значением для нашего исследования обладают разработки, осуществленные в рамках регионального анализа. Й.Г. фон Тюненом в понятийно-терминологический аппарат теории географии были введены представления об экономическом пространстве, его свойствах, факторах размещения, предложена модель пространственного распределения специализации и ведения аграрного хозяйства в зависимости от расстояния от рынка сбыта сельскохозяйственной продукции (города). Процессы концентрации и децентрации в размещении деятельности подверглись углубленной теоретической разработке в исследованиях А. Вебера, В. Кристаллера, А. Лёша, У. Изарда. Особый интерес представляет теория пространственной диффузии нововведений (Т. Хэгерstrand), интегрировавшая в научный язык концепты центров нововведений, информационного поля, эффектов соседства и барьеров. Заслуживают внимания представления о лидирующих отраслях (предприятиях, конкретных территориях) как источниках инноваций и развития (теории полюсов роста — Ф. Перру, Ж.-Р. Будвиль, Дж. Фридман, П. Потье). Существенно продвинулась разработка проблемы динамики взаимоотношений «центральных» и «периферийных» районов (О. Грицай, Г. Иоффе, А. Трейвиш). Представляют интерес попытки установить зависимость между сдвигами в размещении промышленности, в ча-

стности, миграциями центральных и периферийных мест по территории, и циклическим характером функционирования экономики (например, С. Артоболевский, Г. Иоффе, А. Трейвиш — авторы использовали в качестве базовой теорию «длинных волн» Н.Д. Кондратьева) (8).

ПРОБЛЕМУ РЕКОНСТРУКЦИИ ДИНАМИКИ РЕГИОНАЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ, КОТОРАЯ РЕЗУЛЬТИРУЕТСЯ В РАСПРЕДЕЛЕНИИ (И В ПЕРЕРАСПРЕДЕЛЕНИИ) РЕГИОНАЛЬНЫХ РОЛЕЙ В ГЕОПОЛИТИЧЕСКОЙ, ПОЛИТИКО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ, СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ И ПРОЧИХ СФЕРАХ, ПОЗВОЛЯЕТ РЕШАТЬ МАТРИЦА СОЧЕТАНИЯ ОБЩИХ И РЕГИОНАЛЬНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ, ПРЕДЛОЖЕННАЯ А.И. ТРЕЙВИШЕМ (9), КОТОРАЯ ИМЕЕТ СЛЕДУЮЩИЙ ВИД:

Динамика региональных (локальных) различий		Общая (национальная, глобальная) динамика	
		<i>Прогресс (развитие, рост, улучшение)</i>	<i>Регресс (депрессия, спад, ухудшение)</i>
	<i>Конвергенция (сближение, выравнивание)</i>	Прогрессивная конвергенция (сближающий рост, выравнивание вверх)	Регрессивная конвергенция (сближающая депрессия, выравнивание вниз и т. п.)
	<i>Дивергенция (расхождение, расслоение)</i>	Прогрессивная дивергенция (неравномерный рост, расслоение на сильных и слабых)	Регрессивная дивергенция (неравномерный спад, расслоение на слабых и сильных)

Использование данной матрицы для улавливания взаимосвязей между общей динамикой (страновой) развития (модернизации) и динамикой региональной структуры представляется перспективным, потому что данный подход не ограничивает рассмотрение модернизации только в качестве заданного поступательного роста (напротив, предусматривает возможность циклической динамики), а также предусматривает вариативность «поведения» территориальных единиц в контексте модернизации. Наконец, положительным моментом является сама возможность на основе данного подхода устанавливать взаимосвязи между общей (социетальной) динамикой модернизации и динамикой пространственного развития.

Разработка парадигм и концепций региона также имеет существенное методологическое значение для нашего исследования. В европейской аналитике нередко регион интерпретируется как «территория, представляющая собой общность с географической точки зрения или такая территориальная общность, где есть преемственность и где население разделяет определенные общие ценности и стремится сохранить, развивать свою самобытность в целях стимулирования культурного, экономического и социального прогресса» (10). В данном определении присутствуют как естественно-историческая (обусловленная наличием «территории», «географии»), так и проектировочная компонента, имеющая субъективную природу, пропускаемая сквозь «фильтры ментальности» и реализуемая

через деятельность людей, их поведение. Интеграция субъективной компоненты в концепт «региона» представляется нам актуальной и методологически корректной. В более общем методологическом контексте это обусловливается дуализмом исторического процесса, который осуществляется как структурирование социальных отношений во времени и пространстве в результате постоянного взаимодействия предшествующей структуры и индивидуальной воли (деятельности). Структура оказывает воздействие на человеческую деятельность и индивидуальную волю, а последняя, эксплуатируя непоследовательности и противоречия существующих структур, обладает способностью изменять саму структуру. Унаследованная от прошлого структура является рамочным условием деятельности и одновременно ее результатом. На деятельностной составляющей акцентирует внимание при определении концепта «регион» П.Г. Щедровицкий (11), по мнению которого «регионом» является единица соорганизации и связи процессов развития и процессов воспроизводства, в которой процессы исторического развития деятельности должны «замкнуться» на стабильных структурах воспроизводства человеческой жизнедеятельности, культурных форм, природных и трудовых ресурсов, материала жизнедеятельности и производства и т.д.; становление целостных механизмов и структур воспроизводства в условиях развития порождает «регионы» различного уровня сложности, которые могут локализоваться на тех или иных участках территории, прикрепляться к ним и «паразитировать» на определенных массивах природного окружения и территориальных ареалах.

ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ ПОЗВОЛЯЕТ УКАЗАТЬ НА ИХ СИЛЬНЫЕ И СЛАБЫЕ МЕСТА, А ТАКЖЕ ВЫЯВИТЬ ТЕ ПРЕДМЕТНЫЕ ОБЛАСТИ, ПРИ ИЗУЧЕНИИ КОТОРЫХ ВОЗМОЖНО ИХ КОНВЕРГЕНТНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ. В ЧАСТНОСТИ, К ТАКИМ ОБЛАСТЯМ, КАК НАМ ПРЕДСТАВЛЯЕТСЯ, МОЖНО ОТНЕСТИ ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ ИЗМЕРЕНИЯ ПРОЦЕССОВ РАЗВИТИЯ. СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ТЕОРИЙ РАЗВИТИЯ ДАЕТ ТАКЖЕ ВОЗМОЖНОСТЬ ПРОВЕСТИ РАБОТУ ПО ИХ ТЕОРЕТИЧЕСКОМУ «УСИЛЕНИЮ», С УЧЕТОМ ИДЕНТИФИКАЦИИ СЛАБЫХ МЕСТ, ОБНАРУЖИВАЕМЫХ КОНКУРИРУЮЩИМИ ПЕРСПЕКТИВАМИ.

На основе углубленного изучения теоретических обсуждений проблем перехода от традиционности к современности, а также обобщения опыта исследования данной проблематики современными учеными можно сформулировать модель модернизационного анализа, которая может быть определена как пространственно-ориентированная. Кратко существо данной модели сводится к следующим тезисам:

1. ОТКАЗ ОТ ОДНОСТОРОННЕЙ ЛИНЕАРНОЙ ТРАКТОВКИ МОДЕРНИЗАЦИИ КАК ДВИЖЕНИЯ В СТОРОНУ ЕДИНОЙ УНИВЕРСАЛЬНОЙ ЦЕЛИ (ПОДОБНЫЙ ПОДХОД СЕГОДНЯ ТРАКТУЕТСЯ КАК ЭТНОЦЕНТРИЧНЫЙ); ПРИЗНАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СОБСТВЕННЫХ ПУТЕЙ РАЗВИТИЯ (НАЦИОНАЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ

МОДЕРНИЗАЦИИ, ЕСТЕСТВЕННО, ИМЕЮЩИХ МЕСТНУЮ СОЦИОКУЛЬТУРНУЮ ОКРАСКУ), ПОВОРОТНЫХ ТОЧЕК, В КОТОРЫХ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ МОЖЕТ ПРОИСХОДИТЬ СМЕНА МАРШРУТА ДВИЖЕНИЯ. ПРИЗНАНИЕ ВОЗМОЖНОСТИ РАЗЛИЧНЫХ ТРАЕКТОРИЙ МОДЕРНИЗАЦИИ ОТКРЫВАЕТ ОБСУЖДЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗНООБРАЗИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ ТИПОВ ИЛИ МОДЕЛЕЙ РАЗВИТИЯ.

2. Признание вариативного, неоднозначного характера взаимодействия традиции и модернизации (традиция как позитивный стимулятор процесса модернизации и как препятствие на пути модернизации; ослабление влияния традиции в процессе модернизации или ее усиление). Признание возможной конструктивной, положительной роли социокультурной традиции в ходе модернизационного перехода, придание ей статуса возможного дополнительного фактора развития. Традиция как фактор, обуславливающий своеобразие различных общественных систем, сохраняющий это значение при продвижении к современности. Признание значительного адаптивного потенциала традиции как на уровне большой традиции (центра), так и на уровне малой традиции (периферии), способных трансформироваться по мере приспособления к изменяющимся условиям. Признание жизнеспособности (наличие своей внутренней логики, способности к реорганизации и непрерывности) так называемых переходных систем, сочетающих элементы традиции и современности. Необходимость дифференцированного подхода к системе традиций, обладающих способностью вариативно реагировать на вызовы современности.

3. Помимо фокусировки внимания на внутренние факторы, признание необходимости учета воздействия на ход модернизации внешних, международных факторов, мирового контекста; трактовка модернизации как эндогенно-экзогенного процесса, обусловленного как внутренними, так и внешними факторами.

4. Признание диффузии (распространение инноваций, в том числе их импорт в данное общество извне) в качестве значимого фактора модернизации, предпосылки ускорения социального прогресса; сложный характер процесса диффузии, включающий адаптацию к новым условиям, сложные взаимодействия (включающие обоюдные влияния) между импортированными технологиями, институтами, ценностями и т.д. и средой, где они должны укорениться; вариативность последствий диффузии одного и того же элемента или комплекса элементов для различных территорий.

5. Акцентирование внимания на роли социальных авторов (коллективов и индивидов), всегда обладающих возможным волевым вмешательством. Индивиды и социальные коллективы должны рассматриваться в качестве конечных двигателей изменений; направление, цели и темпы изменений как результирующая конкуренции между различными деятелями (акто-



рами), как область конфликтов и противоборства. Изменение в контексте данных структур, которые оно, в свою очередь, трансформирует, вследствие чего структуры выступают в качестве и условия, и результата; взаимодействие между деятельностью и структурами как смена фаз творчества деятелей и структурной детерминации.

6. Отказ от трактовки модернизации как единого процесса системной трансформации. Признание возможности различного поведения сегментов конкретного общества в условиях модернизации. Данное положение следует распространить также на территориальные (региональные и субрегиональные) общности.

7. Ограничение комплексности как измерения процесса модернизации исторически конкретными рамками; признание длительной возможности некомплексного развертывания модернизационного процесса как в социальном, так и в пространственном плане.

8. Признание значимости природно-географических условий (размеры страны, природные ресурсы, степень однородности географического пространства, геополитическое и геоэкономическое положение, природа институционализированного взаимодействия между центром и периферией; пространственные условия диффузии новаций) как факторов модернизации. Процесс модернизации разворачивается в пространственно определенных условиях, которые обуславливают его возможности и ограничения, навязывают ему определенную пространственную форму (организацию). Страновая модель перехода от традиционности к современности, как и локально ограниченные деятельности, ее создающие, несут отпечаток не только общей логики процесса модернизации (структурная дифференциация, рационализация, мобилизация и т.д.), но и места его протекания. Без исследования комплекса проблем, связанных с пространственной организацией и географическими детерминантами, невозможно адекватно и полно объяснять процессы модернизации, выявлять присущие ему общие и особенные черты.

9. Признание возможности вариативного (конвергенция и дивергенция; восходящая и нисходящая) поведения территориальных единиц (регионов и субрегионов) в процессе модернизации; установление взаимосвязей между общей динамикой (страновой) развития (модернизации) и динамикой региональной структуры.

10. Признание регионализации (пространственной специализации региона на определенных видах социальной деятельности) в качестве существенного аспекта модернизации. Использование для изучения данного феномена концепта структурно-функциональной дифференциации. Регионо-ориентированный подход (мезо-уровневый масштаб) как возможность выхода за границы макро-микроаналитической проблематики, для которой характерно стремление, с одной стороны, объяснять конкретные социальные результаты в терминах широкой структуралистской логики,

а, с другой стороны, интерпретировать масштабные социальные процессы путем простого агрегирования микролокальных событий.

Данная модель, в отличие от подходов, применявшихся в рамках прежних модернизационных исследований, отличается большей гибкостью и эластичностью по отношению к изучаемой реальности, временным и пространственным ее измерениям; она более продуктивна при изучении субстрановой (региональной, субрегиональной) динамики модернизации, поскольку не требует рассматривать общество как однородное единое целое (монолит), функционирующее по одним и тем же механизмам в любой точке своего пространства и временной протяженности. Напротив, она позволяет рассматривать общество как реальное, живое, неоднородное, вариативно (в том числе и в пространственном плане) реагирующее на вызовы модернизации.

---

\* Поддержка данного проекта была осуществлена Программой «Межрегиональные исследования в общественных науках», Институтом перспективных российских исследований им. Кеннана (США), Министерством образования Российской Федерации за счет средств, предоставленных Корпорацией Карнеги в Нью-Йорке (США), Фондом Джона Д. и Кэтрин Т. Макартуров (США) и Институтом «Открытое общество» (фонд Сороса). Точка зрения, отраженная в данном документе может не совпадать с точкой зрения вышеперечисленных благотворительных организаций»

1. См.: Black C.E. *The Dynamics of Modernization: A Study in Comparative History*. N.Y.: Harper Colophon Books, 1975; Levy M.J. *Modernization and the Structure of Societies*. Princeton, 1966; Rostow W.W. *The Stages of Economic Growth. A Non-Communist Manifesto*. Cambridge, 1960; Lerner D. *The Passing of Traditional Society: Modernizing the Middle East*. New York, London, 1965.
2. Rueschemeyer D. *Partial modernization // Explorations in general theory in social science: essays in honor of Talcott Parsons/ Ed. by J.C. Loubser et al.* N.Y., 1976. Vol. 2. P. 756—772.
3. См.: SAPELLI G. *SOUTHERN EUROPE SINCE 1945. TRADITION AND MODERNITY IN PORTUGAL, SPAIN, ITALY, GREECE AND TURKEY*. LONDON; N.Y., 1995; HOLMAN O. *INTEGRATING SOUTHERN EUROPE. EC EXPANSION AND THE TRANSNATIONALIZATION OF SPAIN*. LONDON., 1996; ТАКЖЕ СМ.: ВИТЮК В.В., ДАНИЛЕВИЧ И.В. *НАЦИОНАЛЬНОЕ СОГЛАСИЕ И ПЕРЕХОД ОТ АВТОРИТАРИЗМА К ДЕМОКРАТИИ (ИСПАНСКИЕ УРОКИ) // ОНС. 1999. № 2. С. 34—44.*
4. GRANCELLO V. (ED.). *SOCIAL CHANGE AND MODERNIZATION: LESSONS FROM EASTERN EUROPE*. BERLIN; NEW YORK: DE GRUYTER, 1995; ТАКЖЕ СМ.: ЦАПФ В. *ТЕОРИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ И РАЗЛИЧИЕ ПУТЕЙ ОБЩЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ // Социс. 1998. № 8. С. 16—17; ШТОМПИКА П. *СОЦИОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ; БЕК У. *ОБЩЕСТВО РИСКА. НА ПУТИ К ДРУГОМУ МОДЕРНУ. М.: ПРОГРЕСС-ТРАДИЦИЯ, 2000; ТУРЕН А. *ВОЗВРАЩЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА ДЕЙСТВУЮЩЕГО. ОЧЕРК СОЦИОЛОГИИ. М.: НАУЧНЫЙ МИР, 1998; ИНГЛЕГАРТ Р. *МОДЕРНИЗАЦИЯ И ПОСТМОДЕРНИЗАЦИЯ // НОВАЯ ПОСТИНДУСТРИАЛЬНАЯ ВОЛНА НА ЗАПАДЕ. АНТОЛОГИЯ. / ПОД РЕДАКЦИЕЙ В.Л. ИНОЗЕМЦЕВА. М.: АКАДЕМИА, 1999. С. 267—268; THERBORN G. *EUROPEAN MODERNITY AND BEYOND: THE TRAJECTORY OF EUROPEAN SOCIETIES, 1945—2000. LONDON, NEW DELHI: SAGE PUBLICATIONS, 1995.******
5. См.: THE MODERNIZATION OF JAPAN AND RUSSIA. A COMPARATIVE STUDY. N.Y.; LONDON, 1975; LIPSET S.M. *BINARY COMPARISONS. AMERICAN EXCEPTIONALISM — JAPANESE UNIQUENESS // COMPARING NATIONS: CONCEPTS, STRATEGIES, SUBSTANCE / Ed. by M. DOGAN AND A. KAZANCIGIL. OXFORD; CAMBRIDGE, 1994. P. 153—212; БЕРГЕР П. *КАПИТАЛИСТИЧЕСКАЯ РЕВОЛЮЦИЯ. 50 ТЕЗИСОВ О ПРОЦВЕТАНИИ, РАВЕНСТВЕ И СВОБОДЕ. М., 1994.**
6. НАПРИМЕР, СМ.: KAZANCIGIL A. *THE DEVIANT CASE IN COMPARATIVE ANALYSIS. HIGH STATENESS IN A MUSLIM SOCIETY: THE CASE OF TURKEY // COMPARING NATIONS... P. 213—238;*

- Цаф В., Хабих Р., Бульман Т., Делей Я. Германия: трансформация через объединение // Социс. 2002. № 5. С. 19—37; Шпедер Ж., Элекеш Ж., Гарча И., Роберт П. Очерк трансформации в Венгрии // Там же. С. 37—59; WONG SIU-LUN. THE APPLICABILITY OF THE ASIAN FAMILY VALUES TO OTHER SOCIOCULTURAL SETTINGS // BERGER P.L. AND HSIAO HSIN-HUANG M. (EDS.). IN SEARCH OF AN EAST ASIAN DEVELOPMENT MODEL. NEW BRUNSWICK, NJ: TRANSACTION, 1988. P. 134—154; ТАКЖЕ СМ.: SO A.Y. SOCIAL CHANGE AND DEVELOPMENT: MODERNIZATION, DEPENDENCY, AND WORLD-SYSTEM THEORIES. NEWBURY PARK, 1990. P. 63—65.
7. Кардозо Ф.Э., Фалетто Э. Зависимость и развитие Латинской Америки. Опыт социологической интерпретации. М., 2002; SANTOS T. DOS. THE CRISIS OF DEVELOPMENT THEORY AND THE PROBLEM OF DEPENDENCE IN LATIN AMERICA // SIGLO. 1969. VOL. 21; ПРЕБИШ Р. ПЕРИФЕРИЙНЫЙ КАПИТАЛИЗМ: ЕСТЬ ЛИ ЕМУ АЛЬТЕРНАТИВА? М., 1992; LIRA M. PREBISCH'S LONG MARCH TOWARDS THE CRITICISM OF "PERIPHERAL CAPITALISM" AND ITS TRANSFORMATION. A COMMENT // REGIONAL DYNAMICS OF SOCIOECONOMIC CHANGE. WARSZAWA, 1988. P. 21—42; WALLERSTEIN I. WORLD-SYSTEM ANALYSIS // SOCIAL THEORY TODAY / Ed. BY A. GIDDENS AND J.H. TURNER. STANFORD: STANFORD UNIVERSITY PRESS, 1987. P. 322—323; IDEM. UNDERDEVELOPMENT PHASE-B: EFFECT OF THE SEVENTEENTH-CENTURY STAGNATION ON CORE AND PERIPHERY OF THE EUROPEAN WORLD-ECONOMY // THE WORLD-SYSTEM OF CAPITALISM: PAST AND PRESENT / Ed. BY W.L. GOLDFRANK. BEVERLY HILLS, CA: SAGE, 1979. P. 73—84; ВАЛЛЕРСТАЙН И. АНАЛИЗ МИРОВЫХ СИСТЕМ И СИТУАЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ. СПб., 2001.
8. СМ.: КУЗНЕЦОВА О. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГОСУДАРСТВЕННОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕГИОНОВ // ВОПРОСЫ ЭКОНОМИКИ. 2002. № 4; ГРАНБЕРГ А.Г. ОСНОВЫ РЕГИОНАЛЬНОЙ ЭКОНОМИКИ. М., 2001; ГРИЦАЙ О.В., ИОФФЕ Г.В., ТРЕЙВИШ А.И. ЦЕНТР И ПЕРИФЕРИЯ В РЕГИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ. М., 1991; ХАГГЕТ П. ПРОСТРАНСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ В ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ГЕОГРАФИИ. М., 1968; ОН ЖЕ. ГЕОГРАФИЯ: СИНТЕЗ СОВРЕМЕННЫХ ЗНАНИЙ. М., 1979; ДЖЕЙМС П., МАРТИН ДЖ. ВСЕ ВОЗМОЖНЫЕ МИРЫ. М., 1988; ТЮНЕН И.-Г. ИЗОЛИРОВАННОЕ ГОСУДАРСТВО. М., 1926; ВЕБЕР А. ТЕОРИЯ РАЗМЕЩЕНИЯ ПРОМЫШЛЕННОСТИ. М.; Л., 1926; ЛЁШ А. ГЕОГРАФИЧЕСКОЕ РАЗМЕЩЕНИЕ ХОЗЯЙСТВА. М., 1959; ИЗАРД У. МЕТОДЫ РЕГИОНАЛЬНОГО АНАЛИЗА; ВВЕДЕНИЕ В НАУКУ О РЕГИОНАХ. М., 1966; МОДЕЛИ В ГЕОГРАФИИ. М., 1971; PRODUCTION, WORK, TERRITORY. THE GEOGRAPHICAL ANATOMY OF INDUSTRIAL CAPITALISM / Ed. BY A.J. SCOTT AND M. STORPER. BOSTON, 1988; REGIONAL DYNAMICS OF SOCIO-ECONOMIC CHANGE. WARSZAWA, 1988; и др.
9. СМ.: ТРЕЙВИШ А.И. РЕГИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ И РЕГИОНАЛИЗАЦИЯ РОССИИ: СПЕЦИФИКА, ДИЛЕММЫ И ЦИКЛЫ // РЕГИОНАЛИЗАЦИЯ В РАЗВИТИИ РОССИИ: ГЕОГРАФИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ И ПРОБЛЕМЫ М., 2001. С. 55.
10. Цит. по: Аванесова Г.А. Региональное развитие в условиях модернизации (на материалах стран Запада и Востока) // Восток. 1999. № 2. С. 42.
11. Щедровицкий П. Дневник консультанта // Кентавр. 1997. № 17. С. 30.

Корнилов Г.Е.

### **Историческая наука и историческое образование на Урале**

Становление истории как науки на Урале совпало с формированием в регионе крупной металлургической промышленности в первой половине XVIII в. У истоков научной истории стояли выдающиеся государственные деятели, обладавшие энциклопедическими знаниями – Василий Никитич Татищев и Вильгельм Георг де Геннин. Множество исторических сведений и наблюдений об Урале содержится в статьях «Лексикона Российского исторического, географического, политического и гражданского» В.Н.Татищева. В. де Геннин был автором специального

труда о металлургической промышленности «Описание уральских и сибирских заводов» (1735 г.), в котором содержались и исторические сведения: об основании в регионе заводов и крепостей, организации местных учреждений управления горнозаводской промышленности края, о взаимоотношениях администрации и заводских работниках, социальных конфликтах на заводах.

Горные деятели – администраторы, инженеры продолжали играть существенную роль в развитии истории (И.М.Веймарн, В.И.Крамаренков, А.Н.Ярцов, А.Ф.Дерябин, И.Ф.Герман). Заметный вклад в изучение народов Урала внесли ученые и путешественники, участники академических экспедиций XVIII в. (И.К.Кириллов, И.Г.Гмелин, Г.Ф.Миллер, П.С.Паллас, И.И.Лепехин, И.П.Фальк, И.Георги, П.И. и Н.П.Рычковы). Петр Иванович Рычков – первый член-корреспондент Петербургской академии наук (1759 г.).

В первой половине XIX в. историки В.Н.Берх, Г.И.Спасский обнаружили и опубликовали документальные и летописные источники по истории края. Ряд документов и сочинений по истории региона увидел свет на страницах «Горного журнала» (с 1825 г.). Были опубликованы фундаментальные историко-географические труды Н.С.Попова и К.Ф.Модераха.

С середины XIX в. растет число краеведческих работ. Существенную роль в организации и координации усилий местных историков и краеведов играли научные сообщества: Отделение этнографии Русского географического общества, имевшего с 1868 г. свой отдел в Оренбурге; Уральское общество любителей естествознания (УОЛЕ), организованное в 1870 г. в Екатеринбурге и проработавшее до 1929 г.; губернские ученые архивные комиссии – Оренбургская (с 1887 г.), Пермская (с 1888 г.), Уфимская (с 1916 г.); краеведческие общества; музеи. Вышли в свет «Пермский сборник» (1859-1860. Кн.1-2), «Сборник Пермского земства» (Т.1-34), «Записки УОЛЕ» (1873-1927, т.1-40), «Труды» ученых архивных комиссий. Выдающимся результатом деятельности краеведов стало издание словарей (Н.К.Чупин, И.Я.Кравощеков), выпуск сборников документов «Пермская летопись», доведенного В.Н.Шишонко до 1715 г.

Во второй половине XIX в. на Урале появляется историческое образование, и связано оно было с преподаванием в гимназиях отечественной и древней истории. Учителей истории готовили открытая в Благовещенске в 1876 г. учительская семинария и учительский институт в Оренбурге (1878 г.). В 1915 г. учительские институты имелись во всех губернских центрах Урала и в Екатеринбурге. В Пермском университете в числе первых был открыт историко-филологический факультет. Студенты-историки приступили к занятиям в октябре 1916 г. Первым деканом факультета был А.П.Кадлубовский. В то время исторические дисциплины преподавали профессора А.И.Введенский, С.Ф.Платонов, приват-доцент

Б.Д.Греков (впоследствии академик, трижды лауреат Государственной премии СССР), А.И.Вольдемар, Н.П.Оттокар. Как история исторической науки, так и судьба первого в регионе исторического факультета была полна неожиданных поворотов. После возобновления занятий в Пермском университете, прерванных в 1918-1919 гг. в связи с событиями гражданской войны, историко-филологический и юридический факультеты были объединены в факультет общественных наук, а в конце 1921 г. последний уже в качестве отделения вошел в состав педагогического факультета. В 1930/31 уч.г. педагогический факультет был преобразован в институт.

В декабре 1919 г. в Уфе начал функционировать Башкирский институт народного образования с историко-филологическим факультетом для подготовки учителей татаро-башкирских школ. 19 октября 1920 г. в Екатеринбурге был учрежден университет, в составе которого был институт общественных наук, с 1921 г. – факультет общественных наук.

Таким образом, едва начавшись, историческое образование было свернуто. Во второй половине 1920-х годов начались гонения на краеведов (в 1929 г. было распущено Уральское общество любителей естествознания). Исторической науке и краеведению был нанесен колоссальный удар.

В 1930 г. были открыты педагогические институты в Перми, Свердловске и Уфе, в 1931 г. – в Ижевске, в 1932 г. – в Оренбурге, в 1934 г. – в Челябинске. В составе Уральского и Пермского индустриально-педагогических институтов (вскоре они стали называться педагогическими) действовали историко-экономические отделения, а с 1932 г. в Перми и с 1934 г. в Свердловске были открыты исторические факультеты. В Пермском педагогическом институте под руководством профессора А.А.Савича с 1931 г. начала работать аспирантура по истории. С 1934 г. работает исторический факультет в Удмуртском государственном педагогическом институте им. 10-летия УАО (с 1972 г. – Удмуртский государственный университет). Центром подготовки учителей истории и развития исторической науки Башкирии был с 1930 г. историко-филологический факультет Башкирского государственного педагогического института им. К.А.Тимирязева, преобразованный в 1957 г. в Башкирский государственный университет им. 40-летия Октября.

Необходимость воспитания советских людей в патриотическом духе, кампания по пересмотру истории страны, написание истории по заданному плану заставили власти вновь открыть исторические факультеты в провинциальных университетах. Толчком послужило постановление ЦК ВКП(б) 1938 г. о кратком курсе истории ВКП(б). В 1939 г. был создан исторический факультет в Уральском университете. В 1940 г. – в Оренбургском и Челябинском государственных институтах, в 1941 г. – в Пермском университете.

На становление и развитие исторического образования и исторической науки на Урале благоприятно сказалась эвакуация сюда в годы Великой Отечественной войны вузов, ведущих ученых историков, в частности исторического факультета Московского государственного университета.

В 1950-е сеть вузов Урала, готовивших историков, продолжала развиваться. В 1952 г. открылся историко-филологический факультет в Курганском государственном педагогическом институте. На базе учительских институтов были созданы Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г.Короленко (1952г.), Стерлитамакский государственный педагогический институт (1959г.), где были созданы исторические факультеты. Наиболее крупным центром подготовки историков был Свердловский государственный педагогический институт, однако в 1955 г. исторический факультет был слит с истфаком УрГУ (восстановлен в 1992 г.). То же произошло с истфаком Пермского государственного педагогического института, который был переведен в Пермский университет (восстановлен в 1985 г.).

В 1973 г. были открыты исторические факультеты в Башкирском государственном педагогическом институте, в Тюменском государственном университете (на базе ТГПИ), в 1974 г. – в Челябинском государственном университете, в 1976 г. – в Нижнетагильском государственном педагогическом институте. В 1990-е годы открываются исторические факультеты в Сургутском государственном университете, Сургутском государственном педагогическом институте, Нижневартковском государственном педагогическом институте, Южноуральском государственном университете (город Челябинск). В 2003 г. на территории Урала, включая Тюменскую область, подготовку историков осуществляют 20 исторических факультетов университетов и педагогических институтов, во всех вузах имеются кафедры истории.

По неполным данным ИППК УрГУ на 1 января 1994 г. только в 35 вузах из 56 Уральского региона в составе научно-педагогических кадров кафедр истории работали 38 докторов и 271 кандидат исторических наук (См.: Состав научно-педагогических кадров кафедр социально-гуманитарных наук вузов Уральского региона на 1 января 1994 г. Екатеринбург, 1994. С.37-39).

Первым научным и архивным учреждением, открытым в конце 1920 г. в Екатеринбурге, был Уралиспарт. В его задачу входило формирование архивного и газетного фондов, изучение истории революционного движения в крае, популяризация исторических знаний. Научная работа велась по проблемам истории революционного движения в России, гражданской войны и первых послереволюционных преобразований. К 1929 г. была завершена систематизация материалов и опубликовано 36 книг. В Уралиспарте работали историки А.П.Таняев, Г.П.Рычкова, Ф.П.Быстрых. В 1929 г. в

СВЯЗИ С СОЗДАНИЕМ СВЕРДЛОВСКОГО ОБЛАСТНОГО ПАРТИЙНОГО АРХИВА ДОКУМЕНТЫ УРАЛИСТПАРТА БЫЛИ ПЕРЕДАНЫ ЕМУ. НОВЫЙ ЭТАП В РАЗВИТИИ ИСТОРИЧЕСКОЙ НАУКИ НА УРАЛЕ СВЯЗАН С ОТКРЫТИЕМ АКАДЕМИЧЕСКИХ ИНСТИТУТОВ.

В марте 1931 г. было создано первое научное учреждение Удмуртии, призванное комплексно исследовать проблемы истории, филологии, культуры удмуртского народа и готовить научные кадры – Удмуртский институт истории, языка и литературы, в 1988 г. он включен в систему Академии наук СССР, расширена тематика исследований, ведется изучение истории и культуры всех народов, компактно проживающих в Удмуртии, в контексте общероссийских процессов (к 2003 г. здесь работают 25 научных сотрудников, среди них 6 докторов и 16 кандидатов наук), работает аспирантура по 5 специальностям.

В 1951 г. был образован Башкирский филиал АН СССР с целью координации научных исследований, активного влияния на развитие экономики и культуры республики, в его состав входил Институт истории, языка и литературы. В 1971 – 1992 гг. он находился в составе Уральского научного центра (с 1987 г. – Уральского отделения). Ныне в Уфимском научном центре РАН два исторических учреждения – Институт истории, языка и литературы и Центр этнологических исследований с Музеем археологии и этнографии, в которых ученые исследуют тюркскую, финно-угорскую и восточно-славянскую историю и этнологию, историю Башкортостана с древнейших времен до наших дней, башкирский фольклор, искусство, язык, археологию.

Ведущим научно-исследовательским учреждением исторического профиля на Урале является Институт истории и археологии УрО РАН. Создан в 1988 г. на базе отдела истории Института экономики (с 1980 г.). В институте функционируют отделы: археологии и этнографии, истории России XVI-XIX вв., отечественной истории XX века, истории литературы XX века, Южно-Уральский (в Челябинске); докторантура и аспирантура. Коллектив института составляет 60 научных сотрудников, в том числе академик РАН, 8 докторов наук, 26 кандидатов. Основные направления научной деятельности института: история Урала с древнейших времен до наших дней; древние и средневековые культуры Урала в евразийском культурном пространстве; региональное развитие России в цивилизационной динамике, историко-культурное и индустриальное наследие российской провинции; историко-литературные системы в русской культуре XX века. Институт координирует исторические исследования в Уральском регионе.

Основной тенденцией советского периода (1917-1991 гг.) являлось утверждение марксистско-ленинской методологии в исторической науке. Исследовательские приоритеты отдавались экономическим проблемам истории (в частности, активное изучение развития уральской горноза-

водской промышленности), вопросам классообразования (формированию рабочего класса) и классовой борьбы, социалистической революции и социалистическому строительству. В рамках господствовавшей идеологии проводились научные дискуссии, устраивались научные конференции, симпозиумы. Появились обобщающие труды по истории Урала.

За этот период в регионе оформились научные школы, ведущими направлениями исследовательской деятельности которых были проблемы индустриальной и аграрной истории. Вместе с тем на российском и международном уровне себя зарекомендовали свердловская школа византиноведения, пермская школа исследований политической и духовной культуры Запада нового и новейшего времени, археологические школы.

Постсоветские времена ознаменовались отказом от идеологических штампов, утверждением теоретико-методологического плюрализма в науке. В новых условиях возрос интерес исследователей к методологии, интеллектуальной истории, исторической антропологии, социальной истории. Определенных успехов достигли историки, занимающиеся исторической демографией, проблемами регионального развития.

Историческая наука и историческое профессиональное образование в регионе прошли трехвековой путь становления и развития. К началу XXI века на Урале действует сеть академических и вузовских учреждений по истории, ведется подготовка аспирантов и докторантов, имеются специалисты практически по всем разделам отечественной и зарубежной истории, археологии и этнологии, источниковедении и историографии, археографии и другим вспомогательным историческим дисциплинам, методологии истории.

Земцов В.Н.

#### **Микроистория и перспективы изучения Отечественной войны 1812 года**

В изучении Отечественной войны 1812 года уже давно сложились свои традиции, привычные темы, привычный набор методологических подходов и технических приемов. По большей части, они связаны с достаточно традиционными представлениями о ремесле историка, и соотносятся прежде всего с позитивистским взглядом на мир и его прошлое. Именно в этом ключе написаны наиболее известные работы М.И.Богдановича, статьи к 7-томному изданию «Отечественная война и русское общество», книги Е.В.Тарле, Л.Г.Бескровного, П.А.Жилина и даже Н.А.Троицкого. В основу методологического подхода этих авторов положена принципиальная идея о познаваемости прошлого с помощью ряда известных «технических» приемов, а именно – через обращение к так называемым «достоверным источникам», через их убедительное соединение и



СОПОСТАВЛЕНИЕ, ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЧАСТНОСТЕЙ, ДЕТАЛЕЙ ДЛЯ ИЛЛЮСТРАЦИИ И ПОДТВЕРЖДЕНИЯ ОБЩИХ, В СУЩНОСТИ, СОЦИОЛОГИЗИРОВАННЫХ СХЕМ. НЕТ СОМНЕНИЯ, ЧТО И ДАЛЬШЕ ЭТА ТРАДИЦИЯ БУДЕТ РАЗВИВАТЬСЯ. ОДНАКО ВСЕ ЖЕ СТОИТ ОБРАТИТЬ ВНИМАНИЕ НА ТО, ЧТО ЭТА СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ НАУКИ О 1812 ГОДЕ ИМЕЕТ ДВА ВАЖНЫХ ОГРАНИЧИТЕЛЯ: ПЕРВЫМ ЯВЛЯЕТСЯ ОГРАНИЧЕННОСТЬ ИСТОЧНИКОВОЙ БАЗЫ (ПРИ ЧИСТО ПОЗИТИВИСТСКОМ ОТНОШЕНИИ К ПОНЯТИЮ «ИСТОЧНИК»), ВТОРЫМ – ПРЕДЕЛЫ ВЕРИФИКАЦИИ, ПРОВЕРКИ ПОЛУЧЕННЫХ ВЫВОДОВ.

ВСЕ БОЛЕЕ ГЛУБОКОЕ ОСОЗНАНИЕ ИСТОРИКАМИ, В ТОМ ЧИСЛЕ ВОЕННЫМИ ИСТОРИКАМИ, ОГРАНИЧЕННОСТИ ПОЗИТИВИСТСКОГО ВОСПРИЯТИЯ ПРОШЛОГО, ПРИВЕЛО В ПОСЛЕДНИЕ 15 ЛЕТ К СВОЕГО РОДА «АНТРОПОЛОГИЧЕСКОМУ ПОВОРОТУ». ДРУГИМИ СЛОВАМИ, ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ СЕГОДНЯ ВСЕ БОЛЕЕ ИНТЕРЕСУЮТ, ВО-ПЕРВЫХ, МЫСЛИ, ЧУВСТВА, КОДЫ ПОВЕДЕНИЯ И ОТКЛОНЕНИЯ ОТ НИХ ЛЮДЕЙ РАЗНЫХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ГОРИЗОНТОВ, А, ВО-ВТОРЫХ, СООТНЕСЕНИЕ СВОЕГО РОДА «СУБЪЕКТИВНОЙ» СТОРОНЫ СОБЫТИЙ СО СТОРОНОЙ «ОБЪЕКТИВНОЙ». ЯРКИМ ПРИМЕРОМ ТАКОГО РОДА ПОВОРОТА В НАШЕЙ НАУКЕ К «ЧЕЛОВЕКУ ВОЮЮЩЕМУ» СТАЛ РЯД ЗНАЧИТЕЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ, КОНФЕРЕНЦИЙ И, С 2000 Г. – РЕГУЛЯРНЫЕ «КРУГЛЫЕ СТОЛЫ» ПОД НАЗВАНИЕМ «ВОЕННО-ИСТОРИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ», ПРОВОДИМЫЕ ИНСТИТУТОМ РОССИЙСКОЙ ИСТОРИИ РАН.

АНАЛИЗ ТЕМАТИКИ РЯДА КОНФЕРЕНЦИЙ ПОСЛЕДНИХ ЛЕТ, ПОСВЯЩЕННЫХ ИЗУЧЕНИЮ ВОЙНЫ 1812 ГОДА (КОНФЕРЕНЦИЙ, ЕЖЕГОДНО ОРГАНИЗУЕМЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫМ БОРОДИНСКИМ ВОЕННО-ИСТОРИЧЕСКИМ МУЗЕЕМ-ЗАПОВЕДНИКОМ, МАЛОЯРОСЛАВЕЦКИМ ВОЕННО-ИСТОРИЧЕСКИМ МУЗЕЕМ 1812 ГОДА, МУЗЕЕМ-ПАНОРАМОЙ «БОРОДИНСКАЯ БИТВА», КОНФЕРЕНЦИЙ В САРАТОВЕ И В ВОЛОГДЕ В 2002 Г.), ПОЗВОЛЯЕТ НАДЕЯТЬСЯ, ЧТО ТАКОЙ ПОВОРОТ ПРОИСХОДИТ И В ИЗУЧЕНИИ ЭТОЙ ВОЙНЫ: ОТ РАЗБОРА ЧИСТО ВОЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ, ВКЛАДА ПРОМЫШЛЕННОСТИ, МЫ ВСЕ БОЛЕЕ ПЕРЕМЕЩАЕМСЯ В «ЧЕЛОВЕЧЕСКОЕ» ИЗМЕРЕНИЕ. А ЭТО С НЕИЗБЕЖНОСТЬЮ ВЫВОДИТ НАС НА ИНТЕРЕСНЕЙШУЮ СИСТЕМУ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ, УСЛОВНО НАЗЫВАЕМЫХ МИКРОИСТОРИЕЙ.

НЕ ОСТАНАВЛИВАЯСЬ СПЕЦИАЛЬНО НА ОСОБЕННОСТЯХ МИКРОИСТОРИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ, СВОЙСТВЕННЫХ РАЗЛИЧНЫМ НАЦИОНАЛЬНЫМ ТРАДИЦИЯМ, ВСЕ ЖЕ ОТМЕТИМ, ЧТО ДЛЯ ФРАНЦУЗСКИХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ ЭТОТ ПОВОРОТ К МИКРОИСТОРИИ, КАЖЕТСЯ, БЫЛ НАИМЕНЕЕ РЕЗКИМ. «АННАЛИСТЫ» НАЧАЛИ ЕГО ДАВНО. ТАК, ЕЩЕ Ф.БРОДЕЛЬ В РАБОТЕ «СРЕДИЗЕМНОЕ МОРЕ И МИР СРЕДНЕВЕКОВЬЯ ЭПОХИ ФИЛИППА II» (1949) ПОПЫТАЛСЯ СОВМЕСТИТЬ РАЗНЫЕ ВРЕМЕННЫЕ СРЕЗЫ: ВРЕМЯ ИСТОРИИ «НЕПОДВИЖНОЙ» (LONG DURÉE), ВРЕМЯ СРЕДНЕЙ ДЛИТЕЛЬНОСТИ (ИСТОРИЮ СОЦИАЛЬНУЮ) И КРАТКОСРОЧНЫЕ СТРУКТУРЫ ИСТОРИИ СОБЫТИЙНОЙ. А Ж.ДЮБИ В КНИГЕ «БУВИНСКОЕ ВОСКРЕСЕНИЕ. 27 ИЮЛЯ 1214» (1973), ПОСВЯЩЕННОЙ СОБЫТИЮ ОДНОГО ДНЯ, СРАЖЕНИЮ ПРИ БУВИНЕ, СМОГ НАЛОЖИТЬ ЧИСТО СОБЫТИЙНЫЙ МАТЕРИАЛ НА ШИРОКИЙ КОНТЕКСТ МАТЕРИАЛЬНЫХ, СОЦИАЛЬНЫХ

и политических процессов. Наконец, в чисто микроисторическом ключе была выдержана работа С.Лорига «Солдаты. Лаборатория дисциплины: Пьемонтская армия XVIII века» (1991).

Методологические споры вокруг микроистории привели сегодня в среде отечественных исследователей к появлению двух полярных точек зрения. Одна из них, представленная М.А.Бойцовым, сводится к тому, что кроме микроистории («истории в осколках») в сущности вообще ничего нет; другая – сформулированная Н.Е.Копосовым – утверждает, что существование самой микроистории невозможно, так как она отрицает социологическую основу исторической науки, превращая последнюю в беллетристику. Полагаем, что обе точки зрения чересчур категоричны, ибо отвлечены от специфики конкретных исторических исследований. Микроистория обладает великими возможностями, которые, однако, не следует абсолютизировать. Опираясь на свой скромный опыт, выскажем следующее суждение: решение проблемы применимости или неприменимости микроисторических подходов заключается в том, чтобы не оставлять микроисторические сюжеты в одиночестве, но вписывать их в более широкий социологизированный, либо «ментализированный», контекст. Работая над проблемой «Великая армия Наполеона в Бородинском сражении», в том числе и в микроисторическом разрезе, мы пришли к следующей, наиболее, на наш взгляд, органичной архитектонике исследования.

1. Первоначально были проанализированы наиболее устойчивые элементы исторического прошлого. В нашем случае они оказались представлены структурами исторической памяти разных народов о Бородине. Оказалось, во-первых, что взгляд на историческое событие оказался, в сущности, порожден неким состоянием души его участника, а, во-вторых, обусловлен колебаниями в последующей истории того или иного народа, принимавшего участие в битве или наблюдавшего за битвой со стороны. Главным оказалось все-таки состояние души участников сражения. В сущности, прошлое пытались донести до нас тот смысл события, который был наиболее близок его участникам. Весь последующий за этим характер диалога между теми, кто принимал участие в сражении, и теми, кто выступил в будущем толмачем, рассказчиком, был предопределен еще в 1812 г. В ходе этого диалога разворачивались те многочисленные смыслы происходившего, которые изначально уже тогда, под Бородином, присутствовали в «свернутом виде».

2. Вторым историческим срезом стал уровень среднесрочных временных структур, представленных, в сущности, привычной «онаученной» социологизированной историей. Правда представлена она оказалась в разных ракурсах и стала выглядеть наподобие того, что

ИСТОРИКИ НЕРЕДКО НАЗЫВАЮТ ТОТАЛЬНОЙ ИСТОРИЕЙ. ИМЕННО ЭТОТ – СРЕДНЕСРОЧНЫЙ СРЕЗ – СТАЛ СВОЕГО РОДА МОСТИКОМ, ДОЛЖНЫМ СОЕДИНИТЬ ДЛИТЕЛЬНЫЕ СТРУКТУРЫ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ И ТО, ЧТО НАЗЫВАЕТСЯ МИКРОИСТОРИЕЙ.

3. ТРЕТИЙ УРОВЕНЬ ИССЛЕДОВАНИЯ, ВОБРАВШИЙ В СЕБЯ МИРИАДЫ ЧАСТНОСТЕЙ, ОКАЗАЛСЯ ПРЕДСТАВЛЕННЫМ СОБЫТИЯМИ НЕСКОЛЬКИХ ДНЕЙ. НА ЭТОМ УРОВНЕ ПРОШЛОЕ, ВЫСТУПАЯ В ВИДЕ МИКРОИСТОРИИ, ПРИНЯЛО ПОДЛИННО «ОЧЕЛОВЕЧЕННЫЙ» ОБРАЗ. ПРИСУТСТВИЕ ЖИВОГО ЧЕЛОВЕКА ПРОШЛОГО НЕИЗБЕЖНО ДОЛЖНО БЫЛО ОБОСТРИТЬ ОСОЗНАНИЕ ОККАЗИОНАЛЬНОСТИ ПОСТУПКОВ ЛЮДЕЙ. ЛЮДИ НАЧАЛИ ДЕЙСТВОВАТЬ В «ЖИВОМ ИСТОРИЧЕСКОМ ПОЛЕ», НЕ ЗНАЯ ЕЩЕ, ЧТО БУДЕТ «ПОТОМ», А ЗНАЧИТ ИСХОДИЛИ НЕ ТОЛЬКО ИЗ СВОИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СОЦИАЛЬНО-ДОЛЖНОМ, НО И ИСПЫТЫВАЛИ НЕ ПОДДАЮЩИЙСЯ КОНТРОЛЮ ВЗЛЕТ ЭНЕРГИИ И ТАЛАНТА, ЛИБО, НАОБОРОТ, ОЩУЩАЯ СЛАБОСТЬ И РАСТЕРЯННОСТЬ. В ЗАВЕРШЕНИЕ ЭТОГО «МИКРОИСТОРИЧЕСКОГО БЛОКА» МЫ ОСТАНОВИЛИСЬ НА ТОМ, КАК В СОЗНАНИИ ЛЮДЕЙ-УЧАСТНИКОВ СРАЖЕНИЯ СТАЛИ ОФОРМЛЯТЬСЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ТОМ, ЧТО ЖЕ ИМЕННО ОНИ НЕДАВНО ПЕРЕНЕСЛИ, КАК, И ПОД ВЛИЯНИЕМ КАКИХ ФАКТОРОВ НАЧАЛОСЬ ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ПАМЯТИ. ТАКИМ ОБРАЗОМ, КРУГ ЗАМКНУЛСЯ – И ОТ МИКРОИСТОРИИ МЫ ВНОВЬ ОБРАТИЛИСЬ К СТРУКТУРАМ БОЛЬШОЙ, ВЕКОВОЙ, ДЛИТЕЛЬНОСТИ.

ИТАК, ПРЕДСТАВЛЯЕТСЯ, ЧТО СОВМЕЩЕНИЕ МИКРОИСТОРИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ С ТРАДИЦИОННОЙ МАКРО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКОЙ ВПОЛНЕ ВОЗМОЖНО, И ЭТО ОТКРЫВАЕТ ПЕРЕД ИССЛЕДОВАТЕЛЯМИ 1812 ГОДА НОВЫЕ ГОРИЗОНТЫ. В СУЩНОСТИ, ТА ПРОБЛЕМАТИКА, КОТОРАЯ РАНЕЕ СЧИТАЛАСЬ ЯВНО МАРГИНАЛИЗИРОВАННОЙ, НЕ ЗАСЛУЖИВАЮЩЕЙ ВНИМАНИЯ «БОЛЬШОЙ» НАУКИ, СЕГОДНЯ СТАНОВИТСЯ ВОСТРЕБОВАННОЙ КАК НИКОГДА. ЧАСТНЫЕ НА ПЕРВЫЙ ВЗГЛЯД СЮЖЕТЫ, ПОСВЯЩЕННЫЕ СОБЫТИЯМ, КАЗАЛОСЬ БЫ, МАЛОЗНАЧИТЕЛЬНЫМ, ТЕПЕРЬ ПРИОБРЕТАЮТ НОВЫЙ СМЫСЛ. ИМЕННО ОНИ, НО НЕ СОЦИОЛОГИЗИРОВАННЫЕ СХЕМЫ, ДОЛЖНЫ ПОСТЕПЕННО ЗАПОЛНЯТЬ КОНТУРЫ ТОЙ КАРТИНЫ, КОТОРАЯ ОТРАЖАЕТ ГРАНДИОЗНУЮ ЭПОПЕЮ 1812 ГОДА. ПРЕДСТАВЛЯЕТСЯ, ЧТО ТАКОЙ ПОВОРОТ В ТЕМАТИКЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ 1812 ГОДА СЕГОДНЯ УЖЕ НАЧАЛ ОБОЗНАЧАТЬСЯ.

ДАЛЬНЕЙШЕЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМ 1812 ГОДА БУДЕТ СВЯЗАНО, ВОПЕРВЫХ, СО ЗНАЧИТЕЛЬНЫМ РАСШИРЕНИЕМ ИСТОЧНИКОВОЙ БАЗЫ. ЭТО ВЫРАЗИТСЯ НЕ ТОЛЬКО В ПОЯВЛЕНИИ В НАУЧНОМ ОБОРОТЕ РАНЕЕ НЕИЗВЕСТНЫХ НАМ КОМПЛЕКСОВ ДОКУМЕНТАЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ, НО И С ПРИНЦИПИАЛЬНО НОВЫМ ПОДХОДОМ К САМОМУ ПОНИМАНИЮ ИСТОЧНИКА КАК НОСИТЕЛЯ РАЗНОПЛАНОВОЙ ИНФОРМАЦИИ. ВО-ВТОРЫХ, С ШИРОКИМ ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НОВЫХ МЕТОДОВ ИЗУЧЕНИЯ ПРОШЛОГО – ОТ КВАНТИТАТИВНЫХ (ПРИМЕРОМ МОГУТ СЛУЖИТЬ РАБОТЫ Д.Г.ЦЕЛОРУНГО О РУССКОМ ОФИЦЕРСКОМ КОРПУСЕ) ДО МИКРОИСТОРИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ. ОСОБО СЛЕДУЕТ ОТМЕТИТЬ ТЕ ПЕРСПЕКТИВЫ, КОТОРЫЕ ОТКРЫВАЕТ ПЕРЕД НАМИ ГЕРМЕНЕВТИКА: НОВОЕ ПРОЧТЕНИЕ СТАРЫХ ДОКУМЕНТОВ ЗАСТАВИТ ПРИСТАЛЬНЕЕ ОТ-

НЕСТИСЬ И К РИТМУ РЕЧИ АВТОРОВ ДОКУМЕНТОВ, И К НЕДОГОВОРЕННОСТИ ТЕКСТОВ. ДОЛЖЕН ПЕРЕЖИТЬ ИЗВЕСТНЫЙ ВЗЛЕТ И НАРРАТИВНЫЙ ЖАНР. В РАССКАЗЕ ПРОШЛОЕ КАК БЫ САМО СОБОЙ ОБРИСОВЫВАЕТСЯ В ВИДЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РЕАЛЬНЫХ УЧАСТНИКОВ СОБЫТИЯ. ИМЕННО В ЭТОМ – В ОЩУЩЕНИИ РЕАЛЬНОСТИ, ДОСТИГНУТОМ ЧЕРЕЗ ПОВЕСТВОВАНИЕ, - И ЗАКЛЮЧАЕТСЯ МАГИЯ РАБОТ ТАКИХ ИЗВЕСТНЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ 1812 ГОДА, КАК А.А.ВАСИЛЬЕВ И А.И.ПОПОВ. В-ТРЕТЬИХ, БУДУТ ВИДОИЗМЕНЯТЬСЯ СОДЕРЖАНИЕ И СМЫСЛ ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИХ РАБОТ. ОТ ПРОСТОЙ КОНСТАТАЦИИ ФАКТА, О ЧЕМ ИМЕННО ПИСАЛИ ИСТОРИКИ, ИСТОРИОГРАФЫ ЗАЙМУТСЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЕЙ ТЕКСТОВ ПУТЕМ ВОССОЗДАНИЯ ВНУТРЕННЕГО МИРА ИХ СОЗДАТЕЛЕЙ, ЗАЙМУТСЯ ПРОНИКНОВЕНИЕМ В ИСТОРИЧЕСКУЮ И КОНКРЕТНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ СИТУАЦИЮ ТОЙ ЭПОХИ, КОГДА ПИСАЛИСЬ ЭТИ ПРОИЗВЕДЕНИЯ. ПОЖАЛУЙ, БЛИЖЕ ВСЕХ К ТАКОМУ ПОНИМАНИЮ ИСТОРИОГРАФИИ ПОДОШЕЛ В СВОЕ ВРЕМЯ А.Г.ТАРТАКОВСКИЙ. НАКОНЕЦ, В-ЧЕТВЕРТЫХ, КАК МЫ УЖЕ УКАЗЫВАЛИ, ЗНАЧИТЕЛЬНО РАСШИРИТСЯ ПРИВЫЧНАЯ ТЕМАТИКА – ИСТОРИКИ БУДУТ ПЕРЕКЛЮЧАТЬСЯ НА ИЗУЧЕНИЕ ИСТОРИКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ, МЕНТАЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ И ПРОЦЕССОВ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ. В ЭТОМ, КОМПЛЕКСНОМ КОНТЕКСТЕ, МИКРО-ИСТОРИЯ ОБРЕТЕТ СВОЮ ЗНАЧИМОСТЬ И ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ВОЙНЫ 1812 ГОДА.

Постников П.Г.

#### **Познавательные модели в историческом образовании**

ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЯЕТ СОБОЙ ЕДИНСТВО ПРОЦЕССУАЛЬНОЙ И СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ СТОРОН, КОТОРЫЕ ОТРАЖАЮТ ОБЪЕКТ И СПОСОБЫ ПОЗНАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО ОПЫТА. В СОВРЕМЕННОЙ ИСТОРИЧЕСКОЙ НАУКЕ УТВЕРЖДАЕТСЯ МЫСЛЬ О ТОМ, ЧТО ДЛЯ КАЖДОГО ЭТАПА РАЗВИТИЯ ИСТОРИИ ХАРАКТЕРНЫ СВОИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ МОДЕЛИ. ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ХАРАКТЕРИЗУЕТ СВЯЗЬ ОБЪЕКТА И СУБЪЕКТА В ПОЗНАВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ. ПРЕДСТАВЛЯЕТСЯ, ЧТО ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ОТРАЖАЕТ СОВОКУПНОСТЬ СРЕДСТВ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ ПРИОБЩЕНИЕ УЧАЩИХСЯ К ЦЕННОСТЯМ ИСТОРИЧЕСКОГО ОПЫТА. В КАЧЕСТВЕ ТАКИХ СРЕДСТВ ВЫСТУПАЮТ ЦЕЛИ, ОБЪЕКТЫ, ИСТОРИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ, КОНЦЕПЦИИ, ПРАВИЛА ПОЗНАНИЯ ИСТОРИИ КАК ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА В СИСТЕМЕ ЕГО БАЗОВЫХ ОТНОШЕНИЙ С МИРОМ.

Первым элементом познавательной модели является цель и смысл познания исторического опыта. Смысл истории субъективно-объективен, множественен и меняется совместно с ходом истории. Познание истории есть понимание ценности и смысла жизнедеятельности всех предков, то есть всех народов всех эпох ради познания и утверждения ценности, смысла личной жизнедеятельности в истории в единстве со всем человечеством.

Результатом познания является понимание истории как понимание *ценности* исторических событий, исторических персонажей для своего времени и для современности, осознание того, чем нынешнее поколение обязано предшествующим эпохам и поколениям и какую ответственность оно несет перед ними. Человек только тогда может осознавать ценность чего-либо, когда понимает, что несёт ответственность за это в настоящем перед прошлым и перед будущим. История призвана показать, что современник ответственен за сохранение смысла жизни людей всех прошлых эпох, которые передали факел познания и все богатство творчества. Если это богатство погублено, разрушено, опошлено, то утрачен и опошлен смысл жизнедеятельности предшественников. Человек не может найти смысл собственной жизни только в себе самом, в своей конечной, ограниченной жизни. Смысл человеческой жизни имеет более общий характер, ибо человек понимает то, что после него остаются дети, продолжается его дело, остаются культура, знания, муки творчества, которые передаются следующим поколениям.

Следует принять за аксиому то, что история есть практический процесс коллективно-индивидуального восхождения к свободе. Поэтому каждый исторический этап познается как определенный этап драматического приобретения свободы, утраты свободы, недостатка свободы: творческой, политической, социальной, экономической. Важно помочь учащимся понять, чего достигла та или иная эпоха в приобретении свободы, чем мы обязаны ей и людям, жившим в этот период.

Смысл истории заключается в развитии человеческих творческих способностей. Историю творит сам человек, а человек, творя мир, открывает возможности своей свободы. Восхождение к свободному развитию родовой и индивидуальной сущности человека и составляет основное содержание и смысл исторического процесса. История представляет человека, событие, ситуацию в их конкретности, целостности социальных, нравственно-этических, материальных, идеологических, культурологических и других отношений. В процессе усвоения исторических знаний и их осмысления у учащихся создается историческая картина мира, которая включает образы истории, отражающие восприятие пространства и времени; отношение мира земного и потустороннего, восприятие и переживание смерти; отношение духа и материи, разграничение естественного и сверхъестественного; установки, касающиеся отношения к детству, старости, женщине; отношение к природе; оценку общества и его компонентов; отношение к труду, собственности, богатству; установку на традицию или новое; оценки права и обычая и их роли в жизни общества; понимание власти, господства и подчинения, интерпретации и свободы; доступ к разным видам источников и средств хранения информации; отношение культуры письменной и устной.

В познании исторического опыта ученик выступает как восприимчивник исторического наследия и как творческое начало истории. Основным механизмом развития личности выступает отношение к историческому опыту как целостная система сознательных, избирательных, основанных на опыте психологических связей с различными сторонами и объектами действительности, что выражается в действиях человека, его реакциях и переживаниях и формируется в деятельности и общении. Отношение обладает следующими характеристиками: векторностью - направленностью на кого-либо или что-либо; эмоциональной насыщенностью - положительной или отрицательной; осознанностью и связанностью с переживаниями. Содержательно отношение включает в себя присвоенные человеком ценности общества, семьи, окружения. В качестве такого объекта выступает исторический опыт, как средство фиксации ценностных ориентаций в историческом контексте. Отношения выступают основным механизмом развития культурных новообразований личности. В процессе образования ценности общественного исторического сознания переживаются учеником эмоционально и превращаются в ценностные ориентации или ценности индивидуального исторического сознания личности.

На любой ступени исторического образования в составе содержания можно выделить учебные элементы, которые составят структуру объекта познания. Все элементы системы связаны между собой и выполняют определенную функцию в формировании и развитии исторического сознания. В исторической науке выделено два типа исторических фактов: собственно исторический факт и научно-исторический факт. Исторический факт - это действительное событие, имевшее место и обладающее всегда следующими характеристиками: локализованностью во времени и пространстве; объективностью; субъективностью и неисчерпаемостью. Историческое время представлено хронологическими категориями: год, тысячелетие, эра, период, этап и действиями (соотнесения, сопоставления, определения длительности и последовательности, соотнесения синхронности/асинхронности). Историческое время обеспечивает локализацию исторического прошлого во времени и способствует развитию временных ориентаций. Историческое пространство представлено совокупностью природно-географических, политических, общественно-культурных процессов, протекающих на определенной территории. *Историческое движение* отражает деятельность человека и общества в различных сферах деятельности: трудовой, общественной, политической, культурной, познавательной, международной, по саморазвитию.

Научно-исторический факт - это исторический факт, который стал объектом деятельности историка ученого. Эти факты всегда субъективны, отражают позицию ученого, уровень его квалификации, образования.

В учебном предмете чаще всего представлены научно-исторические факты, которые описаны, систематизированы и объяснены. Любой исторический факт может содержать общее, всеобщее, единичное. С учетом этой специфики в методике преподавания истории условно выделяются три группы фактов: факт - событие - характеризующий уникальное, неповторимое; факт- явление - отражающий типичное, общее; факт - процессы - определяющий всеобщее. Эти факты подверглись логической обработке и представлены в логических формах: представления (образы) содержат характеристику внешней стороны в форме описания; понятия, идеи, теории которые характеризуют сущность и обеспечивают объяснение исторического прошлого. Факты - процессы представлены описанием, объяснением, оценкой.

Таким образом, объект исторического познания может быть представлен системой исторических фактов, логических форм, мыслительных и других действий, обеспечивающих познание истории, и оценочных суждений, выводов. В процессе познания осуществляется восприятие, понимание и оценка исторического опыта.

Историческая информация представлена в источниках, среди которых выделяются исторические источники и источники исторической информации. Под историческим источником обычно понимаются различные свидетельства, содержащие сведения об исторических явлениях. Источники исторических знаний содержат различные интерпретации исторических фактов. По своей форме они представляют текст. Результатом работы с текстом как знаковой системой является понимание. Понимание текста – это своеобразное исследование, которое начинается с рационального объяснения и осмысления и ведет к осознанному восприятию; методическая операция, результатом которой является реконструкция смысла текста, опирающаяся на интерпретационную гипотезу; постижение духовной целостности внутреннего мира человека во взаимодействии с внешним миром и культурой прошлого. Понимание – это процедура, направленная на расшифровку смысла с целью осознания непрерывности развития культуры и приобщение к прошлому новых поколений. Выделяется несколько уровней понимания, которые и легли в основу различных интерпретационных методик.

Выделяют 3 уровня понимания текста:

1. Систематическая интерпретация - осмысление текста как неотъемлемой части всей системы текстов автора в целом.

2. Историческая интерпретация: внутренняя, которая объясняет изменение и эволюцию идей автора на основе его собственных текстов; внешняя, которая связывает смысл конкретного текста с текстами предшественников, последователей и т.д.

3. Схематическая интерпретация – осмысление через связи внутри социоисторического комплекса деятельности людей.

Одним из критериев образованности может выступать глубина понимания. В учебном процессе показателем глубины понимания является свободный выбор варианта объяснения, который в свою очередь представляет характерную форму интерпретации в рамках публичного процесса. Понимание – есть обладание смыслом. В процессе обучения обладание общими смыслами сближает людей, формирует общую коммуникативную деятельность. В процессе познания ученик порождает новый исторический текст.

Познавательная модель включает теорию исторического процесса, которая определяется предметом истории и представляет логическую схему, поясняющую исторические факты. В основе теории исторического процесса лежит представление о социокультурной концепции человека как субъекта исторического процесса. В настоящее время выделено несколько теорий исторического процесса, о которых ученик должен получить представление, чтобы обеспечить целостное построение образа истории и ее понимание. Профессиональное сообщество историков отказалось от единого подхода, и это привело к тому, что в системе школьного исторического образования можно найти проявления традиционалистской, экземпляристской, естественно-исторической, историко-социологической, социокультурной, микроисторической и антропологической концепций исторического процесса. Для школьного уровня познания истории этот подход неприемлем, так ни объем учебного времени, ни познавательные способности учащихся не позволяют использовать многообразие концептуальных подходов.

- 
1. Вяземский Е.Е. Историческая наука и историческое образование: некоторые проблемы теории и методологии // ПииОШ. 2001. № 3. С. 13-21.
  2. История России. Теории изучения. Книга первая. С древнейших времен до конца XIX века. Учебное пособие / Под ред. Б.В. Личмана. Екатеринбург, 2001.
  3. Румянцев М.Ф. Теория истории. Учебное пособие. М., 2002.
  4. Розов Н.С. Философия и теория истории. Кн.1. Прологомены. М., 2002.



## Раздел I. История в структуре социального знания

Андреев Н.В.

### О вкладе уральских историков-краеведов в отечественную историографию второй половины XIX в.

На протяжении последних двух столетий в отечественной историографии постоянно и все более возрастающую роль играла региональная историография, в том числе исследования Уральских историков и краеведов. В данных тезисах мы решили остановиться на вкладе А.А.Дмитриева, Д.Д.Смышляева и И.Симанова в дело изучения развития городов и городского хозяйства Пермской губернии конца XVIII – XIX вв.

Дело первых пермских летописцев Г.Сапожникова и Ф.Прядильщикова продолжили известные общественные деятели, которых мы можем назвать крупнейшими краеведами: А.А.Дмитриев и Д.Д.Смышляев (1).

Исследовательская деятельность этих историков-краеведов нашла признание в то время не только на Урале, но и в сердце научной жизни России, олицетворением которого был известный историк-библиограф К.Н. Бестужев-Рюмин. Систематизируя региональную историографию, он пришел к выводу, что «Пермский край давно уже принадлежит к числу местностей, выставляющих видных работников в области научной. Нельзя не упомянуть Д.Д. Смышляева, издателя «Пермского Сборника» и составителя прекрасной книги «Источники и пособия для изучения Пермского края» и составившего драгоценный, хотя, к сожалению и неоконченный словарь Пермской губернии. К этим двум труженикам присоединяется с 1880 г. А.А. Дмитриев» (2).

Напомним, что Дмитриев Александр Алексеевич был выпускником Казанского университета историко-филологического факультета. Затем с 1880 г. он преподаватель Пермских мужской и Мариинской женской гимназий, далее – товарищ председателя дел Пермской ученой архивной комиссии, инспектор народных училищ Пермского края, действительный член Пермского Губернского Статистического Комитета, член-сотрудник Санкт Петербургского археологического института, член Уральского общества любителей естествознания. Все это сопровождалось написанием-изданием многочисленных статей и книг, которые сводились не к простому описанию событий, как это делали его предшественники, а к стремлению осмыслить их место и взаимосвязь в канве исторических фактов.

Обе указанные книги А.А. Дмитриева мы вправе рассматривать как единое целое, ибо вторая стала продолжением первой, вобрав ее полностью в себя. Но если до 1845 г. автор пытается анализировать исторические процессы, то последующий период, до 1889 г., он лишь констатиру-

ет по годам основные исторические факты, продолжая тем самым летопись Прядильщикова. Для любого читателя, даже исследователя, сохраняют ценность его красноречивые характеристики личности и деятельности обоих генерал-губернаторов, под началом которых существовало Пермское и Тобольское наместничество, и всех начальников Пермской губернии, которые ею руководили с 1781 г. Важна его точка зрения по вопросу об образовании Пермской губернии и Перми, как города губернского центра. Для А. Дмитриева нет сомнений в том, что это произошло одновременно в течении 1781 года, увенчавшееся официальным подтверждением свершившегося акта и празднованием по этому поводу 18 октября этого же года. Для него так же очевидно, что город Пермь создавался территориально на новом месте. Но для него это не означало отсутствия преемственности с историей Егошихинского поселка. В то же время он подчеркивал значимость роли старых уральских городов, повествуя о их прямом участии в формировании органов наместнического, губернского и городского управления в Перми. Более того, в связи с этим и последующей характеристикой пермских городских голов, он пришел к выводу, что только “Через 50 лет образовалось уже свое Пермское общество” (3). В части городских голов, которые чаще всего “рекрутировались” из других городов Пермской губернии, и даже из-за ее пределов, Дмитриев действительно прав. Однако анализ формирований и деятельности городского магистрата и городской думы Перми, с которым мы познакомим читателя в следующих главах, позволяет нам с ним не согласиться, и утверждать, что городское общество в губернском центре к началу XIX века было уже свершившимся фактом.

А.Дмитриев особо останавливался на событиях 1785-1788 гг., которые составляли процесс формирования новой системы Пермского городского управления. Он однозначно констатировал открытие 18 октября 1787 г. Общей и Шестигласной городской думы Перми. Для нас это важно особенно в связи с тем, что факт существования Общей городской думы, по крайней мере в конце 80-х-начале 90-х гг. XVIII в., оспаривается некоторыми историками и в настоящее время.

Особо хотелось бы отметить вклад ДМИТРИЕВА в изучение деятельности Приказа Общественного Призрения, в частности в сфере народного образования. Он не только приводит многочисленные факты, раскрывающие ее содержание, но и показывает взаимодействие на этой ниве наместнических и губернских органов власти с органами Пермского городского самоуправления. Нам известно, что такого рода деятельность, тем более в таком большом масштабе, в каком она велась в Перми, не предусматривалась Городовым Положением Екатерины II. Но жизнь подталкивала местные власти очень часто, конечно, с пользой для дела, выходить за его рамки в целях

БОЛЕЕ УСПЕШНОГО РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ, СТОЯВШИХ ПЕРЕД ПЕРМЬЮ И ПЕРМСКОЙ ГУБЕРНИЕЙ В УКАЗАННЫЙ ПЕРИОД И В ПОСЛЕДУЮЩИЕ ГОДЫ.

Мы упомянули двух авторов, которые с особым усердием занимались сбором материалов и их систематизацией, относившихся к нашему краю и губернскому центру в первую очередь, в исторический период, являющийся предметом нашего исследования. В один ряд с Дмитриевым можно поставить Д.Д. Смышляева, роль которого для всей губернии, по признанию как самого Дмитриева, так и большинства их современников, носила неоценимый характер. Мы не можем не сказать еще раз, хотя бы кратко, о том, что его семейная биография переплелась с губернским центром после переезда сюда в 1813 г. его отца, Соликамского купца, Дмитрия Емельяновича Смышляева (к моменту рождения популярного пермского историка и краеведа, он числился в Пермском городском обществе в качестве купца второй гильдии). Свои исследовательские способности Д.Д. Смышляев впервые реализовал в написанном и изданном им в 1859 и 1860 годах в двухтомнике под общим названием “Пермский Сборник”. Мы сознательно не акцентировали внимание читателя на этом факте ранее, когда речь вели о первом периоде развития отечественной и региональной историографии, посвященной городам и городскому хозяйству Пермской губернии конца XVIII — первой половины XIX веков. Этот двухтомник насыщен богатейшими материалами о древнем прошлом, культуре и быте Пермского края, но не касающиеся нами исследуемого периода. С 1870 г. Д.Д. Смышляев возглавил Пермское губернское земство, осуществляя деятельность в этой ипостаси почти три срока, тем самым сыграв решающую роль в создании фундамента Пермского земского самоуправления. И, наконец, с его именем связана работа Пермского Статистического Комитета, в котором он многие годы был секретарем, то есть человеком, ответственным, помимо всего прочего, за издание ежегодного Сборника Пермского земства. В данном случае мы апеллируем к его книге “Сборник статей о Пермской губернии”, которая вышла в свет в 1891 г. В ней он впервые среди местных обществоведов рассказал о хозяйственной деятельности Пермской городской Думы в конце 80-х — 90-е годы XVIII в., показав тем самым, что этот орган не был формальным, а следовательно, фиктивным. Наоборот, он убедительно доказал, что Пермь имела собственный городской бюджет, что им ведали Пермская Общая и Шестигласная градские думы, что никакого грубого вмешательства в финансово-хозяйственную деятельность со стороны губернского начальства не наблюдалось. Как и А.А. Дмитриев, в своей книге Д.Д. Смышляев обращает наше внимание на развитие народного образования в губернии, на те лучшие образовательные учреждения, которые действовали в Перми (Градская народная школа, Главное народное училище, Пермская градская гимназия, Алексеевское реальное училище). И, наконец, Д.Д. Смышляев ак-

центрировался в этой работе, также являясь первопроходцем, на проблемах истории путей сообщения Пермской губернии.

Так же вполне сопоставим с исследовательским вкладом в региональную историографию А. Дмитриева, не менее глубокий даже в некоторых случаях более масштабный труд И.И. Симанова (4). Будучи городским головой, купцом первой гильдии, попечителем Классической гимназии он успел, наряду со своей крайне активной административной, предпринимательской и общественной деятельностью, написать фундаментальнейшую книгу, если не сказать энциклопедию, самого крупного города Пермской губернии — Екатеринбурга 80-х годов XIX века. В его лице мы столкнулись с настоящим подвижником своего дела. И. Симанов более чем тысячу страниц своего труда посвятил практически всем сторонам жизни бывшей горной столицы Урала, предоставив будущим исследователям огромную информацию в обобщенном виде о ее экономике, населении, сословиях, системе городского общественного управления, городском обществе, городских гласных и городских головах, о работе городской думы и управы указанного периода. Конечно, в меньшей степени, однако в существенной мере, он охарактеризовал историю Екатеринбурга конца XVIII - первой половины XIX века, как раз того периода, который относится к предмету нашего историографического анализа. В связи с этим важно отметить его точку зрения о серьезном, а порой решающем значении, юрисдикции Екатеринбурга, которая неоднократно менялась в исследуемый период. По данному поводу он указывал: “выиграв как административный пункт, Екатеринбург проиграл в качестве горного центра, (в 1882 г.) потому что все дела, касавшиеся горных заводов, были переданы в ведение казенной палаты в Перми. Так продолжалось до 1797 г., когда в Екатеринбурге опять открылась канцелярия главного правления заводов, а в 1802 г. эта канцелярия преобразовалась в самостоятельное горное правление” (5). По его мнению, ситуация также кардинально поменялась в 60-е гг. XIX в., когда горное правление было окончательно ликвидировано, а статус губернской власти и городского общественного самоуправления стал полным и определяющим для Екатеринбурга. Он был убежден в том, что горная администрация не всегда благотворно воздействовала на экономическое и общественное развитие этого города, зачастую подавляя или даже пресекая инициативу городских органов управления, действовавших в первой половине XIX века. Такое мнение И. Симанова можем подтвердить следующим тезисом из его книги: “после 19 февраля (1861 г.) город превратился в обыкновенный уездный город”. “Город ничего от этого не потерял, а много выиграл...”. Данный тезис мы можем проиллюстрировать еще более красноречивой его зарисовкой полученного наследства. И. Симанов писал в связи с этим о том, что “новое городское самоуправление получило город буквально утопающий в грязи — не было ни одной

мошеной улицы. Народное образование, благотворительность, и разные другие статьи городского благоустройства находились не в лучшем положении. От горного ведомства город получил тяжелое наследство, с которым не может развязаться и по сейчас” (6).

Данные авторские выводы контрастируют, если не сказать противоречат, умозаключению академика В.П.Безобразова процитированного в этой же книге. Среди трех основных причин “упадка” горной промышленности и его центра — Екатеринбурга — в 60-е гг. XIX в., В. Безобразов выделял третью, но самую важную, на его взгляд, говоря: “более всего на упадок горного производства и разложение посредством недавних реформ организации горного ведомства” (7). В этом столкновении разных точек зрения на одну и ту же ситуацию мы видим не столько теоретическую подоплеку вопроса, сколько разный опыт реальной деятельности прежней администрации и нового городского самоуправления, одной из главных фигур которого, а значит, последовательным приверженцем избранного дела, был сам автор анализируемого произведения.

Таким образом, исследовательская деятельность историков-краеведов свидетельствует, бесспорно, о значимости их работ для отечественной историографии, отличавшейся самостоятельностью своего содержания, прежде всего в силу практического знания их авторами развития Пермского края в анализируемый период.

1. Дмитриев А. Очерки из истории губернского города Перми с основания поселения до 1845 года, 1889; Смышляев Д. Источники и пособия для изучения Пермского края, 1876.
2. Журнал Министерства Народного Просвещения. Часть ССХІІІ, 1889. С. 224.
3. Дмитриев А.А. Очерки из истории губ. города Перми, 1889 года. С. 196.
4. Город Екатеринбург. Сборник историко-статистических и справочных сведений по городу. Екатеринбург, 1889.
5. Город Екатеринбург. Сборник историко-статистических и справочных сведений по городу. Екатеринбург, 1889. С. 923.
6. Указ. соч. С. 923.
7. Указ. соч. С. 46.

Баранов Е.Ю.

#### **Нарастание продовольственного кризиса в Уральской области в конце 1920-х начале 1930-х гг.**

В КОНЦЕ 1920-Х ГОДОВ ОДНИМ ИЗ СЛЕДСТВИЙ НАЧАВШИХСЯ КОЛЛЕКТИВИЗАЦИИ И РАСКУЛАЧИВАНИЯ СТАЛИ ПРОДОВОЛЬСТВЕННЫЕ ЗАТРУДНЕНИЯ В ДЕРЕВНЕ. МАТЕРИАЛЫ ИНФОРМАЦИОННОГО ОТДЕЛА ЦК ВКП (Б) СВИДЕТЕЛЬСТВУЮТ О ВОЗНИКНОВЕНИИ ПРОДОВОЛЬСТВЕННЫХ ЗАТРУДНЕНИЙ ВЕСНОЙ – ЛЕТОМ 1928 Г. В ДЕВЯТИ ОКРУГАХ УРАЛЬСКОЙ ОБЛАСТИ: ИШИМСКОМ, КУРГАНСКОМ, ПЕРМСКОМ, САРАПУЛЬСКОМ, СВЕРДЛОВСКОМ, ТРОИЦКОМ, ТЮМЕНСКОМ, ЧЕЛЯБИНСКОМ, ШАДРИНСКОМ. НА ПОЧВЕ НЕДОСТАТКА ПРОДОВОЛЬСТВЕННЫХ ПРОДУКТОВ, В ОСОБЕННОСТИ ХЛЕБА, РАСПРО-

СТРАНЯЛИСЬ СЛУХИ О ГОЛОДЕ, ВОЙНЕ, СВЕРЖЕНИИ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ, УВЕЛИЧИЛОСЬ ЧИСЛО МАССОВЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ И ДЕМОНСТРАЦИЙ. В МАЕ – ИЮНЕ 1928 Г. АНТИСОВЕТСКИЕ ВЫСТУПЛЕНИЯ ПРОШЛИ В КУРГАНСКОМ, ПЕРМСКОМ, СВЕРДЛОВСКОМ И ТРОИЦКОМ ОКРУГАХ. ЧИСЛО ИХ УЧАСТНИКОВ НЕ ПРЕВЫШАЛО СТА ЧЕЛОВЕК.

В САРАПУЛЬСКОМ, ЧЕЛЯБИНСКОМ И ШАДРИНСКОМ ОКРУГАХ БЫЛИ ЗАФИКСИРОВАНЫ СЛУЧАИ ГОЛОДАНИЯ БЕДНОТЫ, ЗАБОЛЕВАНИЯ И СМЕРТИ ВСЛЕДСТВИЕ ГОЛОДА ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ, УПОТРЕБЛЕНИЕ В ПИЩУ СУРРОГАТОВ И ПАДАЛИ. В ОТДЕЛЬНЫХ РАЙОНАХ ОБЛАСТИ КРЕСТЬЯНЕ ИЗ БЕДНЯЦКИХ СЛОЕВ ВЗЛАМЫВАЛИ ЧАСТНЫЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ АМБАРЫ И «РАСТАСКИВАЛИ» ХЛЕБ, В ТОМ ЧИСЛЕ СТРАХОВЫЕ СЕМЕННЫЕ ФОНДЫ (1).

УСКОРЕННЫЕ В НАЧАЛЕ 1929/30 ХОЗЯЙСТВЕННОГО ГОДА ТЕМПЫ КОЛЛЕКТИВИЗАЦИИ И ХЛЕБОЗАГОТОВОК ПРИВЕЛИ К ТОМУ, ЧТО ВЕСНОЙ – ЛЕТОМ 1930 Г. ТЯЖЕЛАЯ СИТУАЦИЯ С ПРОДОВОЛЬСТВИЕМ СЛОЖИЛАСЬ В ТРОИЦКОМ, ИШИМСКОМ, КУРГАНСКОМ, ЧЕЛЯБИНСКОМ, ШАДРИНСКОМ И ТЮМЕНСКОМ ОКРУГАХ. В НИХ БЫЛИ ЗАРЕГИСТРИРОВАНЫ МНОГОЧИСЛЕННЫЕ СЛУЧАИ УПОТРЕБЛЕНИЯ В ПИЩУ СУРРОГАТОВ, ЗАБОЛЕВАНИЯ И ОПУХАНИЯ ЛЮДЕЙ ПО ПРИЧИНЕ ГОЛОДАНИЯ. ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СЕБЯ ПИЩЕЙ ЖИТЕЛИ УРАЛЬСКОЙ ДЕРЕВНИ, СТРАДАЮЩИЕ ОТ ГОЛОДА, ВЫНУЖДЕННЫ БЫЛИ ЗАБИВАТЬ МОЛОЧНЫЙ СКОТ И РАЗМАЛЫВАТЬ СЕМЕННОЕ ЗЕРНО.

В ТРОИЦКОМ ОКРУГЕ НАИБОЛЕЕ ЗНАЧИТЕЛЬНЫЕ ПРОДОВОЛЬСТВЕННЫЕ ЗАТРУДНЕНИЯ ИСПЫТЫВАЛИ СЛАДКОВСКИЙ, ЛАМЕНСКИЙ, СОРОКИНСКИЙ И АБАТСКИЙ РАЙОНЫ. В ЛАМЕНСКОМ РАЙОНЕ ДЛЯ УДОВЛЕТВОРЕНИЯ ПОТРЕБНОСТИ НАСЕЛЕНИЯ В ХЛЕБЕ ТРЕБОВАЛОСЬ 30 ТЫС. ПУДОВ ХЛЕБА, А В НАЛИЧИИ ИМЕЛОСЬ ТОЛЬКО 7018 ПУД. В АБАТСКОМ РАЙОНЕ ВООБЩЕ ОТСУТСТВОВАЛИ ЗАПАСЫ ХЛЕБА. ХОЗЯЙСТВАМ РАЙОНА РУКОВОДСТВО ОКРУГА ВЫДЕЛИЛО ТОЛЬКО 7,5 ТЫС. ПУДОВ ХЛЕБА, А ТРЕБОВАЛОСЬ ДО НОВОГО УРОЖАЯ 24281 ПУД.

ПО ШЕСТИ РАЙОНАМ ШАДРИНСКОГО ОКРУГА НЕДОСТАТОК ХЛЕБА ИСЧИСЛЯЛСЯ В 17999 Ц. ПО КОЛХОЗАМ ПЫШМИНСКОГО РАЙОНА ОН СОСТАВЛЯЛ 10 ТЫС. ПУДОВ. В ДЕРЕВНЕ КАБАНЫ КУРГАНСКОГО ОКРУГА БЫЛИ ОТМЕЧЕНЫ СЛУЧАИ НИЩЕНСТВА СРЕДИ ЧЛЕНОВ КОММУНЫ. В НОВОЗАЙМСКОМ, ЮРГИНСКОМ, ЯРКОВСКОМ, ТАВДИНСКОМ И ДРУГИХ РАЙОНАХ ТЮМЕНСКОГО ОКРУГА БЕДНЯКИ ПРИХОДИЛИ В СЕЛЬСОВЕТЫ С ПУСТЫМИ МЕШКАМИ, ТРЕБУЯ ХЛЕБ И УГРОЖАЯ РАСПРАВОЙ (2).

НАИБОЛЕЕ КРИТИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ С ПРОДОВОЛЬСТВЕННЫМ ОБЕСПЕЧЕНИЕМ ВЕСНОЙ – ЛЕТОМ 1930 Г. НАБЛЮДАЛОСЬ В ЧЕЛЯБИНСКОМ ОКРУГЕ. В НАЧАЛЕ ИЮНЯ 1930 Г. В МИШКИНСКОМ РАЙОНЕ ЗАПАСЫ ХЛЕБА ОСТАВАЛИСЬ НА НЕСКОЛЬКО ДНЕЙ. ХЛЕБ ОТСУТСТВОВАЛ В ЧЕТЫРЕХ СЕЛЬСОВЕТАХ БРОДОКАЛМАКСКОГО РАЙОНА. В ШУМИХИНСКОМ, ЧУДИНОВСКОМ, ЯЛАНО-КАТАВСКОМ И БРОДОКАЛМАКСКОМ РАЙОНАХ КОЛХОЗНИКИ ИЗ-ЗА ОТСУТСТВИЯ ПИТАНИЯ БРОСАЛИ ПОЛЕВЫЕ РАБОТЫ. В СЕЛЕ АЛЬМЕНОВО ЯЛАНО-КАТАВСКОГО РАЙОНА ПО СВЕДЕНИЯМ ОГПУ ШЕСТЬ СЕМЕЙ ОПУХЛИ ОТ ГО-

лода. В МАСЛЕНСКОМ СЕЛЬСОВЕТЕ МИШКИНСКОГО РАЙОНА, В КОЧНЕВСКОМ И БАГАНОВСКОМ СЕЛЬСОВЕТАХ ЧУДИНОВСКОГО РАЙОНА ИЗ-ЗА ОТСУТСТВИЯ ПРОДОВОЛЬСТВЕННОГО ХЛЕБА РАЗМОЛОТИЛИ НА МУКУ ПОЛУЧЕННЫЙ ИЗ ДРУГИХ РАЙОНОВ ПОСЕВНОЙ МАТЕРИАЛ (3).

М.Н. ДЕНИСЕВИЧ В СВОЕЙ МОНОГРАФИИ «ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ХОЗЯЙСТВА НА УРАЛЕ (1930-1985)» ПИШЕТ, ЧТО ВЕСНОЙ 1930 Г. УРАЛ ОХВАТИЛА «ПЕРВАЯ ВОЛНА ГОЛОДА» (4). НА НАШ ВЗГЛЯД, ПРИМЕНИТЕЛЬНО К ВЕСНЕ 1930 Г. МОЖНО ГОВОРИТЬ О ПРОДОВОЛЬСТВЕННЫХ ЗАТРУДНЕНИЯХ В ОБЛАСТИ И ЛОКАЛЬНЫХ СЛУЧАЯХ ГОЛОДА В СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ, А НЕ О ПЕРВОЙ ВОЛНЕ ГОЛОДА 1930–1934 ГГ.

ПРОДОВОЛЬСТВЕННЫЕ ЗАТРУДНЕНИЯ ВЫЗВАЛИ ВОЛНУ МАССОВЫХ И ГРУППОВЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ ВЕСНОЙ 1930 Г. МАССОВЫЕ ВЫСТУПЛЕНИЯ ПРОШЛИ В ЧЕЛЯБИНСКОМ, КУРГАНСКОМ, ТЮМЕНСКОМ, ИШИМСКОМ И ШАДРИНСКОМ ОКРУГАХ. ОНИ СОПРОВОЖДАЛИСЬ АКТИВНЫМИ ДЕЙСТВИЯМИ: РАЗГРОМОМ АМБАРОВ, РАСТАСКИВАНИЕМ СЕМЯН И ИЗБИЕНИЕМ РАБОТНИКОВ СЕЛЬСОВЕТОВ. В ОДНОМ ИЗ ВЫСТУПЛЕНИЙ В КУРГАНСКОМ ОКРУГЕ ТОЛПА ЖЕНЩИН ТРЕБОВАЛА В СЕЛЬСОВЕТЕ ВЫДАЧИ ХЛЕБА. НЕ ДОБИВШИСЬ РЕЗУЛЬТАТОВ, ЖЕНЩИНЫ ПОСЛАЛИ ВЕСТОВЫХ ЗА МУЖЬЯМИ, РАБОТАВШИМИ В ЛЕСУ, МУЖЧИНЫ, ВООРУЖИВШИСЬ ПАЛКАМИ И ТОПОРАМИ, ПРИШЛИ В СЕЛЬСОВЕТ, А ЗАТЕМ ИСКАЛИ ПО СЕЛУ ПРЕДСЕДАТЕЛЯ СЕЛЬСОВЕТА ДЛЯ РАСПРАВЫ (5).

НЕЛЬЗЯ СКАЗАТЬ, ЧТО ГОСУДАРСТВО СОВСЕМ НЕ РЕАГИРОВАЛО НА ПРОДОВОЛЬСТВЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДЕРЕВНИ. ОСТРО НУЖДАВШИМСЯ В ПРОДОВОЛЬСТВЕННОЙ И СЕМЕНАХ РАЙОНАМ ОКАЗЫВАЛАСЬ ПРОДОВОЛЬСТВЕННАЯ И СЕМЕННАЯ ПОМОЩЬ. В БОЛЬШЕЙ ЧАСТИ ДАННАЯ ПОМОЩЬ ПРЕДОСТАВЛЯЛАСЬ В ВИДЕ ССУД С ВОЗВРАТОМ ИЗ УРОЖАЯ СЛЕДУЮЩЕГО ГОДА, И ВЫДАВАЛАСЬ ОНА В ОСНОВНОМ ХОЗЯЙСТВАМ СОЦИАЛИСТИЧЕСКОГО СЕКТОРА, А НЕ ЕДИНОЛИЧНИКАМ.

ДЛЯ ПРЕДОСТАВЛЕНИЯ УРАЛЬСКОЙ ОБЛАСТИ ПРОДОВОЛЬСТВЕННОЙ ИЛИ СЕМЕННОЙ ПОМОЩИ НЕОБХОДИМО БЫЛО НАПРАВИТЬ В ЦЕНТРАЛЬНЫЕ ПАРТИЙНЫЕ И СОВЕТСКИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАЯВЛЕНИЕ, ХОДАТАЙСТВО С СООТВЕТСТВУЮЩЕЙ ПРОСЬБОЙ.

В МАРТЕ 1930 Г. В ПОЛИТБЮРО ЦК ВКП (б) ПОСТУПИЛО ЗАЯВЛЕНИЕ ПЕРВОГО СЕКРЕТАРЯ УРАЛЬСКОГО ОБКОМА И.Д. КАБАКОВА О НЕОБХОДИМОСТИ ЗАВОЗА ХЛЕБА В ОБЛАСТЬ. К СОЖАЛЕНИЮ, ПО ДОКУМЕНТАМ НЕ УДАЛОСЬ ПРОСЛЕДИТЬ, ШЛА РЕЧЬ О ПЛАНОВОМ ЗАВОЗЕ ИЛИ ОКАЗАНИИ ПРОДОВОЛЬСТВЕННОЙ ИЛИ СЕМЕННОЙ ПОМОЩИ. НО УЖЕ 5 МАЯ 1930 Г., ТО ЕСТЬ В ПЕРИОД СЕВА, ПОЛИТБЮРО ПРИНЯЛО РЕШЕНИЕ ОТПУСТИТЬ «НУЖДАВШИМСЯ» КОЛХОЗАМ УРАЛЬСКОЙ ОБЛАСТИ В КАЧЕСТВЕ ПРОДОВОЛЬСТВЕННОЙ ПОМОЩИ 100 ТЫС. ПУДОВ ХЛЕБА, А ДЛЯ ПЕРЕСЕВА ПОГИБШИХ ПОСЕВОВ ВЫДЕЛИТЬ 40 ТЫС. Ц ПРОСА И ЯЧМЕНЯ (6).

ВЕСНОЙ 1931 Г. ОБЛАСТИ ТАКЖЕ ПРЕДОСТАВИЛИ СЕМЕННУЮ ПОМОЩЬ. НА ЗАСЕДАНИИ ПОЛИТБЮРО 5 МАРТА КОНСТАТИРОВАЛИ ОТСУТСТВИЕ ВОЗ-

МОЖНОСТИ ОКАЗАНИЯ БОЛЬШОЙ СЕМЕННОЙ ПОМОЩИ В ВИДУ «ЗАТРУДНИТЕЛЬНОГО ПОЛОЖЕНИЯ С НЕП-ФОНДОМ», но «в качестве крайней уступки» решили пойти на предоставление 5 млн пудов зерна недородным районам, Уральской области предназначалось 500 тыс. пудов (7).

15 апреля 1931 г. Политбюро на основании просьбы Уралобкома постановило отпустить Уральской области дополнительно 400 тыс. пудов зерна в порядке семенной ссуды с возвратом «натурой» осенью этого года. 24 мая Политбюро приняло решение выделить Уральской области 15 тыс. ц семян проса и гречихи. В ходе весенней посевной кампании 1931 г. областное руководство решило расширить посевы овса. Обеспечение дополнительной посевной площади семенами предполагалось за счет централизованной поставки. Председатель Уралоблисполкома М. Ошвинцев отправил в Политбюро телеграмму, содержащую ходатайство о предоставлении семян овса. 25 мая 1931 г. Политбюро удовлетворило просьбу М. Ошвинцева: области в кредит на расширение посевов отпускалось 20 тыс. ц семян овса (8).

Данные действия Политбюро свидетельствуют о том, что центральное руководство придавало важное значение Уральской области как источнику сельскохозяйственной продукции, и поэтому стремилось обеспечить благополучное проведение посевной кампании с целью получения областью хорошего урожая, что в свою очередь обеспечивало выполнение заготовительных планов.

Продовольственная и семенная помощь оказывалась колхозам в период проведения посевной и уборочной кампаний. Причем зерно на продовольственные цели после окончания сева могло выдаваться из семенных фондов. В неурожайном 1931 г. 9 июля Малый Президиум Уральского облисполкома принял постановление «Об оказании продовольственной помощи недородным районам», согласно которому для удовлетворения потребности колхозов недородных районов Центрального Зауралья в продовольственном зерне на период уборочной кампании разрешалось позаимствовать 14200 ц зерна из семенных страховых фондов других районов. Продовольственная помощь предназначалась Полтавскому, Брединскому, Кизельскому, Кочкарскому, Варненскому, Троицкому, Чудиновскому, Звериноголовскому, Гольшмановскому, Ларихинскому, Половинскому, Сладковскому районам. Но в августе 1931 г. Малый Президиум облисполкома отменил данное решение об оказании продовольственной помощи (9).

25 августа 1931 г. Малый Президиум облисполкома постановлением «О семенной помощи недородным районам» утвердил по-районное распределение отпущенных правительством в качестве семссуды 200 тыс. ц ржи с возвратом из урожая 1932 г. Семенная



ССУДА ПРЕДОСТАВЛЯЛАСЬ СОРОКА СЕМИ РАЙОНАМ ЦЕНТРАЛЬНОГО И ЮЖНОГО ЗАУРАЛЬЯ. ПО ОБЪЕМАМ ПРЕДОСТАВЛЕННОЙ СЕМССУДЫ МОЖНО СУДИТЬ ОБ ОБЕСПЕЧЕННОСТИ СЕМЕНАМИ РАЙОНОВ ОБЛАСТИ. ОСТРЫЙ НЕДОСТАТОК В СЕМЕНАХ ИСПЫТЫВАЛИ ЯЛУТОВСКИЙ (ДОЛЯ РАЙОНА В ОБЩЕМ ОБЪЕМЕ ССУДЫ СОСТАВЛЯЛА 6,3%), МИШКИНСКИЙ (5,7%), ЩУЧАНСКИЙ, КУРГАНСКИЙ (ПО 4,5%), КАЗАНСКИЙ, КУРТАМЫШСКИЙ, ЧУДИНОВСКИЙ, ШУМИХИНСКИЙ (ПО 4%) РАЙОНЫ, КОТОРЫМ ПРЕДОСТАВИЛИ ГОС-СЕМССУДУ ОТ 7000 ЦЕНТНЕРОВ (10).

В АРХИВНЫХ ДОКУМЕНТАХ ИМЕЮТСЯ СВЕДЕНИЯ О ГОЛОДЕ В ОБЛАСТИ В КОНЦЕ 1931 Г. КРЕСТЬЯНЕ ИСПЫТЫВАЛИ НЕДОСТАТОК ПРОДУКТОВ ПИТАНИЯ, В БОЛЬШЕЙ ЧАСТИ ЭТО КАСАЛОСЬ ХЛЕБА, КОТОРЫЙ ОНИ СДАВАЛИ В СЧЕТ ХЛЕБОЗАГОТОВОК. СТРЕМЛЕНИЕ СОВЕТСКОГО РУКОВОДСТВА ВЫВЕЗТИ ИЗ ДЕРЕВНИ КАК МОЖНО БОЛЬШЕ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОЙ ПРОДУКЦИИ ПРИВЕЛО К ЗАВЫШЕНИЮ ЗАГОТОВИТЕЛЬНЫХ ПЛАНОВ. В НЕУРОЖАЙНОМ 1931 Г. В ХОДЕ ХЛЕБОЗАГОТОВИТЕЛЬНЫХ КАМПАНИЙ ИЗЫМАЛОСЬ ДАЖЕ ЗЕРНО ИЗ СЕМЕННЫХ И КОРМОВЫХ ФОНДОВ, А ТАКЖЕ ПРЕДНАЗНАЧЕННОЕ ДЛЯ ЛИЧНОГО ПОТРЕБЛЕНИЯ.

В НОЯБРЕ 1931 Г. ИЗ 116 КОЛХОЗОВ КУРГАНСКОГО РАЙОНА НЕДОРОДОМ БЫЛО ПОРАЖЕНО 52, РАБОТНИКИ КОТОРЫХ ПИТАЛИСЬ СУРРОГАТАМИ И ОТХОДАМИ, А В 23 КОЛХОЗАХ РАЙОНА ПРОДОВОЛЬСТВИЕ СОВСЕМ ОТСУТСТВОВАЛО (11).

В ДЕКАБРЕ 1931 Г. СЛУЧАИ ГОЛОДАНИЯ БЫЛИ ОТМЕЧЕНЫ В ЯРКОВСКОМ РАЙОНЕ. ПЯТЬДЕСЯТ КОЛХОЗНИКОВ, ОСМОТРЕННЫХ ФЕЛЬДШЕРОМ ПЛЕХАНОВСКОГО СЕЛЬСОВЕТА, ИМЕЛИ СТАРЧЕСКИЙ ВИД, ВРАЧ УСТАНОВИЛ, ЧТО ПРИЧИНОЙ ТАКОГО ИХ СОСТОЯНИЯ СТАЛИ НЕДОЕДАНИЕ И ГОЛОД. ОН ОБРАТИЛ ВНИМАНИЕ РАЙОННОГО РУКОВОДСТВА НА НИЗКОЕ КАЧЕСТВО ХЛЕБНОЙ ПРОДУКЦИИ. ФЕЛЬДШЕРА ОБВИНИЛИ В ПОСОБНИЧЕСТВЕ КУЛАЧЕСТВУ, НАПРАВЛЕННОМ ПРОТИВ КОЛЛЕКТИВИЗАЦИИ, И ОН БЫЛ ОТДАН ПОД СУД (12).

КОЛХОЗНИКИ И ЕДИНОЛИЧНИКИ ЯРКОВСКОГО РАЙОНА В ДЕКАБРЕ 1931 Г. ПРЕДПРИНИМАЛИ «ХОЖДЕНИЯ» В СЕЛЬСОВЕТЫ И ПАРТИЙНЫЕ ЯЧЕЙКИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ВЫДАЧИ ХЛЕБА. В ПЛЕХАНОВСКИЙ СЕЛЬСОВЕТ ИЗ ОДНОЙ ИЗ ДЕРЕВЕНЬ РАЙОНА ПРИШЛИ ВОСЕМЬ ЖЕНЩИН – «НАЦМЕНОВ». ОНИ ЗАЯВИЛИ, ЧТО «МЫ ПРИШЛИ ЗА ХЛЕБОМ, У НАС ХЛЕБА НЕТ, ИБО У НАС В ХЛЕБОЗАГОТОВКИ ПО СЕЛЬСОВЕТУ В СРЕДНЕМ ОБХОДИЛОСЬ С ГА ПО 9 ЦЕНТНЕРОВ, А МЫ СДАЛИ БОЛЬШЕ ДЕСЯТИ, ЧЕМ ПЕРЕВЫПОЛНИЛИ ПЛАН НА 47%, НО ЗАТО НЕ ОСТАВИЛИ ХЛЕБА СЕБЕ, В СИЛУ ЧЕГО И ПРИШЛИ ПРОСИТЬ ХЛЕБА» (13).

КРЕСТЬЯНЕ ДЕРЕВЕНЬ НИЖНЕ–СИДОРОВОЙ И УТЯШЕВОЙ СИДОРОВСКОГО СЕЛЬСОВЕТА ЯРКОВСКОГО РАЙОНА ПРИ ВЫВОЗЕ ХЛЕБА СО ССЫПНЫХ ПУНКТОВ В ТЮМЕНЬ РАЗВЕЗЛИ ХЛЕБ ПО ДОМАМ И ЗАЯВИЛИ ОБ ОТКАЗЕ ЕГО ТРАНСПОРТИРОВКИ ДО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ХЛЕБОМ МЕСТНОГО НАСЕЛЕНИЯ. ЧЛЕНЫ ПРАВЛЕНИЙ КОЛХОЗОВ И СЕЛЬСОВЕТОВ ДЕРЕВЕНЬ СИДОРОВО И КАРБАНЫ СООБЩИЛИ РАЙОННОМУ РУКОВОДСТВУ, ЧТО ХЛЕБА В КОЛХОЗАХ НЕТ, И ЧТО КОЛХОЗНИКИ ПИТАЮТСЯ ОТРУБЯМИ. НА ОСНОВАНИИ ОТСУТСТВИЯ ХЛЕБО-

ПРОДУКТОВ РУКОВОДСТВО СЕЛЬСОВЕТОВ ЗАКРЫЛО ЗИМНИЕ ЯСЛИ И ПРЕКРАТИЛО ВЫДАЧУ ПАЙКОВ УЧИТЕЛЯМ.

Четырнадцать уполномоченных Ярковского райкома ВКП (б) обнаружили в ряде населенных пунктов скрытые запасы хлеба. Районное партийное руководство панику вокруг якобы голода расценило как происки кулаков, направленные на разложение колхозов, срыв всеобщего обучения, закрытие детских учреждений (14).

Острые продовольственные затруднения в декабре 1931 г. испытывали Увельский, Троицкий, Гольшмановский, Сысертский, Звериноголовский, Старо-Уткинский, Нагайбакский, Шумихинский, Катайский, Курганский Шадринский, Гляданский, Каракулинский, Ишимский, Казанский, Сладковский, Сухоложский и другие районы.

Запасы хлеба в районах отсутствовали. Крестьяне питались в основном картофелем и суррогатами, забивали скот. Вследствие прекращения выдачи горячих завтраков и закрытия школьных столовых под угрозой находилась работа сельских школ. В некоторых районах школьники голодали. Нечем было снабжать сельских специалистов, в особенности учителей. Среди колхозников падала дисциплина, наряды на работы в колхозах не выполнялись. Наблюдался повсеместный отход колхозников на заработки на промышленные предприятия (15).

Таким образом, в 1928 г. в связи с чрезмерным изъятием сельскохозяйственной продукции в ходе заготовительных кампаний в уральской деревне возникли продовольственные затруднения. Наиболее остро ощущался недостаток хлеба, отсутствие его запасов. Голод начался в конце 1931 г., хотя его локальные проявления имели место и ранее. Советское руководство, несмотря на явные симптомы продовольственного кризиса, не предприняло активных мер по ликвидации продовольственной проблемы деревни. Это касалось прежде всего формирования механизма продовольственного обеспечения населения, который по отношению к жителям села, за исключением сельских служащих, носил дискриминационный характер. В отличие от городского населения крестьяне не снабжались продуктами питания. Оказание продовольственной и семенной помощи хозяйствам области в период проведения посевных и уборочных кампаний преследовало цель обеспечение выполнения заготовительных планов. Наиболее пораженными продовольственными проблемами стали территории Центрального и Южного Зауралья, основные сельскохозяйственные зоны области и поставщики продукции. Аграрные преобразования начала первой пятилетки и отсутствие заботы советского руководства о продовольственном обеспечении села привели к кризису сельского хозяйства и голоду 1932–1933 гг.

1. РГАСПИ. Ф.17. Оп.85. Д.307. Л. 29, 31, 46, 47, 50, 54.

2. Трагедия советской деревни. Коллективизация и раскулачивание. М., 2000. Т.2. С.475.
3. Там же.
4. Денисевич М.Н. Индивидуальные хозяйства на Урале (1930–1985 гг.). Екатеринбург, 1991. С.56.
5. Трагедия советской деревни... Т.2. С.475-476.
6. РГАСПИ.Ф.17.Оп.3. Д.780. Л.2, Д.784. Л.11, Д.785. Л.8.
7. Там же. Д.815. Л.7.
8. Там же. Оп.162. Д.10. Л.11, Л.59, Л.61
9. ГАСО. Ф.Р-88. Оп.1. Д.2668. без Л.
10. Там же.
11. Продовольственная безопасность Урала в XX веке. 1900–1984 гг. Документы и материалы. В 2 т. / Под ред. Г.Е. Корнилова, В.В. Маслакова. Екатеринбург, 2000. Т.2. С. 50.
12. ЦДООСО. Ф.4. Оп.9. Д.954. Л.14-15.
13. Там же. Л.13-14.
14. Там же. Л.13,15-16.
15. Продовольственная безопасность Урала в XX веке...Т.2. С48–51.

Барзул Е.Н.

**В.Е.Шутой о предьстории освободительной войны украинского народа в середине XVII в.**

Событиями середины XVII в. на Украине интересовалось немало исследователей, уделяя основное внимание политической истории и не обращая должного внимания на события, которые послужили прологом освободительной войны 1648-1654 гг. Наиболее крупным из этих событий, «замечательным предвестником» движения Б. Хмельницкого видный отечественный историк В.Е. Шутой называл крестьянско-казацкое восстание 1637-1638 гг.

Оно не было случайным эпизодом в истории Украины, - считает учёный, - ибо логически вытекает из исторической обстановки того времени и тесно связано с предыдущей и последующей освободительной борьбой народных масс. Началом этой цепи, - утверждает В.Е. Шутой, - можно считать восстания последней четверти XVI в. (1587 г. - Лукьян Чернявский; 1591-1596 гг.- Криштоф Косинский, Григорий Лобода, Северин Наливайко). В «своей освободительной борьбе...украинский народ всегда опирался на помощь русского народа» (1), - замечает исследователь. Эта помощь предоставлялась в виде покровительства переселенцам из Украины, расширения с ней экономических и культурных связей.

Следующий виток освободительной борьбы, - считает В.Е. Шутой, - приходится на первую треть XVII в., когда Речь Посполитая предприняла новую попытку расколоть украинское общество, ограничив численность и права казаков. Ответом на это было крестьянско – казацкое восстание Тараса Федоровича («Трясило»), к которому присоединились и

реестровые казаки. Сам коронный гетман С. Конецпольский объяснял польскому королю восстание желанием казаков перейти в подданство к русскому царю.

Жестокая трёхнедельная борьба под Переяславом заставила верхушку реестровой старшины пойти на сговор с поляками, вытребовав себе определённые привилегии, но решение польского сейма о необходимости военной оккупации Украины «ввиду того, казаки при подходящем случае легко могут впасть в привычное для них своеволие» вновь подлило масла в огонь людской ненависти, - пишет историк.

Результатом такой политики Речи Посполитой стало Нежинское восстание 1631 г., в ходе которого казаки не исключали возможности обращения за помощью к русскому царю, что ещё раз доказывает, - как представлялось В.Е. Шутому, - “безграничность стремления народных масс Украины задолго до освободительной войны 1648-1654 гг. к воссоединению с русским народом”.

Между тем социальный гнёт достиг на Украине небывалых размеров. Чтобы пресечь переселение украинцев в Запорожье, а оттуда в Россию, решено было в июне 1635 г. построить на Днепре Кодацкий замок, который в августе того же года был захвачен войском Ивана Сулимы, возвращавшимся с Дона, где он зимовал после совместного с донскими казаками похода на Азов. Войско Сулимы состояло из “выписчиков”, т. е. нереестровых казаков, а “за ними вышли из Литовских городков и с Переясловля в погоню писменные казаки”, т. е. реестровые. Это свидетельство, - по мнению В.Е. Шутого, - “решительно опровергает версию М. Грушевского о том, что Кодак был захвачен реестровыми казаками” (2).

В конце 1636 г. против польских властей восстал Чигиринский полк, что можно считать сигналом к широкому народному восстанию 1637-1638 гг., - пишет историк. Во главе движения стал Павел Михнович Бут, более известный по имени Павлюк, и полковник Карп Павлович Скидан, которые в пику польскому “кровавому” универсалу стали рассылать свои воззвания с призывами организовывать повстанческие отряды.

Эти призывы нашли широкий отклик в народной среде. Из числа простых крестьян и казаков выдвигались талантливые и храбрые руководители повстанческих отрядов. Так, “в имении подкормия черниговского Адама Киселя крестьяне восстали под руководством Мурки и Носка. В имении остерского старосты повстанцев возглавили крепостные Коростель и Пирог. В Ромнах восстали 10 тыс. крестьян. В Киеве действовал отряд Кизима, а в Лубенщине — его сына Кизименко. В Переяславе организовывал отряды полтавец Яков Острянин. В Гадяче, принадлежавшем самому Конецпольскому, к восстанию присоединились 2 тыс. человек. Восстание охватило также Нежинское воеводство, во главе которого стоял польный гетман Николай Потоцкий. Последний доносил в конце ноября королю с Украины, что «на Заднепровье все до единого показались». Общее коли-

чество восставших на Левобережье превышало 20 тыс. человек».

Никакие призывы польского короля и универсалы польного коронного гетмана, - замечает исследователь, - уже не могли успокоить народ. И сам Потоцкий “должен был признать, что простолудины “более верили универсалам Скидана, которые летали повсюду один за другим по местечкам, городам и сёлам”, тогда как универсалы гетмана не имели большого влияния.

Только в ходе жестоких и кровопролитных боёв под Кумейками и в Боровице, а также обмана, ставшего обычным тактическим военным приёмом того времени, основные силы украинцев удалось обезвредить.

Но войско, состоявшее из нереестровых казаков, не сложило оружия. Скидан и Гуня на Левобережье собирали повстанцев, а Кизим, Кизищенко и Дукренко подняли новое восстание на Лубенщине, подавление которого потребовало огромных усилий со стороны польских властей. Но та жестокость, с которой было подавлено и это восстание, - считает В.Е. Шутой, - имела обратный эффект, и восстание вспыхнуло с новой силой. Не помогла ни расквартировка на Украине кварцяного войска, ни знаменитая “Ординация войска запорожского реестрового, состоящего на службе Речи Посполитой”, упразднившая должность гетмана.

В Запорожье собирались новые силы. На этот раз повстанцев возглавил популярный среди казаков полковник Яков (Стефан Криштоф) Острянин, который, - замечает учёный, - выполнил значительную подготовительную работу, в частности, обратился за помощью к донцам и разослал по Украине свои воззвания. Универсалы нашли живой отклик, и восстание охватило не только восточные области, но и Волынь, Галичину, Подолию. Героизм, природная смекалка позволили не всегда хорошо вооружённым повстанцам часто одолевать польское войско, которому были обещаны значительные льготы за подавление мятежа и даже жалование было выдано раньше срока.

И всё-же, - утверждает исследователь, - одна крупная ошибка, свойственная многим руководителям крестьянских восстаний, помешала Острянину действовать более успешно - это разделение сил. “Намереваясь организовать нападение на польский лагерь, ... Острянин вместо концентрированного удара главными своими силами рассредоточил их. Он выслал вперёд крупный отряд, по сторонам разослал сильные сторожевые отряды, а сам остался с небольшой частью войск”. Это позволило по частям разбить повстанческое войско при Слепороде и Лукомле. Острянин с частью конницы вплавь через Сулу отступил в Слободскую Украину.

После его ухода гетманом был избран Дмитрий Тимофеевич Гуня - талантливый полководец и военный инженер. Все попытки польского гетмана захватить лагерь повстанцев не увенчались успехом, и тогда решено было перейти к осаде, во время которой Гуня проявил себя как незаурядный дипломат, - считает В. Е. Шутой. Он затеял переговоры с Потоцким для того,

чтобы оттянуть время, нужное ему для того, чтобы выйти из лагеря или пополнить запасы для того, чтобы выдержать дальнейшую осаду.

Неудавшийся генеральный штурм лагеря повстанцев над Старцем и помощь полковника Филоненко восставшим (по разным данным, 2000 или 5000 человек), недостаток продовольствия, большое количество раненых и больных в польском лагере заставило польного гетмана пойти на перемирие, - заключает историк. Те же причины, - считает В. Е. Шутой, - вынудили пойти на перемирие и Гуню.

Но его подписание не означало конца восстания, т. к. следом в ряде мест вспыхнули новые восстания уже после соглашения, вскоре, однако, подавленные. 4 декабря 1638 г. в урочище Маслов Став на Киевщине состоялось введение "Ординации", еще больше ухудшившее положение народных масс (3).

В последующее десятилетие, несмотря на то, что поляки назвали его "золотым покоем", народная борьба на Украине не прекращалась. Но движение приняло локальный характер, антипольские выступления были разрозненными, - подчёркивает учёный, приводя ряд красноречивых фактов.

Крупные восстания вспыхивали не только в Восточной, но и в Западной Украине, даже на территории Белоруссии. В эти годы, - пишет В.Е. Шутой, - усиливается значение Запорожской Сечи, т. к. сюда «вопреки запретам и репрессиям польского правительства, стекались разорённые крестьяне» (4). Именно скопление здесь массы недовольных беглых людей, - считает историк, - сделало Сечь центром освободительной борьбы.

Широко распространенной формой протеста казаков и крестьян было и переселение в пределы Русского государства. Такое сближение народных масс, безусловно, сыграло положительную роль в освободительной войне 1648-1654 гг., когда украинский народ был поставлен перед исторической необходимостью отстаивать своё право на независимое существование, - заключает исследователь.

Поддержка московским правительством событий на Украине была обусловлена внешнеполитическим курсом России, возникновение которой историк относит к концу XV в. Именно тогда, - считает В.Е. Шутой, - московские великие князья начинают «воссоединение с Русским государством западнорусских, украинских и белорусских земель, захваченных Польшей и Литвой».

Особое внимание со стороны русского правительства уделялось, прежде всего, украинскому духовенству и монастырям, куда «посылались значительные суммы денег, меха, церковная утварь, богослужебные книги» (5).

Рассмотренные В.Е. Шутым крестьянско – казачьи восстания, особенно восстание 1637-1638 гг., занимают одно из важнейших мест в истории освободительной борьбы на Украине. Значение этих выступлений исследователь видел не только в их размахе и длительности, но и в том, что они составили важный этап в подготовке освободительной войны,

когда была значительно ослаблена агрессивная Речь Посполитая.

1. Шутой В. Е. Канун освободительной войны украинского народа 1648-1654 гг. // Исторические записки. М., 1954. Т. 46. С. 243.
2. Там же. С. 245, 247, 250.
3. Там же. С. 252, 253, 268, 274.
4. Шутой В. Е. Воссоединение Украины с Россией. М., 1954. С. 15
5. Там же. С. 14.

Воробьев С.В.

### **Коммунисты Екатеринбургской губернии в Гражданской войне: “свои” или “чужие”?**

Большой интерес в плане реконструкции социального портрета коммунистов Среднего Урала начала 1920-х годов вызывает изучение их революционной деятельности. Революционный багаж позволяет судить об уровне социально-политической активности члена партии в прошлом и отношении к рухнувшей в ходе революционных событий 1917 г. политической системе, о его возможном опыте профессионального революционера, о вкладе в установление власти партии большевиков в России в целом и на Урале в частности.

К реальному революционному опыту, который наиболее ярко характеризует мировоззренческие позиции коммуниста, степень сознательности выбора им своего политического пути, можно отнести участие в боевых действиях в период Гражданской войны на стороне советской власти. По данным Всероссийской переписи членов РКП (б) 1922 г. более половины коммунистов Екатеринбургской губернии (55%) воевали в рядах Красной армии. Из них около трети прослужили в армии до 1 года, более четверти коммунистов - от 1 года до 2-х лет, более двух лет служили в рядах Красной армии свыше 40% партийцев. Большинство из них (более 70%) проходили службу в качестве рядовых, к командному составу принадлежало 12,4%. Политработниками в составе РККА являлись 12% членов партии. Таким образом, четверть коммунистов, служивших в армии принадлежала к командно-политическому составу. Многие из членов партии после возвращения с фронта заняли различные ответственные должности, принеся с собой командный, армейский стиль руководства в мирную гражданскую жизнь.

Результаты партийной переписи 1922 г. свидетельствуют о том, что часть губернских коммунистов во время Гражданской войны служила на стороне противника в белой армии. Таких среди членов губернской парт-организации оказалось 12%. Возможно, что их в действительности было больше, но они не стали упоминать об этом факте из своей биографии. Для этого имелись достаточно веские основания. Хотя в период проведения партийной переписи гражданская война в России подходила к концу, но еще не завершилась. Только в середине 1922 г. были закончены все

важные военные операции, в том числе “направленные против повсеместно действовавших партизан и бандитов” (1). Гражданские войны всегда отличается особой жестокостью воюющих сторон по отношению друг к другу. “Гражданская война еще менее различает правых и неправых, чем война между государствами” (2). Поэтому, вполне допустимо сделать предположение о том, что определенное число членов партии, если была такая возможность, старались не афишировать свое участие в белом движении.

Большинство коммунистов, служивших в белой армии (главным образом у Колчака) - 82,8% - указывали на незначительные сроки своей службы - от 1 до 6 месяцев. Более длительное время в рядах белых пребывало 17,2% членов партии. В выборке не оказалось ни одного члена партии, который служил бы у белогвардейцев свыше двух лет. Сопоставление незначительного срока пребывания в рядах белогвардейцев большинства коммунистов с периодом службы - 32% членов партии служили у них в 1918 г. и 68% в 1919 г. - свидетельствует о том, что после освобождения Урала летом 1919 г. от колчаковских войск они не отошли вместе с отступавшими частями, а остались на этой территории. Косвенным образом такое поведение показывает, что они скорее всего не являлись убежденными идейными противниками советской власти или стали заложниками ситуации и пребывали в рядах белой армии не по собственной воле. С одной стороны, это могли быть люди, не имевшие четких политических предпочтений, так как “каждая сторона ... имела очевидное ядро, вокруг которого напластовывались более широкие слои населения, нередко колебавшиеся, переходившие с одной стороны на другую...” (3). А после того, как окончательно определилась победившая сторона, они устремились в ее направлении. Не нужно также забывать о насильственных мобилизациях, которые проводили враждующие стороны с целью пополнения своих вооруженных сил. Такие мероприятия практиковали в период Гражданской войны, как большевики, так и белогвардейские правительства. Поэтому такие “невольники” при благоприятных обстоятельствах старались избавиться от военных обязанностей, говоря иными словами, дезертировали, и не хотели рисковать жизнью ради идей, которые они не понимали или не разделяли. Будущие члены РКП (б), служившие в рядах белой армии, также как члены партии, воевавшие на стороне Красной армии, в своей основной массе являлись рядовыми - 76%, остальные относились к сержантскому составу: младшие и старшие унтер-офицеры или занимали должности младшего офицерского состава (командир взвода, роты). В любом случае, факт службы в белой армии вполне понятный в контексте жизненных перипетий бурной послереволюционной эпохи плохо вязался с официальным образом коммуниста. Ситуация в определенной мере проясняется при анализе социального положения до 1917 г. тех членов РКП (б), кто служил рядах антибольшевистских сил до вступления в партию. По данным выборки большинство из них (60%) являлось



до 1917 г. крестьянами, 30% относилось к числу “пролетариев” (рабочие и ремесленники), оставшиеся 10% пришлось на другие социальные группы. В 1922 г. почти половина этих коммунистов (48,3%) занимала должности руководителей в органах власти и управления, подавляющее число из них являлось руководителями низового уровня, крестьянами на момент переписи были более четверти (27,6%). Если учесть тот факт, что большая часть ответственных руководителей низшего уровня являлась выходцами из крестьянской среды, то можно сделать вывод о том, что служба в рядах белой армии была характерна в основном для членов партии, имевших крестьянское происхождение.

1. Левин М. Гражданская война: динамика и наследие // Гражданская война в России: перекресток мнений. М., 1994. С. 252.
2. Поляков Ю.А. Гражданская война: начало и эскалация // Там же. С.66.
3. Левин М. Указ. соч. С. 255.

Галиакбарова Н.М.

### **Советско-турецкие отношения (июнь-октябрь 1940 г.)**

Поражение Франции в войне создало новую внешнеполитическую ситуацию. Франция, капитулировавшая перед Германией и Италией 22 июня 1940 г., перестала быть партнером Турции по англо-франко-турецкому пакту о взаимопомощи 1939 г. Несмотря на то, что этот договор не утратил силу, превратившись в двусторонний англо-турецкий пакт, как и было предусмотрено в договоре, Турция вновь отказалась выполнять его условия. Согласно договору, в случае распространения войны на район Средиземного моря Турция должна была выступить на помощь союзникам. Однако турецкое правительство решило не вступать в войну, ссылаясь на протокол № 2 данного договора (1), гласившего, что обязательства, принятые на себя Турцией, не могут принудить Турцию к действию, результатом или последствием которого будет вовлечение ее в вооруженный конфликт с СССР.

По мнению советских историков, ссылка турецких руководителей на протокол № 2 была надуманна, т. к. СССР не имел никакого отношения к военным действиям на Средиземном море (2). Однако турецкий исследователь Ш. Эсмер объясняет влияние политической линии СССР на нежелание Турции вступать в войну тем, что с самого начала войны Советы проявляли недовольство по отношению к действиям Турции. “Турция старалась не провоцировать “северного соседа”, но не могла быть уверенной в том, что СССР не начнет против нее военные действия в случае возникновения войны на Западе” (3).

Были и другие поводы для отказа Турции выполнять свои обязательства. Турецкие историки отмечают, что не были осуществлены поставки вооружений, обещанных Турции в договоре 1939 г. А оставшаяся в оди-

ночестве после выхода из войны Франции Англия, по мнению турок, не могла помочь Турции. И. Сойсал утверждает, что Советский Союз также не желал вступления Турции в войну, т. к. если бы державы “оси” оккупировали Турцию, это могло создать угрозу с юга для СССР (4). Кроме того, турецкое правительство считало, что, оставаясь вне войны, страна обладала большей стратегической важностью, т.к. ограждала от германской угрозы Сирию, Суэцкий канал и весь Аравийский полуостров. Приняв это во внимание, Англия не стала настаивать на том, чтобы Турция вступила в войну.

Можно сказать, что на решение Турции остаться вне войны повлияли, прежде всего, военные успехи Германии и недостаточный, с точки зрения турецкого правительства, уровень готовности страны к участию в войне. “Советская оговорка” же была использована скорее как предлог для отказа выполнять обязательства по договору с Англией и Францией, поскольку вооруженный конфликт между Турцией и СССР в тот момент вряд ли мог возникнуть.

В то же время в отношении Советского Союза к Турции сохранялось недоверие, вызванное, как заявил Молотов итальянскому послу Россе 25 июня 1940 г., стремлением Турции “диктовать Советскому Союзу свои условия на Черном море путем единоличного хозяйничанья в проливах” (5). Рассеять эту атмосферу недоверия пыталась Англия, т.к. английское руководство опасалось, что Турция “может в случае ухудшения своих отношений с Россией и при отсутствии эффективной британской поддержки застраховать себя в отношениях с Германией” за счет Англии (6). Английскому послу в Анкаре Нэтчбул-Хьюджессену было поручено выяснить перспективы улучшения отношений между Турцией и СССР. Посол сообщил в Лондон, что Турция заинтересована в том, чтобы совместно с Советским Союзом задержать германское продвижение на Балканы и к Черному морю, но СССР должен сделать первым шаг к сближению с Турцией. 1 июля во время беседы с послом Великобритании в СССР Криппсом Сталин заявил, что отношения у Советского Союза с Турцией “неплохие”, но турки “так много играют в политику и так много выкидывают неожиданных фокусов, что трудно угадать, чего они хотят”. Сталин охарактеризовал советско-турецкие отношения как хорошие “постольку, поскольку мы не собираемся нападать друг на друга”. Он признал, что отношения с Турцией нуждаются в улучшении, добавив, что если Великобритания имеет намерения приложить усилия в этом направлении, советское руководство не будет возражать (7).

В начале июля 1940 г. возникло новое обстоятельство, осложнившее советско-турецкие отношения. Немецкие газеты опубликовали документы из захваченных французских архивов, в которых говорилось о подготовке Англией и Францией бомбардировок советских нефтяных районов в Закавказье и о готовности турецкого министра иностранных дел Са-

радждоглу поддержать эти действия западных союзников Турции. Эта акция была предпринята для того, чтобы спровоцировать конфликт между Турцией и СССР. В такой ситуации, как отмечает Ш.Эсмер, оставшаяся в одиночестве Турция могла бы, как Румыния, сблизиться с “осью”. По мнению турецкого историка, опубликование этих документов было осуществлено Германией также для того, чтобы добиться отставки Сарадждоглу, которого считали другом Англии (8). Одновременно стали распространяться слухи о подготовке советского нападения на Турцию.

В Советском Союзе германские публикации, естественно, вызвали негативную реакцию. Несмотря на опровержение, сделанное французским послом Массигли, Турция была поставлена в весьма трудное положение. Давая объяснения по поводу опубликованных документов, Сарадждоглу указал, что из этих документов видно, что союзники не обращались к туркам с прямыми предложениями, а лишь “прощупывали” их и убедились, что уговорить их нельзя (9). Турецкий посол Актай также заявил, что Турция непричастна к планам Англии и Франции напасть на советское Закавказье, аргументируя это заверениями в лояльной позиции Турции в отношении СССР. Актай заявил: “Если бы Турецкое правительство дало повод Англии и Франции хотя бы к малейшей надежде на согласие Турции принять участие в войне против СССР, то Англия и Франция сразу напали бы на Советский Союз. Только благодаря лояльности Турецкого правительства это нападения не имело места. Более того, Англия и Франция даже никогда не решались спрашивать нашего согласия на такую акцию”.

На VII сессии Верховного Совета СССР 1 августа 1940 г. Молотов заявил, что документы, опубликованные в германской “Белой книге”, “бросают особый оттенок на некоторые аспекты чрезвычайной активности в Турции”, но при этом счел нужным подчеркнуть, что “в наших отношениях с Турцией не произошло существенных изменений” (10). Таким образом, германская дипломатия не добилась возникновения прямого советско-турецкого конфликта, однако в отношениях между СССР и Турцией создалась тяжелая атмосфера недоверия. Обе стороны заявляли о своем желании улучшить отношения, при этом советское правительство постоянно указывало, что напряженность была вызвана действиями Турции, а турецкое руководство заявляло о своей непричастности к французским и английским планам нападения на СССР. Однако в Москве считали, что, поскольку со стороны Советского Союза ничего не было сделано, чтобы ухудшить советско-турецкие отношения, именно турецкое правительство должно предпринять какие-то шаги, чтобы рассеять атмосферу недоверия в отношениях с СССР. В свою очередь советское руководство заверяло, что с его стороны затруднений для улучшения отношений не встретится (11).

Расширение гитлеровской агрессии вызывало у Турции большое беспокойство, которое обусловило, по оценке полномочного представителя

СССР в Турции С.А. Виноградова, стремление турок создать впечатление о наличии исключительно дружественных отношений между СССР и Турцией. Фактически, несмотря на заверения в стремлении поддерживать самые сердечные отношения, по мнению Виноградова, турецкое правительство не намеревалось добиваться решительного перелома в отношениях с Советским Союзом. Из беседы с послом Турции Актаем, состоявшейся 17 октября 1940 г., после его возвращения из Анкары, Молотов также сделал вывод, что словесное выражение дружеских чувств, очевидно, не отражает действительного отношения турецкого правительства к СССР (12).

В то же время Турция пыталась выяснить позицию, которую занимал СССР по отношению к ней, и то, как эта позиция могла бы измениться в будущем. 28 октября 1940 г. Италия напала на Грецию. Однако Турция снова уклонилась от оказания помощи. 30 октября во время беседы турецкого посла в СССР Актая с заместителем наркома иностранных дел А.Я. Вышинским по поводу итало-греческого конфликта Актая сообщил, что правительство Турции “приняло решение принять все необходимые меры к тому, чтобы оказать сопротивление противнику, как только возникнет какая-либо опасность и независимо от прямой агрессии. Посол заявил, что турецкое правительство обращается к правительству СССР с просьбой сообщить, сможет ли советское правительство оказать помощь Турецкой Республике в случае возникновения опасности для Турции или военного конфликта; в какой форме, в каких размерах и в какой срок оно сможет оказать эту помощь”.

В ответе советского правительства выразилось “некоторое недоумение” в связи с постановкой такого вопроса, поскольку “между Советским правительством и Турецкой Республикой не существует пакта взаимопомощи, который бы обязывал СССР или Турцию оказывать друг другу военную или иную помощь”. Фактически советское правительство ограничило весьма обтекаемым ответом: “в этом вопросе многое будет зависеть от обстановки в ближайшем будущем, которая еще не достаточно ясна”. Заключительная же фраза заявления – “поведение Советского Союза не будет таким, каким было поведение политических кругов Турции во время советско-финляндского конфликта” – создавала впечатление неприязни СССР по отношению к Турции. И хотя Вышинский заявил, что этот ответ “нужно рассматривать не как доказательство отсутствия благожелательного отношения СССР к Турции, а наоборот, как доказательство дружественного отношения”, данный ответ оставил явно неприятное впечатление у турецкой стороны и отнюдь не способствовал сближению двух стран.

1. Olaylarla Türk Dış Politikası. Cilt: 1 (1919 - 1973). Ankara, 1982. S. 154.

2. МИЛЛЕР А.Ф. Очерки новейшей истории Турции. М., 1948. С. 202; Новейшая история Турции. М.: НАУКА, 1968. С. 175.

3. OLAYLARLA.... S. 153.

4. SOYSAL İ. TARİHÇELERİ VE AÇIKLAMALARI İLE BİRLİKTE TÜRKİYE'NİN SİYASAL ANDLAŞMALAR. – 1. CİLT (1920 - 1945) – ANKARA: TÜRK TARİH KURUMU BASIMEVİ, 1989. S. 595.
5. ДОКУМЕНТЫ ВНЕШНЕЙ ПОЛИТИКИ: В 23 т. Т. XXIII: В 2 кн. М.: МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ, 1995. Кн. 1. С. 374.
6. Цит. по: ЧЕВТАЕВ А.Г. РАЗРАБОТКА АНГЛИЕЙ И ГЕРМАНИЕЙ ПЛАНОВ ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ БОРЬБЫ В ВОСТОЧНОМ СРЕДИЗЕМНОМОРЬЕ (ИЮНЬ – СЕНТЯБРЬ 1940) // ПОЛИТИКА ВЕЛИКИХ ДЕРЖАВ НА БАЛКАНАХ И БЛИЖНЕМ ВОСТОКЕ. СВЕРДЛОВСК, 1979. С. 82.
7. ДВП. Т. 23. Кн. 1. С. 397.
8. OLAYLARLA... S. 154.
9. ДВП. Т. 23. Кн. 1. С. 420.
10. Цит. по: СССР и Турция, 1917 - 1979. М.: НАУКА, 1981. С. 163.
11. ДВП. Т. 23, кн. 1. С. 496 – 498.
12. ДВП. Т. 23, кн. 1. С. 668.
13. ДОКУМЕНТЫ ВНЕШНЕЙ ПОЛИТИКИ: В 23 т. Т. XXIII: В 2 кн. Кн. 2. М.: МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ, 1998. С. 21.
14. ТАМ ЖЕ. С. 22-23.

Дашкевич Л.А.

### **Первые воскресные школы на Урале**

Воскресные школы, возникшие в России на рубеже 50-60-х гг. XIX в., стали воплощением новых идей в русской педагогике. Первая воскресная школа появилась весной 1859 г. в Киеве с разрешения попечителя Киевского учебного округа Н.И.Пирогова – новатора-педагога, опубликовавшего в 1856 г. сенсационную для того времени статью «Вопросы жизни». Статья защищала идею гуманного общечеловеческого воспитания, бессловного, всеобщего и обязательного образования (1). На этих основаниях и стала работать Киевская воскресная школа. Демократизм, открытость, гуманистическая направленность новой школы очень быстро сделали ее любимой и популярной во многих регионах России.

Впрочем, организаторами бесплатного массового обучения для неграмотного населения России были не только представители либеральной и демократической общественности. На Урале первая воскресная школа была открыта двумя приходскими священниками Нытвинского завода. Управление заводов князя М.А.Голицына поддержало священников в их начинании. Главной целью организаторы школы считали религиозно-нравственное воспитание рабочих, «внушение им истин веры и правил нравственности, объяснение христианских обязанностей и обрядов церкви, изучение молитв и объяснение их» (2).

Открытие учебного заведения состоялось 1 марта 1859 г. При Нытвинской воскресной школе были собраны учебные пособия и библиотека. Средства для закупки книг и учебных пособий, как свидетельствуют отчеты Пермской дирекции училищ, поступили «от разных лиц». В списке жертвователей на нужды школы 1861 г. числятся: управляющий имением Голицыных генерал-майор Арсеньев (он выделил на покупку книг и учебных пособий 27 рублей), законоучитель священник Александр Лука-

нин (он передал в школьную библиотеку книги на сумму около 7 рублей), Нытвинская Спасская церковь (священники церкви передали в школьную библиотеку книги на сумму около 5 рублей) (3). Первыми преподавателями в воскресной школе стали ее основатели - священники. Позднее, после того, как Министерство народного просвещения взяло эти безвозмездные учебные учреждения под свой контроль, заведование Нытвинской школой перешло в ведение учителей приходского училища.

Предназначалась школа для обучения неграмотных детей заводских рабочих и крестьян в возрасте от 8 до 15 лет. В день открытия школы, однако, на занятия пришли почти все дети заводского поселка, в том числе и грамотные. Как свидетельствует автор информационной статьи, опубликованной в Журнале министерства народного просвещения, современник событий, принадлежавший, видимо, к числу пермского училищного начальства, в заводском поселке в то время числилось 240 мальчиков от 8 до 15 лет. В первые три-четыре воскресенья после открытия школы на занятия приходили почти 200 человек. «Шумную и беспорядочную толпу детей» обучали не только учителя воскресной школы, но и грамотные мальчики, которые помогали учителям обучать школьников молитвам по методу взаимного обучения. Пермский чиновник дает весьма любопытное объяснение активному интересу заводских жителей к воскресной школе.

«В этот раз, - пишет он, - они были привлечены или новостью подобного учреждения и любопытством, или предположением, что их станут учить грамоте. Заводской народ вообще имеет большую охоту к грамотности, но на грамотность все простолюдины смотрят со стороны материальной пользы, как на средство занять впоследствии выгодное теплое местечко и жить в довольстве и спокойствии, а обучение грамоте с другою целию для них немислимо. Крестьяне и ремесленники, выучившиеся грамоте и прочей школьной премудрости, обыкновенно бросают – первые соху и борону, а вторые молот, подпилочек и топор и как будто гнушаются снискиванием себе хлеба в поте лица, а принимают за перо и стараются попасть в питейный откуп, или в писцы, или в конторщики, приказчики, смотрители и другие должности, которые не сопряжены с тяжелым, утомительным трудом и приносят выгоду без надсады рук и спины» (4).

Столь подробно процитированное высказывание очень ярко характеризует взгляды консервативно настроенных кругов России того времени - административной элиты, долгое время лишавшей огромные массы населения образования, социальной и профессиональной мобильности. Не случайно проблема народного образования накануне отмены крепостного права стала одной из наиболее живо обсуждавшихся тем в журнальной и газетной публицистике. Демократические круги видели в образовании не только потребность, но и право народа.

Наиболее активной в деле создания народных школ оказалась общественность Пермской губернии. В 1861 г., судя по отчету Пермской дирекции училищ попечителю Казанского учебного округа, здесь работали 10 воскресных школ: три школы для мальчиков и две школы для девочек в губернском городе Перми, три школы в уездных городах (Кунгуре, Шадринске и Камышловое) и две школы в горнозаводских имениях (5). В Вятской губернии в это время, по сообщению Вятской дирекции училищ, действовало лишь три воскресных школы: в городах Вятке и Елабуге и в селе Роговском Слободского уезда (6). Наверняка, подобные школы существовали и в Оренбургской губернии, но, к сожалению, подобных данных в отчете Оренбургской дирекции училищ не сохранилось.

Переписка губернских дирекций училищ и попечителя Казанского учебного округа сохранила имена учредителей и жертвователей уральских воскресных школ. Список их может быть убедительным свидетельством того, насколько широкие круги объединила в начале 1860-х гг. идея народного просвещения.

Проект создания первой воскресной школы в Перми был подготовлен учениками седьмого класса губернской гимназии, образцом для которых стала Киевская воскресная школа. С разрешения Попечителя Казанского учебного округа занятия в Пермской школе начались 6 ноября 1860 г. в здании уездного училища. Школа открывала свои двери для учеников по воскресным и праздничным дням с 11 часов утра до 2 часов дня и предоставляла возможность для обучения «лицам всех сословий и возрастов». Пермские гимназисты, авторы проекта, считали образование и грамотность правом, «неотъемлемо принадлежащим русскому простолыдину» (7).

Необходимые для обучения в Пермской воскресной школе книги и учебные пособия пожертвовал пермский купец второй гильдии Г.Г.Марьин. Благотворитель не только снабдил учеников книгами, но и позаботился о том, чтобы препятствием для детей из бедных семей не стала холодная уральская зима. Вскоре после начала занятий он доставил штатному смотрителю училищ теплую обувь, детские шапочки и рукавички для бедных учеников (8). Воскресная школа в Перми пользовалась большой популярностью. В 1860-1861 уч.г. ее посетило 117 человек (9).

Инициатором создания второй мужской воскресной школы в губернском городе стал известный пермский общественный деятель А.И.Иконников. Делопроизводитель Пермского губернского статистического комитета коллежский асессор Иконников содержал в Перми публичную библиотеку, которой охотно пользовались горожане. Библиотека Иконникова выписывала лучшие периодические издания того времени – журналы «Современник», «Русское слово», «Отечественные записки». Не случайно именно вокруг А.И.Иконникова и его библиотеки собралась наиболее радикальная часть пермской интеллигенции. Здесь сформиро-

вался «домашний кружок людей со свободным образом мыслей», как отмечалось позднее в жандармском донесении (10). В декабре 1860 г. в читальном зале библиотеки стали собираться на занятия учащиеся второй пермской воскресной школы. Средства на ее организацию (около 90 рублей) были получены во время литературно-музыкального вечера, устроенного в Перми 27 ноября 1860 г. (11).

Иконниковская библиотека дала приют и первой в городе женской воскресной школе, которая была открыта 22 января 1861 г. Средства для нее также были собраны во время литературно-музыкального вечера, который был дан 12 декабря 1860 г. в зале пермского благородного собрания. Благотворительный сбор (101 рубль 96 копеек) организаторы вечера передали учредительнице школы надворной советнице Надежде Осиповне Поповой. Число девочек, собравшихся для обучения, было столь велико, что вскоре после своего открытия школа из читального зала библиотеки переместилась в женскую гимназию, а затем в частный дом, принадлежавший советнику пермского губернского правления статскому советнику Аркадию Яковлевичу Колчину. Узнав о трудностях с помещением для бесплатного обучения бедных девочек, он выделил им две лучших комнаты в своем доме. Постоянных учениц в школе было около 20-ти человек, впрочем, иногда их число возрастало и до 50-ти.

Занятия в женской воскресной школе начинались летом в 2 часа дня, а зимой в полдень и продолжались в течение трех часов. Главными предметами в ней, как и в других воскресных школах, были закон божий, чтение, письмо и первые действия арифметики. Помимо этого пермские дамы давали ученицам школы навыки рукоделия. В обучении девочек учредительнице школы Н.О.Поповой помогали Раиса Андреевна Вечтомова, Марья Григорьевна Зверева и Александра Николаевна Курбановская. Закон божий преподавал священник Пермского Петропавловского собора Петр Васильевич Ярушин. Методика преподавания в этой школе заметно отличалась от принятых в казенной школе механических приемов обучения. Как указано в отчете о деятельности школы в 1861 г., с девочками здесь проводилась «изустная живая беседа /.../, внятная, краткая и для всех вразумительная, с пояснением отвлеченных истин примерами и сравнениями, взятыми из обыденной жизни и вполне доступными детскому пониманию». Более трудные места повторялись несколько раз с разными ученицами до тех пор, пока они сами не начинали свободно и «с ясным разумением» рассказывать преподанное им (12).

«Бойкими и живыми способностями», как отмечает автор отчета, отличались ученицы из Мотовилихинского завода. Осенью 1861 г. школу посещало 15 заводских девочек, зимой их число снизилось до 6-8, что впрочем, объяснялось лишь тем, что за неимением теплой одежды не каждая из них могла позволить себе преодолевать четырехверстное расстояние от завода до школы в суровые уральские морозы.



Вторую воскресную школу для обучения девочек открыла в Пермском Мариинском женском училище супруга Пермского гражданского губернатора А.В.Лошкарева (13). Учебные принадлежности школа получила в дар от пермского купца Рябинина. Он передал учащимся девочкам 100 грифелей, 20 чернильниц и три дюжины карандашей. Прописи, тетради и перья для письма обязался в течение всего года доставлять в школу учитель Пермского военного училища Афанасьев. Главным же благодетелем женской школы оказался кунгурский купец 1 гильдии Фоминых. По его духовному завещанию на нужды воскресной школы было передано 300 рублей. 200 рублей купец Фоминых завещал для устройства воскресной школы своему родному городу Кунгуру. В 1861 г. Кунгурская школа начала действовать.

Несколько ранее, в 1860 г., открылась воскресная школа в другом уездном городе, Камышлове. Любопытно, что инициатива ее создания принадлежала самому директору училищ Пермской губернии Ивану Грацинскому. С предложением об открытии воскресной школы он обратился к штатному смотрителю Камышловских училищ Петру Карловичу Мейснеру. Мейснер известил об этом предложении жителей города, на что они, как сообщает автор заметки в Пермских губернских ведомостях, «изъявили полное свое удовольствие и согласие» (14). Сам П.К.Мейснер, а также учителя Камышловского уездного и приходского училищ, вызвались бесплатно учить в школе «неграмотных людей, не имеющих возможности заняться в будние дни». Безвозмездно работал в школе и законоучитель, протоиерей Покровского собора В.Прибылев.

Учениками Камышловской воскресной школы стали рабочие Камышловской бумажно-полотняной фабрики. В день открытия школы для обучения сюда явились 23 рабочих во главе со своим управляющим. Управляющий фабрикой Н.К.Македонский вошел в число учителей воскресной школы. Учебные пособия для школы (на общую сумму 25 рублей серебром) пожертвовал Камышловский окружной начальник коллежский асессор Д.С.Тархов (15).

К делу распространения среди неграмотных рабочих «полезных знаний» первоначально весьма благосклонно отнеслись и руководители горной промышленности. В апреле 1861 г. была открыта воскресная школа при Екатеринбургском уездном училище. Инициатором ее создания стал писец Екатеринбургской гранильной фабрики Степан Петровский. Главный начальник горных заводов хребта Уральского Фелькнер разрешил передать из окружного училища горного ведомства необходимые для воскресной школы учебные пособия и книги (16).

Опасаясь распространения антигосударственных идей в мало контролируемых администрацией воскресных школах, правительство попыталось ограничить широко развернувшееся движение за просвещение народа. 10 июня 1862 г. был издан указ о закрытии всех воскресных школ

впредь до утверждения нового положения о них. Причина этого решения прямо указывается в циркулярном предложении министра внутренних дел Валуева начальнику Пермской губернии. «Надзор, установленный за воскресными школами и народными читальнями, - пишет министр, - оказался недостаточным. В последнее время обнаружено, что под благовидным предлогом распространения в народе грамотности, люди злоумышленные покушались в некоторых воскресных школах развить вредные учения, возмутительные идеи, превратные понятия о праве собственности и безверие. В отношении к читальням равным образом обнаружено стремление пользоваться этими учреждениями не для распространения полезных знаний, а для проведения того же вредного социалистического учения» (17). Вскоре после получения этого циркулярного предписания все воскресные школы на Урале были закрыты.

1. Милоков П.Н. Очерки по истории русской культуры. Т.2. Ч.2. М., 1994. С.323.
2. Воскресная школа в Нытвинском заводе // Журнал министерства народного просвещения. 1860. № 7. С.17.
3. Национальный архив Республики Татарстан (далее НА РТ). Ф.92. Оп.1. Д.7908. Л.109.
4. Воскресная школа в Нытвинском заводе // Журнал министерства народного просвещения. 1860. № 7. С.17.
5. Отчет Пермской дирекции, очевидно, не полон. В нем не упоминаются существовавшие в 1861 г. Екатеринбургская и Верхотурская воскресные школы, а также другие формы образования взрослых (бесплатные воскресные курсы и лекции).
6. НА РТ. Ф.92. Оп.1. Д.7909. Л.62.
7. ПЕРМСКИЕ ГУБЕРНСКИЕ ВЕДОМОСТИ. 1860. № 42.
8. ПЕРМСКИЕ ГУБЕРНСКИЕ ВЕДОМОСТИ. 1860. № 49.
9. Пенн С.С. Сведения о ходе образования в течении академического 1860-1861 года в учебных заведениях, подведомственных Министерству народного просвещения в Пермской губернии // Пермские губернские ведомости. 1861. № 40. С.580.
10. Рабинович Я.Б. Ревнители прав народных. Пермь, 1989. С.18.
11. ПЕРМСКИЕ ГУБЕРНСКИЕ ВЕДОМОСТИ. 1860. № 51.
12. Пермские губернские ведомости. 1861. № 50.
13. ПЕРМСКИЕ ГУБЕРНСКИЕ ВЕДОМОСТИ. 1861. № 40.
14. Пермские губернские ведомости. 1860. № 41.
15. НА РТ. Ф.92. Оп.1. Д.7907. Л.166.
16. Государственный архив Свердловской области (далее ГАСО). Ф.43. Оп.1. Д.332. Л.1-7.
17. ГАСО. Ф.43. Оп.1. Д.332. Л.8.

Дингилиши С.В.  
**Вопрос о мандате США на Западную Армению  
после Первой мировой войны**

Осенью 2000 г. Конгресс США принял резолюцию, официально подтверждающую факт массового истребления армян в Османской империи в период с 1915 по 1923 гг. Эта резолюция носила чисто декларативный характер, но, тем не менее, в Турции ее восприняли как национальное оскорбление, несмотря на то, что правительство США во главе с президентом Клинтонотом отмежевалось от этой резолюции, стремясь избежать

ухудшения отношений между стратегическими союзниками. Между тем, после Первой мировой войны американцы могли получить мандат на Западную Армению. Судьба Османской империи после окончания Первой мировой войны была главным вопросом международных отношений на Ближнем Востоке в первой трети XX века. Каждая из великих держав стремилась извлечь максимальную выгоду из поражения и последующего раздела Османской империи. Наиболее активными в этом процессе были Великобритания и США. Они и играли главную роль в определении будущего некогда могущественной империи. Безусловно, главный вопрос, который стоял в переговорах великих держав как в годы войны, так и после ее окончания – это вопрос о разделе Османской империи. Важной составляющей частью этого вопроса являлась судьба Армении. Существовала идея создания независимого Армянского государства.

Еще в годы войны страны Антанты разработали планы раздела Османской империи и заключили секретные договоры об этом. Так, в 1916 г. в Петрограде, одним из предметов переговоров с участием английского и французского представителей Сайкса и Пико была судьба Армении. Было решено, что северная часть Армении отойдет под русский контроль, а южная – под французский (1). Когда к власти в России пришли большевики, они провозгласили новый принцип: "Мир без аннексий и контрибуций" и отказались от всех секретных договоренностей царского правительства. После этого Россия перестала быть претендентом на "наследство" Османской империи. Но практически в это же время на арену выходит еще одна великая держава, которая оказалась в стане победителей в Первой мировой войне, и которая имела свои планы относительно будущего Турции и ее владений - США.

В 1917 г. в составе американской администрации было создано Исследовательское бюро (Inquiry), целью которого было изучение положения в Европе и Азии и определение интересов США в этих регионах и приемлемых для американцев условий будущих мирных договоров с побежденными странами. Фактически это бюро стало действовать под руководством личного советника президента Вильсона полковника Э. Хауза. В меморандуме Исследовательского бюро (Inquiry) от 22 декабря 1917 г. говорилось: "Необходимо освободить подчиненные нации Османской империи от угнетения и плохого управления. Это предполагает, по крайней мере, автономию для Армении и защиту Палестины, Сирии, Месопотамии и Аравии со стороны цивилизованных наций" (2).

В январе 1918 г. Вильсон опубликовал "14 пунктов". Одним из основных положений их был отказ от всех секретных договоров союзников, заключенных без участия США. За благородными целями и словами стояли интересы американских нефтяных компаний, которые хотели иметь доступ и влияние на нефтеносные районы Ближнего Востока. Но на эти территории имели свои притязания англичане с французами, и во

время войны они уже предварительно договорились о разделе. Хотя формально США и объявляли войну Турции, фактически боевых действий с турецкими войсками американцы не вели. Союзники пытались использовать этот момент и не дать участвовать американцам в разделе турецкого "наследства".

11 ноября 1918 г. закончилась Первая мировая война. Осенью 1918 г. британское правительство, рассчитывая, что американцы смогут умерить французские претензии на Сирию и Палестину, решило допустить США к дележу турецкого "наследства". В январе 1919 г. начала свою работу Парижская мирная конференция. В секретном документе от 21 января "Предварительные рекомендации президенту Вильсону исследовательским отделом американской делегации на мирной конференции" говорится, в частности, что рекомендуется создание армянского государства (3). Территория предполагаемого армянского государства охватывает почти всю Восточную Анатолию до хребтов Тавра и Антитавра с выходами к Черному и Средиземному морям. Главным черноморским портом должен был стать Трапезунд, а средиземноморским – Адана.

Британское правительство полагало, что первым шагом к англо-американской гармонии на Ближнем Востоке должна стать мандатная система, которую разработал премьер-министр Южно-Африканского Союза генерал Ян Сметс при содействии личного секретаря и советника Ллойд Джорджа по международным вопросам Филиппа Керра. Было предложено включить принцип мандата в новую систему международных отношений. 15 февраля 1919 г., после одобрения проекта Устава Лиги Наций на пленарном заседании Парижской мирной конференции, Вильсон отправился в Вашингтон, чтобы добиться от сената согласия на участие США в Лиге Наций и сопряженные с этим обязательства военно-политического характера. Тем временем, англичане и французы продолжали закулисные переговоры о разделе Османской империи. Американцы в общих чертах были посвящены в условия секретных англо-французских договоренностей. 7 марта премьер-министры Великобритании и Франции Ллойд Джордж и Клемансо завели разговор с полковником Хаузом о будущем распределении мандатов. По взаимному согласению сторон Великобритания должна была получить Палестину и Месопотамию с Мосулом, Франция – Сирию и часть Киликии, США – Константинополь, Проливы и Армению. Фактически это означало, Соединенные Штаты должны были "отработать" свое участие в ближневосточных делах путем проведения крупномасштабных военных акций против Советской России через Проливы и Закавказье, а также навести порядок в Турции, где разворачивалось национально-освободительное движение. Хауз отметил, что англо-французский контроль над указанными территориями не вполне отвечает американским интересам. Однако в тот же день он известил о состоявшейся беседе Вильсона и выразил надежду на то,

что США примут мандат, как только подобное предложение будет сделано официально (4). Говоря о системе мандатов, британский министр иностранных дел лорд Керзон высказал предположение, что участники конференции слишком поспешно приходят к выводу о готовности Соединенных Штатов принять на себя обязательства мандатария: "если бы Америка согласилась принять на себя такую ответственность, она должна была бы, вероятно начать с Константинополя или Армении" (5). На заседании Совета четырех 14 мая 1919 г. после консультаций с Вильсоном и французским премьер-министром Клемансо глава британского правительства Ллойд Джордж предложил следующую резолюцию: "Мандат на провинцию Армения в пределах границ, которые будут согласованы между американской, английской, французской и итальянской делегациями, с их рекомендациями, если они будут одобрены единогласно, должен быть принят единогласно" (6). Позже было получено согласие итальянского премьера, который отсутствовал на заседании. Вудро Вильсон принял предложение от имени Соединенных Штатов Америки, но при условии одобрения его сенатом.

28 июня в Версале был подписан мирный договор с Германией, в котором уже были заложены основы будущего порядка на Ближнем Востоке. Положение о разделе колоний и бывших турецких владений на основе принципа мандата было зафиксировано в статье 22 Устава Лиги Наций, ставшего преамбулой Версальского договора. 10 июля 1919 г. Вильсон представил Версальский мирный договор на утверждение Сената. Но идея попечительства над Арменией, как и сам договор в целом, была воспринята весьма прохладно парламентом США, большинством в котором обладали республиканцы. Летом 1919 г. Армению посетили сразу две американские миссии: гуманитарная миссия Кинга-Крейна и военная миссия во главе с генералом Харбордом. Несмотря на доклад комиссии Кинга-Крейна, в котором обосновывалась необходимость американского мандата на Армению, и позицию президента Вильсона после пятимесячной дискуссии Версальский мирный договор был провален, не собрав необходимых двух третей голосов. Голосование по резолюции о ратификации договора проходило в сенате США 19 ноября 1919 г. и вторично, после повторного обсуждения, 19 марта 1920 г. Позиции сенаторов по вопросу об американском мандате на Армению были неразрывно связаны с их отношением к будущей Лиге Наций, в рамках которой США должны были стать мандатарием Армении. В итоге противников Версальского договора, а вместе с этим и мандата на Армению оказалось больше. Значительное влияние на это решение оказали нефтяные круги, которым был закрыт доступ к минеральным ресурсам арабских стран. Специально по вопросу о взятии США мандата на Армению голосование состоялось один раз – 1 июня 1920 г. (7)

Пока американские правящие круги изучали вопрос о мандате над Арменией, в апреле 1920 г. в итальянском городе Сан-Ремо была созвана конференция союзников для заключения мирного договора с побежденной Турцией. В конференции участвовала делегация Армении. Мирный договор был подписан 10 августа 1920 г. во французском городке Севр. Севрский договор, определявший границы побежденной Турции, содержал также статьи, относящиеся к Армении. Согласно этому договору, Турция признавала Армению самостоятельным государством; Армения получала выход к Черному морю; за правительством США предусматривалось право определения границ между Турцией и Арменией. Но Севрский договор был заключен союзниками с султанским правительством Турции, которое тогда уже не было хозяином положения в стране. После поражения Турции в войне в стране развернулось национально-освободительное движение, возглавляемое Мустафой Кемалем. Фактическая власть в стране принадлежала кемалистам, которые не признали этот договор. Севрский договор, условия которого так и не были выполнены, в 1923 г. был заменен Лозаннским договором, по которому, державы Антанты признавали Турецкую Республику. Западная Армения осталась частью Турецкой Республики.

1. Ллойд Джордж Д. "Правда о мирных договорах". М., 1957. Т.2. С. 391.
2. Papers Relating to the Foreign Relations of the United States. 1919. Paris Peace Conference. Washington, 1942. Vol.1. P.52.
3. The Middle East and North Africa in World Politics. A Documentary Record. Vol. 2: British-French Supremacy, 1914-1945. New Haven, 1979. P. 134
4. Архив полковника Хауза. Т.4. С.227.
5. Ллойд Джордж Д. "Правда о мирных договорах". М., 1957г. Т.1. С. 108.
6. Ллойд Джордж Д. "Правда о мирных договорах". М., 1957г. Т.2. С. 394.
7. Чохели А.И. "Вопрос о мандате США на Турецко-Закавказские территории в американском сенате в августе и сентябре 1919 года". Тбилиси. 1983г. С.25-26.

Днепров Т.П.

### **Некоторые подходы к осмыслению и преодолению националистических тенденций в современной России**

Сегодня напряженность в межнациональных и межконфессиональных отношениях представляет собой серьезную проблему, как для всего мира, так и для России в частности. Источником социальной напряженности, неприязни по отношению к людям другой национальности, вероисповедания служат чаще всего искусственные средства социального восприятия «инаковости» («чужого», «не нашего»). Эти средства (националистические и расистские концепции) порой принадлежат определенным социальным группам, субъектам (части интеллигенции), которые с точки зрения собственной выгоды, амбиций, «большого» самолюбия умело воздействуют на подсознание масс, на их уязвимые чувства (нацио-

нальные, религиозные), придавая изначально нейтральным различиям эмоциональную смысловую окраску, формируя тем самым дискриминационные установки.

Особенно волнует эта проблема педагогическую интеллигенцию, так как в поток национал-патриотических движений активно вовлекается подрастающее поколение, пополняющее собой различные террористические организации и деструктивные объединения.

Национализм в России проявляется в разных направлениях: Россия – Запад, Россия – Восток, Россия – Юг и внутри самой России. Это явление может носить как этнический (светский) характер, так и религиозный. Условно можно выделить следующие причины национализма в современной России.

1. Распад СССР и его последствия:

а) утрата статуса «сверхдержавы» - развенчание мифа о могущественной стране, которую «боялись» во всем мире. Советские люди жили «убого», но гордились военной мощью (ядерной державой), освоением космоса, коммунистическими идеалами. Потеря мифической веры в сильное государство привело к ущемлению национальной гордости и «воспалению» национального самосознания;

б) социально-экономические трудности в России привели к росту негативных явлений в стране: безработица, криминализация общества, резкая дифференциация населения («бедные – богатые»), увеличение асоциальных семей, детская беспризорность и другие;

в) миграция населения - бывшие республики СССР, получив независимость, столкнулись с трудностями социально-экономического и политического характера, что повлекло за собой широкие миграционные процессы. Россия изначально исполняла патерналистскую роль – покровительственное отношение старшего к младшим, опека. Поэтому, поток мигрантов, преимущественно из южных республик, устремился в Россию в поисках работы или вынужденного переселения в результате обострившихся межнациональных отношений. Появление большого количества мигрантов на территории России вызвало определенное «раздражение», ксенофобию среди коренных жителей как на бытовом так и на социально-политическом уровнях.

Отсюда, поиски «врагов» среди «чужих», иностранцев, виновных в дестабилизации России, т. е. возобладали, по словам русского философа Н. А. Бердяева, «мораль притязаний, обращенная вовне».

2. Развитие коллективного «чувства виктимизации»:

а) в процессе демократических преобразований ожидание значительной экономической помощи от Запада. Это, по словам Н. А. Бердяева, «мораль ожиданий, что всякое богатство жизни придет извне...»;

б) надежда на быстрое процветание после освобождения от коммунистических догм. В данном случае – желание «чуда» и установка на «авось», явления свойственные характеру русского и советского человека.

Несбывшиеся ожидания способствовали развитию чувства обиды и обманутой жертвы.

3. Неготовность российских граждан к жизни в «свободном обществе».

Россия фактически не успела познать демократические свободы. Через 50 лет с небольшим после отмены крепостного права, наша страна попадает более чем на 70 лет в «кабалу» тоталитарного государства, где господствовал «авторитарный коллективизм» (Н. А. Бердяев). В такой системе главное требование – жить и трудиться «колхозом». С одной стороны – коллективная ответственность, круговая порука, а с другой стороны – личная безответственность. Далее, с одной стороны – внешняя дисциплина под давлением извне, «уровнировка», а с другой стороны – отсутствие стимула качественной работы, подавление личной инициативы и самостоятельности.

Свободное же общество – это общество конкурентноспособных индивидуальностей, общество широких возможностей, но требующее развитой личной ответственности, качества труда и самодисциплины.

Советская же система способствовала формированию человека конформиста с манипулятивным сознанием, довольствующимся малым прожиточным минимумом, но стабильным. Поэтому, сегодня мы можем наблюдать у некоторой части россиян «тоску» по сильной власти, решающей за них все проблемы, преувеличение коллективных достижений в прошлом, неприязнь к успешным отдельным соотечественникам в настоящем и раздражение ко всему «западному».

4. Сохранение традиций «славянофильства».

Национал-патриотические взгляды славянофилов (радикальное крыло) выражались в «национальном самообожании» всего русского, превознесении православной веры над всеми другими религиями. К сожалению, такие настроения славянофилов существуют в умах отдельных представителей российской интеллигенции, в частности миф о «мессианском сознании» русского народа, о его «богоизбранности».

Все это служит источником социальной напряженности и ксенофобии (страх, враждебность, нетерпимость к «чужому», «не нашему»), вызывая тем самым негативную «цепную» реакцию по отношению ко всему русскому.

Каковы же пути преодоления националистических настроений в современной России?

Главное, на наш взгляд, необходимо преодолеть в себе национальный эгоцентризм и осознать, что поликультурность – это естественная реальность данная нам для самоидентификации и понимания единства мира в его многоликости. Важную роль в этом должна играть система образования. Необходимы совместные усилия школы, внешкольных образова-



тельных учреждений, вузов, комитета по делам молодежи, религиозных и общественных организаций для нейтрализации национальной ксенофобии среди молодежи. Школа, особенно учителя истории, обладающие политической культурой, используя учебные занятия, воспитательные мероприятия, способны не допустить проникновения в неокрепшие детские души «ложного патриотизма» и «бешеного национализма».

Важно еще с детства учить человека видеть в другой культуре позитивные черты, способствовать развитию различных эмоционально-личностных контактов, помогающих устанавливать отношения доброжелательности и симпатии к людям другой национальности.

Школа, учитель должны взять на себя просветительскую миссию по работе с родителями, а также привлекать семьи к совместной деятельности во внеклассной работе, что будет способствовать сплочению родителей разных национальностей.

Совместно с детьми и их родителями проводить дни (праздники), посвященные культуре того или иного народа проживающего в данном регионе (с использованием национальной атрибутики, знакомством с историей и традициями народов).

Известно, что чем больше мы узнаем друг друга, тем лучше понимаем друг друга. А понимание (взаимопонимание) создает условия для дружеского и взаимопомощи между различными народами, культурами, преодолевая таким образом неприязнь, недоверие и враждебность (интолерантность).

Жук А.В.

#### **Попытка демобилизации производства вооружения и боеприпасов на Урале в конце 1917 – начале 1918 гг.**

ИДЕИ ДЕМОБИЛИЗАЦИИ ВОЕННОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ ПОЯВИЛИСЬ ЕЩЕ ДО ФЕВРАЛЬСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ, КОГДА ФОРМУЛА ДЕМОКРАТИЧЕСКОГО МИРА, КАК УСЛОВИЕ ВЫХОДА РОССИИ ИЗ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ, СТАЛА ЛОЗУНГОМ МАСС, СОЦИАЛИСТИЧЕСКИХ ПАРТИЙ, А С ПОБЕДОЙ ФЕВРАЛЬСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ 1917 г. - и Временного правительства. Лозунг «Все для фронта!» постепенно терял свою базу. На передний план вышли диспропорции в экономическом развитии страны: за годы Первой мировой войны значительная часть промышленности была переоборудована и ориентирована на выпуск предметов обороны, во многом благодаря свертыванию производства мирной продукции.

2 февраля 1917 г. под председательством министра Торговли и Промышленности состоялось заседание промышленной подкомиссии финансово-экономического совещания. Среди прочих вопросов был заслушан проект о переходе российской военной промышленности на производство продукции мирного времени в случае

окончания или выхода России из войны. В частности, предполагалось, что первыми к демобилизации должны были приступить частные предприятия, затем должна была произойти ликвидация организаций, специально созданных во время войны для привлечения частной промышленности к выпуску военной продукции. Со многими поправками проект был принят. Первый отклик эта программа получила на совещании представителей промышленности и торговли, состоявшемся 1–2 июня 1917 г. в Петрограде под председательством Н.Н. Кутлера. На совещании была принята резолюция, согласно которой полномочные представители ведомств и организаций (заказчиков военной продукции) были обязаны предоставить перечень заказов российским частным предприятиям в случае заключения мира или окончания военных действий (1).

В начале октября 1917 г. Главным экономическим комитетом при Временном правительстве было принято постановление о сокращении на российских предприятиях военного производства, которое поначалу, скорее всего, было реакцией на топливный и железнодорожный кризисы. Копия постановления поступила и в Уральское заводское совещание. Одним из главных пунктов документа был вопрос о возможности размещения заказов на изготовление продукции мирного времени на казенных и частных предприятиях Урала. Администрация предприятий обязана была ответить, «какая продукция выпускалась до Первой мировой войны и в каких объемах» (2).

Однако делопроизводственная переписка сильно запаздывала за событиями, развивавшимися в стране. Ответные директивы задерживались, в октябре и ноябре 1917 г. уральские предприятия ещё продолжали работать в прежнем режиме.

Октябрьская революция 1917 г. дала более мощный импульс демобилизационным процессам в российской армии и промышленности. Здесь следовало бы заметить, что идея демобилизации военной промышленности на Урале хотя и получила сильный толчок в своем развитии и воплощении после Октябрьской революции, однако не всегда была прямым ее порождением. Изменения во внутренней и внешней политике в стране, трудности с государственным кредитованием военного производства, и, как следствие – хронические задержки выплаты заработной платы рабочим заставили администрацию уральских предприятий поставить на повестку дня вопрос о целесообразности перехода от выпуска исключительно военной продукции к изготовлению рыночных изделий. В начале ноября в письме на имя начальника Уральских казенных заводов от 1917 г. представители фабрично-заводского совещания и административной верхушки Златоустовских заводов подчеркивали: «РАЗРА-

БОТКА ПРОГРАММЫ ДЕМОБИЛИЗАЦИИ ДОЛЖНА БЫТЬ В ДАННОЕ ВРЕМЯ ПЕРВОочередной задачей заводов, необходимо... переход... к изготовлению наиболее ходовых на местном рынке изделий» (3).

В контексте разработки основ экономической политики новой власти в Петрограде уже давно шла работа над программой демобилизации оборонной промышленности. 9 декабря 1917 г. Совет Народных Комиссаров опубликовал «Обращение ко всем товарищам рабочим России», где определил установки Советской власти в отношении дальнейшего развития военного производства в стране и оповестил население о разработке Советским правительством плана демобилизации Российской военной промышленности. В «Обращении» подчёркивалось, что «в настоящий момент... изготовление предметов военного снаряжения явилось бы совершенно бесцельной тратой народного труда и достояния». «Обращение» призывало прекратить производство военной продукции и «перейти к производству предметов мирного обихода, в которых так нуждается вся страна». Правда, документ не призывал к немедленной остановке военного производства: «Работы для нужд военного времени должны производиться с целью придания им вполне законченного вида. Так, например, артиллерийские снаряды, взятые в обработку, должны быть вполне закончены» (4). При этом не разрешалось производить штамповку новых снарядов при наличии заготовок. В конце концов, право решать спорные вопросы в таких случаях передавалось местным Советам рабочих и солдатских депутатов, конфликтные же ситуации рассматривались Народным комиссариатом промышленности. Принималось во внимание также и то, что переход сугубо военных заводов к выпуску мирной продукции займёт много времени.

10 декабря 1917 г. был одобрен проект «Декрета о демобилизации военной промышленности, работающей на Армию» (5). Проект был составлен Совещанием представителей довольствующих управлений военного ведомства, образованного по приказу СНК №4 от 15 декабря 1917 г., и принимался к руководству при неотложных мероприятиях по демобилизации военной промышленности и ликвидации военных заказов, впредь до его утверждения. В проекте подчёркивалась демобилизационная направленность реформирования оборонной промышленности России. Проектом «Декрета» предполагалось ликвидировать все заграничные заказы по снабжению армии оружием и боеприпасами и, что особенно важно – сконцентрировать военное производство на казённых заводах. Дальше одобрения проект не пошёл, но некоторые его идеи легли в основу «Директив Правительства, оглашённых в заседании Высшего Совета Народного Хозяйства Ю.Лариным 25 января 1918 года» и циркулярных

ПРЕДПИСАНИЙ АДМИНИСТРАЦИИ ВОЕННЫХ ЗАВОДОВ. «ДИРЕКТИВЫ» ПРЕДПИСЫВАЛИ ПРЕКРАЩАТЬ СТРОИТЕЛЬСТВО НОВЫХ ВОЕННЫХ ЗАВОДОВ, ЗАКРЫВАТЬ СУЩЕСТВУЮЩИЕ С ОРГАНИЗАЦИЕЙ «КОМИТЕТА ПО РАЗРАБОТКЕ ВОПРОСА ОБ ИХ УТИЛИЗАЦИИ», СВРАЧИВАТЬ ВООБЩЕ ВСЯКОЕ СНАРЯДНОЕ И ПУШЕЧНОЕ ПРОИЗВОДСТВО. СОГЛАСНО «МНЕНИЮ, ОГЛАШЁННОМУ В ЗАСЕДАНИИ ВЫСШЕГО СОВЕТА НАРОДНОГО ХОЗЯЙСТВА 25 ЯНВАРЯ 1918 ГОДА», ДЕМОБИЛИЗАЦИЯ ВОЕННОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ ДОЛЖНА БЫЛА ЗАКЛЮЧАТЬСЯ НЕ СТОЛЬКО В ЛИКВИДАЦИИ ЗАКАЗОВ ВОЕННОГО И МОРСКОГО ВЕДОМСТВ МИНИСТЕРСТВА ТОРГОВЛИ И ПРОМЫШЛЕННОСТИ, СКОЛЬКО В «ИСПОЛЬЗОВАНИИ ГРОМАДНЫХ ЗАПАСОВ БОЕВОГО СНАБЖЕНИЯ, И, ГЛАВНЫМ ОБРАЗОМ, В ПЕРЕВОДЕ ПРОМЫШЛЕННОСТИ НА МИРНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ». ОДНАКО, НИ ОДИН ИЗ ВЫШЕНАЗВАННЫХ ДОКУМЕНТОВ НЕ СОДЕРЖАЛ КОНКРЕТНОГО ПЛАНА ЭФФЕКТИВНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВОЕННО-ПРОМЫШЛЕННОГО ПОТЕНЦИАЛА КАК УРАЛА, ТАК И ВСЕЙ РОССИИ.

С 11 ДЕКАБРЯ 1917 Г., С ПРИНЯТИЕМ СОВЕТОМ НАРОДНЫХ КОМИССАРОВ ПОСТАНОВЛЕНИЯ ОБ ИЗМЕНЕНИИ И «ДЕМОКРАТИЗАЦИИ» СОСТАВА ОСОБОГО СОВЕЩАНИЯ ПО ОБОРОНЕ ГОСУДАРСТВА, У ДАННОГО ОРГАНА ПОЯВИЛИСЬ НОВЫЕ ФУНКЦИИ, СОГЛАСНО ФОРМУЛИРОВКЕ «ПОСТАНОВЛЕНИЯ»: «ЛИКВИДАЦИЯ ЗАКАЗОВ НА ОБОРОНУ ИЛИ УМЕНЬШЕНИЕ ИХ ДО НОРМАЛЬНОГО ПО МИРНОМУ ВРЕМЕНИ И СВЯЗАННАЯ С ЭТИМ ДЕМОБИЛИЗАЦИЯ ЗАВОДОВ И ПЕРЕВОД ИХ НА ПРОИЗВОДСТВО МИРНОГО ВРЕМЕНИ». ОСОБОЕ СОВЕЩАНИЕ ПО ОБОРОНЕ ГОСУДАРСТВА МОГЛО ИЗМЕНЯТЬ ДОГОВОРА И КОНТРАКТЫ НА ВОЕННЫЕ ПОСТАВКИ ЧАСТНЫХ РОССИЙСКИХ ПРЕДПРИЯТИЙ, НАЗНАЧАТЬ НА ЧАСТНЫЕ ЗАВОДЫ КОМИССАРОВ ДЛЯ КОНТРОЛЯ НАД ПРОИЗВОДСТВОМ. АППАРАТ И ДЕЛОПРОИЗВОДСТВО ОСОБОГО СОВЕЩАНИЯ ПЕРЕШЛИ К ОТДЕЛАМ И ГЛАВКАМ ВСНХ. ПРИКАЗОМ ОТ 8 ДЕКАБРЯ 1917 Г. НА РАЙОННЫЕ ЗАВОДСКИЕ СОВЕЩАНИЯ (В ТОМ ЧИСЛЕ И НА УРАЛЬСКОЕ) БЫЛИ ВОЗЛОЖЕНЫ ОБЯЗАННОСТИ ПО ЛИКВИДАЦИИ ВОЕННЫХ ЗАКАЗОВ И ДЕМОБИЛИЗАЦИИ ВОЕННЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ. ЛИЧНЫЙ СОСТАВ ЗАВОДСКИХ СОВЕЩАНИЙ НА 2/3 БЫЛ СОСТАВЛЕН ИЗ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАБОЧИХ И КРЕСТЬЯНСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ. ОДНОВРЕМЕННО ВСНХ СОЗДАЛ КОМИТЕТ ПО ДЕМОБИЛИЗАЦИИ ПРОМЫШЛЕННОСТИ, ПОРУЧИВ КОМИТЕТУ ХОЗЯЙСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ РАЗРАБОТАТЬ ПЛАН ДЕМОБИЛИЗАЦИИ. 15 ДЕКАБРЯ 1917 Г. СНК ПРИНЯЛ ПОСТАНОВЛЕНИЕ О НЕМЕДЛЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРИ ВСНХ «КОМИССИИ ПРАКТИКОВ», «КОТОРОЙ ДОЛЖНО БЫТЬ ПОРУЧЕНО: СОБИРАНИЕ ОТ ВСЕХ ВЕДОМСТВ, УЧРЕЖДЕНИЙ И ОРГАНИЗАЦИЙ ЗАКАЗОВ НА ПОЛЕЗНЫЕ ПРОДУКТЫ И... ПЕРЕДАЧА ЭТИХ ЗАКАЗОВ ВОЕННЫМ, БЕЗРАБОТНЫМ ИЛИ ЗАКРЫВАЕМЫМ ЗАВОДАМ» (6). РЕОРГАНИЗАЦИИ ПОДВЕРГЛИСЬ И ВОЕННО-ПРОМЫШЛЕННЫЕ КОМИТЕТЫ. 23 ЯНВАРЯ 1918 Г. ВСНХ ПОСТАНОВИЛ ПЕРЕДАТЬ ВОЕННО-ПРОМЫШЛЕННЫЕ КОМИТЕТЫ В ВЕДЕНИЕ КОМИТЕТА ПО ДЕМОБИЛИЗАЦИИ, ВОЗЛОЖИВ НА НИХ НЕКОТОРЫЕ ЗАДАЧИ ПО СОКРАЩЕНИЮ ПРОИЗВОДСТВА ОРУЖИЯ И БОЕПРИПАСОВ.

20 декабря 1917 г. на заседании Совета Народных Комиссаров был принят декрет «Об аннулировании договоров и контрактов, заключенных Военным и Морским ведомствами на поставку боевого снаряжения армии и флота», где СНК постановил ликвидировать «все договоры и контракты отдельных лиц, товариществ, акционерных обществ, военно-общественных организаций и других контрагентов..., неустоек или каких бы то ни было обязательств со стороны казны» с означенными ведомствами по обеспечению действующей армии предметами боевого снаряжения. При этом «контрагенты Военного и Морского ведомств, получившие авансы и ссуды под аннулированные заказы, обязаны возвратить в казну эти авансы и ссуды». В случае отказа от возвращения авансов и ссуд контрагенты могли быть привлечены к уголовной ответственности (7).

В конечном итоге, четкого плана конверсии центральными органами Советской власти так и не было выработано. Этому помешали условия начавшейся поляризации общества и разворачивавшейся гражданской войны. Указанные выше меры во многом были вызваны конъюнктурой положений декрета Второго Всероссийского съезда о мире и формулой установления дипломатических отношений Советской власти с Германией путем «немедленного мира без аннексий и контрибуций». Однако установки новой власти в отношении дальнейшего существования и развития военного производства в стране не обошли Урал стороной.

1 декабря 1917 г. в Екатеринбурге состоялось заседание Уральского заводского совещания, где, по воле и директивам большевистской власти, произошла замена его состава «демократическим», в основном, представителями екатеринбургской ячейки Советов рабочих и солдатских депутатов. В принципе, проект демобилизации уральской промышленности и старым, и новым составом совещания был если не столько поддержан, сколько не вызвал открытого неодобрения. Главная проблема, по мнению совещания, при переходе военных предприятий на мирную продукцию, заключалась не в самом факте перехода или каких-либо технических сложностях переоборудования, а в поиске рынка сбыта будущей мирной продукции, где, при имеющихся производственных мощностях, уральские заводы способны были бы произвести столько предметов мирного назначения, чтобы предложение не превысило спрос и заводы не оказались бы в убытке. Новый состав Уральского заводского совещания пришел к выводу, что, в целом, военные предприятия Урала смогли бы перестроиться на производство мирной продукции, хотя на начальном этапе это не принесло бы ощутимых доходов (8).

Не столь безболезненно прошла смена состава Уральского заводского совещания. Представители старого состава наотрез отказались проголосовать за новый состав Совещания. Председательствующий П.В. Иванов выразил мнение, что рабочие «не смогли бы грамотно организовать управление как военным, так и мирным производством в силу своей некомпетентности». Под давлением рабочей группы старый состав Уральского заводского совещания вынужден был сложить свои полномочия. В состав Совещания вошли большевики П.Л. Войков, А.А. Кузьмин, В.М. Быков и левый эсер С.М. Стрижов. Председателем был избран большевик В.Н. Андронников. 23 декабря 1917 г. Заводское совещание Уральского района в новом составе было признано областным органом ВСНХ на Урале с передачей ему функций по демобилизации промышленности. Полномочия Совещания распространялись, как и прежде, на Вятскую, Пермскую, Оренбургскую и Уфимскую губернии. Были ликвидированы Уральское горное управление и Екатеринбургское бюро Совета съездов горнопромышленников Урала. Параллельно с демобилизацией, в регионе шел процесс национализации. К июлю 1918 г. были национализированы 25 из 34 горных округов Урала, объединявшие более 4340 предприятий, свыше 200 рудников и около 20 пароходств.

Первая областная конференция фабрично-заводских комитетов Урала, проходившая в Екатеринбурге с 1 по 5 декабря 1917 г., в которой приняло участие 64 делегата от фабзавкомов, крупных заводских профсоюзов, Советов рабочих и солдатских депутатов, выработав план осуществления рабочего контроля на уральских предприятиях и организационную структуру его органов, подвергла обсуждению и вопрос о переводе уральской промышленности на производство продукции мирного времени. Делегатами конференции был принят «Наказ фабрично-заводским комитетам о демилитаризации промышленности», в котором были намечены пути и методы решения этой задачи.

На местах фабзавкомы должны были стать низовыми ячейками по регулированию конвертируемого производства и «выявлению» технических средств для перевода предприятий на выпуск продукции мирного времени. Для закрепления на предприятиях квалифицированных рабочих служащих и инженерно-технического персонала рекомендовалось профсоюзам и фабзавкомам выработать и провести в жизнь общеуральский тарифный договор, соблюдаемый при этом повсеместное и строгое нормирование труда. Все промышленные предприятия, работавшие до Первой мировой войны на развитие машиностроения, должны были как можно быстрее вернуться к выпуску прежних видов продукции.

23 декабря 1917 г. в управления уральских казенных горных округов и Уральское заводское совещание поступило циркулярное предписание Особого совещания по обороне государства, согласно которому администрация казенных заводов обязывалась представить обоснованный развернутый план перехода к выпуску мирной продукции с сокращением существующих военных заказов и уменьшением числа рабочих, причем правление гарантировало ощутимую финансовую поддержку государством при воплощении такого плана в жизнь. 27 февраля 1918 г. Областное правление национализированными предприятиями Урала повторно перенаправило казенным заводам копии этого предписания (9). Забегая вперед, необходимо отметить, что и эти планы в законченном виде не были представлены на рассмотрение ВСНХ. Всё ограничилось лишь пожеланиями заводских администраций, нашедшими отражение в справках и отчетах в Областное правление национализированными предприятиями Урала. Более-менее развернутые планы перехода отдельных предприятий к производству предметов мирного назначения, представленные в Областное управление национализированными предприятиями Урала, появились не раньше марта - апреля 1918 г.

На первом съезде представителей национализированных предприятий Урала, проходившем 4 – 10 января 1918 г. в Екатеринбурге, с целью обеспечения наиболее плавного и безболезненного перехода уральских военных предприятий к производству мирной продукции, было принято решение о скрупулезном исследовании демобилизуемых предприятий, особенно казенных. Заводы теперь должны были представить сведения о том, каким образом могло бы повлиять сокращение поставок снарядной заготовки и прочих полуфабрикатов на состояние и работу не только анкетизируемых предприятий, но заводов – заказчиков данного материала.

В целом, в первую половину 1918 г. в рамках осуществления планов демобилизации уральской военной промышленности были выделены правительственные кредиты. На переустройство Воткинского завода с целью его расширения и доведения производительности до 100 паровозов в год – 21,2 млн. рублей; Пермского пушечного с целью переоборудования его для ремонта вагонов и паровозов – более 3 млн. рублей; Высокогорского снарядного завода Нижнетагильского округа с целью установки производства вагонов не менее 250 шт. в месяц – 3,6 млн. рублей; предприятий Гороблагодатского горного округа – 20 млн. рублей; заводов Богословского округа с целью достройки начатых в годы Первой мировой войны подъездных путей – 20 млн. рублей; предприятий Верх-Исетского округа для аналогичных целей – 1,8 млн. рублей; Сергинско-

УФАЛЕЙСКОГО ОКРУГА – 200 ТЫС. РУБЛЕЙ; РЕВДИНСКОГО ОКРУГА – 1,4 МЛН. РУБЛЕЙ. В ОБЩЕЙ СЛОЖНОСТИ, НА ПРОВЕДЕНИЕ ДЕМОБИЛИЗАЦИОННЫХ МЕРОПРИЯТИЙ НА УРАЛЬСКИХ ПРЕДПРИЯТИЯХ СОВЕТСКИМ ПРАВИТЕЛЬСТВОМ БЫЛО АССИГНОВАНО БОЛЕЕ 70 МЛН. РУБЛЕЙ (10).

В КОНТЕКСТЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ПРАВИТЕЛЬСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ КОНВЕРСИИ, ОДНИМ ИЗ ПЕРВЫХ 23 ДЕКАБРЯ 1917 Г. ПРАКТИЧЕСКИ ПРЕКРАТИЛ ВЫПОЛНЕНИЕ ВОЕННЫХ ЗАКАЗОВ ПЕРМСКИЙ ПУШЕЧНЫЙ ЗАВОД. 24 ДЕКАБРЯ НА ЗАВОДЕ СОСТОЯЛАСЬ КОНФЕРЕНЦИЯ, ГДЕ ПРЕДСТАВИТЕЛИ ЗАВОДСКОЙ АДМИНИСТРАЦИИ ПРИЗВАЛИ «ПРИНЯТЬ ВСЕ МЕРЫ ПО ДЕМОБИЛИЗАЦИИ, ЧТОБЫ К МОМЕНТУ КРИЗИСА В РАБОТЕ ПО ВОЕННЫМ ЗАКАЗАМ ЗАВОД БЫЛ ВСЕМЕРНО ПОДГОТОВЛЕН К ПРОИЗВОДСТВУ ОРУДИЙ МИРНОГО ТРУДА, ПРИЧЕМ САМЫЙ ПЕРЕВОД НА ЭТО НЕ ДОЛЖЕН ОТРАЗИТЬСЯ БОЛЕЗНЕННЫМ ОБРАЗОМ». В МАРТЕ 1918 Г. ПРЕДСЕДАТЕЛЕМ ДЕЛОВОГО СОВЕТА ЗАВОДА В ОБЛАСТНОЕ ПРАВЛЕНИЕ НАЦИОНАЛИЗИРОВАННЫМИ ПРЕДПРИЯТИЯМИ УРАЛА БЫЛ ПРЕДСТАВЛЕН РАЗВЕРНУТЫЙ ПЛАН ДЕМОБИЛИЗАЦИИ ЗАВОДА. ПРИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПЕРЕОБОРУДОВАНИИ И КРЕДИТОВАНИИ ПРЕДПОЛАГАЛСЯ ПЕРЕХОД К ВЫПУСКУ РЕССОРНОЙ СТАЛИ, ЗАПАСНЫХ ЧАСТЕЙ ДЛЯ ПАРОВОЗОВ И ВАГОНОВ ВСЕХ ТИПОВ, ЭЛЕКТРООБОРУДОВАНИЯ, ЛОКОМОБИЛЕЙ, СТАНКОВ, ПРЕССОВ И ДВИГАТЕЛЕЙ (11). ПРАКТИЧЕСКИ ЗА ДВА – ТРИ МЕСЯЦА ЗАВОД ПЕРЕШЕЛ НА РЕМОНТ ПАРОВОЗОВ, ИЗГОТОВЛЕНИЕ ЗАПАСНЫХ ЧАСТЕЙ ДЛЯ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА, ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ СТАЛИ И СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОГО ИНВЕНТАРЯ. В МАРТЕ 1918 Г. НА ЗАВОДЕ УЖЕ ИЗГОТОВЛЯЛИСЬ СЕЯЛКИ, МОЛОТИЛКИ, СЕНОКОСИЛКИ, КОННЫЕ ПЛУГИ И КОРЧЕВАЛЬНЫЕ МАШИНЫ. ТОЛЬКО В ИЮЛЕ 1918 Г. РЕШЕНО БЫЛО ВОЗОБНОВИТЬ ИЗГОТОВЛЕНИЕ ТРЕХДУЙМОВЫХ И ШЕСТИДУЙМОВЫХ ОРУДИЙ, НО В ЗАМЕЧАТЕЛЬНО МЕНЬШЕМ ОБЪЕМЕ. НА КАЗЁННЫХ ЗАВОДАХ РАЗРЕШАЛСЯ ВЫПУСК ТОЛЬКО ХОЛОДНОГО ОРУЖИЯ, ЗА ИСКЛЮЧЕНИЕМ ОФИЦЕРСКИХ ШАШЕК. 19 МАРТА ОБЛАСТНОЕ ПРАВЛЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫМИ ПРЕДПРИЯТИЯМИ УРАЛА УВЕДОМИЛО ФАБРИЧНО-ЗАВОДСКИЕ КОМИТЕТЫ ПРЕДПРИЯТИЙ О ПОЛНОМ ЗАПРЕЩЕНИИ ВЫПУСКА СНАРЯДОВ (12).

ПРЕДПРИЯТИЯ ЗЛАТОУСТОВСКОГО ОКРУГА ПРИСТУПИЛИ К НАЛАДКЕ ПРОИЗВОДСТВА МОЛОТИЛОК, ВЕЯЛОК, ТОРФЯНЫХ МАШИН И Т. П. БЫЛ НАЛАЖЕН РЕМОНТ ПАРОВОЗОВ. ВЫПУСК СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫХ МАШИН И ОРУДИЙ НАЛАЖИВАЛСЯ НА СИМСКОМ, МИНЬЯРСКОМ, АША-БАЛАШОВСКОМ, КУСИНСКОМ, КАСЛИНСКОМ, МИАССКОМ, И ДРУГИХ ЗАВОДАХ. В КЫШТЫМСКОМ ГОРНОМ ОКРУГЕ БЫЛА ОБОРУДОВАНА КРУПНАЯ РЕМОНТНАЯ МАСТЕРСКАЯ. СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫЕ МАШИНЫ (В ОСНОВНОМ, СЕПАРАТОРЫ) СТАЛИ ВЫПУСКАТЬСЯ НА ПЕРМСКОМ ПУШЕЧНОМ, ЛЫСЬВЕНСКОМ, ИЖЕВСКОМ, АЛАПАЕВСКОМ И ДРУГИХ ЗАВОДАХ УРАЛА. В ЛЕТНИЕ МЕСЯЦЫ В ЗЛАТОУСТОВСКОМ ОКРУГЕ ПЛАНИРОВАЛОСЬ РАЗВЕРНУТЬ ДОБЫЧУ ТОРФА И С ЭТОЙ ЦЕЛЬЮ СТАЛА ГОТОВИТЬСЯ ТОРФОРЕЗНАЯ ТЕХНИКА. В ВЕРХ-ИСЕТСКОМ ГОРНОМ ОКРУГЕ ВЕРХ-НЕЙВИНСКИЙ, ШУРАЛИНСКИЙ И НЕЙВОДУЯНСКИЙ ЗАВОДЫ БЫЛИ ОБЪЕДИНЕНЫ В ОДНО ПРЕДПРИЯТИЕ И ПОДГОТОВ-



ливались для изготовления сельскохозяйственных машин и орудий. Намечалось строительство механического завода по изготовлению запасных частей для промышленного оборудования производства предметов мирного назначения. На производство мирной продукции были переведены многие заводы, 30 из них – на изготовление только сельскохозяйственных машин и инвентаря. В первой половине 1918 г. уральскими предприятиями было выпущено 108 шт. веялок, 1 тыс. шт. молотилок, 29,9 тыс. шт. плугов, 20 тыс. борон, 208 тыс. кос и 26,5 тыс. шт. серпов. На базе военных предприятий было создано около 350 ремонтных мастерских.

По инструкциям, предписывавшим «доделку» практически уже готовой военной продукции, в конце 1917 – начале 1918 г. некоторые уральские предприятия продолжали выпуск предметов вооружения и боеприпасов, правда в весьма ограниченных объемах. Пермский пушечный завод в декабре 1917 – апреле 1918 г. выпустил до 125 шт. 3-дюймовых пушек, 10 шт. трехдюймовых крепостных гаубиц и более 50 тыс. шт. снарядов к названным пушкам. Высокогорский снарядный завод к апрелю 1918 г. произвел более 10 тыс. шт. шестидюймовых фугасных бомб. Добрянский завод к марту 1918 г. произвел около 1,5 тыс. шт. 3-дюймовых шрапнелей. Практически не прекращалось военное производство на предприятиях Златоустовского горного округа: в январе – феврале 1918 г. Златоустовский завод произвел около 5 тыс. шт. снарядов разного калибра, Кусинский – более 57 тыс. шт. снарядов. За первые семь месяцев 1918 г. Ижевский оружейный завод произвел 45 тыс. шт. трехлинейных винтовок, 77 тыс. шт. 3-дюймовых снарядов, около 50 тыс. кинжалов типа «Бебут», 4,5 тыс. шт. стенок короба пулемета «Максим», более 700 тыс. шт. патронных обойм. В целом, в период с октября 1917 г. по март 1918 г. казенными и частными предприятиями Урала было произведено около 300 тыс. винтовок, более 350 тыс. шт. снарядов, приблизительно 35 тыс. ед. холодного оружия, около 20 тыс. шт. мин (13).

На завершающем этапе Первой мировой войны «евразийские» притязания Германии были весьма близки к осуществлению. Граничивший с капитуляцией мирный договор, подписанный Советской Россией с державами Четверного союза в Брест-Литовске 3 марта 1918 г., фактически отдавал под контроль австро-германских оккупантов территории Польши, Финляндии, Литвы, Белоруссии, Украины, Латвии и Эстонии. Германии, в целом, была безразлична природа новой власти в России, так как первоначально политика Германии в отношении России вообще была направлена на углубление ее государственного и военного паралича. Большевицкая власть рассматривалась Германией прежде всего как весьма выгодная антигосударственная сила, дестабилизирующая, разлагающая и прово-

цирующая хаос в стране-противнице. Еще в 1915 г. в Германии были приняты так называемые «планы Парвуса» по инспирации революционно-социалистических и сепаратистских движений в русском тылу (в частности, на национальных окраинах, в Сибири и на Урале). Урал с его положением, развившейся за годы Первой мировой войны военной промышленностью, являлся «лакомым куском» для Германии в контексте установления континентальной гегемонии в случае победы в войне. Демобилизационная политика Советской власти, в конечном итоге, способствовала реализации экспансионистских планов Германии, жаждавшей исключить Россию из звена монолитного антантовского антигерманского фронта.

В конце концов, несвоевременность проведения демобилизационной политики в стране большевики осознали не только в период наступления германских войск в феврале 1918 г., но и на начальном этапе сопротивления установлению большевистской власти в стране и, в частности, на Урале (сопротивление сторонников свергнутого Временного правительства в Вятке, «дутовщина» и др.), когда для защиты своего режима потребовались значительные арсеналы оружия и боеприпасов.

В период мирных переговоров в Брест-Литовске, царившего в партии большевиков так называемого «стратегического дипломатизма», у вождей Октябрьской революции пока лишь в полемическом контексте появилась идея неизбежности отступления вглубь страны и перенесения опорной базы большевистской власти на территорию так называемой «Урало-Кузнецкой республики», где роль «опорного края» должен был сыграть Урал. Однако, черты реализма идея перенесения материальной базы большевистской власти в глубокий тыл страны и опоры на военно-индустриальные ресурсы Урала приняла лишь в мае 1918 г. в ленинском проекте постановления по вопросу о международном положении, где дословно говорилось следующее: «Начать тотчас эвакуацию на Урал всего вообще и Экспедиции заготовления государственных бумаг в частности». Во многом в соответствии с этими планами в марте – мае 1918 г. поспешно была осуществлена переброска в Златоуст значительная часть оборудования Сестрорецкого оружейного завода, в дальнейшем целиком оказавшегося в руках колчаковцев.

С развертыванием на Урале гражданской войны и очередной сменой власти (приходом к власти на Урале весной – летом 1918 г. чехословаков и колчаковцев) ленинский план создания «Урало-Кузнецкой республики» стал неосуществим.

С приходом новой власти на военных предприятиях региона было введено чрезвычайное положение, запрещены митинги и собрания, прекращена деятельность фабрично-заводских комитетов, на-

ЧАЛОСЬ ВОССТАНОВЛЕНИЕ ПРЕЖНИХ ОРГАНОВ ВЛАСТИ, СТАЛО НАЛАЖИВАТЬСЯ ВОЕННОЕ ПРОИЗВОДСТВО. НА ОСНОВАНИИ РАСПОРЯЖЕНИЯ ВРЕМЕННОГО СИБИРСКОГО ПРАВИТЕЛЬСТВА ОТ 4 ИЮЛЯ 1918 Г. АННУЛИРОВАЛИСЬ ВСЕ ДЕКРЕТЫ СОВЕТСКОГО ПРАВИТЕЛЬСТВА, УПРАЗДНЯЛИСЬ СОВЕТЫ УПОЛНОМОЧЕННЫХ, ДЕЛОВЫЕ СОВЕТЫ ЗАВОДОВ И ВСЕ ОРГАНЫ УПРАВЛЕНИЯ ДЕМОБИЛИЗАЦИЕЙ ВОЕННОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ. СМЕНА ВЛАСТИ ФАКТИЧЕСКИ ОЗНАЧАЛА ПРЕКРАЩЕНИЕ ДЕМОБИЛИЗАЦИИ ВОЕННОГО ПРОИЗВОДСТВА НА УРАЛЕ. НОВЫЕ ВЛАСТИ ПРИНЯЛИ ЭНЕРГИЧНЫЕ МЕРЫ ДЛЯ РАЗВЕРТЫВАНИЯ НА ЗАВОДАХ ОКРУГА ВЫПУСКА ПРЕДМЕТОВ ВООРУЖЕНИЯ ДЛЯ НУЖД БЕЛОЙ АРМИИ (14).

Таким образом, демобилизация военной промышленности на Урале, начавшаяся после установления Советской власти, не была завершена. Вопреки мнению, сложившемуся в отечественной историографии о тотальной разрухе и крахе военного производства на Урале с приходом белогвардейских войск, новые власти сумели в короткие сроки мобилизовать военную промышленность округа на удовлетворение собственных нужд. Геополитические реалии гражданской войны привели в дальнейшем советское руководство к мысли о нецелесообразности проведения демобилизации военной промышленности в России.

1. Хроника деятельности правительства // Промышленность и торговля. 1917. № 7 (251). С.176; Съезды и торговые организации // Там же. № 20–21. С.55.
2. Постановление Главного экономического комитета о сокращении промышленности // ГАСО (Государственный архив Свердловской области). Ф. 73. Оп. 1. Д. 686. Л. 16.
3. ЗА ОГАЧО (Златоустовский филиал Объединенного государственного архива Челябинской области). Ф. И-20. Оп. 1. Д. 2820. Л. 234.
4. Журналы Особого совещания для обсуждения и объединения мероприятий по Обороне государства (Особое совещание по обороне государства). 1915—1918 гг. М.,1980. Т.2. С.334; Национализация промышленности на Урале: Сб. док. Свердловск,1958. С.186–188.
5. РГВА (Российский государственный военный архив). Ф. 79. Оп. 1. Д. 1. Л. 12–13об.
6. ГАРФ (Государственный архив Российской Федерации). Ф. Р-375. Оп. 1. Д. 3. Л. 1–4об.
7. Декреты Советской власти: Т. I. (25 октября 1917 – 16 марта 1918 гг.). М.,1957. С. 553–554.
8. Заводское совещание // Зауральский край. 1915. № 196. С. 3.
9. Зф ОГАЧО. Ф. И-18. Оп. 1. Д. 1686. Л. 55–55об.
10. ЦГАУР (Центральный государственный архив Удмуртской Республики). Ф. 212. Оп. 1. Д. 11151. Л. 477; Декреты Советской власти: Т. I. (25 октября 1917 – 16 марта 1918 гг.). М.,1957. С. 289.
11. Из сообщения председателя Делового Совета Пермских пушечных заводов в Областное правление национальных предприятий Урала о плане демобилизации завода // ГАПО (Государственный архив Пермской области). Ф. 33. Оп. 2. Д. 1. Л. 56–56об.
12. Зф ОГАЧО. Ф. И-20. Оп. 1. Д. 2823. Л. 12–14об.
13. ГАСО. Ф. 73. Оп. 1. Д. 1305. Л. 22–23 об.; Д. 877. Л. 2–4об.; Д. 876. Л. 1–3; Д. 878. Л. 1–5об.
14. Распоряжение Временного Сибирского правительства от 4 июля 1918 г. // Зф ОГАЧО. Ф. И-20. Оп. 1. Д. 2934. Л. 125.

Задорожня О.А.

**К вопросу о складывании образованного слоя сибирского населения  
во второй половине XIX в.**

В ходе реформ XIX вв. увеличились потребности государства в высококвалифицированных специалистах. Во многих сибирских городах народные, уездные училища преобразовывались в гимназии и реальные училища, учащимися которых были дети представителей всех слоев сибирского общества. Из-за недостатка педагогических кадров нередко обязанности преподавателей выполняли бывшие выпускники учебных заведений. Например, в Тобольской мужской гимназии работали: учителем 1 класса - А.К.Белорусов (выпускник Тобольской гимназии 1795-1810 гг.), учителем немецкого языка П.П.Католинский, путь от учителя до должности директора прошел Е.М.Качурин. Постепенно изменялся профессиональный состав педагогического коллектива Тобольской мужской гимназии за счет выпускников средних специальных заведений: духовных семинарий – П.К.Резанов (учитель философии), И.Гиганов (учитель татарского языка), Л.Ф.Иваницкий (законоучитель), Санкт-Петербургской учительской семинарии - Т.Воскресенский (учитель физико-математических наук). В 30-х гг. XIX в. в Тобольск были направлены выпускники высших учебных заведений: Академии Художеств (Г.Ф. Мертлич, Д.П. Шелудков), Санкт-Петербургского пединститута (Г.П. Казанский, М.Л. Попов, И.К. Руммель, Р.Г. Бострем, П.П. Ершов, В. Прутковский и т.д.), Московского университета (Е.И. Величковский), Виленского (Н.Ю. Козловский), Харьковского (П.М. Чигиринцев) университетов. Но больше всего в Сибири в различных учреждениях было выпускников различных факультетов Казанского Императорского университета (1).

Большой популярностью в Зауральском крае пользовались периодические издания выходившие в Казане - еженедельная газета «Казанские Известия», журнал «Заволжский Муравей» (1832-1834 гг.), девизом, которых были слова «Принести пользу и занять любопытство всего Восточного края» (2). В них содержалась самая разнообразная информация о заволжском крае: реклама, сообщения о предстоящих ярмарках, светские новости, статьи студентов и преподавателей различных учебных заведений, известия с мест и т.д. Авторами публикаций были директор Иркутских училищ П.А.Словцов, директора Томского училища Мензинховский и Пермского училища Н.Попов, учителя Тобольской мужской гимназии Е.Лебедев, Омского военного училища В.Вессели, штаб-лекарь из Омска Я.Яроцкий, писатель П.Жданов и др. (3).

Все эти факторы объясняют, почему выходец из Сибирских губерний предпочитал на протяжении XIX в. Казанский Императорский универси-

тет. Немаловажную роль сыграло объединение всех типов учебных заведений Сибири в Казанских учебный округ.

По данным источников, выходцы из Сибири поступили в XIX – начале XX вв. на следующие факультеты: физико-математический (143 чел.), юридический (107 чел.), медицинский (96 чел.), историко-филологический (35 чел.) (4). Самым престижным считался юридический факультет, поскольку он гарантировал выпускнику в будущем стабильный материальный достаток и возможность служебной карьеры. Однако поступление на гуманитарные специальности требовало особого уровня знаний абитуриента, поэтому предпочтение отдавалось физико-математическому факультету с двумя отделениями. Получение образования давало возможность изменения социального положения, расширения материальных возможностей.

Среди студентов были выпускники различных учебных заведений Сибири: духовных семинарий, Томской, Омской, Иркутской и Семипалатинской гимназий, Курганской лесной школы, Томского реального училища, Омского кадетского училища. Многие из них успешно окончили учебные заведения - с серебряной медалью – 15 чел., с золотой – 9 чел. Поэтому последние категории абитуриентов имели преимущества при поступлении в университет в виде рекомендации от педагогических коллективов, среди них были, братья Ершovy, А.Широков, А.Неводчиков, В.Ершов, братья Поплавские, братья Кремлевы и др.

Одним из стимулов поступления в Казанский университет была сравнительно небольшая плата за обучение и возможность получения стипендий. Во второй половине XIX в. существовало несколько видов стипендий: государственные (в среднем составляли 400 рублей в год) назначались правительственными учреждениями: Министерством Просвещения, губернскими канцеляриями Западной и Восточной Сибири, областными органами власти (Иркутской, Семипалатинской, Омской); ведомственные стипендии (300-400 руб.); Оренбургского и Забайкальского казачьего войска, учебных заведений (Иркутской, Тобольской, Томской гимназий); стипендии органов самоуправления: городских управ (Иркутской, Томской), земств (300 руб.). Кроме того, назначались частные именные стипендии, как правило, местными меценатами из купцов, промышленников, дворян. Так, стипендию купчихи Татариновой получал студент юридического факультета А.Родюков, стипендию купеческих братьев Пащенко - студент историко-филологического факультета Н. Галахов (сын тобольского протоерея), будущий медик П.Гоняев – стипендию купчихи Журавлевой, стипендию Островского – студент физико-математического факультета М.Поплавский и т.д. Всего на медицинском факультете, например, получало стипендию – 23 чел., физико-математическом – 13 чел., историко-

филологическом – 9 чел., юридическом – 5 чел. (5). Часть малоимущих студентов с согласия администрации зачислялась в «казнокошные». Нередко успевающие студенты из податных сословий привлекались к различным работам в университете или в гимназии, за что освобождались от платы за обучение.

Отметим, что немаловажную роль при получении стипендии играло социальное происхождение студента. Так, ведомственные стипендии в основном получали дети чиновников и духовенства, частные – купеческие сыновья или выходцы их торгующих мещан. Анализ источников показал, что среди студентов-сибиряков 21,5% составляли родственники чиновников разного уровня. Образование для этого круга давало возможность занимать должности более престижные и высокооплачиваемые. Второе место занимали дети сибирского мещанства, состоявшего в родстве с местной бюрократией или купечеством. Следующими по численности были выходцы из духовенства – 12,6%, сыновья купцов и почетных граждан – 9,5%, крестьяне – 7,1%, дворяне – 3,7% на иностранцев, инородцев и казаков приходится по 0,5%. Так, существовало три уровня значимости факультета или будущей профессии: 1 - для абитуриента, 2- для сословия и 3- для региона (6).

По своему вероисповеданию преобладали среди студентов - православные. В связи с активизацией общественно-политического движения в Сибири увеличивалось число «вынужденных и добровольных переселенцев». Большинство западных христиан были сосланы по разным причинам: участие в национально-освободительном движении, за гражданские и уголовные преступления, по религиозным мотивам и т.д. Здесь им позволялось «записываться» в мещанское и торговое сословие, заниматься свободными ремеслами, а также давать детям образование в высших учебных заведениях. Так, в конце XIX в. в Казанском университете училось 20 католиков из сибирского региона. Среди них выделялись братья Поплавские – выпускники Томского реального училища, братья Герцоги – уроженцы Читы, Китшель – окончил Тобольскую мужскую гимназию. Встречались иностранцы среди католиков-сибиряков – это выпускник Томской гимназии Казаград, Семипалатинский – Штейн и др. В источниках упоминалось несколько представителей лютеранства - это уроженцы Лифляндских губерний и жители Восточной Сибири – студенты физико-математического факультета П.Удрус, А.Штейн, студент историко-филологического – Т.Плакис, медицинского – Р.Борщевский и др. Кроме того, студентами было четыре представителя мусульманской религии, шесть – иудаистов, один молоканин.

ИМЕННО ЭТОТ ПОТОК ОБРАЗОВАННЫХ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ ОКАЗАЛ ОГРОМНОЕ ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ ПРОМЫШЛЕННОСТИ, ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА И СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАУРАЛЬСКОМ КРАЕ. ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX В. НАБЛЮДАЛАСЬ ОБЩАЯ ТЕНДЕНЦИЯ СРЕДИ ВСЕГО СТУДЕНЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА ИЗ СИБИРИ, КАК ПРАВИЛО, ОНИ СТРЕМИЛИСЬ ВЕРНУТЬСЯ ОБРАТНО В РЕГИОН ИЛИ ПОДДЕРЖИВАЛИ ТЕСНЫЕ СВЯЗИ С ЗЕМЛЯКАМИ.

1. Тобольская губернская гимназия. Тобольск, 1889. С 18-19; Сибирский листок. 1904. № 82.
2. Казанская периодическая печать XIX-начала XX века. 1991.
3. В «Казанских Известиях» опубликовано 5 статей П.А. Словцова, 2- Н.Г.Попова, по 1 - Е.Лебедева и Мензиковского; в «Заволжском Муравье» по 1 публикации – В.Б.Вессели, П.Жданова; в «Казанском Вестнике» - 1 публикация О.М.Ковалевского.
4. Список студентов и поступивших слушателей Императорского Казанского университета за 1833-1874 гг., 1910-1911 гг., 1911-1912 гг., 1912-1913 гг., 1914-1915 гг., 1915-1916 гг., 1916-1917 гг.; Список студентов, поступающих слушателей и учениц Повивального института на 1910-1911 гг. Казань, 1910.
5. Список... 1913-1914 гг. Казань, 1915. С.409; Список... 1914-1915 гг. Казань, 1915. С. 11, С. 28, С. 48; Список ... 1915-1916гг. Казань, 1916. С. 29; Список... 1916-1917 гг. Казань, 1917. С. 10, С. 395, 457,462.
6. ГАРТ (Государственный архив республики Татарстан). Ф.977. Оп.619. Д.15. Л.39-44об.; Совет. Д.7462. Л.1-24 об.

Коньшева И.И.

#### **Земельно-водные отношения в 1920-1930-х гг. на Обском Севере в исследовании В.Г.Балина**

В 1920-1930-х гг. изучение природных богатств Обского Севера являлось одним из направлений экономической политики Советского государства. Хозяйственное освоение и коллективизация на Севере требовали проведения землеустроительных работ. 10 сентября 1930 г. ВЦИК и Совнарком РСФСР утвердили совместное «Положение о первоначальном земельно-водном устройстве в просторах Крайнего Севера», которое создавалось «в целях ускорения подъема хозяйственного и культурного уровня населения северных окраин РСФСР, усиления социалистических элементов в местном строительстве и обеспечения успешного проведения советской национальной политики на территориях, населенных туземными народами».

В.Г. Балин в работе «Земельные отношения на Обском Севере» (1) охарактеризовал земельно-водное устройство как широкое (обязательное для всех землепользователей), простейшее (производилось всевозможными методами и приемами) и первоначальное (проводилось на территории Крайнего Севера впервые). Автор подчеркнул, что землеустроительные работы проводились под руководством государственных органов, а «на территории бывшего Тобольского округа – работы выполнялись Уральским отделением Госземтреста Тобольской землеустроительной

партии, позднее эти функции были возложены на управление землеустройства областных отделов сельского устройства, а на местах – на подотделы землеустройства окружных отделов промышленного и сельского хозяйства». В районах работы велись землеустроительными экспедициями, «куда привлекались квалифицированные специалисты советских, плановых, сельскохозяйственных органов, кооперативных и других организаций округа».

Автор заметил, что в 1920-х гг. земельно-водное устройство носило непоследовательный характер и не представляло собой систему мероприятий, а ограничивалось до издания в 1930 г. «Положения о первоначальном земельно-водном устройстве» лишь водным устройством. С 1930-х гг., по утверждению автора книги, земельно-водное устройство приобрело организованность: «...экспедиционные работы приобрели комплексный характер. Изучению и дальнейшему устройству стали подлежать все отрасли хозяйства...». В.Г. Балин обратил внимание на виды работ, проведенные в ходе землеустройства: во-первых, были выделены земельные фонды: земли сельскохозяйственного назначения, луговые, ягодные, охотничьи, рыболовные, ягельные, лесные; во-вторых, определены площади территорий районов и установлены естественные границы (реки, протоки, озера, болота, урочища) земель для хозяйственного использования. «Этими актами были уничтожены все родовые и вотчинные права на землю, ликвидировались условия возможных сделок с землей в виде купли-продажи, аренды и т.д. были устранены имевшие место в использовании...исключена возможность эксплуатации человека человеком».

Автор считал, что земельно-водное строительство в основном на территории Обского Севера завершилось к концу 1938 г., поскольку результатами его деятельности явились следующие мероприятия: выявление мест расположения и размеров сельскохозяйственных и промышленных угодий; отвод угодий простейшим производственным объединениям, колхозам, земельным обществам и государственным учреждениям; выделение фондов для промышленного, сельскохозяйственного освоения и заселения; ликвидация спорности и неопределённости в пользовании угодьями.

В.Г. Балин совершенно справедливо обратил внимание на соответствие задач землеустройства государственной политике тех лет: «Распределение угодий проводилось в этот период обязательно с соблюдением «классового принципа... Политическая задача момента сводилась к тому, чтобы разрушить веками складывавшуюся систему родового вотчинного землевладения...», «создание конкретных условий, которые бы способствовали дальнейшему кооперированию и коллективизации местного населения», «была возложена работа по установлению и уточнению административных границ национальных округов и их районов». Описание всех работ фиксировалось в особых документах и актах. Содержание включало разделы: «как использовалась земля, на каких правах, как шел процесс



национализации земель и угодий, как определялись участки для колхозов, для простейших производственных объединений, для неорганизованного единоличного сектора, для зажиточной, кулацко-шаманской группы населения».

В целом, проведение землеустройства автор оценивал положительно. Он считал, что земельно-водное устройство способствовало и экономическому развитию региона: «Данные полевых исследований позволили... планировать развитие основных отраслей хозяйства- оленеводства, рыбного и охотничьего промыслов,... внедрять в практику новые отрасли – домашнее животноводство, огородничество». К другому достижению землеустройства того периода он относил составление карт Остяко-Вогульского и Ямало-Ненецкого округов, на которые «были нанесены уточненные административные границы округов и районов, границы земель колхозов, земель объединений, проектных участков, государственных свободных земельных и лесных фондов, заказников и других объектов землеустройства», хотя им оговаривалось, что карты эти составлялись примитивными методами, недостаточно использовались геодезические обоснования, так как специалистов в этой области в стране не хватало, как и специальных инструментов и научных знаний, а также средств (технических и финансовых), поэтому карты «были составлены преимущественно методами полуинструментальной и глазомерной съемки, на основе маршрутных ходов с привязкой к астрономическим пунктам». Исследователь обратил внимание, что при проведении землеустройства возникали конфликтные ситуации, которые в основном решались незамедлительно, и крайне редко носили затяжной характер.

К сожалению, автор не привел убедительных статистических данных, подтверждающих объемы выполненных работ, не затронул специфики различных районов. Существенным недостатком работы является слабая опора на нормативные акты, и отсутствие соотнесения их с местными условиями в деятельности землеустроителей, что не позволило В.Г. Балину выделить этапы в проведении землеустроительных работ и их содержание, а также результаты по каждому из национальных округов. Вывод, сформулированный исследователем о завершении землеустройства на Обском Севере в 1938 г. не разделяют современные историки. Так, Л.В. Алексеева на обширной источниковой базе доказала, что землеустройство в северных национальных округах не было завершено к началу Великой Отечественной войны (2).

1. Балин В. Г. Земельные отношения на Обском Севере. Новосибирск, 2000.

2. Алексеева Л.В. О землепользовании и землеустройстве на Тобольском Севере. (Вторая половина 1920-х-1930-е гг.) // Землевладение и землепользование в России. XVIII сессия Симпозиума по аграрной истории Восточной Европы. Тезисы докладов и сообщений. М., 2002. С. 154-156.

**Роль народонаселения в социокультурной динамике**

В последние десятилетия демографические проблемы привлекают внимание общественности всего мира, в том числе и нашей страны. Об этом свидетельствуют многочисленные публикации, научно-практические конференции, совещания, симпозиумы, проводимые во всемирном масштабе, в масштабе отдельных регионов, стран, организаций.

За исключением распространения ядерных вооружений и угрозы глобальной экологической системе рост населения является самой насущной проблемой, ставшей сегодня перед человечеством. Многие из нас, живущих в индустриальных странах, могут считать, что демографический взрыв в странах третьего мира не «наша» проблема и что общества, затронутые этой проблемой, должны решать ее самостоятельно и делать для этого все, что в их силах. Изменение характер и пропорций демографических процессов происходит под влиянием многообразных, часто противоположных и в то же время взаимосвязанных факторов. Если население мира будет продолжать расти современными темпами, то мы все окажемся перед угрозой глобальной катастрофы. Напряженное положение с ресурсами может спровоцировать острейшие конфликты, а они в свою очередь приведут к войнам. Человечество должно решить в ближайшие десятилетия три проблемы – угроза ядерного конфликта, экологический кризис и рост населения. Все они взаимосвязаны.

Изучение широкого круга проблем народонаселения в силу сложности и многоплановости самого объекта исследования ведется, как известно, силами не только демографов, но и представителей широкого круга других общественных и ряда естественных наук. Народонаселение стало объектом исследования в области философии, экономики трудовых ресурсов, этнографии, социальной гигиены, геронтологии, социологии и иных областей знаний. Развитие комплексных исследований проблем народонаселения (а за последние годы их диапазон увеличился весьма существенно) позволило создать новую теоретическую конструкцию: из комплекса знаний о народонаселении. Это дало возможность определить общие закономерности развития народонаселения как объективно-исторического процесса, что явилось интеграцией наук о народонаселении. Последняя, в свою очередь, послужила источником обогащения методов и техники анализа процессов развития населения, создала условия для возникновения со временем единого

НАУЧНОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ВСЕХ ОБЛАСТЕЙ ИССЛЕДОВАНИЯ, ИМЕЮЩИХ СВОИМ ОБЪЕКТОМ НАРОДОНАСЕЛЕНИЕ.

Развитие народонаселения - сложный, многосторонний и динамичный процесс. Он определяется в своей основе теми требованиями, которые предъявляют к населению, и в первую очередь к его трудящейся части, существующие социально-экономические отношения. Развитие народонаселения включает в себя не только рост его количества, но и соответствующие ходу социально-экономического процесса изменения его качественных характеристик на каждом исторически определенном этапе. Иначе говоря, по сути своей, - это интегрирующая, комплексная система характеристик изменения всех сторон демографических явлений (1).

Важно подчеркнуть, что развитие народонаселения связано с развитием общества, экономикой страны прямой и обратной зависимостью, и управление процессами развития народонаселения в долгосрочной перспективе объективно необходимо как фактор, играющий очень важную роль в социокультурном и экономическом прогрессе.

ВЫЯСНЕНИЮ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ИЗМЕНЕНИЯМИ В НАРОДОНАСЕЛЕНИИ И ТЕМПАМИ ОБЩЕСТВЕННОГО ПРОГРЕССА ДОЛЖНО ПРЕДШЕСТВОВАТЬ РАССМОТРЕНИЕ СООТНОШЕНИЯ ПОНЯТИЙ «НАРОДОНАСЕЛЕНИЕ» И «ОБЩЕСТВО».

Центральной категорией общей теории народонаселения является категория, которая характеризует объект исследования этой науки. От правильного определения наиболее важных признаков, качеств, свойств этого объекта зависит стратегия научного поиска, выявление целей и задач всей науки. Существующие определения народонаселения можно разделить на две большие группы. К первой относятся те, в которых не проводится различие между категорией «народонаселение» и «население»; эти термины употребляются как синонимы. Эту большую группу можно разделить на несколько подгрупп на основании того, какой признак населения берется за системообразующий. В первую подгруппу входят определения, принимающие за основу проживание на определенной территории (2). Ко второй подгруппе можно отнести те определения, в которых хотя и отрицается значение признака территориального единства, все же основным считается признак естественного воспроизводства совокупности людей (3). К третьей подгруппе относятся определения, в которых населением называется совокупность людей, осуществляющих свою жизнедеятельность в рамках определенных социальных общностей, т.е. основным признаком считается наличие системообразующих общественных связей. Таких взглядов придерживаются в основном философы (4).

Некоторые ученые пишут о том, что понятие «народонаселение» не адекватно понятию «население». Б.Ц.Урланис, например, считает, что народонаселение – совокупность людей, проживающих на большой территории, а население – на относительно меньшей. Народонаселение –

совокупность людей, живущих или проживающих в определенных странах, частях света, на земном шаре в целом (5).

Ю.А.Бжилянский полагает, что население есть совокупность людей, потенция производства, понятие же «народонаселение» включает в себя чисто социальный смысл, население, «включенное» в общественные отношения, есть народонаселение. «... Следует, очевидно, заключить, что в сложном слове «народонаселение» должен содержаться какой-то чисто социальный смысл. Население – это, стало быть, лишь потенция производства, а население, включенное в производство, в общественные отношения по производству и во всю совокупность социальных отношений, - народонаселение» (6).

Философский энциклопедический словарь (1989 г.) дает такое определение народонаселения – «совокупность людей, живущих в определенной стране, части свете или на Земле в целом (человечество)» (7).

В.П.Пискунов отмечает, что «особенность совокупности людей, превращающей ее в народонаселение, есть а) длящееся существование, б) во всем многообразии биологических и социальных качеств, в) приобретенных этой совокупностью в процессе исторического развития, т.е. воспроизводство» (8). В этом же русле дано определение народонаселения в Демографическом энциклопедическом словаре, а также в энциклопедическом словаре «Народонаселение»:

«Народонаселение может быть определено как: 1) естественно-исторически складывающаяся и 2) непрерывно самовозобновляющаяся в процессе производства и воспроизводства непосредственной жизни 3) сложная, относительно устойчивая совокупность людей, 4) главный материальный компонент человеческого общества» (9).

Население находится в постоянном движении и развитии. Изменяются его количественные (численность населения, его половозрастная структура, уровень брачности, рождаемости, смертности, естественного прироста и т.д.) и качественный (классовый и национальный состав населения, его культурно-технический уровень, уровень занятости населения, состояние здоровья населения и т.д.) характеристики. Все изменения в движении и развитии населения происходят на основе определенных объективных закономерностей, в пределах которых действует система законов народонаселения. В современных условиях особую актуальность приобретают экономические законы - проблема количественной и качественной сбалансированности числа новых рабочих мест и приростом трудоспособного населения. Для нормального функционирования общества необходима не только полная занятость, но и рациональное использование трудовых ресурсов в общественном производстве. «Рациональное использование трудовых ресурсов» имеет многогранный характер и отражает как уровень производительных сил, так и уровень развития производственных отношений. В.А.Щеренко включал в

содержание всеобщую, полную занятость всего трудоспособного населения в общественно полезном труде и его рациональное использование, неуклонный подъем жизни народа, высокие темпы естественного прироста населения, рациональное размещение населения по территории страны, воспроизводство рабочей силы (10).

Таким образом, народонаселение, его различные стороны оказывают влияние на различные стороны экономической и социокультурной жизни. Политика народонаселения может быть определена как деятельность, специально направленная на регулирование производства и воспроизводства главной силы общества – человека, населения. Весьма важен акцент на историчность всех этих понятий, на их подвижность, текучесть, взаимопроникновение.

Политика народонаселения складывается из следующих основных элементов:

- влияние на условия труда (определение границ трудоспособного возраста, масштабов занятости работоспособной части населения, продолжительность рабочего дня и рабочей недели, забота об охране труда, профориентация и др.);

- улучшение жизненных условий всех слоев населения (повышение реальной заработной платы или уровня доходов, улучшение жилищных условий, обеспечение возможности пользоваться бытовыми услугами и достижениями культуры, медицинским обслуживанием; увеличение свободного времени и др.);

- воздействие на воспроизводство населения (социальная мобильность, естественное возобновление поколений, миграционная подвижность).

Разнообразные социально-экономические, экологические проблемы обуславливают необходимость детального и всестороннего их изучения, познания механизма формирования тех или иных социально-демографических явлений с целью разработки комплекса мер активного на них воздействия. Управление процессом развития народонаселения в долгосрочной перспективе может достигнуть цели только в том случае, если будет рассматриваться как органическая часть планов социального и экономического развития страны.

Развитие народонаселения связано с развитием общества, экономики страны. Разносторонний и сложный характер проблем воздействия на развитие народонаселения требует разработки системы мероприятий по управлению ими – комплексной долгосрочной программы развития народонаселения. Она должна включать анализ современной демографической ситуации и ее последствий, мер демографической политики в области естественного воспроизводства населения и семейно-брачных отношений, в области рационального использования трудовых ресурсов, а также вопросы влияния экологических проблем.

Изучение этих процессов представителями различных наук в совокупности представит более полную картину о роли и степени влияния народонаселения в социокультурной динамике.

1. См.: Д.И.Валентей. Комплексная долгосрочная программа развития населения СССР (методологические основы) //Динамика населения в контексте социального развития. Прага, 1983. Т.1. С.43-52.
2. См.: Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. Т.40. Спб., 1897. С.615; БСЭ. 2-е изд. Т.29. С.174; Советская историческая энциклопедия. Т.9. М., 1966. Стб. 981; Курс демографии. М., 1974. С.5.
3. См.: Коростелев Г.М. Рост народонаселения и общественный прогресс. Свердловск, 1969. С.7; Ачади Д. Предмет, метод и содержание демографии /В кн.: Теоретические проблемы демографии (Новое в зарубежной демографии). М., 1970.
4. См.: Философский словарь. М., 1968. С.234; Философский словарь. М., 1972. С.263.
5. Система знаний о народонаселении. М., 1976. С.69.
6. Бжилянский Ю.А. Проблемы народонаселения при социализме. М., 1974. С.15.
7. Философский энциклопедический словарь. М., 1989. С.390.
8. См.: Пискунов В.П. Демографическая категория «народонаселение» /В кн.: Демографические тетради. Вып.8. Киев, 1973. С.92.
9. Демографический энциклопедический словарь. М., 1985. С.268; Народонаселение. Энциклопедический словарь. М., 1994. С.251.
10. Просвирнин В.Ф. Проблемы народонаселения в СССР. Л., 1989. С.19.

Кругликова Г.И.

#### **К истории создания исторической хронологии**

Проблема структурирования исторического времени до 90-х гг. XX столетия казалась достаточно устоявшейся в отечественной исторической науке. Но, как отмечает доктор философских наук Н.С. Розов, структура истории - это один из так называемых «проклятых вопросов», а точнее, великих проблем философии и науки, интерес к которой никогда не будет исчерпан и новые версии решения которой никогда не иссякнут (1). «Мы комплектуем штат исторических факультетов, организуем подготовку дипломников и студентов младших курсов, основываясь на трехчленном делении [Древность, Средние века и Новое время]. Учебники подкрепляют эту модель [периодизации], а специальные журналы стараются скрупулезно придерживаться общепринятых границ эпох. Профессорско-преподавательский состав внимательно делит историческое пространство, чтобы избежать вторжения на «принадлежащие» коллегам территории» - сокрушается по поводу косности периодизации истории в американском университете В. Грин (2). В тоже время он признает, что из педагогических соображений мировые историки должны стремиться к разумной симметрии между главными историческими эрами, несмотря на огромные диспропорции в доступности исторических данных для отдельных временных периодов и для различных регионов мира (3). Нельзя не задуматься и над его мыслью о том, что границы периодов, однажды прочно установленные и повсеместно признанные, могут стать сми-

рительной рубашкой для ума: они оказывают серьезное влияние на склад нашего мышления - способ, с помощью которого мы сохраняем образы, ассоциируем, осознаем начало, середину и завершение вещей (4).

В основе преподавания и нашей отечественной истории лежит традиционный евроцентристский подход к периодизации: Первобытность, Древность, Средние века, Новое время, Новейшее время. Однако бурное последнее 10-летие XX века включило отечественных историков в водоворот дискуссий об основаниях и альтернативных подходах к членению исторического времени. Решая задачу внешнего деления Всемирной истории, исследователи в качестве наиболее важного организующего принципа, помогающего выстраивать события в едином последовательном порядке, выделяют хронологию - науку об измерении времени посредством регулярных делений, устанавливающую верные даты событий (5).

Создание так называемой относительной «архаичной» хронологии, в рамках которой определяется промежуток времени, разделяющий те или иные события, предопределили достижения астрономической хронологии древности. Первобытные народы в своей организационно-практической деятельности учитывали возрастные данные. Не ведя счет своего собственного возраста, они отдавали дань опыту старейшин. Календарное время, основанное на стандартных единицах измерения времени, обеспечивало течение прежде всего повседневной хозяйственной жизни. Учет опыта старейших членов коллектива, а затем и целых поколений во многом обеспечивал успех этой деятельности. Время наполнялось качественным содержанием. Счет поколений это простейший прием хронологического изложения событий – хронографии.

Наряду с календарным счетом зарождался счет, наполненный историческим содержанием – хронологический счет времени. Первые историки, создатели концепции исторического времени, вели свое повествование от одного или нескольких, связанных в единую хронологическую канву, событий. В создаваемых государствах длительное время не существовало установленных систем летосчисления. Традиционно счет годов велся и возобновлялся по годам царствования каждого правителя. Но данный счет ограничивался небольшим историческим пространством и не мог претендовать на всеобщность использования.

Следующим этапом развития хронологического времени явилось создание хронологических систем, действующих в рамках отдельного государства. Хронологическая система - это система исторического счета времени, в основе которой лежит календарная система летосчисления с определенной эпохой эры, т.е. определенная календарная эра. Эрой называется вся совокупность лет в той или иной системе летосчисления (6). Великий Бируни (973-1048) давал следующее определение эры: «эра - это определенный промежуток времени, который отсчитывается от начала какого-нибудь минувшего года, когда был, [например], послан пророк

со знаменьями и доказательствами или появился могучий, великий царь, или погиб какой-нибудь народ от всеобщего разрушающего потопа, губительного землетрясения и провала, либо поразили людей губительный мор или истребительный голод, либо произошла смена династии или перемена религии, либо случилось страшное явление из числа небесных знамений или достопамятных происшествий, которые бывают лишь через долгие века и длительные времена» (7).

В III в. до н.э. появляются исторические труды, основанные на «историографической» хронологической системе. Египетский жрец и историк Манефон из Себеннита (IV-III вв. до н.э.), написал на греческом языке в трех книгах труд «Египтика», посвященный Птолемию II, при дворе которого он находился. «Египтика» – первая хронология Древнего Египта от мифической эпохи (V тыс. до н.э.) до 343 г. до н.э. Манефон ввел деление египетской истории на 30 династий. Каждая из династий связывалась не родством, а происхождением или царствованием в одном и том же городе. Поделенный Манефоном на три части труд, сгруппировал I-XI, XII-XIX, XX-XXX династии приблизительно в три декады и отграничил каждую. Таким образом была создана хронологическая система, получившая название «эры фараонов» (8). Начало эры было определено исходя из календарно-астрономических расчетов. Сам труд Манефона не сохранился, он дошел до нас во фрагментарном изложении Иосифа Флавия (37-100), Секста Юлия Африканского (II-III вв.), Евсевия Кесарийского (260—339). «Эра фараонов» используется историками и в наши дни.

Древние греки, благодаря введению Гиппием в 420 г. до н.э. олимпийского календаря-хронологии, начинавшегося 776 г. до н.э., начали линейную систему отсчета времени. Аристотель перепроверил, упорядочил и продолжил списки победителей общегреческих игр (9). В середине III в. до н.э. греческие ученые Тимей и Эратосфен ввели летосчисление по олимпиадам - промежуток в четыре года между олимпийскими играми.

В Риме традиционно счет лет велся *ab urbe condita* – от основания города Рима. Только дата основания Рима не была раз и навсегда установленной: в III-II вв. до н.э. за основание Рима брался 749 г. до н.э., начиная с Полибия – 751 г. до н.э. (ее использовали Цицерон, Тит Ливий и Диодор). Аттик Тит Помпоний (110-32 гг. до н.э.) в кратком хронологическом очерке истории Рима «Хроника» (“*Liber annalis*”) вел счет от 753 г. до н.э. Популяризованная Марком Теренцием Варроном (116-27 гг. до н.э.), а затем и Иосифом Флавием, эта дата - 753 год - стала общепринятой датой основания Рима.

Клавдий Птолемей (II в.), греческий ученый, живший в Александрии, составил династическую таблицу правления царей многих народов от Набонассара до Антония Пия - «Канон царей», в основу которого было положено египетское летосчисление. За точку отсчета он взял 1 Тота первого года правления Набонассара – 26 февраля 747 г. по юлианскому календарю



(эра Набонассара). «Канон» охватывал 907 египетских календарных лет в следующей последовательности: вавилонские цари (747-538 гг. до н.э.), персидские цари (538-324 гг. до н.э.), македонские цари и Птолеми (до 30 г. до н.э.), римские императоры до Антония Пия (138-161).

С возникновением и распространением мировых религий, возникают системы летосчисления, распространявшиеся уже на целые регионы. Примером этому могут служить эры, эпохи которых связываются с христианскими, исламскими, буддийскими традициями.

Огромное влияние на развитие европейской исторической хронологии оказало возникновение христианства. В сочинениях христианских писателей и их критиков дискутировались проблемы мироздания, в том числе и его хронологический порядок. Христиане подчинили мирскую историю священной библейской, с точки зрения которой вся история была Всемирной историей, являясь для человечества частью божьего промысла (10).

Распространение христианства породило в III в. христианскую хронологию. Отцом церковной истории называют епископа Кесарии Палестинской Евсевия (ок.260-339), ученика и последователя видного деятеля Кесарийской церкви Памфила, казненного во время гонений 309 г. Евсевий стоял у истоков разработки христианской календарной системы и хронологии. В его «Хронике» изложены хронологические расчеты греческих ученых, считавших по олимпиадам, списки фараонов Манефона и расчеты других авторов. Евсевий соединил библейско-христианскую и языческую истории, положив в основу своей исторической концепции тезис о том, что история должна быть универсальной и, следовательно, ориентироваться надо на отображение общего хода истории. Во времена средневековья эта концепция получила широкое распространение и создание универсальной, т.е. всемирной истории стало особо важным предметом историков. Данный подход требовал создания универсальной хронологической системы.

Христианский эпос - Творение, Воплощение и Судный день. Иосиф Флавий, Юст Тивериадский, основываясь на иудейской ветхозаветной традиции, занимались расчетами даты библейского сотворения мира и определили ее 5000 г. до н.э. по современному календарю. В 240 г. иудейский талмудист Мар-Самуил предложил сотворением мира считать новую дату – 7 октября 3761 г. до н.э. Узаконенная иудейским первосвященником Гиллелем II ок. 360 г., дата 7 октября 3761 г. до н.э. является официальной в Израиле.

Представители христианской хронологии, полагаясь на расчеты даты Сотворения мира иудейских авторов, сосредоточили свои усилия на определение даты рождения Христа. Выдающиеся теологи Иреней (ок.140-ок.202) и Тертуллиан (ок. 150-222) считали, что «Христос Господь пришел в мир около 41-го года правления Августа». Согласно Евсевию, «это был 42-й год царствования Августа, а властвования над Египтом 28-й».

Особо следует отметить «Хронографический сборник 354 г.», согласно которому Иисус родился в год консульства Гая Цезаря и Эмилия Павла, т.е. 1-й год современной системы летосчисления.

Было создано около 200 эр от «сотворения мира», а отрезок времени от «сотворения мира» до «рождества Христова» в разных вариантах насчитывал от 3483 до 6984 годов, и составлял в среднем около 5500 лет. Богословы в расчетах исходили из библейского утверждения: «Ибо пред очами Твоими тысяча лет, как день вчерашний...», которое содержится и в новозаветном «Втором послании апостола Петра»: «...у Господа один день, как тысяча лет, и тысяча лет как один день», а Адам же «был создан в середине шестого дня творения». Отсюда был сделан вывод о том, что Христос «снизошел на Землю» в середине 6-го тысячелетия, т.е. около 5500 г. от «сотворения мира».

Эра от «сотворения мира», причем в 2-х вариантах или стилях, использовалась в Византии. При императоре Констанции (353) была создана эра, летосчисление по которой велось с субботы 1 сентября 5509 г. до н.э. Но Констанций не был «последовательным христианином», поэтому имя его и составленная при нем эра упоминались весьма неохотно. Ранневизантийская эра «непоследовательного христианина», еретика Констанция в VI в. была уточнена, и в Византии начала использоваться другая эра от «сотворения мира» с эпохой эры 1 марта 5508 г. до н.э. Следует особо подчеркнуть, что константинопольская патриархия всегда начинала церковный год 1 сентября.

М.Я. Сюзюмов отмечал, что византийская эра от «сотворения мира» с эпохой эры 1 марта 5508 г. до н.э. «долгое время имела хождение наряду с другими эрами от сотворения мира, окончательно же победила в Византии в середине IX века, ко времени распространения христианства среди славян. Древняя Русь приняла летосчисление в готовом виде. Так создавалась византино-русская эра от сотворения мира, которая держалась в России со времени принятия христианства вплоть до правления императора Петра I, перешедшего на западноевропейскую эру Дионисия» (11).

Хронология из чисто технической дисциплины превратилась в предмет ожесточенных споров между различными церквями и сектами. Остро стоял вопрос об исчислении дня Пасхи.

В 525 г. (241 г. эры Диоклетиана) римский монах, папский архивариус, скиф по происхождению Дионисий Малой, составляя I таблицу пасхальных циклов, отошел от хронологии Ветхого Завета и сделал собственные расчеты даты рождения Христа. Он отказался от принятой тогда эры Диоклетиана на основании того, что тот был гонителем христиан и предложил новую эру, которую мы называем эрой Дионисия или нашей эрой.

Согласно Дионисию, эпохой нашей эры является 1 января 753 г. от «основания Рима», 43-го года правления Августа, 4-го года 194-й олимпиады, в этот день вступили в свои консульские должности Гай Цезарь и Эмилий Павл. С 21 апреля 1 г. н. э. начался 754 г. от «основания Рима», с новолуния 10 июня - 1-й год 195-й олимпиады, с 1 августа - 44-й год правления Августа. Сам Дионисий начинал счет дней в году с 25 марта («воплощение Господа» - «ав INCARNATIO DOMINI»), а 25 декабря 1 года принятой им эры будто бы родился Христос (12).

Христианская эра, предложенная Дионисием Малым была использована его современником Марком Аврелием Кассиодором, столетием позже – Юлианом Толедским, а затем и Бедой Достопочтенным. В официальных папских документах датировка «от Рождества Христова» впервые встречается с 607 г. при папе Бонифации IV, но только с 1431 г. при папе Евгении IV она стала применяться регулярно, а затем превратилась в официальную хронологическую систему европейских государств.

В 1627 г. Дионисий Петавий (Петавиус) впервые предложил расширить христианскую эру за счет лет до Рождества Христова (A. D. - ANTE DEUM) методом обратного отсчета события, т.е. назад от «Рождества Христова», применив идею числовой оси с обратной нумерацией. При этом к 1-му году от Рождества Христова непосредственно примыкает 1-й год до Рождества Христова; нулевой год не был введен и нулевой на этой числовой оси является только «точка» – граница между концом 60-й секунды 24-го часа 31 декабря 1 г. до н.э. и началом 1-й секунды 1-го часа 1 января 1 г. н.э. Этот счет лет называется историческим или хронологическим счетом. В 1740 г. французский ученый Жак Кассини предложил астрономическую систему счета лет, введя нулевой год. Таким образом, были разработаны две системы счета:

Соотношение исторического и астрономического счета лет

Исторический счет лет	Астрономический счет лет
1-й г. до н.э.	0 нулевой год
2-й г. до н.э.	- (минус) 1-й год
3-й г. до н.э.	- (минус) 2-й год

По «правилу Кассини», для определения отрезка времени между двумя событиями, разделенными эпохой нашей эры, номер года до н.э. необходимо уменьшить на единицу, пометив его знаком «-».

В 1583 г. французский ученый Жозеф Скалигер, которого считают одним из основоположников современной хронологии как исторической дисциплины, опубликовал «Новый труд об улучшении счета времени», а в 1606 г. – «Сокровище времени». В качестве хроноло-

ГИЧЕСКИХ РАСЧЕТОВ СКАЛИГЕР ВВЕЛ НЕПРЕРЫВНЫЙ СЧЕТ ДНЕЙ, НАЧИНАЯ С 1 ЯНВАРЯ 4713 Г. ДО Н.Э. (ЭПОХА ЭРЫ), ЧТО ОКАЗАЛОСЬ УДОБНЫМ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПЕРИОДИЧЕСКИХ АСТРОНОМИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ, ЗНАЧИТЕЛЬНО ОБЛЕГЧИЛО ПЕРЕХОДЫ ОТ ОДНОЙ СИСТЕМЫ ЛЕТОСЧИСЛЕНИЯ К ДРУГОЙ И РЕШЕНИЕ МНОГИХ ХРОНОЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ. ОН ИСПОЛЬЗОВАЛ 28-Й, 19-Й И 15-ЛЕТНИЙ ЦИКЛЫ И ТАКИМ ОБРАЗОМ ВВЕЛ В ОБРАЩЕНИЕ ПЕРИОД В 7980 ЛЕТ ( $28 \times 19 \times 15 = 7980$ ), НАЗВАННЫЙ ЮЛИАНСКИМ ПЕРИОДОМ. ПРЕДЛОЖЕННАЯ СКАЛИГЕРОМ СИСТЕМА СЧЕТА ДАЛА ВОЗМОЖНОСТЬ СВЯЗАТЬ РАЗЛИЧНЫЕ КАЛЕНДАРНЫЕ ЭРЫ, ВЫРАЗИВ ИХ ЭПОХИ ЧЕРЕЗ ЮЛИАНСКИЕ ДНИ.

НЕКОТОРЫЕ КАЛЕНДАРНЫЕ ЭРЫ, ЭПОХИ КОТОРЫХ ВЫРАЖЕНЫ ЧЕРЕЗ ЮЛИАНСКИЕ ДНИ

Название эры	Эпоха эры	Число юлианских дней
Еврейская	7.X. 3761 г. до н.э.	= 347 998
Калиюга	18.II. 3102 г. до н.э.	= 588 466
Набонассара	26.II. 747 г. до н.э.	= 1 448 638
Дионисия	1.I. 1 г.н.э.	= 1 721 058
Сака	15.III. 78 г. н.э.	= 1 749 621
Диоклетиана	29.VIII. 284 г. н.э.	= 1 825 030
Хиджры	16.VII. 622 г. н.э.	= 1 948 440
Джелал-ад-дина	15.III. 1079 г.н.э.	= 2 115 236
Республиканская	22.IX. 1792 г. н.э.	= 2 375 851

В 1908 г. австрийский ученый Р. Шрам составил специальные таблицы юлианских дней применительно к различным календарным системам. Возможность счисления времени юлианскими днями была высоко оценена хронологами. В 1887 г. австрийский астроном Теодор Оппольцер (1841-1886) опубликовал «Канон затмений», который содержит данные о 13 200 затмений Солнца и Луны в период с 1208 г. до н.э. по 2163 г., т.е. за 3370 лет. Каждое из затмений обозначалось датой юлианского и григорианского календаря, а так же соответствующим юлианским днем.

Хронология Скалигера и Петавиуса, широко используемая в настоящее время в отечественной хронологии, подвергается острой критике в «новой хронологии» А.Т. Фоменко и Г.В. Носовского. Основой появления данного направления явились серьезные, но до сих пор замалчиваемые в трудах профессиональных историков, критические идеи и работы И. Ньютона, д'Арсиллы, Ж. Гардуина, Р. Балдауфа, Т. Моммзена, Э. Джонсона, Н. Морозова. «Новая хронология» события Древней Греции, Древнего Рима, как и Библейскую историю, переносит в Средневековье. Так, например, утверждается, что Рим - ровесник Москвы, основание которой датируется около

1380 г. на месте Куликовской битвы; рождение Иисуса Христа, прототипом которого якобы был папа Гильдебрандт, относится к XI веку и т.д. В настоящее время хронология вновь, как и много веков назад, находится в преддверии широкой научной дискуссии. Свидетельство тому - большие тиражи работ представителей «новой хронологии», с одной стороны, и, состоявшаяся в декабре 1999 г. на историческом факультете МГУ им. Ломоносова, конференция, на которой была дана критическая оценка работ представителей «новой хронологии» - с другой. Различным современным подходам к структурированию истории посвящен ряд статей альманаха «Время мира», вышедшего под редакцией Н.С. Розова, в котором впервые на русском языке опубликованы труды таких крупных исследователей, как В. Макнилл, И. Валлерстайн, В. Грин, Й. Гудсблом, Э. Гелнер, Д. Бенгли, П. Стернз, П. Мэннинг (13). В статье Н. С. Розова делается попытка обобщения и целостного осмысления современных дискуссий по структурированию истории, приводятся социально-онтологические основания и базовые категории для периодизации, строится версия периодизации Всемирной истории, претендующая на научную обоснованность (14).

1. Розов Н.С. Предисловие к альманаху «Время мира» // Время мира. Альманах. Вып. 2: Структуры истории / Под ред. Н.С. Розова. Новосибирск, 2001. С. 8.
2. Грин В. Периодизация в европейской и мировой истории // Время мира. Альманах. Вып. 2: Структуры истории / Под ред. Н.С. Розова. Новосибирск, 2001. С. 39.
3. Грин В. Периодизируя Всемирную историю // Время мира. Альманах. Вып. 2: Структуры истории / Под ред. Н.С. Розова. Новосибирск, 2001. С. 133.
4. Грин В. Периодизация в европейской и мировой истории // Время мира. Альманах. Вып. 2: Структуры истории / Под ред. Н.С. Розова. Новосибирск, 2001. С. 39.
5. Определение хронологии Й. Гудсблом приводит по словарю Вебстера. См.: Гудсблом Й. История человечества и долговременные социальные процессы... // Время мира. Альманах. Вып. 2: Структуры истории / Под ред. Н.С. Розова. Новосибирск, 2001. С. 119.
6. От лат. aega – «число», а может быть, по первым буквам фразы ab exordio regni Augusti – «от начала царствования Августа», когда его возвели в ранг пожизненного трибуна (29 августа 30 г. до н.э.). Начальная точка (событие реальное или вымышленное, мифическое), от которой ведется счет годов в той или иной эре называется эпохой эры.
7. Бируни А.Р. Памятники минувших поколений // Избранные произведения. Ташкент, 1957. С. 23.
8. Деление древнеегипетской истории на три царства – Древнее, Среднее и Новое принадлежит немецкому египтологу XIX в. Лепсиусу.
9. Диоген Лазертский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. V, 1, 26 / Пер. М.Л. Гаспарова. М., 1986.
10. Макнил В. Меняющийся образ Всемирной истории // Время мира. Альманах. Вып. 2: Структуры истории / Под ред. Н.С. Розова. Новосибирск, 2001. С. 17.
11. Сюзюмов М.Я. Хронология всеобщая. Свердловск, 1971. С. 22-23.
12. См.: Климишин И.А. Календарь и хронология. М., 1985. С. 240-249; Селешников С.И. История календаря и хронология. М., 1970. С.188-190.
13. Время мира. Альманах. Вып. 2: Структуры истории / Под ред. Н.С. Розова. Новосибирск, 2001.

Кузнецова Т.В.

**Отечественные медиевисты о А.И.Неусыхине как исследователе  
раннесредневековой Германии**

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМ РАННЕГО ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОГО СРЕДНЕВЕКОВЬЯ ОСТАЕТСЯ ОДНОЙ ИЗ АКТУАЛЬНЫХ ЗАДАЧ МЕДИЕВИСТИКИ НА ПРОТЯЖЕНИИ НЕСКОЛЬКИХ ДЕСЯТИЛЕТИЙ. ГЕНЕЗИС ФЕОДАЛИЗМА ПРИВЛЕКАЛ И ПРИВЛЕКАЕТ ВНИМАНИЕ ИСТОРИКОВ РАЗНЫХ СТРАН И НАПРАВЛЕНИЙ.

В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАУКЕ ОДНИМ ИЗ ТАКИХ ИСТОРИКОВ ЯВЛЯЛСЯ ЧЛЕН - КОРРЕСПОНДЕНТ АН СССР А.И.НЕУСЫХИН (1898-1969). ОН ПРОДОЛЖИЛ РУССКУЮ ИСТОРИОГРАФИЧЕСКУЮ ТРАДИЦИЮ, ВОСПРИНЯТУЮ ИМ БЛАГОДАРЯ УЧИТЕЛЮ - Д.М.ПЕТРУШЕВСКОМУ. ПОСЛЕДНИЙ СЧИТАЛ ЕГО ОДНИМ ИЗ СВОИХ ВЫДАЮЩИХСЯ УЧЕНИКОВ, А В ОТЗЫВАХ О НЕМ НЕ РАЗ ПОДЧЕРКИВАЛ, ЧТО А.И.НЕУСЫХИН – «...ОДИН ИЗ ГЛУБОКИХ И ЛУЧШИХ ЗНАТКОВ ИСТОРИИ ДРЕВНИХ ГЕРМАНЦЕВ И РАННЕГО СРЕДНЕВЕКОВЬЯ» (1).

ПЕРЕОСМЫСЛИВ НАСЛЕДИЕ Д.М.ПЕТРУШЕВСКОГО С ПОЗИЦИЙ МАРКСИСТСКО-ЛЕНИНСКОГО ПОНИМАНИЯ ИСТОРИИ, ОН СДЕЛАЛ НЕМАЛО ВАЖНЫХ ВЫВОДОВ. А.И.НЕУСЫХИН ИССЛЕДОВАЛ МНОГИЕ ПРОБЛЕМЫ АГРАРНОЙ ЭВОЛЮЦИИ РАННЕСРЕДНЕВЕКОВОЙ ЕВРОПЫ; ВНИМАНИЕ УЧЕНОГО ПРИВЛЕКАЛА И ПОЛИТИЧЕСКАЯ СТОРОНА ФЕОДАЛИЗАЦИОННОГО ПРОЦЕССА. ПОЖАЛУЙ, ИЗ ВСЕХ СОВЕТСКИХ ИСТОРИКОВ А.И.НЕУСЫХИН НАИБОЛЕЕ ГЛУБОКО ПРОАНАЛИЗИРОВАЛ ФОРМЫ ГЕНЕЗИСА ФЕОДАЛИЗМА НА БОЛЬШЕЙ ЧАСТИ ТЕРРИТОРИИ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ, ОБРАТИВ ВНИМАНИЕ НА СПЕЦИФИКУ ПЕРЕХОДНОГО ПЕРИОДА, ПРЕДШЕСТВОВАВШЕГО ЗАРОЖДЕНИЮ ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОГО ФЕОДАЛИЗМА (2).

В 1920-Е ГГ. ОСОБОЕ ВНИМАНИЕ А.И.НЕУСЫХИНА ПРИВЛЕКАЛА ИСТОРИЯ ДРЕВНЕГЕРМАНСКИХ ПЛЕМЕН, И РАБОТЫ, НАПИСАННЫЕ В ЭТОТ ПЕРИОД, КАК ЗАКЛЮЧАЛ А.И.ДАНИЛОВ, ВЫДЕРЖАЛИ ПРОВЕРКУ ВРЕМЕНЕМ (3). ЗАКЛЮЧЕНИЯ А.И.НЕУСЫХИНА, ТОГДА ЕЩЕ МОЛОДОГО УЧЕНОГО, СДЕЛАННЫЕ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОИЗВОДИТЕЛЬНЫХ СИЛ ДРЕВНЕГЕРМАНСКОГО ОБЩЕСТВА I В. Н.Э., КАЗАЛИСЬ НЕКОТОРЫМ ИЗ ИСТОРИКОВ СЛИШКОМ СМЕЛЫМИ, А ТЕПЕРЬ НЕ ВЫЗЫВАЮТ НИ У КОГО СОМНЕНИЙ.

РЕЗУЛЬТАТОМ ПЕРВОГО ЭТАПА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ А.И.НЕУСЫХИНА, КАК ПОКАЗАЛА Т.Д.ШАКИНА (4), ЯВЛЯЕТСЯ МОНОГРАФИЯ «ОБЩЕСТВЕННЫЙ СТРОЙ ДРЕВНИХ ГЕРМАНЦЕВ» (5).

В 1922-1958 ГГ. А.И.НЕУСЫХИНЫМ БЫЛО НАПИСАНО СВЫШЕ СОРОКА РАБОТ ПО РАЗЛИЧНЫМ ПРОБЛЕМАМ ИСТОРИИ РАННЕГО СРЕДНЕВЕКОВЬЯ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ (6).

Л.А.КОРЧАГИНА ОБРАТИЛА ВНИМАНИЕ НА ТО, ЧТО ВО ВРЕМЯ ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ И ПОСЛЕ ЕЕ ОКОНЧАНИЯ АКТИВИЗИРОВАЛИСЬ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПЛАНЕ РАЗОБЛАЧЕНИЯ ФАШИСТСКОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ИДЕОЛОГИИ, КОТОРАЯ, КАК ИЗВЕСТ-

но, апеллировала к ранней истории Германии (7). В то время появилась острая политическая, а не только научная необходимость разоблачения фашистских фальсификаций древней и средневековой германской истории. В связи с этим в 1950-е гг. появляется ряд работ А.И.Неусыхина. Из них выделяется «Исторический миф третьей империи», тема которой была разработана автором сначала в общем, а затем и специальных вузовских курсах (8). Идеи этой работы определяют, по мнению А.И.Данилова, представления и позднейших советских медиевистов о своеобразии становления феодализма в Германии, об особенностях развития феодального строя в этой стране до XIII в. включительно, о характере наиболее крупных явлений средневековой германской истории - экономической, социальной и политической (9).

Проблема генезиса феодального государства и права как возведения в государственный закон воли господствующего класса, по мнению Е.А.Косминского, составляла предмет специального изучения А.И.Неусыхина, рассмотревшего ее в теснейшей связи с вопросом о генезисе классового строя у германских племен. А.И.Неусыхин и его ученики разрабатывали ряд проблем, касающихся развития раннего феодального государства, государства Каролингов и Священной Римской империи (10).

С начала 1940-х гг. главным объектом исследований А.И.Неусыхина стали кардинальные проблемы всемирно-исторической эпохи перехода от древнего мира к средним векам: эволюция социального строя варварских племен, в первую очередь развитие аграрных отношений и связанных с ними форм общины; перерастание социального неравенства у варваров в классовое, многообразие путей превращения свободного общинника в раннефеодального крестьянина, изменения в содержании и взаимоотношениях таких социальных категорий у варварских племен, как свобода и собственность (на всех этапах генезиса феодализма), возникновение крестьянства в раннефеодальном обществе.

В 1981 г. Т.Д.Сергеевой (Шакиной) была защищена кандидатская диссертация о А.И.Неусыхине как историке раннесредневековой Германии. В этой работе основное внимание уделено трактовке А.И.Неусыхиним проблемы перехода от родоплеменного строя к феодализму варварских племен Западной Европы, преимущественно в Германии, подробно анализируется гносеологическая специфика представлений А.И.Неусыхина о дофеодальном периоде, предложена интерпретация идей самой известной монографии ученого, посвященной исследованию формирования крестьянства как класса раннефеодального общества (11).

Внимание ученого в истории раннего средневековья, по мнению Б.Ф.Поршнева, привлекла своеобразная прослойка между классом феодалов и классом крестьян. Это «мелкие вотчинники», «мелкопоместные аллодисты» и т.п., такие как министриалы, фогты, словом, все те, что, с одной стороны, возвышались из среды крестьянства, откалывались от его

основной массы, но и не вошли вполне в состав господствующего феодального класса, с другой стороны, все те, кто выбывали из феодального класса. Это был политически и экономически очень активный слой (12).

К числу наиболее крупных и содержательных работ А.И.Неусыхина относится монография «Возникновение зависимого крестьянства как класса раннефеодального общества в Западной Европе VI-VIII вв.» (13) (вышедшая в существенно расширенном и дополненном виде в немецком переводе в ГДР), посвященная проблемам социально-экономической истории западноевропейского средневековья, и книга «Судьбы свободного крестьянства в Германии в VIII-XII вв.» (14). Посмертно издан сборник преимущественно ранее неопубликованных трудов А.И.Неусыхина – «Проблемы европейского феодализма» (15), где впервые была поставлена проблема территориально-княжеской власти в Германии, исследован процесс распада феодального Германского государства и выделены сложившиеся в середине XIII в. основные признаки территориального верховенства имперских князей. Этот сборник избранных трудов состоит из трех частей: в первую часть входит докторская диссертация «Собственность и свобода в варварских правдах» (1946), во вторую – «Очерки по истории Германии в средние века (до XV в.)» (ок.1948-1949), третья часть включает четыре статьи, написанные в 1923-1929 гг. (16).

Помимо многочисленных рецензий, которые часто превращались в развернутые историографические работы, А.И.Неусыхину принадлежит более двух десятков статей, несколько глав по истории Германии, Италии и Испании во «Всемирной истории», «Истории Италии», «Истории крестьянства в Европе».

Л.Т.Мильская признает А.И.Неусыхина создателем школы исследователей социально-экономической истории раннего средневековья и находит, что статьи ученого составляли определенную веху в развитии отечественной медиевистики (17).

С.М.Стам в статье «О научном методе А.И.Неусыхина» отмечал, что в своей главной монографии «Возникновение зависимого крестьянства...» ученый проследил процесс эволюции и разложения варварской общины и вызревания предпосылок и ранних форм феодальной эксплуатации, на материале многообразных источников (18). Во главу угла ученым был поставлен пристальный анализ структуры производственных отношений, прежде всего, по утверждению С.М.Стама, в их главном выражении как отношений собственности, а анализ источников позволил А.И.Неусыхину защитить материалистическую концепцию общины, доказать господство свободно-общинных отношений у варваров, показать их диалектически противоречивое развитие, а затем во всей сложности – их разложение, начиная с переломной стадии так называемой земледельческой общины. В монографии А.И.Неусыхина «Судьбы свободного крестьянства в Германии...», по мнению С.М.Стама, явившейся естествен-



ным продолжением предыдущей, на материале трех регионов Германии VIII-XII вв. рассмотрен процесс превращения свободных общинников-аллодистов в эксплуатируемых феодально-зависимых крестьян. Там автор осуществил еще более глубокое концептуальное осмысление закономерностей становления феодальной формации (19).

Как отмечал А.И.Данилов в рецензии на монографию «Возникновение зависимого крестьянства...», формулируя задачи своего исследования, А.И.Неусыхин указывает, что основным объектом изучения для него является переход народов Западной Европы от первобытно-общинного строя к феодальному, поскольку этот процесс «связан с возникновением зависимого крестьянства». Монография не только подводит итоги тому, что было сделано на основе марксистско-ленинской методологии для разработки проблемы генезиса западноевропейского феодализма. В оценке А.И.Данилова значение этой работы определяется тем, что А.И.Неусыхин, изучая переход различных германских племен и народностей от первобытно-общинного строя к феодальному, впервые в медиэвистике на основе всестороннего анализа широкого круга источников дал конкретно-историческое решение вопроса о том, как происходило у этих племен и народностей формирование феодально-зависимого крестьянства – основного класса непосредственных производителей в условиях средневековья. С точки зрения А.И.Данилова, применительно к германским племенам и народностям такая задача до сих пор не ставилась ни в советской, ни в зарубежной историографии, хорошо знакомой автору (20).

Как подчеркивает Б.Г.Могильницкий, А.И.Неусыхин не ограничивался одними лишь теоретическими рассуждениями. Известные исследования ученого по проблемам раннего западноевропейского средневековья являются в своей совокупности обоснованием специфической исторической теории, объясняющей конкретные закономерности становления феодальных отношений у германцев (21).

---

1. Мильская Л.Т. Научное наследие Д.М.Петрушевского и А.И.Неусыхина. К 125-летию со дня рождения Д.М.Петрушевского (12.IX.1863-12.XII.1942) и 90-летию со дня рождения А.И.Неусыхина (19.I.1898–22.X.1969) //Традиции и новации в изучении западноевропейского феодализма. Сб. ст. М., 1995. С.16.

2. Неусыхин А.И. Общественный строй лангобардов в VI-VII вв. //Средние века (далее-СВ). М., 1942. Вып.1; Он же. Свобода и собственность в варварском обществе по «Салической правде»//Изв.АН СССР. Отделение истории и философии. 1945. №4, и др.

3. Данилов А.И. А.И.Неусыхин – историк-медиэвист, ученый и педагог// СВ. М., 1969. Вып.32. С.6.

4. Шакина Т.Д. Первый период научной деятельности А.И.Неусыхина (1922-1931)//СВ. М., 1978. Вып.42. С.264-281.

5. Неусыхин А.И. Общественный строй древних германцев. М., 1929. (переизд.: М., 2001)

6. К шестидесятилетию АИ.Неусыхина// СВ. М.,1958. Вып. 11. С.236.

7. Корчагина Л.А. Возникновение и основные черты феодального государства в Германии X-XIII вв.: Дисс...канд. юрид. наук. Свердловск, 1989.

8. Неусыхин А.И. Итальянская политика Германской империи X-XIII вв. в современной фашистской историографии//Против фашистской фальсификации истории. М.;Л.,1939; Он же. Исторический миф третьей империи//Уч. зап. Моск. гос. ун-та. 1945. №81. С.55-115.
9. Данилов А.И. А.И.Неусыхин – историк-медиевист... С.6.
10. Косминский Е.А. Основные проблемы западноевропейского феодализма в советской исторической науке//Проблемы английского феодализма и историографии средних веков. Сб.ст. М., 1963. С.230.
11. Сергеева Т.Д. А.И.Неусыхин как историк раннесредневековой Германии (К вопросу о генезисе феодализма в Западной Европе): Автореф. дис. ...канд. ист. наук. М., 1981.
12. Поршнев Б.Ф. Феодализм и народные массы. М., 1964. С.367.
13. Неусыхин А.И. Возникновение зависимого крестьянства как класса раннефеодального общества в Западной Европе VI-VIII веков. М., 1956.
14. Неусыхин А.И. Судьбы свободного крестьянства в Германии в VIII-XII вв. М., 1964.
15. Неусыхин А.И. Проблемы европейского феодализма. М., 1974. С.343.
16. Там же. С.3.
17. Мильская Л.Т. Научное наследие Д.М.Петрушевского и А.И.Неусыхина... С.18
18. Стам С.М. О научном методе А.И.Неусыхина // Традиции и новации ... С.45.
19. Там же. С.52.
20. Данилов А.И. Рец.: Неусыхин А.И. Возникновение зависимого крестьянства как класса раннефеодального общества в Западной Европе VI-VIII вв.//СВ. М.,1957. Вып.10. С.7.
21. Могильницкий Б.Г. О принципах подхода к немарксистской историографии: уроки А.И.Неусыхина // Традиции и новации ...С.69.

Кузьмина О.В.

**Плановая «колонизация» малообжитых районов Уральской области в середине 1920-х гг. (по документам Центра документации общественных организаций Свердловской области)**

В середине 1920-х гг. перед советским государством остро встал вопрос об открытии планового переселения в восточные малонаселенные районы страны. Аграрное перенаселение юго-западных республик (Украины, Белоруссии) и центральных районов влекло за собой возникновение потоков бесконтрольных мигрантов. Их расселение представляло значительные трудности, вследствие неподготовленности земельных фондов и ряда других факторов. Именно поэтому данная проблема стала одной из важнейших для государства и партийных органов. В 1923 г. на территории Урала была создана единая Уральская область, которая объединила Пермскую, Екатеринбургскую, Челябинскую и Тюменскую губернии. Ее административным центром стал Екатеринбург (с 1924 г. – Свердловск), где находились все центральные областные органы управления и контроля.

В архиве Центра документации общественных организаций Свердловской Области (ЦДООСО) фонд 4 (Обком ВКП(б). Оп. 1, 4, 5), фонд 6 и некоторые другие фонды содержат документы, представляющих несомненный интерес для исследователей, занимающихся проблемой плановых переселений на территорию Уральской области в середине 1920-х гг. Среди них находятся отчеты, доклады, сводки, содержащие статистические и фактические материалы, которые отражают процесс складывания

системы управления переселением на Урале. Особенность этих документов – лаконичность и концентрированность излагаемых проблем.

Вопрос о переселении в Уралобласти возник впервые в 1924 г. (1), когда поток неплановых мигрантов достиг критических масштабов. В докладе Обкому ВКП(б) отмечалось, что «была создана необходимость планомерного регулирования этого движения, чтобы избежать целого ряда отрицательных явлений: случайного скопления масс в местах малоземельных, излишних передвижений и связанных с неудачным переселением разорения переселенцев» (2). В этом же году правительство издало несколько актов для подготовки организации планового переселения, а в 1925 г. началась практическая работа по подготовке колонизационных земель в Сибири, на Дальнем Востоке и на Урале. Декретом от 17 августа 1925 г. было впервые открыто переселение в Уральскую область (3). В проекте резолюции о колонизации Урала бюро обкома ВКП(б) говорилось о том, что «учитывая большое экономическое значения колонизации Уральской области в целях развития промышленности и сельского хозяйства, в целях вовлечения в хозяйственную эксплуатацию новых районов, богатых своими природными ресурсами, Уральская Область по территориальному расположению, по экономическим и природным условиям является наиболее доступной к переселению» (4).

Первый год работы Уральского районного переселенческого управления (УРПУ), сформированного в декабре 1925 г. (5), прошел в подготовительных работах. Было размечено 6 тыс. душевых долей. В следующем 1926 г., было подготовлено земли уже на 35 тыс. долей и шло принятие ходяков и небольшого количества переселенцев с семьями. 1927 г. характеризуется уже массовым приемом переселенцев и развертыванием работ УРПУ (6). В планах на 1926-1927 гг. предполагалась межевая подготовка земельного фонда в Троицком (45 тыс. долей), Тагильском и Ирбитском (35 тыс. долей) округах. Одновременно велась работа по обследованию лесных дач в районах, непосредственно прилегающих к указанным землям, а так же обследование совершенно необжитых пространств в северных районах: Ивдельском, Гаринском и Кондинском. В указанных местах лесное хозяйство не приносило доходов, так как не имело ценных лесов. Однако здесь находились большие и пригодные для земледелия массивы. Это обстоятельство увеличивало перспективы переселения.

Для переселения отводились районы с наиболее легкими для освоения землями. Земельный фонд после удовлетворения местного населения, а так же государственных и общественных потребностей готовился к приему переселенцев. Этот процесс включал разбивку фонда на участки, нарезку усадебных мест, поиск воды с помощью бурения скважин и постройку одного колодца на участок (7). Для лучшей приживаемости мигрантов, существовала обязательная процедура «ходачества», т.е. предварительного осмотра лично или через доверенных лиц участков земли и

зачисление их за будущими владельцами. Она избавляла переселенцев от многих ошибок и часто от разорения (8). Дополнительно переселенцам оказывалась материальная помощь в виде ссуд на семена, сельскохозяйственные машины, рабочий скот и т.д. Однако, несмотря на принимаемые меры, процент отказов от зачисления земельных участков был высоким. Не редки были случаи обратного ухода уже водворенных хозяйств. Основными причинами подобных явлений назывались: слабая подготовленность земельного фонда (отсутствие раскорчевки на лесных участках, неудачное межевание и т.д.), засушливость или заболоченность, неустойчивость в дорожном отношении. Зачастую на участках подготовленных в спешке под сенокосы отводилась почва лучше, чем под пашню. Поэтому, стремясь улучшить работу переселенческих организаций, принимались решения о расширении штата сотрудников, увеличении количества специалистов, таких как агроном, техник огнеупорного строительства, инженер и т.д.

Благодаря предпринятым мерам и наличию большого количества малонаселенных и необжитых земель, по значению общесоюзного плана переселения Уральская область встала в 1928 г. на третье место после Дальнего Востока и Сибири. Уже в 1926 г. по заданию НКЗ был составлен десятилетний перспективный план. Он предусматривал вселение 500 тыс. человек в течение десяти лет из следующих мест СССР: Центрально-Черноземная область – 49 тыс., Западные губернии – 44 тыс., Северо-Западная область – 29 тыс., Средне-Волжская область – 44 тыс., Центрально-Промышленный район – 3 тыс., Вятско-Ветлужская область – 23 тыс. (итого по РСФСР – 192 тыс.). Украина – 50 тыс., Белоруссия – 128 тыс. Резерву отводилось 130 тыс. Этот план был рассмотрен и одобрен на переселенческом совещании в Москве в марте 1928 г. (9). В начале 1930-х гг. данная цифра (500 тыс. чел.) фигурировала в официальных отчетах различных организаций (10).

Таким образом, сведения, находящиеся в фондах ЦДООСО, позволяют исследовать начало деятельности переселенческих организаций Уральской области. Материалы докладов и отчетов, направленных в обком партии, существенно дополняют сведения о плановых миграциях в Советском Союзе, содержащиеся в фондах Государственного архива Свердловской области (ГАСО), позволяют установить основные направления потоков мигрантов, их количество, проблемы, возникающие в области управления и планирования переселений и пути их решения.

1. ЦДООСО Ф. 4. Оп. 5. Д. 330. Л. 71.

2. Там же Ф. 6. Оп. 1. Д. 1493. Л. 5.

3. Там же.

4. Там же. Ф. 4. Оп. 4. Д. 15. Л. 140.

5. Там же. Оп. 5. Д. 326. Л. 71.

6. Там же. Ф. 6. Оп. 1. Д. 1493. Л. 5.

7. Там же. Л. 6.

8. Там же. Л. 8.
9. Там же. Л. 15 об., 16.
10. Там же. Ф. 4. Оп. 10. Д. 238. Л.51, 157., Оп.9. Д. 218. Л. 283.

Куликовская И.В.

### **Состав крестьянского схода в Западной Сибири в конце XIX в.**

В то время как в Европейской России община изживала себя, в Сибири в конце XIX-начала XX века ее развитие шло по восходящей линии. Как развитие товарно-денежных отношений, так и сопутствующие ему расслоение крестьян, увеличение числа сельских жителей, массовое переселенческое движение крестьян из Центральной России привели к некоторым изменениям внутри сибирской общины, в том числе в сходке. Крестьянский сход /местные названия - «советы», «согласия»/ играл главную роль в системе местного самоуправления Российской империи.

Рассмотрим вопросы специфики поведения на общинных сходах в Западной Сибири в последней четверти XIX- начала XX века, и попытаемся выявить изменения, наблюдавшиеся в крестьянских сходках в исследуемый период на основе мирских приговоров. В сочетании с крестьянскими жалобами и прошениями, подворными карточками сельскохозяйственных переписей и локальными статистическими обследованиями, мирские приговоры дают широкую основу для реконструкции сибирского схода, его функций и эволюции.

Состав схода не был полностью определен. Как правило, сход признавался при участии не менее половины всех избранных крестьян. По закону в него входили определенные домохозяева и должностные лица общины, хотя могли принимать участие все крестьянское население. Необходимо указать на отсутствие в законодательстве четкого определения категории „домохозяев". Нередко в сельских обществах числились крестьяне, имеющие одну усадьбу и не имеющих полевых наделов. Сенат уточнял, что они являются полноправными домохозяевами. В то же время, если домохозяин лишился своего усадьбного участка, но был приписан к данному сельскому обществу, он сохранял свои права (1). Безземельные члены общины не имели решающего голоса в земельных делах, но при обсуждении прочих вопросов они, как правило, считались полноправными участниками схода (2). Все это влекло за собой полное несоответствие прав. Нередко имущественные конфликты по поземельным владениям о праве на полевые общественные земли решались всем сельским сходом, где были посторонние. С другой стороны, общественные дела могли решаться небольшим чис-

ЛОМ ДОМОХОЗЯЕВ — ВЛАДЕЛЬЦЕВ ПОЛЕВОЙ ЗЕМЛИ, ХОТЯ В ЭТОМ БЫЛО ЗАИНТЕРЕСОВАНО ВСЕ НАСЕЛЕНИЕ СЕЛА.

Первое серьезное изменение в составе сельских сходов было связано с начавшимся в пореформенную эпоху распадом больших патриархальных семей. Этот процесс затронул, прежде всего, крестьян нечерноземной полосы, где отходы на заработки ставили молодежь в более независимое положение. В процессе развития этого явления происходило изменение статуса сельского схода. «Совет стариков», являясь пережитком патриархального периода, возрастной ценз которого не был четко определен в законе, в новых условиях приобретает новое содержание. В семьях зажиточных и состоятельных распада крестьян стремились избежать. Работавшие члены этих семей находились в городе или в поле, старики-домохозяева занимались мирскими делами. Со временем в «совете стариков» стала преобладать зажиточная часть крестьянства. Должность выборного «старика» начинала утрачивать возрастной ценз, оставаясь привилегией «домовитых» хозяев. В сельских обществах, где действовал «совет стариков», отмечалось удлинение сроков переделов или совершенное их отсутствие (3).

Интересно, что в числе «стариков» стали появляться и женщины. В Западной Сибири подобные явления в пореформенный период приняли массовый характер (4). Включение женщин в состав сельского схода было связано, во-первых, с возрастанием их роли в хозяйственно-экономической жизни; во-вторых, с увеличением отходничества. В конце XIX в. женское крестьянское население стремилось участвовать в мирской жизни наравне с мужчинами. Источники описывают события: «бабы подняли бунт, потребовали себе земли и одолели» (5).

Отмечается влияние не только более зажиточных крестьян, но и так называемых «горлопанов», «краснобаев» - бойких, смелых крестьян (6). В Тобольской губернии, где всегда на сходках господствовали зажиточные крестьяне, со временем их влияние заметно ослабело. «Авторитет» на сходках приобретают люди «умные и речистые» (7). С 60-х годов XIX в. на сходках появились специально избранные обществом лица, защищавшие интересы мира перед властями - мироеды (8).

Таким образом, в конце XIX- начале XX века в Западной Сибири статус общинных сходов изменился незначительно. При этом не во всех районах Сибирской области действовало «Положение о крестьянах» от 1861 года в делах хозяйственно-территориального назначения. К примеру, в Сургутском и Березовском округах так и не были образованы сельские общества и волости, а равно общественное сельское управление на основаниях, изложенных в «Общем положении о крестьянах» от 19 февраля 1861 года. Волости управлялись на основании закона 1857 года (9). Следовательно, действия крестьянских сходов проходили по старому образцу: «Так волостные начальники Тундринской волости именуется во-

лостной староста, а не старшина, и при нем два кандидата. Сельских старост совсем нет» (10). Принцип представительства домохозяев становился все более шатким. Наблюдается переход к подворному представительству. Государственные чиновники с неудовольствием отмечали, что «на сходы являются иногда от некоторых дворов, без всякого права, вместо одного 2—3 человека», что сход превратился в «толпу со всеобщей подачей голосов» (11). Серьезная опасность состояла еще в том, что приговоры сходов по земельным делам подчинялись крестьянским учреждениям. Решая вопросы, связанные с выборами должностных лиц крестьянского самоуправления, сами избиратели не всегда имели возможности свободно и самостоятельно высказаться. В связи с начавшимся процессом расслоения в деревни происходило постепенное изменение юридических норм и традиций, что привело к разделению гражданских норм для зажиточного крестьянства и массы крестьянской бедноты.

1. Леонтьев А.А. Крестьянское право. СПб., 1914. С. 74.
2. Свод заключений губернских совещаний по вопросам, относящимся к пересмотру законодательства о крестьянах. СПб., 1897. С.196-229.
3. П.Н.Зырянов, А.М.Анфимов. Некоторые черты эволюции русской крестьянской общины в пореформенный период (1861-1914) // История СССР. 1980. № 4. С.34-35.
4. ТФ ГАТО. Ф.348. Оп.1. Д.10. Д.6. Л.15.
5. П.Н.Зырянов, А.М.Анфимов. Указ. соч. С.33.
6. Громько М.М. Традиционные нормы поведения и формы общения русских крестьян XIX века. М., 1975. С.94.
7. Лопарев Х.М. Самарово село Тобольской губернии и округа хроника, воспоминания и материалы о его прошлом // Югра. 1992. № 2. С.30.
8. Громько М.М. Указ. соч. С.95.
9. ТФ ГАТО. Ф.344. Оп.1. Д.2. Л.5 (об.); Ф.152. Оп.34. Д.390. Л.3-4, 34-41.
10. ТФ ГАТО. Ф.152. Оп.34. Д.390. Л.4.
11. П.Н.Зырянов, А.М.Анфимов. Указ. соч. С.33.

Латыпов Р.Т.

### **Введение латинизированного алфавита среди этнических меньшинств Уральской области**

В конце 1920-х гг. для 70 народов, прежде всего мусульман, буддистов и некоторых христианизированных языческих этносов была введена письменность на основе латинской графики. Преимущество латинского алфавита перед кириллицей, с одной стороны, символизировало разрыв с поздним самодержавием, односторонне внедрявшим только русский язык. Во-вторых, это соответствовало духу времени, проникнутому ожиданиями мировой революции и, наконец, отказ от арабской письменности у мусульман и от старомонгольской системы письма у буддистов означал разрыв с их прежним культурным наследием и религией.

Либеральная языковая и культурная политика не была для Советского правительства самоцелью. С одной стороны, она должна была обеспечить стабильность многонациональной державы, устранить дискриминацию нерусских и тем самым ликвидировать очаги национального напряжения. В-третьих, либеральная политика служила своего рода рекламной вывеской, рассчитанной на зарубежье, которое должно было быть, по стратегическим замыслам большевиков, вовлечено в революционное движение. Эту же функцию выполняла политика в отношении мусульман Средней Азии, которая должна была предстать в качестве образца для всей Азии. В-четвертых, и школы, и издания на родном языке должны были распространять коммунистическую идеологию среди нерусских: «национальное по форме, социалистическое по содержанию» – стало девизом.

Политика коренизации и либерально-языковая политика, продолжавшиеся до середины 1930-х гг., имели глубокие и действенные последствия. Была достигнута цель дополнительного привлечения на сторону партии и революции широких слоев национального населения или, по крайней мере, его нейтрализации. Еще важно было то, что эта политика значительно ускорила процесс образования наций среди крупных этносов и отчасти среди малых этносов привела в движение этот процесс.

В октябре 1927 г. в Уральской области возникло движение за новый латинизированный тюрко-татарский алфавит, так называемый «Яналиф». Первоначально движение развивалось на добровольческих началах и энтузиазме. Повсеместно создавались ячейки и кружки объединявшие население этнических меньшинств. В большинстве случаев эти ячейки и кружки организовывались под руководством отдельных активистов из среды беспартийных рабочих и крестьян. Они являлись непосредственными проводниками идей нового тюркского алфавита среди населения. Одновременно с агитационно-пропагандистской работой они вели практическую работу по ликвидации неграмотности по новому тюркскому алфавиту и распространению периодической печати. Движение росло быстро, охватывая широкие слои населения тюркских народностей, уже к 1 декабря 1927 г. было создано 25 ячеек численностью 600 человек (1).

Руководство работой организаций «Яналиф» в области осуществлялось Областным организационным бюро общества «Яналиф», созданным по постановлению Уралобкома ВКП (б) от 9 декабря 1927 г. (2). В округах эта работа осуществлялась через окружные бюро, созданных в окружных центрах. Окружные бюро были организованы в Троицком, Златоустовском, Челябинском, Курганском, Тюменском, Тобольском, Пермском, Кунгурском и Сарапульском ок-



РУГАХ. РАБОТА ПО ОРГАНИЗАЦИИ И РУКОВОДСТВУ ДВИЖЕНИЕМ ЗА НОВЫЙ ТЮРКСКИЙ АЛФАВИТ (НТА) В СВЕРДЛОВСКОМ ОКРУГЕ ОСУЩЕСТВЛЯЛОСЬ ОБЛАСТНЫМ БЮРО, КОТОРОЕ ТАКЖЕ КОНТРОЛИРОВАЛО РАБОТУ ИРБИТСКОГО И ШАДРИНСКОГО ОКРУГОВ, ГДЕ ОКРУЖНЫЕ БЮРО НЕ БЫЛИ ОРГАНИЗОВАНЫ. В г. КИЗЕЛЕ ВЕРХНЕ-КАМСКОГО ОКРУГА БЫЛ ОРГАНИЗОВАН РАЙОННЫЙ КОМИТЕТ, КОТОРЫЙ НЕПОСРЕДСТВЕННО БЫЛ СВЯЗАН С ОБЛАСТНЫМ БЮРО (3). УЖЕ В ДЕКАБРЕ 1927 г. ОБЛАСТНОЕ БЮРО РАЗОСЛАЛО ПО ОКРУГАМ ПОЛОЖЕНИЕ И ПРИМЕРНЫЙ ПЛАН РАБОТЫ, С УКАЗАНИЕМ ОРГАНИЗАЦИОННОГО ЗАКРЕПЛЕНИЯ ЯЧЕЕК В ОБЛБЮРО.

ДВИЖЕНИЕ ЗА ПЕРЕХОД С АРАБСКОГО НА НОВЫЙ ТЮРКСКИЙ АЛФАВИТ НА ЛАТИНСКОЙ ОСНОВЕ ПРИНИМАЛО ШИРОКИЙ РАЗМАХ. К 1 МАРТА 1928 г. В ОБЛАСТНОМ БЮРО «ЯНАЛИФ» БЫЛО ЗАРЕГИСТРИРОВАНО 77 НИЗОВЫХ ЯЧЕЕК: 13 ГОРОДСКИХ, 25 СЕЛЬСКИХ, 20 ФАБРИЧНО-ЗАВОДСКИХ И 8 ШКОЛЬНЫХ. КРОМЕ ЭТОГО В ЗЛАТОУСТОВСКОМ ОКРУГЕ ФУНКЦИОНИРОВАЛО ЕЩЕ 11 НЕЗАРЕГИСТРИРОВАННЫХ СЕЛЬСКИХ ЯЧЕЕК. В ЭТИХ ОРГАНИЗАЦИЯХ СОСТОЯЛО 1875 ЧЛЕНОВ, А С НЕЗАРЕГИСТРИРОВАННЫМИ ЗЛАТОУСТОВСКИМИ – ЧИСЛО ЧЛЕНОВ ДОХОДИЛО ДО 2200 ЧЕЛОВЕК (4). ДИРЕКТИВНОЕ ПИСЬМО УРАЛОБКОМА ВКП (б) КО ВСЕМ ОКРУЖКОМАМ О СОДЕЙСТВИИ И ПОДДЕРЖКЕ ДВИЖЕНИЯ ЗА «ЯНАЛИФ» ЕЩЕ БОЛЕЕ УСИЛИЛО ЭТО ДВИЖЕНИЕ. КОМСОМОЛЬЦЫ, ПАРТИЙНЫЕ РАБОТНИКИ, РАБОТНИКИ КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОВОДИЛИ БОЛЬШУЮ РАБОТУ ПО ПОПУЛЯРИЗАЦИИ ИДЕЙ НОВОГО АЛФАВИТА. УЧАЩИЕСЯ ТАТАРО-БАШКИРСКИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНИКУМОВ, СОВПАРТШКОЛ И РАБФАКОВ ВО ВРЕМЯ КАНИКУЛ ТАКЖЕ ЗАНИМАЛИСЬ АГИТАЦИЕЙ ИДЕЙ НОВОГО ТЮРКСКОГО АЛФАВИТА И ОРГАНИЗОВЫВАЛИ ЯЧЕЙКИ ОБЩЕСТВА «ЯНАЛИФ». АКТИВНАЯ ПРОПАГАНДА ВЕЛАСЬ НА СТРАНИЦАХ НАЦИОНАЛЬНОЙ ПЕЧАТИ: ТАТАРО-БАШКИРСКОЙ ГАЗЕТЫ «САБАН-ЭМ-ЧУКЕЧ», «ПРОСВЕЩЕНИЕ НА УРАЛЕ» (ПРИЛОЖЕНИЕ К ЖУРНАЛУ УРАЛОНО ТОГО ЖЕ НАЗВАНИЯ, КОТОРОЕ ИЗДАВАЛОСЬ ЛИШЬ В 3 ОКРУГАХ УРАЛЬСКОЙ ОБЛАСТИ – СВЕРДЛОВСКОМ, ЧЕЛЯБИНСКОМ, КУНГУРСКОМ) И ТАТАРО-БАШКИРСКОГО ЖУРНАЛА «КОММУНИСТ». ПОМИМО ЭТОГО МАССОВЫМ ТИРАЖОМ ВЫПУСКАЛИСЬ ЛИСТОВКИ, ЛОЗУНГИ, БРОШЮРЫ. АКТИВНАЯ ПРОПАГАНДА ДАВАЛА СВОИ РЕЗУЛЬТАТЫ. УЖЕ К НАЧАЛУ 1928/29 УЧЕБНОГО ГОДА ОБЩЕСТВО «ЯНАЛИФ» НАСЧИТЫВАЛО 150 ЯЧЕЕК ЧИСЛЕННОСТЬЮ БОЛЕЕ 6000 ЧЕЛОВЕК (5). ОБЩЕСТВО «ЯНАЛИФ» В ОСНОВНОМ СОСТОЯЛО ИЗ ВЗРОСЛОГО НАСЕЛЕНИЯ (60–70%) И МОЛОДЕЖИ. СТОРОННИКИ НОВОГО АЛФАВИТА БЫЛИ НЕ ТОЛЬКО В ГОРОДАХ И РАБОЧИХ ПОСЕЛКАХ, НО И В ГЛУХИХ ДАЛЕКИХ ТАТАРО-БАШКИРСКИХ ДЕРЕВНЯХ И СЕЛАХ. ХАРАКТЕРНЫМ МОМЕНТОМ ДЛЯ УРАЛЬСКОЙ ОБЛАСТИ БЫЛО ОТСУТСТВИЕ АКТИВНОГО СОПРОТИВЛЕНИЯ СТОРОННИКОВ СТАРОГО АРАБСКОГО АЛФАВИТА.

С 19 ПО 22 СЕНТЯБРЯ 1928 г. В г. ЕКАТЕРИНБУРГЕ СОСТОЯЛОСЬ ОБЛАСТНОЕ СОВЕЩАНИЕ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ОБЩЕСТВА «ЯНАЛИФ», С ЦЕЛЬЮ – ПОДВЕСТИ ИТОГИ РАБОТЫ ДВИЖЕНИЯ ЗА ГОД И ПРИНЯТЬ 5-ЛЕТНИЙ ПЛАН ВВЕДЕНИЯ В ОБЛАСТИ НОВОГО ТЮРКСКОГО АЛФАВИТА. ДЕЛЕГАТЫ ВЫСКАЗАЛИСЬ

ЗА ПЛАНОВОЕ ВВЕДЕНИЕ НОВОГО АЛФАВИТА ВО ВСЕХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ И, В ПЕРВУЮ ОЧЕРЕДЬ, В УЧРЕЖДЕНИЯХ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. СОВЕЩАНИЕ КОНСТАТИРОВАЛО, ЧТО ДЛЯ ЭТОГО НА МЕСТАХ ОБЩЕСТВЕННОЕ МНЕНИЕ ПОДГОТОВЛЕНО И НАСЕЛЕНИЕ, ОСОБЕННО МОЛОДЕЖЬ И УЧАЩИЕСЯ, ЖЕЛАЮТ ВВЕДЕНИЯ НОВОГО АЛФАВИТА, ЧТО «...НАЦМЕН-УЧИТЕЛЯ ВО МНОГИХ МЕСТАХ УЖЕ ЛИКВИДИРОВАЛИ СВОЮ НЕГРАМОТНОСТЬ НА НОВОМ АЛФАВИТЕ...» (6), А В ПОЛИТПРОСВЕТУЧРЕЖДЕНИЯХ ЕСТЬ ЗАКАЗ НА ЛИТЕРАТУРУ НА НОВОМ АЛФАВИТЕ И Т.Д. И Т.П. ОСНОВЫВАЯСЬ НА ТОМ, ЧТО МЕРОПРИЯТИЯ ПО ВВЕДЕНИЮ НОВОГО ТЮРКСКОГО АЛФАВИТА ПО ЛИНИИ ОНО ПОЛУЧИЛИ ПОДДЕРЖКУ ТЮРКО-ТАТАРСКОГО НАСЕЛЕНИЯ ОБЛАСТИ, БЫЛО ПРИНЯТО РЕШЕНИЕ ПЕРЕЙТИ НА ПЛАНОВОЕ ВВЕДЕНИЕ НТА.

ОБЛАСТНОЕ СОВЕЩАНИЕ ПОСЛЕ ДОЛГИХ ОБСУЖДЕНИЙ ПРИНЯЛО 5-ТИ ЛЕТНИЙ ПЛАН ВВЕДЕНИЯ ТЮРКСКОГО АЛФАВИТА. ЭТОТ ПЛАН, СОСТАВЛЕННЫЙ УРАЛОНО И ОДОБРЕННЫЙ ОБЛАСТНЫМ СОВЕЩАНИЕМ, СВОДИЛСЯ К СЛЕДУЮЩЕМУ (7):

1. ШКОЛЫ 1-ОЙ СТУПЕНИ В ТЕЧЕНИЕ 1928/29 УЧЕБНОГО ГОДА В ПОРЯДКЕ ВЫПОЛНЕНИЯ УЧЕБНОГО ПЛАНА СНАЧАЛА ДОЛЖНЫ БЫЛИ ЛИКВИДИРОВАТЬ НЕГРАМОТНОСТЬ НА СТАРОМ АЛФАВИТЕ И ЛИШЬ ПОСЛЕ ЭТОГО ПЕРЕВЕСТИ 10–15% ВСЕХ ЗАНЯТИЙ НА НОВЫЙ АЛФАВИТ. В СЛЕДУЮЩЕМ 1929/30 УЧЕБНОМ ГОДУ 1-Я ГРУППА ПОЛНОСТЬЮ ПЕРЕВОДИЛАСЬ НА НОВЫЙ АЛФАВИТ, А В ОСТАЛЬНЫХ ГРУППАХ ПРИМЕРНО 30% ЗАНЯТИЙ ПЕРЕВОДИЛИСЬ НА НТА. В 1930/31 УЧЕБНОМ ГОДУ ЭТОТ ПРОЦЕНТ ДОЛЖЕН БЫЛ ПОДНЯТЬСЯ ДО 50–60%, В 1931/32 – ДО 75%, В 1933/34 – ДО 100%. В ГРУППАХ, ПЕРЕШЕДШИХ ПОЛНОСТЬЮ НА НОВЫЙ АЛФАВИТ, С ОСОБОГО РАСПОРЯЖЕНИЯ ОНО, РАЗРЕШАЛОСЬ ВЕСТИ КУРС ЛИКВИДАЦИИ НЕГРАМОТНОСТИ НА СТАРОМ АЛФАВИТЕ.

2. ШКОЛЫ ПОВЫШЕННОГО ТИПА (7 И 9-ТИ ЛЕТКИ, ШКОЛЫ КРЕСТЬЯНСКОЙ МОЛОДЕЖИ) ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЕ ОТДЕЛЕНИЯ ТЕХНИКУМОВ, ФЗУ, ТАТАРСКИЕ ОТДЕЛЕНИЯ РАБФАКОВ, ПЕДТЕХНИКУМЫ, ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ КУРСЫ ВЗРОСЛЫХ, ТАТАРО-БАШКИРСКИЕ ОТДЕЛЕНИЯ СПШ ПЕРЕХОДИЛИ НА НОВЫЙ АЛФАВИТ СЛЕДУЮЩИМ ОБРАЗОМ:

а) В 1928/29 УЧЕБНОМ ГОДУ В ПЕРВОМ СЕМЕСТРЕ ЛИКВИДИРОВАЛИ НЕГРАМОТНОСТЬ НА НТА ЗА СЧЕТ ЧАСОВ РОДНОГО ЯЗЫКА, ПОСЛЕ ЧЕГО ПЕРЕВОДИЛИ 10–20% ЗАНЯТИЙ НА НОВЫЙ АЛФАВИТ;

б) В 1929/30 УЧЕБНОМ ГОДУ ПЕРЕВОДЯТСЯ НА НТА 40%, В 1930/31 УЧЕБНОМ ГОДУ – 60%, В 1931/32 УЧЕБНОМ ГОДУ – 80% И В 1932/33 УЧЕБНОМ ГОДУ – 100%.

ПРИ ЭТОМ ОТДЕЛЬНЫЕ ПРЕДМЕТЫ РАЗРЕШАЛОСЬ ПОЛНОСТЬЮ ПЕРЕВЕСТИ НА НОВЫЙ ТЮРКСКИЙ АЛФАВИТ, А НЕКОТОРЫЕ – В НЕЗНАЧИТЕЛЬНОМ ПРОЦЕНТЕ. ЭТО ЗАВИСЕЛО ОТ УСЛОВИЙ РАБОТЫ В КАЖДОМ УЧРЕЖДЕНИИ (Т.Е. НАЛИЧИЯ НЕОБХОДИМЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ).

3. В ЛИКПУНКТАХ В 1928/29 УЧЕБНОМ ГОДУ ОБУЧЕНИЕ ПО НОВОМУ АЛФАВИТУ НАЧИНАЛОСЬ ПОСЛЕ ЛИКВИДАЦИИ НЕГРАМОТНОСТИ ПО

СТАРОМУ. ЭТО ДАВАЛО ВОЗМОЖНОСТЬ ВЫПУСКНИКАМ ЛИКПУНКТОВ ИСПОЛЬЗОВАТЬ ИМЕЮЩУЮСЯ СТАРУЮ ЛИТЕРАТУРУ И ПОДДЕРЖИВАТЬ СВЯЗЬ С ОБУЧЕННЫМИ ПО СТАРОМУ АЛФАВИТУ.

4. ПЕРЕХОД ПОЛИТПРОСВЕТУЧРЕЖДЕНИЙ, ИЗБ-ЧИТАЛЕН, КЛУБОВ, НАРОДНЫХ ДОМОВ, БИБЛИОТЕК, КРАСНЫХ УГОЛКОВ НА НТА ПРОХОДИЛ В СЛЕДУЮЩЕЙ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ: В 1928/29 Г. НА 10–15%, В 1929/30 Г. НА 20–30%, В 1930/31 Г. НА 40–50%, В 1931/32 Г. НА 60–70% И В 1932/33 Г. НА 80–90%.

ПЕРЕХОД НА НТА В ПОЛИТПРОСВЕТУЧРЕЖДЕНИЯХ В ОСНОВНОМ ОСУЩЕСТВЛЯЛСЯ ПРИ ПОПОЛНЕНИИ КНИЖНОГО ФОНДА, ПРИ КРУЖКОВОЙ РАБОТЕ, В СТЕНГАЗЕТАХ, В АГИТАЦИОННО-ПРОПАГАНДИСТСКИХ ЛИСТОВКАХ, ПЛАКАТАХ, ПРИ УСТРОЙСТВЕ ВЫСТАВОК И Т.Д.

ГРАМОТНЫХ ПО СТАРОМУ АЛФАВИТУ В ВОЗРАСТЕ ОТ 14 ДО 45 ЛЕТ ОБЩЕСТВА «ЯНАЛИФ» ДОЛЖНЫ БЫЛИ ТАКЖЕ ОБУЧИТЬ НОВОМУ ТЮРКСКОМУ АЛФАВИТУ. ПЛАН ПЕРЕХОДА НА НТА НЕ КАСАЛСЯ ЛЮДЕЙ СТАРШЕ 45 ЛЕТ, НО В СЛУЧАЕ ЛИЧНОЙ ИНИЦИАТИВЫ ЧЕЛОВЕКА МЕСТНЫЕ ЯЧЕЙКИ ОБЩЕСТВА «ЯНАЛИФ» МОГЛИ ОКАЗАТЬ ЕМУ ПОМОЩЬ В ОБУЧЕНИИ.

СОГЛАСНО ПЕРЕПИСИ 1926 Г. ЛИЦ ТЮРКСКИХ НАРОДНОСТЕЙ УРАЛА ГРАМОТНЫХ ПО СТАРОМУ АЛФАВИТУ БЫЛО 80 000 ЧЕЛОВЕК, ИЗ НИХ В ВОЗРАСТЕ ОТ 14 ДО 45 ЛЕТ ОКОЛО 40 000 ЧЕЛОВЕК. ПОЭТОМУ 5-ЛЕТНИЙ ПЛАН ПРЕДУСМАТРИВАЛ ПЕРЕВЕСТИ НА НОВЫЙ ТЮРКСКИЙ АЛФАВИТ: В 1928/29 УЧЕБНОМ ГОДУ – 8 ТЫС. ЧЕЛОВЕК ИЛИ 20%, В 1929/30 УЧЕБНОМ ГОДУ – 13 ТЫС. ЧЕЛОВЕК ИЛИ 30%, В 1930/31 УЧЕБНОМ ГОДУ – 12 ТЫС. ЧЕЛОВЕК ИЛИ 30%, В 1931/32 УЧЕБНОМ ГОДУ – 3 ТЫС. ЧЕЛОВЕК ИЛИ 20% (8) И К 1933 Г. ЗАВЕРШИТЬ ПЕРЕХОД НА НТА.

В СВЯЗИ С ТЕМ, ЧТО НАГАЙБАКИ НЕ ИСПОЛЬЗОВАЛИ В ПИСЬМЕННОСТИ АРАБСКИЙ АЛФАВИТ (ПИСАЛИ НА РУССКОМ), ТО ПЕРЕХОД НА НОВЫЙ АЛФАВИТ ПРОХОДИЛ БЕЗБОЛЕЗНЕННО И ПОВСЕМЕСТНО ДЛЯ ВСЕГО НАГАЙБАКСКОГО НАСЕЛЕНИЯ.

В 1928–1929 ГГ. В ТАТАРО-БАШКИРСКИХ ГАЗЕТАХ УДЕЛЯЛОСЬ НТА 10–15% ВСЕЙ ПЛОЩАДИ ГАЗЕТНЫХ ПОЛОС. ПОСТАНОВЛЕНИЯМ И УКАЗАНИЯМ В ВЕДОМСТВЕННЫХ ИЗДАНИЯХ – 10-15% ВСЕГО НАПЕЧАТАННОГО МАТЕРИАЛА.

В ТЕЧЕНИЕ 1929–1930 ГГ. НА НОВОМ АЛФАВИТЕ ПЕЧАТАЛОСЬ 25% ОБЩЕГОДОВОЙ ПРОДУКЦИИ АГИТЛИСТОВОК, ЛОЗУНГОВ, ПЛАКАТОВ. В СЛЕДУЮЩИЕ ГОДЫ «ЛАТИНИЗАЦИЯ» ИЗДАТЕЛЬСКОЙ ПРОДУКЦИИ ПРОИЗВОДИЛАСЬ В ТАКОМ ПОРЯДКЕ: В 1930–1931 ГГ. – 40%, В 1931–1932 ГГ. – 50%, В 1932–1933 ГГ. – 75% (9).

В 1928–1929 ГГ. ПО ПЛАНУ ПРЕДУСМАТРИВАЛОСЬ ОБЕСПЕЧИТЬ НОВЫМ ПОЛИГРАФСКИМ ШРИФТОМ И КАССАМИ НА 50% ОТ ПОТРЕБНОСТИ И ЗАВЕРШИТЬ ЭТО МЕРОПРИЯТИЕ К КОНЦУ 1930/31 ХОЗЯЙСТВЕННОГО ГОДА. ОДНОВРЕМЕННО УРАЛОБЛИСПОЛКОМ В СООТВЕТСТВИИ С ПЛАНОМ ПЕРЕХОДА ТЮРКСКИХ НАРОДОВ НА НОВЫЙ АЛФАВИТ ПЕРЕВОДИЛ ДЕЛОПРОИЗВОДСТВО

ВСЕХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ НА РОДНОЙ ЯЗЫК НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕНЬШИНСТВ.

РАБОТА ПО ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПЛАНА ОБУЧЕНИЯ НА НОВОМ ТЮРКСКОМ АЛФАВИТЕ НАЧАЛА ОСУЩЕСТВЛЯТЬСЯ ЦЕНТРАЛИЗОВАННО И ПЛАНОМЕРНО ПОСЛЕ ПОСТАНОВЛЕНИЯ МАЛОГО ПРЕЗИДИУМА ОБЛИСПОЛКОМА (ПРОТОКОЛ № 110 п.32 от 24 декабря 1928 г.), где предусматривалось организовать Областной комитет НТА. В декабре 1928 г. был открыт Областной комитет НТА в составе 9 членов и 2 кандидатов, одновременно с ноября 1928 г. по март 1929 г. создавались окружные комитеты (10).

Кроме окружных было создано 17 районных комитетов. Облисполком дал окрисполкомам соответствующие директивы и указания, была обещана помощь в ассигновании средств на мероприятия по осуществлению плана введения НТА. Областное Бюро общества «Яналиф» поддерживало отношения с центральным советом общества «Яналиф» в г. Казани и со Всесоюзным центральным комитетом нового тюркского алфавита в г. Москве. Всесоюзный центральный комитет выделил Областному бюро на агитационно-пропагандистскую работу в Уральской области 6000 руб. (11), что обеспечило ячейки общества «Яналиф» литературой, учебниками и в плановом порядке приступить к ликвидации неграмотности на новом алфавите. Уралпрофсовет также оказывал помощь Областному бюро «Яналиф», им были даны директивы о привлечении членов профсоюзов в ликвидацию неграмотности на НТА, в снабжении библиотек, красных уголков и других культпросветучреждений литературой на новом алфавите, в организации курсов и кружков по подготовке актива, проведении совещаний или материальной поддержки. Так, например, в Пермском округе профсоюзные организации взяли на себя обязательства ликвидировать неграмотность среди членов профорганизаций за счет своих средств (12).

Помощь этих организаций и большая пропагандистская работа давала свои результаты. Движение за переход с арабского на новый тюркский алфавит на латинской основе приняло широкий размах. Если на 1 марта 1928 г. по области насчитывалось 106 ячеек с охватом 3865 членов, то на 1 марта 1929 г. число ячеек увеличилось до 243, которые уже объединяли 8023 члена (13).

Областное организационное Бюро общества «Яналиф» проводило выездные обследования местных организаций, вело переписку с ячейками, окружными, районными объединениями общества, рассылало различные инструкции, методические материалы и проводило курсы, по обучению новому тюркскому алфавиту работников народного образования. Так, например, в летнем сезоне 1928 г. под-

ГОТОВКУ ПРОШЛИ 482 ЧЕЛОВЕКА, В ОСНОВНОМ ЭТО БЫЛИ ТАТАРЫ И БАШКИРЫ (14).

В ЭТО ЖЕ ВРЕМЯ БЫЛИ ПРОВЕДЕНЫ И ОБЛАСТНЫЕ КУРСЫ ПЕРЕПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НА 60 ЧЕЛОВЕК (30 ЧАСОВ) (15). ПО ЗАДАНИЯМ УРАЛОНО И УРАЛОБКОМА НТА ПЕРЕД НАЧАЛОМ 1929/30 УЧЕБНОГО ГОДА БЫЛИ ПРОВЕДЕНЫ 6-ТИ ДНЕВНЫЕ (36 ЧАСОВЫЕ) КУРСЫ-КОНФЕРЕНЦИИ ПО ПОДГОТОВКЕ КУЛЬТПРОСВЕТРАБОТНИКОВ В 26 ПУНКТАХ С ОХВАТОМ 500 ЧЕЛОВЕК, ЧТО ОБЕСПЕЧИЛО УСПЕШНОЕ ВЫПОЛНЕНИЕ 5-ТИ ЛЕТНЕГО ПЛАНА (16). В ЦЕЛОМ ПО ОБЛАСТИ В 1929 Г. БЫЛО ОРГАНИЗОВАНО 505 КУРСОВ ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТЬЮ 16-30 ЧАСОВ, ЧЕРЕЗ КОТОРЫЕ ПРОШЛО ОБУЧЕНИЕ 9491 ЧЕЛОВЕК. ПУТЕМ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ ЛИКВИДИРОВАЛИ СВОЮ НЕГРАМОТНОСТЬ НА НТА 1853 ЧЕЛОВЕКА. ТАКИМ ОБРАЗОМ, ВСЕГО ПО ОБЛАСТИ ПРОШЛИ ОБУЧЕНИЕ НА НОВОМ АЛФАВИТЕ 11 349 ЧЕЛОВЕК.

ВЫЕЗДНЫЕ ОБСЛЕДОВАНИЯ УРАЛЬСКОГО ОБЛАСТНОГО БЮРО ОБЩЕСТВА «ЯНАЛИФ» УЧИТЕЛЬСКОГО ПЕРСОНАЛА В 1929 Г. ПОКАЗАЛИ, ЧТО УЧИТЕЛЯ ПОДГОТОВЛЕНЫ НА 100 %, ВВЕДЕНИЕ НОВОГО АЛФАВИТА В ШКОЛАХ ПРОХОДИЛО ДОВОЛЬНО УСПЕШНО. НАПРИМЕР, В КИЗЕЛЕВСКОМ РАЙОНЕ В ТРЕХ ПЕРВЫХ ГРУППАХ ШКОЛ 1-ОЙ СТУПЕНИ С НАЧАЛА 1929/30 УЧЕБНОГО ГОДА НОВЫЙ ТЮРКСКИЙ АЛФАВИТ БЫЛ ВВЕДЕН НА 100%, ВО ВСЕХ ВТОРЫХ И ТРЕТЬИХ ГРУППАХ – НА 50% И В ЧЕТВЕРТЫХ ГРУППАХ – НА 60% (17). ИЗ ЧЕТЫРЕХ ЛИКПУНКТОВ ТРИ ЗАНИМАЛИСЬ ИСКЛЮЧИТЕЛЬНО НА НОВОМ АЛФАВИТЕ. УСКОРЕННЫМИ ТЕМПАМИ ВВЕДЕНИЕ НТА ПРОИСХОДИЛО В РЯДЕ ШКОЛ ПЕРМСКОГО, ТРОИЦКОГО, КУНГУРСКОГО И ТАГИЛЬСКОГО ОКРУГОВ.

НО НЕ ВЕЗДЕ ВВЕДЕНИЕ НОВОГО ТЮРКСКОГО АЛФАВИТА ПРОХОДИЛО ГЛАДКО И УСПЕШНО. ОЧЕНЬ ДОЛГОЕ ВРЕМЯ ВВЕДЕНИЮ НТА СОПРОТИВЛЯЛАСЬ ТАТАРО-БАШКИРСКАЯ ГАЗЕТА «САБАН-ЭМ-ЧУКЕЧ», КОТОРАЯ ВЫСТУПАЛА НА СТРАНИЦАХ О ТОМ, ЧТО МАССА НЕ ВОСПРИНИМАЕТ НОВЫЙ АЛФАВИТ (18), ИЛИ, НАПРИМЕР, ТРОИЦКИЙ ОКРОНО МЕСЯЦАМИ ХРАНИЛ В «ПОРТФЕЛЕ» УКАЗАНИЯ УРАЛОНО О ВВЕДЕНИИ НТА, ХОТЯ КОМИТЕТ БЫЛ ОРГАНИЗОВАН (19).

АКТИВНОГО СОПРОТИВЛЕНИЯ СО СТОРОНЫ ЭТНИЧЕСКИХ МЕНЬШИНСТВ УРАЛЬСКОЙ ОБЛАСТИ ВВЕДЕНИЮ НОВОГО АЛФАВИТА НЕ БЫЛО, ТАК КАК ЭЛЕМЕНТАРНОМУ НЕДОВОЛЬСТВУ НАСЕЛЕНИЯ В ДУХЕ ТОГО ВРЕМЕНИ ПРИДАВАЛИ ИДЕОЛОГИЧЕСКУЮ ОКРАСКУ, ЧТО БЫЛО ВЕСЬМА ЧРЕВАТО. ТЕМ НЕ МЕНЕЕ, В ТОЙ ИЛИ ИНОЙ ФОРМЕ СОПРОТИВЛЕНИЕ НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ БЫЛО, О ЧЕМ СВИДЕТЕЛЬСТВУЮТ МАТЕРИАЛЫ ПЕРИОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЙ ТОГО ВРЕМЕНИ.

ТАК, В ЖУРНАЛЕ «ПРОСВЕЩЕНИЕ НА УРАЛЕ» В СТАТЬЕ «ВООРУЖИТЬ ГРАМОТОЙ ТРУДЯЩИХСЯ НАЦМЕН» ГОВОРИЛОСЬ: «ВО ВСЕХ НАЦРАЙОНАХ БОРЬБА ЗА РАЗВЕРТЫВАНИЕ ЛИКВИДАЦИИ БЕЗГРАМОТНОСТИ НАТАЛКИВАЕТСЯ НА СОПРОТИВЛЕНИЕ КЛАССОВОГО ВРАГА. ПРОЯВЛЯЕТСЯ КЛАССОВАЯ БОРЬБА НА ФРОНТЕ ЛИКВИДАЦИИ БЕЗГРАМОТНОСТИ ЧРЕЗВЫЧАЙНО РАЗНООБРАЗНО, В СА-

МЫХ СЛОЖНЫХ ФОРМАХ... КЛАССОВЫЙ ВРАГ ВЕДЕТ АГИТАЦИЮ ПРОТИВ ПОСЕЩЕНИЯ ШКОЛ, ПРОТИВ НОВОГО АЛФАВИТА. В ПЕРМИ НЭПМАНСКИЕ ПОДПЕВАЛЫ РАСПУСКАЮТ СЛУХ О ТОМ, ЧТО, ОБУЧАЯ ПО НОВОМУ АЛФАВИТУ ТАТАР И БАШКИР, КОММУНИСТЫ ХОТЯТ ТАТАР КРЕСТИТЬ В РУССКУЮ ВЕРУ: «НОВЫЙ АЛФАВИТ – ВЫДУМКА КУЧКИ КОММУНИСТОВ-НАЦМЕН И ДЛЯ НАЦМЕН ЭТОГО НЕ НУЖНО. ЕСЛИ БЫЛО БЫ ЭТО НЕОБХОДИМО, ТО РУССКИЕ ВРЯД ЛИ БЫ ПЕРЕШЛИ НА ЛАТИНИЗИРОВАННЫЙ АЛФАВИТ». ТАМ ЖЕ В ПЕРМИ ВЫЯВИЛИСЬ ЯРКИЕ ФАКТЫ ПРОЯВЛЕНИЯ ВЕЛИКОРУССКОГО ШОВИНИЗМА. В 8-ОМ РАЙОНЕ РАЙОРГАНИЗАТОР И ЛИКВИДАТОРЫ НЕ ОТПУСКАЛИ ТАТАР С РУССКИХ ЛИКПУНКТОВ НА ТАТАРСКИЕ. ЛИКВИДАТОРОВ-НАЦМЕН ТРИ РАЗА ВЫГОНЯЛИ ЗА ТО, ЧТО ОНИ ХОТЕЛИ ОБУЧАТЬ ТАТАР НА РОДНОМ ЯЗЫКЕ. ЛИКВИДАТОР ЧАЗОВА В ДРУГОМ РАЙОНЕ ПЕРМИ УБЕЖДАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ ТАТАР В ТОМ, ЧТО НОВЫЙ АЛФАВИТ И ВОООЩЕ ТАТАРСКИЙ ЯЗЫК БЕСПОЛЕЗЕН, ТАК КАК ВСЯ РАБОТА ИДЕТ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ...

КУЕДИНСКИЙ РАЙКОЛХОЗСОЮЗ НА ПРОСЬБУ РАЙОРГАНИЗАТОРА ПРИНЯТЬ УЧАСТИЕ В ЛИКВИДАЦИИ НЕГРАМОТНОСТИ НА НОВОМ АЛФАВИТЕ ОТВЕТИЛ: «РАЗ ВЫ НА ЭТО ДЕЛО ПОСТАВЛЕНЫ, ВЫ И РАБОТАЙТЕ, ВСЯКОМУ СВОЕ!..» В МАНЧАЖСКОМ РАЙОНЕ ПРОВЕЛИ НАЛЕТ С ЦЕЛЬЮ ВЫЯВЛЕНИЯ ГРАМОТНОСТИ ПО НОВОМУ АЛФАВИТУ СОВЕТСКИХ И ПАРТИЙНЫХ РАБОТНИКОВ. ОКАЗАЛОСЬ, ЧТО СЕКРЕТАРЬ РАЙКОМА ВКП(б) тов. ИБРАГИМОВ И ЗАВ. ЗЕМЧАСТЬЮ РИКА т. ЮСУПОВ СОВСЕМ НЕ ЗНАЮТ ЯНАЛИФ, ЛИТЕРАТУРУ И ГАЗЕТЫ НА НОВОМ АЛФАВИТЕ НЕ ЧИТАЮТ... МЕЖДУ ТЕМ ЕСТЬ СЛУЧАИ ГРУБОЙ НЕДООЦЕНКИ ЗНАЧЕНИЯ ВВЕДЕНИЯ ЯНАЛИФА. НАПРИМЕР, НАДЕЖДИНСКАЯ СТРАХКАССА НЕ ПРИЗНАЕТ ПОДПИСИ ЛАТИНИЗИРОВАННЫМ ШРИФТОМ И НЕ ПРИНИМАЕТ РАСПИСОК ТАТАР, ПОДПИСАВШИХСЯ ПО ЯНАЛИФУ... ЕСТЬ И ПЕРЕГИБЫ ВО ВВЕДЕНИИ НОВОГО АЛФАВИТА. В БОГОРОДСКОМ РАЙОНЕ ЗА НЕПОСЕЩАЕМОСТЬ ШКОЛЫ СУДИЛИ ЧЕРЕЗ ПРИНУДИТЕЛЬНУЮ КАМЕРУ 6 ЧЕЛОВЕК, А НА СЛЕДУЮЩИЙ ДЕНЬ НА ЛИКПУНКТ НЕ ЯВИЛСЯ НИ ОДИН ЧЕЛОВЕК. В АСБЕСТЕ НЕЖЕЛАЮЩИХ ПЕРЕОБУЧАТЬСЯ ШТРАФОВАЛИ ОТ 3 ДО 10 РУБЛЕЙ» (20).

ТОРМОЗИЛО РАБОТУ ПО ВВЕДЕНИЮ НОВОГО ТЮРКСКОГО АЛФАВИТА НЕ ТОЛЬКО СОПРОТИВЛЕНИЕ НА МЕСТАХ, НО И ОТСУТСТВИЕ ИЛИ ДЕФИЦИТ УЧЕБНЫХ И НАГЛЯДНЫХ ПОСОБИЙ. ТАКЖЕ ЗАТРУДНЯЛО РАБОТУ ПАССИВНОЕ ОТНОШЕНИЕ НЕКОТОРЫХ ОТДЕЛОВ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РАЙИСПОЛКОМОВ, ВСЛЕДСТВИЕ ЧЕГО В НЕКОТОРЫХ РАЙОНАХ УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ ВЫПИСЫВАЛИСЬ НЕСВОЕВРЕМЕННО И НИКАКИХ МЕР ПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ НА НТА НЕ ПРЕДПРИНИМАЛОСЬ.

В ТЕЧЕНИЕ 1928–1931 ГГ. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УРАЛОБЛКОМИТЕТА НТА ПРОДОЛЖАЛА ФИНАНСИРОВАТЬСЯ КАК ГОСУДАРСТВЕННЫМ, ТАК И ОБЛАСТНЫМ БЮДЖЕТАМИ. ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ СРЕДСТВ ПОСТУПАЛА ПО ЛИНИИ ГОСБЮДЖЕТА, НО ЧАСТО НЕСВОЕВРЕМЕННО, ЧТО ЗАТРУДНЯЛО РАБОТУ ОБЛАСТНОГО ОРГАНИЗАЦИОННОГО БЮРО НТА. СРЕДСТВА ЦЕНТРАЛИЗОВАННО РАСПРЕДЕЛЯ-

лись по округам Уральской области в зависимости от численности национальных меньшинств.

Так, например, на Тобольский, Троицкий, Челябинский округа выделялось по 1000 руб., на Пермский – 500 руб., а на Ишимский округ – 100 руб. (21).

В 1929 г. в целях улучшения руководства работы низовых организаций НТА при Областном комитете были созданы две комиссии: агитационно-пропагандистская и учебно-методическая. В Пермском окружном комитете была введена должность специнструктора.

На местах в течение 1929/30 учебного года под руководством выше указанных комиссий была разработана программа районных курсов-конференций по подготовке просвещенцев по новому алфавиту, на четырех районных курсах присутствовали представители Областного комитета НТА. Одновременно были разосланы методические письма об организации и методах обучения на НТА взрослого населения, ранее обученных по старому алфавиту, с практическими приложениями примерного урока по обучению грамоте на новом тюркском алфавите в школах 1-ой ступени.

В 1931 г. тюркские народности Урала в основном завершили переход на новый латинизированный алфавит, при этом печать и издательская работа уже были полностью переведены на новый алфавит.

С начала 1930-х гг. на опыте тюркских народов началось движение за новый латинизированный алфавит среди финно-угорских народностей: коми-пермяков, марийцев, мордвы и т.д. Наркомпросом РСФСР был разработан латинизированный алфавит для этих народов. Началась работа по ликвидации неграмотности на новом алфавите. Уже в марте 1932 г. в г. Кудымкаре прошла Первая областная конференция коми-пермяков, на которой был рассмотрен вопрос перехода на новый алфавит. Конференция наметила практические мероприятия по осуществлению этой задачи, в районах были созданы специальные комитеты.

Так как народности Тобольского Севера до начала 1930-х гг. не имели своей письменности, то Наркомпрос РСФСР для них разработал латинизированный алфавит и началось его введение среди населения.

1 января 1932 г. Первая Всесоюзная конференция по развитию языков и письменности народов Севера утвердила алфавит для северных народностей и определила основные направления в области развития национальных языков туземцев Севера. Конференция постановила к 1933/34 учебному году разработать на языках народов Севера учебники для первого года обучения на 12 языках и для двух

лет обучения – на 7 языках (22). Последующая реализация решений конференции и подготовка национальных учителей позволила в середине 1930-х гг. перевести первый год обучения северных народов на родной язык, а издательство учебников на национальных языках способствовало более эффективному повышению успеваемости учащихся и усвоению ими учебного материала.

1 ноября 1932 г. на заседании Совнаца ЦИК СССР, подводя итоги работы по латинизации письменности народов СССР за 1931-32 гг., отмечалось, что «... удалось добиться значительных успехов в области развития национальной письменности...» и перейти «от обслуживания основных народностей национальных республик к обслуживанию национальных меньшинств». Было принято решение содействовать дальнейшей разработке алфавитов для 16 северных народностей (23).

В 1935 г. обучение в начальных школах в РСФСР шло не менее чем на 80 языках. Однако, качество преподавания было невысоким, а распространение грамотности шло медленно. Прорыв здесь был достигнут только в середине 1930-х гг. Постепенно разворачивалось создание средних и высших учебных заведений на родных языках народов СССР, что в значительной мере выдвигало вперед и увеличивало ряды национальных элит. Одновременно и параллельно форсировалось издательское дело на национальных языках. В 1933 г. 37 % всего газетного тиража по стране были газеты на нерусских языках. В 1938 г. периодическая печать выходила на 66 языках (24). Литература, искусство и наука в отдельных республиках, национальных образованиях и среди национальных меньшинств пережили определенный подъем.

Таким образом, новый латинизированный алфавит по сравнению со сложной старой письменностью (арабицей) чрезвычайно облегчал задачу ликвидации неграмотности среди тюркских и мусульманских народов СССР. Однако вводился новый алфавит с элементами принуждения, в весьма сжатые временные рамки и со свойственным своему времени путем «красногвардейской атаки» на арабицу. С другой стороны, противники перехода на новый алфавит доказывали, что арабская письменность существует у мусульманских народов СССР более тысячи лет, что переход на другую письменность ведет к разрыву со своим культурным наследием и вносит дополнительные трудности в борьбе за ликвидацию неграмотности, поскольку переучиваться приходилось и тем, кто уже владел грамотой (а у татар в целом по стране в 1930-е гг. грамотными были 30–40% населения). Арестовывали не только противников перехода на новый латинизированный алфавит, но и тех, кто просто хранил у себя



КНИГИ НА АРАБИЦЕ, ДАЖЕ ЕСЛИ ЭТО БЫЛИ ТРУДЫ ПРИЗНАННЫХ КЛАССИКОВ ЛИТЕРАТУРЫ.

С КОНЦА 1930-Х ГГ. РУССКИЙ ЯЗЫК ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННО ВНЕДРЯЛСЯ ВО ВСЕ ШКОЛЫ СОВЕТСКОГО СОЮЗА, СТАВ ОБЯЗАТЕЛЬНЫМ ПРЕДМЕТОМ ОБУЧЕНИЯ. ОДНОВРЕМЕННО ЛАТИНСКИЙ АЛФАВИТ, НА КОТОРЫЙ ЗА НЕКОЛЬКО ЛЕТ ДО ТОГО БЫЛА ПЕРЕВЕДЕНА ПИСЬМЕННОСТЬ МНОГОЧИСЛЕННЫХ ЯЗЫКОВ, БЫЛ ИЗЪЯТ И ЗАМЕНЕН КИРИЛЛИЦЕЙ. ПЕРЕВОД ПИСЬМЕННОСТИ НА КИРИЛЛИЦУ ПРИВЕЛ К ПОСТЕПЕННОМУ УПРАЗДНЕНИЮ ОСОБЫХ НАЦИОНАЛЬНЫХ ШКОЛ, ОНИ ПРЕОБРАЗОВЫВАЛИСЬ В ШКОЛЫ ОБЫЧНОГО ТИПА. ПО ЭТОЙ ПРИЧИНЕ С ЭТОГО ВРЕМЕНИ САМА ШКОЛА ВЫСТУПАЕТ ВАЖНЫМ ЭЛЕМЕНТОМ «ДЕНАЦИОНАЛИЗАЦИИ» ЭТНИЧЕСКИХ МЕНЬШИНСТВ.

1. Известия Уралоблисполкома. 1929. № 42–43. С.17.
2. Известия Уралоблисполкома. 1928. № 13. С.14.
3. ГАСО. Ф.88-Р. Оп.5. Д.65. Л.267.
4. Известия Уралоблисполкома. 1928. № 13. С.14.
5. Там же. С.14.
6. Просвещение на Урале. 1928. №11. С.70.
7. ГАСО. Ф.88-Р. Оп.5. Д.65. Л.342.
8. ГАСО. Ф.88-Р. Оп.5. Д.65. Л.342.
9. ГАСО. Ф.88-Р. Оп.5. Д.65. Л.267.
10. ГАСО. Ф.88-Р. Оп.5. Д.65. Л.267.
11. Известия Уралоблисполкома. 1928. № 13. С.15.
12. ГАСО. Ф.88-Р. Оп.5. Д.65. Л.268.
13. Известия Уралоблисполкома. 1929. № 42–43. С.17.
14. ГАСО. Ф.88-Р. Оп.5. Д.65. Л.269.
15. ГАСО. Ф.88-Р. Оп.5. Д.65. Л.268.
16. Известия Уралоблисполкома. 1929. № 42–43. С.17.
17. ГАСО. Ф.88-Р. Оп.5. Д.65. Л.270.
18. Ибрагимов А., Садыков С. Успехи ленинской национальной политики на Урале. Свердловск, 1932. С.38.
19. Известия Уралоблисполкома. 1929. № 29. С.14.
20. Вооружить грамотой трудящихся нацмен // Просвещение на Урале. 1930. № 1. С.19–20.
21. ГАСО. Ф.88-Р. Оп.5. Д.65. Л.269.
22. ГАРФ. Ф.Р-3977. Оп.1. Д.144. Л.95.
23. ГАРФ. Ф.Р-3316. Оп.22. Д.10. Л.82.
24. Каппелер А. Россия – многонациональная империя: возникновение, история, распад. М., 1997. С.276.

Левченко В.Л.

#### **О численности и составе населения Ханты-Мансийского автономного округа в 1940-1950-х гг.**

Специфические особенности этнодемографической истории Севера Западной Сибири создают дополнительные трудности для ее изучения. Однако, в последние годы ряд исследователей Урало-сибирского региона обратились к проблеме исторической демографии. Так, в коллективной монографии «Этнодемографическое развитие Урала в XIX-XX вв.» Г.Е.Корнилов затронул вопросы численности населения и этнического

состава в северных районах Уральской области (современное Омь-Иртышье) (1). Л.В.Алексеева и Р.Т.Латыпов в ряде работ исследовали состав, размещение и численность населения на Севере Западной Сибири в 1920-1930-х гг. (2).

Демографическая ситуация в Ханты-Мансийском округе в 1941-1945 гг. и послевоенные годы пока еще очень слабо изучена. Следует иметь в виду, что информацию, необходимую для изучения этнодемографической истории тех лет, можно получить, в основном, двумя способами: посредством сравнения данных двух Всесоюзных переписей населения (1939 и 1959 гг.), либо путём сопоставления сведений о численности тружеников в разных отраслях народного хозяйства.

В отечественной историографии Сибири выделяется три этапа массового переселения за годы советской власти, а, следовательно, и серьёзных изменений в численности, структуре и составе населения. Первый был связан с индустриализацией страны и приходился на 1928-1937 гг., второй был вызван эвакуацией предприятий и населения в 1941-1945 гг., и третий происходил в связи с освоением целинных и залежных земель в послевоенные годы (3). Однако, применительно к Ханты-Мансийскому округу, данные этапы не совсем соответствуют, в особенности третий, совпавший с активным нефтяным освоением (1970-1980-е гг.).

За период 1941-1945 гг. численность рабочих и служащих Сибири и Дальнего Востока увеличилась почти на 9%, а в целом по стране она уменьшилась на 16% и в РСФСР на 12%. Напомним, что эти данные приводят в своей монографии «Население Сибири» (4). Общее число рабочих и служащих с 1941 по 1944 год увеличилось в Западной Сибири на 36,4%. Таким образом, говоря о демографических процессах в Сибири вообще и в ХМАО в частности, необходимо учитывать как изменения в общей численности населения, так и перемены в социально-классовой структуре общества.

Обращение к данным переписи населения 1939 и 1959 гг. позволяет установить динамику численности населения ХМАО с 1939 по 1959 гг.: общая численность населения возросла с 92,2 тыс. человек до 123,9 тыс. человек; городское население возросло с 7,5 тыс. человек (8,1%) до 33,5 тыс. человек (27,0%), т.е. городское население увеличилось почти в 4 раза. Следует отметить, что основное место среди городского населения региона занимали рабочие и кооператоры. В ХМАО на их долю в 1939 году приходилось 98,1%, а в 1959 г., уже 99,9%. Анализируя национальный состав населения ХМАО, можно отметить тот факт, что в период с 1939 по 1959 г. доля коренного населения сократилась с 6,7% до 3,6%, русского населения – с 88% до 83,9%. Однако, удельный вес представителей других народов вырос с 5,3% до 12,5%. Данные изменения являются результатом массовой эвакуации из западных районов страны.

Кроме того, следует учитывать и довольно низкий удельный вес рабочих среди городского населения ХМАО. В 1939 г. он составлял 44,5%, а в 1959 г. – 62,4%. Вместе с тем в среднем по Сибири эти показатели составляли соответственно 61,8% и 70,9%. Происходило это потому, что города в национальных регионах Сибири, в частности в ХМАО, не столько играли роль промышленных центров, сколько выполняли административно-культурные функции. Этим объясняется и высокий процент служащих среди населения ХМАО – 39,5% (в 1939 г.) и 33,3% (в 1959 г.).

Следует отметить небывалую по масштабам и сложности массовую мобилизацию трудящихся в рыбное хозяйство округа. Источником пополнения рабочей силы здесь послужили не только переселенцы из европейской части страны, но и привлекавшиеся на работу женщины из местного населения, а также пенсионеры, подростки, инвалиды войны, выпускники училищ и школ трудовых резервов. В результате этого наблюдался резкий рост числа работников рыбной промышленности, что являлось исключением для пищевой промышленности региона. Вместе с тем, главным источником пополнения рабочей силы в рыбной промышленности и, частично, в колхозах, являлись эвакуированные и переселенцы. Особенно большой приток наблюдался в 1942 г. Так, с мая по октябрь 1942 года в рыбное хозяйство ХМАО было направлено 74,4 тыс. эвакуированных и переселенцев. При этом возникла серьёзная проблема, связанная с обучением и трудоустройством прибывших, так как из общего числа эвакуированных, трудоспособные составляли 55 %, в том числе трудоспособные мужчины только 14,5 % (5).

При общем росте численности населения округа в годы войны, имело место резкое снижение числа трудоспособных работников.

1. Этнодемографическое развитие Урала в XIX-XX вв. Екатеринбург, 2000. С. 32-40.
2. Алексеева Л.В. К вопросу о численности населения Обь-Иртышского Севера в 1920-х гг. // Динамика миграции населения и проблемы современного развития Западной Сибири. Сб. тезисов докладов региональной научно-практической конференции. Сургут. 21-22 ноября 2002 г. Сургут, 2002. С. 6-9; Латыпов Р.Т. Этнодемографическая структура населения Урала в первой трети XX века // 50-летие историко-правоведческого факультета Курганского государственного университета. Материалы межрегиональной научно-практической конференции 21 ноября 2002 г. Курган, 2002. С. 72-76; и др.
3. Малинин Е.Д., Ушаков А.К. Население Сибири. М., 1976.
4. Исупов В.А. Городское население Сибири. Новосибирск, 1991.
5. Прибыльский Ю.П., Федорченко В.И. Рыбное хозяйство Сибири в годы Великой Отечественной войны. Красноярск, 1988.

Логинов Д.В.

**«Новое государство» Салазара: диктатура интеллектуалов.  
Использование элементов идеологии национал-синдикализма  
в государственном управлении (1930-1934 гг.)**

Стремление народа к просвещенным правителям существовало с древних времен. Обыватели считали и считают, что образованный и культурный правитель не может быть тираном и деспотом. Платон первым сформулировал идею о "государстве философов и поэтов", однако только в XX столетии появилась реальная возможность отдать всю власть академикам и профессорам. С одной стороны, образованность масс вышла на новый уровень, и высшее образование стало доступно практически каждому (теперь отдельные неудачи руководителей государств еще чаще стали списывать на недостаточную образованность). С другой стороны, в прошлое ушли сословные перегородки, которые предоставляли всю полноту государственной власти одной части общества. В этих условиях к власти стали приходить представители самых разных профессий и социальных слоев. Антониу ди Оливейра Салазар создал в Португалии правительство, которое по уровню образованности превосходило любое из правительств того времени. Тем не менее, это была диктатура во главе с академическим диктатором.

Пестрый состав участников переворота 28 мая 1926 г. не позволял военным, вставшим во главе восстания, диктовать свою волю. К тому же, по словам Марселу Каэтано, автора будущей Конституции Португалии 1933 г., «военные твердо знали, чего не хотели, - сохранения существующего режима, однако в их мнениях не было такого же единства в вопросе, что бы они желали создать» (1). Возникла идея привлечь в новое правительство гражданское лицо – профессора Салазара. Он огласился с этим предложением и получил властные полномочия. Постепенно основные посты в правительстве переходили к коллегам Салазара, академикам и профессорам. Диктатура правительства интеллектуалов, «кафедрокрация», стала реальностью. Более того, в управлении государством Салазар и его министры использовали целый комплекс идей национал-синдикализма.

Впервые Салазар выступил со своими идеями по устройству «Нового государства» и будущей Конституции в 1929 г. Он заявил о «новом политическом порядке» и строгой националистской политике, основанной на активных элементах португальского общества: семье, духовных и экономических корпорациях, муниципалитетах. 28 мая 1930 г. на праздновании IV годовщины Национальной революции Салазар подчеркнул, что процветание нации будет достигнуто путем реализации «образовательной программы, которая сможет исправить принципиальные дефекты португальской системы, заменив дезорганизацию порядком, и, разработав новую Конституцию, которая инкорпорирует нацию в государство» (2). Для укрепления своей власти Салазар должен был представить программу, дабы «завоевать не только воображение нации, но и умы, и души народных масс» (3).

30 июня 1930 г. Салазаром были обнародованы «Фундаментальные принципы Революции». Этот документ содержал в себе идеи переустрой-

ства всех сфер португальского общества. В основе лежала идея независимого существования португальской нации, где интересы каждого человека или группы людей подчинены интересам нации. Государство было призвано уничтожить саму возможность разделения нации на соперничающие группировки. Под консолидацией подразумевалось создание сильного государства, сохраняющего духовные принципы общества. Система образования и экономика страны не должны были противоречить традиционным духовным ценностям португальцев. «Никто кроме государства не имеет права развивать, гармонизировать и контролировать общественную деятельность» (4), - этот принцип Салазара был направлен против объединений, чьи интересы отличались от государственных. Для достижения успеха в этой борьбе государство должно было координировать все виды общественной деятельности: от правительственных структур до частных предприятий.

Социальная координация – еще один фундаментальный принцип нового режима: общество должно быть инкорпорировано в государство. Либерализм произвел на свет гражданина (человека, отделенного от семьи, класса, профессии, культуры и экономических интересов), который предоставил себе право вмешиваться в государственное устройство. Для исправления этой ситуации требовалось перейти от партийной организации к системе корпораций. Наиболее детально Салазар разработал принцип экономического прогресса и общественного спокойствия. Идея индивидуализма в экономике заменялась идеей умеренного национализма, а экономические интересы государства ставились выше экономических интересов индивида. В новую конституционную схему необходимо было инкорпорировать соответствующие экономические доктрины, согласно которым каждый экономический организм должен был стремиться к политическому, духовному, социальному и материальному обогащению страны и укреплению мощи государства. Скоординировав деятельность корпораций и иных объединений рабочих и служащих, Салазар стремился увести их от борьбы и соперничества друг с другом, что должно было привести к подчинению частных и групповых интересов интересам государства.

В том же 1930 г. был создан Национальный Союз, и 30 июля Салазар подготовил по этому случаю детальное выступление. Многие постулаты этого выступления были перенесены в Конституцию. Португальское государство объявлялось социальным и корпоративным и становилось «представителем интересов всех структурных элементов общества в политической и административной жизни» (5). Наряду с законодательством мораль и духовность должны были стать ограничителями государственной власти. Семья, местные сообщества и муниципалитеты становились первичными политическими элементами. Государство, как мотивирующий, направляющий и руководящий центр, призвано было организовать все социальные элементы в духовные и экономические корпорации.

Строительство ни одной из корпораций еще не было завершено, но, благодаря успешной идеологии режима, в национальной экономике уже креп корпоративный дух.

В 1932 и 1933 гг. Салазар еще более укрепил свое положение: 5 июля 1932 г. он занял пост премьер-министра, а в 1933 г. подготовил вместе с Казтану и Перейра проекты новой Конституции и Национального Трудового Статута.

Корпоратизм стал по Конституции «определяющим моментом и в экономическом, и в идеологическом отношении» (6), а сама корпоративная система играла роль буфера в социальных конфликтах. Правительство заставило профсоюзы войти в новую корпоративную систему. Те из них, которые сопротивлялись фактической фашизации профсоюзов, были распущены и воссозданы уже по вертикальному, а, значит, фашистскому типу. Та же участь постигла и сельские профсоюзы. В силу особенностей сельского общества в 1934 г. была разработана система Общественных Палат. Цель их создания заключалась в «реинтеграции нации и государства» (7). Общественные Палаты формировались из числа сельских жителей и занимались конкретными вопросами и проблемами сельского общества. Идеологически их создание обосновывалось стремлением вновь обрести коллективную сознательность, утраченную в годы республиканского режима. Общественные Палаты стали особой разновидностью корпоративного объединения, контролирующегося государством, целью которого было не допустить производственных конфликтов в сельской местности. Согласно старым организационным формулам, трудящийся мог противостоять своему работодателю, теперь же это право было отобрано у конкретного рабочего или крестьянина и передано национальным корпорациям.

Роль корпоративной системы была еще более очевидна на фоне усиления государственного вмешательства в экономику. Между государством и корпоративными институтами появились посреднические организации экономического содействия, которые осуществляли тотальный контроль над гильдиями. Как и в Конституции, в Национальном Трудовом Статуте был заложен принцип духовной и материальной целостности нации. Его статьи закрепляли за государством право и обязанность «противостоять всем социальным движениям и доктринам, противоречащим принципам Статута» (8). Все права и свободы, касающиеся труда, процесса производства и производственных отношений, ограничивались и контролировались государственными структурами. В идеале эту функцию должны были выполнять непосредственно экономические объединения – корпорации. Но создание корпораций находилось на начальном этапе, и нельзя было допустить, чтобы какие-нибудь идейные течения контролировали и определяли деятельность экономических объединений. Идеология же провозглашала, что отношения внутри ассоциаций рабо-

чих, должны быть похожи на семейные отношения (в плане общих интересов). Благодаря этому, среди участников трудового процесса, занятых на разных уровнях производства и управления, становится возможным поддерживать дисциплину и не допускать распространения революционных настроений. Государство, как высшая форма выражения нации, призвано создать наиболее общие условия и фундаментальные принципы функционирования экономики. Ни в коем случае государство не должно напрямую вмешиваться в экономическую жизнь страны, так как стремление государства быть в курсе всех деталей экономической проблематики, как правило, приводит к коррупции.

«Истинная рехристианизация» и уничтожение классовых конфликтов через всеобщую корпоратизацию стали превалирующими пунктами салазаристской идеологии, призванной убедить людей в том, что «Новое государство» является органичным продолжением славного прошлого средневековой Португальской Империи. Салазар и его единомышленники активно использовали идеи национал-синдикалистов, хотя и расходились с ними во взглядах на многие проблемы. Создав Национальный Союз, Португальский Легион и Португальскую Молодежь, диктаторский режим Салазара, тем не менее, подменил мобилизацию разных слоев населения новыми государственными структурами, в которых через несколько лет растворились даже радикально настроенные национал-синдикалисты.

В 1935 г. Балди-Папини докладывал Муссолини: «В Португалии для установления режима было достаточно полицейских мероприятий армии, тогда как в Италии была гражданская революция с ее кровопролитием, ее маршем и ее коллективным духом регенерации; таким образом, с самого начала ни дуче, ни элита, ни доктрина, ни революционная вера, рожденная и укрепленная в боях, не наполняют души людей» (9). Не создавая фашистского государства, но, умело используя идеи национал-синдикализма, правительство Салазара добилось значительных результатов в экономической, политической и социальной сферах. Грамотное, расчетливое и умелое использование популярных в португальском обществе идей выгодно отличало «академическое» правительство Салазара от правительств других диктаторских режимов. Тем не менее, доктор и диктатор в одном лице, Антониу ди Оливейра Салазар, оставался диктатором на протяжении нескольких десятилетий. С прекращением его правления рухнул и сам режим.

При всех негативных последствиях режима сохранение его разумных черт позволило Португалии достаточно быстро стать современной частью Европы. И в этом состоит главный итог эксперимента особого политического устройства – «кафедрокрапии».

---

1. Lloyd-Jones S. Corporatism in Spain and Portugal: a comparison // <http://www.cphrc.org.uk/essays/essays/article6.htm>

2. Salazar`s speech to military officials on the 4th anniversary of the National Revolution // <http://www.cphrc.org.uk/sources/so-md/salazar-to-military.htm>
3. Lloyd-Jones S. Salazar`s Portugal // <http://www.cphrc.org.uk/essays/essays/article2.htm>
4. Salazar A. O. The Fundamental Principles of the Revolution // <http://www.cphrc.org.uk/sources/so-md/fund-1.htm>
5. Salazar`s Speech announcing the creation of the Uniao Nacional.// <http://www.cphrc.org.uk/sources/so-md/nine-prerequisites.htm>
6. Pinto A. C. Salazar`s Dictatorship and European Fascism. P.181.
7. Community Houses. // <http://www.cphrc.org.uk/sources/so-ns/community-houses.htm>
8. National Labour Statute // <http://www.cphrc.org.uk/sources/so-ns/nls.htm>
9. Pinto A. C. Salazar`s Dictatorship and European Fascism. P.165.

Лончинская Л.Я.

### **Архаические основания массового сознания уральцев в годы Великой Отечественной войны**

Одним из факторов, обусловивших успешную идеологическую обработку с одной стороны, и устойчивость массового сознания в экстремальных условиях войны с другой, было наличие в нем элементов архаического мышления.

Модернизация по-советски взяла у западной цивилизации только технологическую сторону, отвергнув либеральные ценности (точнее, лишь продекларировав их). Официальная советская идеология формировала коммунистическое сознание за счет нерефлексируемой массами активизации архаических представлений.

Во время войны в экстремальной обстановке архаическое мышление активизировалось. Оно характеризовалось эмоциональностью, упрощенным, но целостным восприятием мира с бинарным противостоянием добра и зла, господством наглядно-чувственного, а не абстрактного мышления, персонификацией враждебных сил, авторитаризмом, опорой на веру, а не логику.

В советском обществе человек был лишен социальных координат для определения собственного статуса, так как отчужден от власти, а горизонтальные связи намеренно разрушались. Осознание себя как социальной единицы было возможно только путем партиципации – приобщения (отторжения) себя к внешней силе.

Партиципация – принцип мистической сопричастности, приобщения к прошлому организованному опыту. Люди отождествляли себя с «культурами героями», как носителями этого опыта, то есть собственную сущность видели вне себя. Характерный речевой оборот тех лет: «В ответ на выступление Гитлера рабочие треста обязались выполнить годовой план к 1 ноября 1941 г.», – демонстрирует отождествление в массовом сознании своих действий с действиями государства. Любое деяние власти должно было восприниматься населением как исполнение его собственных желаний и требовало ответных благодарных действий: «Известие о



назначении т. Сталина наркомом обороны вызвало досрочные выплаты денег по подписке на заем» рапортовали агитаторы, «В ответ на заключение договора мы с еще большей энергией включимся в борьбу за выполнение наших обязательств, взятых на первый приказ Сталина», - говорили ораторы на митингах (1).

Партиципация как принцип пра-логического мышления подразумевала поиск доказательств в эмоциональной сфере или ссылке на авторитет. Колхозники, недовольные политикой хлебозаготовок, возмущались: «Вы нарушаете указ Ленина о том, что прежде надо обеспечить колхозников, засыпать семена, а потом сдавать государству» (2).

Причастность к власти доказывалась через заботу власти о населении, если же заботы не было, то наступало отторжение, представленное в сознании феноменом «вредительства», мешающего экстагическому слиянию с властью, в образе бюрократа, диверсанта и т.д. «Нам нет пощады. Вы там воюете, а над нами местные правители издеваются», «Знай, что приказы, которые издает наша власть, они их тут плохо выполняют», - жаловались в письмах родным эвакуированные (3).

Особенностью архаического мышления является представление о причинах тех или иных явлений в обществе. Массовое сознание склонно эти причины персонифицировать, приписывая вину за происходящее конкретным лицам, этносам или социальным группам.

Эта черта проявилась при попытке населения найти причину неудач Красной Армии, которая считалась советскими людьми непобедимой. И хотя в выступлениях И. Сталина и в прессе приводились доводы о внезапности нападения, об использовании Германией ресурсов оккупированных ею стран и другие объективные соображения, тем не менее часто звучали вопросы об «измене с нашей стороны», «не было ли у нас пятой колонны?», «Были ли факты вредительства на фронте?» (4)

Феномен, сохранившийся с архаических времен – групповая солидарность в результате самоидентификации с образом «мы», воплощающему человеческий мир, противопоставляемому миру иному, не человеческому, включающему в себя природное окружение и иную социальность.

Коллективизм, наиболее ценимое советской идеологией качество, подразумевало эмоциональную слитность с обществом. Его значимость нашла отражение в языке тех лет, речь автоматически насыщалась притяжательными местоимениями: «*Наши* мужья на фронте на защите *нашей* Родины. Они беспощадно будут громить врага, который вторгся на *нашу* родную землю, а мы будем честно работать на *наших* социалистических полях. Мы не допустим, чтобы *наши* обильный урожай на *наших* полях остался необранным», - говорили на митинге женщины Верхне-Уральского района Челябинской области (5).

Чтобы слиться с коллективом, надо было заслужить, доказать право быть «своим»: «У меня два сына погибло в гражданскую войну». «Я при-

нимал участие в партизанском отряде по разгрому Колчака», - писали в добровольческих заявлениях (6).

Форма существования человеческого общества мыслилась в архаическом ключе как примат общественного над личным. Эта зависимость ценности человека от степени его нужности государству определяла отношение к рабочим предприятий со стороны администрации и являлась одной из причин тяжелых материально-бытовых условий трудящихся многих заводов. На запрос Челябинского ОК ВКП(б) администрации Магнитогорского металлургического комбината о помощи молодым рабочим последовал ответ: «Плохо работающим не стоит оказывать помощь» (7).

Постыдным в советском обществе считалось обнаружить личный интерес. Челябинский ОК ВКП(б) указывая на роль местной печати, отмечал, что «газеты должны поднимать на щит тех, людей, которые борются за общественные и государственные интересы против отсталых, иждивенческих, частнособственнических настроений». Население, обращаясь с просьбами к властям, старалось подбирать «правильные» аргументы: например, верующие, ходатайствующие об открытии церкви, ссылались на то, что «объединение верующих сумеет лучше оказать фронту помощь как материально, так и морально» (8).

Насколько неважным было существование рядового гражданина, настолько значительной была фигура главы государства. К вождю, как олицетворению государства, обращались за справедливостью, так как ее отсутствие в каждом конкретном случае разрушало простую и ясную картину мира. Работник столовой города Верхняя Тавда писал: «Дорогой товарищ Сталин, убедительно прошу разъяснить мне следующий вопрос – у нас в столовой №2, где я работаю поваром, другой повар занимается пьянкой, в суп попала коробка спичек, а свалили на меня. Прошу, т. Сталин, не откажите в просьбе, дайте ответ» (9).

Так проявился простейший механизм трансляции культурных форм – экстраполяция. Древнее представление о вожде переносилось на государство, а о родовой общине на все общество. Бытовали представления о производственном коллективе, партийной ячейке как о семье. Действительные родственные отношения становились формальностью. Летчик В.Плотников, потерявший во время войны родителей, получил от колхозника В. Егошина самолет, построенный на собственные средства. В ответ он заявил: «У меня нет родителей, желаю быть сыном Егошина» (10).

Состояние войны потребовало сплочения общества перед лицом опасности.

Противопоставление образа «своих» с образом врага – компенсаторная функция, консолидирующая «мы» на какую-либо важную задачу. Это особенно важно в условиях кризиса, когда другие способы идентификации неприменимы. Возможно это одна из причин устойчивости и крепости советского тыла.

Во время войны, целенаправленное культивирование ненависти к врагу да-ло свои плоды. В глубоком тылу, люди, узнававшие о событиях на фронте и на оккупированной территории, заявляли: «Не надо их брать в плен, надо вешать их, как они вешают наших. Зимой их надо морозить, летом в реках топить» (11).

Запущенный механизм национальной ненависти нелегко было остановить. В тылу этот процесс породил некоторое обострение националистических настроений в отношении эвакуированных, хотя в целом их принимали дружелюбно.

Архаические элементы обусловили устойчивость общественного сознания, предохранив массы от нервного перенапряжения, подсказывая древние стереотипы поведения в кризисные ситуации: консолидацию общества вокруг лидера на основе ненависти к врагу, приоритет общественного над частным, жертвенность и героизм. Эти черты были только усилены идеологическим воздействием. Однако у архаического сознания были и негативные стороны: склонность к мифологизации действительности, усиление национализма, мистических настроений, упрочение авторитарной системы. Архаика не была единственной основой социалистического сознания. Война, усилив мифологическую сторону сознания, потребовала, в то же время, рассудочного подхода, переосмысления многих сторон действительности.

1. ЦДОСО. Ф.4. Оп. 36. Д.140. Л.2; ОГАЧО. Ф. П-288. Оп. 4. Д. 235. Л. 13.

2. ГАОПДКО. Ф. 166. Оп.1. Д. 162. Л. 206.

3. Башкирия в годы великой Отечественной войны. Сб. док. и материалов. Уфа, 1995. С. 345, 366.

4. ОГАЧО. Ф. П-288. Оп. 4, Д. 241. Л. 56; Оп. 6. Д. 228, Л. 123.

5. Там же. Оп. 4. Д. 240. Л.17.

6. Там же. Д. 235. Л. 74, 76.

7. Блокнот агитатора. 1940. № 16. С. 25.

8. Вылцан М.А. Приказ и проповедь // Отечественная история. 1995. № 3. С. 77.

9. ЦДОСО. Ф. 4. Оп. 36. Д. 126. Л. 85.

10. Партийное строительство. 1942. № 20. С. 45.

11. ОГАЧО. Ф. П-288. Оп. 6. Д. 228. Л.39.

Маслюженко Д.Н.

### **Генеалогия кочевых обществ как способ преодоления кризисных ситуаций**

В кочевых обществах средневековья одной из главных ценностей всегда выступала принадлежность к определенному роду, его происхождение и знатность. Однако после монгольских завоевательных походов и проведения военно-административных реформ на территории Империи роль кровно-родственных отношений в среде подчиненных народов на некоторое время оказывается значительно снижена. Хотя у самих монго-

лов власть продолжает передаваться по наследству в Золотом Роде Чингизидов при уничтожении знати всех конкурирующих племен.

Однако массовое уничтожение знатных кочевых семейств вызывало внутреннюю неустойчивость образованной в ходе завоевания Империи и не способствовало ее интеграции в единый механизм. В оседлых государствах эта проблема была решена с помощью признания прав местных династий, как на Руси Рюриковичей, на властные полномочия внутри общества. Однако эти властные полномочия носили уже не сеньориальный, а вассальный характер, завися от утверждения ханом в Сарае или Каракоруме.

Отношения с номадами в первой половине XIII в. были гораздо более сложными. Кочевники занимали экологическую нишу, необходимую самим монголам для дальнейшего развития этноса. Война за кочевья приводила к жесткой позиции по отношению к сопротивляющимся, оставшаяся часть которых, спасаясь от уничтожения, была вынуждена бежать в северную лесостепь, приспосабливаясь к новым условиям ведения хозяйствования. В тоже время проведение дальнейших завоеваний требовало включения номадов в состав армии, что вызывало необходимость в определенном уровне взаимодоверия. По всей видимости, одним из способов достижения внутренней интеграции кочевой части империи было введение новой идеологически обусловленной генеалогии, доказывающей божественные права Чингиз-каана на верховную власть. Подобный способ преодоления внутреннего кризиса дезинтеграции был традиционен для кочевых обществ (5, 55), еще с эпохи Тюркского каганата рода Ашина. При этом с точки зрения современного исследователя эта генеалогия носит вымышленный, фантастический характер, с точки зрения кочевника монгольской империи она была реальна.

В частности, интересно, что сам Темуджин (будущий Чингизхан), по всей видимости, не имел прав на высшую ханскую власть, ибо его отец и дед носили лишь титул бахадура. Е.И. Кычанов, подробно рассмотрев генеалогию Темуджина как «природного хана», отмечает, что он «был не из самых знатных по происхождению...» (4, 84). Чтобы легализовать его права, было предложено родословие о происхождении его отца от последнего монгольского кагана Хутули-кагана (2, 176). Скорее всего, это в целом соответствовало истине, но нужно было учитывать, что Темуджин принадлежал лишь к боковой ветви рода, которой никогда не принадлежал высший ханский титул (так, уже при Чингиз-каане Золотой Род, имеющий право на ханскую власть, был ограничен потомками четырех старших сыновей). В целях сакрализации власти вводилась и легенда о Алан-Гоа, матери Бодончара, предка Чингиза, которая родила сыновей от светло-русого человека с неба (бога Тенгри) (3, 80). Кроме того, сравнительный анализ «Сокровенного сказания» и «Сборника лето-

ПИСЕЙ» Рашид ад-Дина, позволил С.В. Дмитриеву сделать любопытный вывод. Автор считает, что в конце XII в. за верховный ханский престол в монгольской степи в основном боролись представители кераитской династии, к которой Темуджин не принадлежал, хотя реально обладал гораздо большей силой и властью. В результате разумной политики он был усыновлен главой кераитов Ван-ханом, кроме того, была сделана и попытка заключения династийного брака Чжочи с кераитской принцессой Чаур-Беки. Однако даже после этого основным его соперником оставался сын Ван-хана Сангун, лишь гибель которого позволила Темуджину официально «короноваться». Даже после этого в летописях некоторое время упоминается личное благословение Ван-хана на это (1, 25-27). Таким образом, в генеалогии самого Темуджина, оказавшего значительное влияние на изменение образа жизни средневековых кочевых обществ, изначально оказалось переплетено несколько случаев фальсификации. Вполне естественно, что они были необходимы ему лишь на ранних этапах борьбы за власть, позднее же никем уже не оспаривались.

Интересно то, что спор Тогрула, Ван (Онг)-хана кереитского и Темуджина, Чингиз-каана имел и более удаленные по времени последствия, причем связанные уже не со степями Монголии, а с историей лесостепной части Южного Зауралья и Западной Сибири (в географической терминологии того времени «страна Сибирь»), как мы и будем ее называть). Эта территория с 1207 г. начинает входить в состав улуса Джучи и его потомков, лишь из числа которых могли быть избраны ханы. При этом необходимо учесть, что на протяжении XIII в. она была распределена между тремя улусами: Шибан-хана (западная часть), Орды-Ичена (центральная часть) и Тука-Тимура (восточная часть). Лишь междоусобицы конца XIII века приводят к изменению границ, в ходе которой Шибаниды теряют часть земель в Средней Азии и начинают распространять свое влияние на «страну Сибирь». Однако и теперь до конца XIV в. (смерть Тохтамышша в Чимги-туре - Тюмени) восточная часть земель по Иртышу остается в руках потомков Тука-Тимура, а часть земель по Ишиму еще и в XV в. остается у потомков Орды, под руководством которых формируются казахи.

В конце XV века, около 1495 г., сибирская династия Тайбугидов устраивает переворот против Сибирских Шибанидов и захватывает власть в северо-восточной части Сибирского юрта, перенося столицу в Искер (8, 56). Фактически представители этой династии не имеют прав на ханскую власть, не являясь Джучидами или Чингизидами. Возможно, это не имело значения для внутренних дел. Сибирское княжество, хотя и было весьма не прочным объединением местной татарской и угорской знати, вело борьбу с Кучумом, поддержанным ногаями и Хорезмом, в течение 8 лет.

Однако для нормального функционирования государства необходимы были прочные внешние связи.

В 1555 г. ЕДИГЕР БЕК ТАЙБУГА ОБРАТИЛСЯ С ПРОСЬБОЙ О ПРИНЯТИИ КНЯЖЕСТВА В РУССКОЕ ПОДДАНСТВО С ОБЕЩАНИЕМ ПЛАТИТЬ ДАТЬ. БЫЛО ПОЛУЧЕНО СОГЛАСИЕ ИВАНА IV, ХОТЯ ФАКТИЧЕСКИ ЗАКЛЮЧЕННЫЙ СОЮЗ НИЧЕГО НЕ ДАЛ. СИБИРСКИЕ КНЯЗЬА НАДЕЯЛИСЬ ПОЛУЧИТЬ ВОЕННУЮ ПОМОЩЬ, НО ЕЕ РУССКИЙ ЦАРЬ ТЕХ ВНЕШНЕПОЛИТИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ ДАТЬ НЕ МОГ. В ТОЖЕ ВРЕМЯ ОН ПОСТОЯННОЙ ТРЕБОВАЛ ВЫПЛАТЫ ДАНИ. ПО ВСЕЙ ВИДИМОСТИ, ПОДОБНАЯ ПОЗИЦИЯ БЫЛА СВЯЗАНА И С НЕ СТАБИЛЬНОСТЬЮ ПОЛОЖЕНИЯ САМИХ БЕКОВ, О ЧЕМ НЕ МОГЛА НЕ ЗНАТЬ МОСКВА. В ПОЗДНЕЙ ГРАМОТЕ ЦАРЯ ФЕДОРА ИОАНОВИЧА К СИБИРСКОМУ ЦАРЮ КУЧУМУ УПОМИНАЕТСЯ, ЧТО СОЮЗ БЫЛ НЕ РАВНОПРАВЕН: «... ПОСЛЕ ДЕДА ТВОЕГО ИБАКА ЦАРЯ БЫЛИ НА СИБИРСКОМ ГОСУДАРСТВЕ КНЯЗЬ ТАБУЧИ НА РОДУ МАГМЕТ КНЯЗЬ, А ПОСЛЕ НЕГО КАДЫЙ КНЯЗЬ...». ИЗ ЭТОГО СЛЕДУЕТ, ЧТО В МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЯХ ТАЙБУГИДЫ ИСПЫТЫВАЛИ БОЛЬШИЕ ПРОБЛЕМЫ В СВЯЗИ С КНЯЖЕСКИМ, А НЕ ХАНСКИМ ПРОИСХОЖДЕНИЕМ.

Однако такое положение теоретически могло быть исправлено, если бы Тайбугиды могли доказать свое не менее древнее и славное происхождение. ШЕДЖЕРЕ (РОДОСЛОВИЕ) РОДА СОХРАНИЛОСЬ В ЕСИПОВСКОЙ, СТРОГАНОВСКОЙ И ДРУГИХ СИБИРСКИХ ЛЕТОПИСЯХ, А ТАКЖЕ «ИСТОРИИ СИБИРСКОЙ» С.У. РЕМЕЗОВА. НАИБОЛЕЕ ПОЛНО ОНО ОТРАЖЕНО В «ИСТОРИИ СИБИРИ» Г.Ф. МИЛЛЕРА. ПО ОДНОЙ ИЗ ВЕРСИЙ, ПРЕДЛАГАЕМЫХ ИСТОЧНИКАМИ, ПРЕДКОМ ТАЙБУГИДОВ БЫЛ ОН ИЛИ ОН-СОМ-ХАН ПО С.У. РЕМЕЗОВУ (9, 551) (ИВАН-ХАН), ЖИВШИЙ, ПО ВСЕЙ ВИДИМОСТИ, ВО ВРЕМЕНА ЧИНГИЗ-ХАНА. Г.Ф. МИЛЛЕР ПИШЕТ: «НА РЕКЕ ИШИМЕ ... ЖИЛ МНОГО ЛЕТ ТОМУ НАЗАД ОДИН ТАТАРСКИЙ КНЯЗЬ ИЛИ ХАН ... ПО ИМЕНИ ОН, КОТОРОМУ БЫЛИ ПОДЧИНЕНЫ НЕ ТОЛЬКО ЖИВУЩИЕ ПО ИРТЫШУ, ТОБОЛУ И ТУРЕ ТАТАРЫ, НО И ОКРЕСТНЫЕ ВОГУЛЫ И ОСТЯКИ. ПРОТИВ НЕГО ВОССТАЛ ОДИН ИЗ ЕГО ПОДДАННЫХ ПО ИМЕНИ ЧИНГИ, ЛИШИЛ СВОЕГО ГОСУДАРЯ ЖИЗНИ И БЫЛ ПРИЗНАН ВМЕСТО НЕГО ХАНОМ ВСЕМИ ТАТАРСКИМИ РОДАМИ ТОЙ СТРАНЫ». СЫН УБИТОГО ХАНА ТАЙБУГА СПАССЯ, А В ДАЛЬНЕЙШЕМ ПОЛУЧИЛ ОТ ЧИНГИ ПОКРОВИТЕЛЬСТВО И СОБСТВЕННЫЙ ДВОР НА РЕКЕ ТУРЕ (7, 189).

ИНТЕРЕСНО, ЧТО В ЦЕЛОМ ЭТА ВЕРСИЯ СОВПАДАЕТ С ОБЩЕПРИНЯТОЙ В РУССКИХ, ГРУЗИНСКИХ И АРМЯНСКИХ ЛЕТОПИСЯХ XIII-XV ВВ., ПО КОТОРЫМ ЧИНГИЗ СЧИТАЛСЯ ЛИШЬ «ГЕНЕРАЛОМ», ПОДНЯВШИМ БУНТ (1, 28). ГИЛЬОМ ДЕ РУБРУК В ОТЧЕТЕ О СВОЕМ ПУТЕШЕСТВИИ НА ОСНОВАНИИ СЛУХОВ ВОССТАНАВЛИВАЕТ ТАКУЮ ЖЕ ИСТОРИЮ ВОСШЕСТВИЯ ТЕМУДЖИНА НА ТРОН (10, с.114). ВСЕ ЭТИ ВЕРСИИ БЫЛИ ОСНОВАНЫ НА УСТНЫХ ПРЕДАНИЯХ НАРОДОВ ДЕШТ-И КЫПЧАКА, ПОДЧИНЕННЫХ МОНГОЛАМИ. В «СТРАНУ СИБИРЬ» ОНА МОГЛА ПРОНИКНУТЬ ЕЩЕ В НАЧАЛЕ XIII В., КОГДА В ХОДЕ БОРЬБЫ ЧАСТЬ НАЙМАНОВ, МЕРКИТОВ И КЕРЕИТОВ ОТСТУПАЕТ НА САМУЮ КРОМКУ ТАЙГИ ПО ИРТЫШУ.

Исходя из подобной легенды, Тайбугиды обладали не только не менее древними правами на власть над данной территорией по своему происхождению от Онг-хана, но даже имели преимущество над потомками Чингиза. Сам Чингиз признавался разбойником, выступившим против своего хана и сюзерена, то есть узурпатором власти. На крайний случай в легендах была оставлена еще одна лазейка, в случае не принятия такой версии генеалогии. Она заключалась в том, что власть над Сибирью была передана самим Чингиз-кааном, а соответственно может быть приравнена к власти его потомков. В таком отношении борьба Тайбугидов могла быть признана восстановлением утраченных прав (6). Причем особенно важным для них казалось не столько получение военной помощи, сколько упрочнение торговых отношений с европейской частью. С этой целью они заручились поддержкой части ногайской знати, имевшей давние связи с Москвой (12, 310). Традиционная прибыльная торговля со Средней Азией в их правление во многом стихает и не может обеспечить всех союзных вождей.

Интересно, что это был не единственный случай фальсификации родословных властителей в государствах, возникших после распада Золотой Орды. Приведем лишь один пример, который во многом близок к разобранному, хотя и был найден иной выход из ситуации. Вопреки всем обычаям, в Ногайской Орде сумели утвердиться не-Джучиды, а потомки золотоордынского военачальника беклярибека Эдиге из племени мангытов. Естественно, что он не мог быть признан соседними государствами Джучидов равновеликим государем. Выход был найден за счет составления фантастической версии происхождения Эдиге от халифа Абу Бекра, тестя и преемника Пророка, через святого проповедника Ходжа – Ахмеда Баба – Туклеса. В мусульманском обществе, каковым были наследники Золотой Орды, такое обоснование легитимности власти могло быть вполне приемлемым (11, 177).

Таким образом, идеологически обусловленная генеалогия, пусть даже и фальсифицированная, выступала важным фактором борьбы за власть и внешнеполитическое влияние среди постмонгольских обществ, причем это средство, по всей видимости, является традиционным для кочевых династий.

1. Дмитриев С.В. Версии коронации Чингис-хана с точки зрения политической логики. П. Ван-хан // MONGOLICA – IV. СПб., 1998.
2. Кляшторный С.Г., Султанов Ф.И. Государства и народы евразийских степей. Древность и средневековье. СПб, 2000.
3. Козин С.А. Сокровенное сказание: Монгольская хроника 1240 г. М.-Л., 1941.
4. Кычанов Е.И. Жизнь Темучжина, думавшего покорить мир. М., 1995.
5. Марков Г.Е. Кочевники Азии. М., 1976.
6. Масложенко Д.Н. Генеалогические легенды как фактор захвата власти (к проблеме ценности рода в кочевых обществах монгольского времени) (в печати).

7. Миллер Г.Ф. История Сибири. Т.1. М.-Л., 1937.
8. Нестеров А.Г. ФОРМИРОВАНИЕ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ У НАРОДОВ УРАЛА И ЗАПАДНОЙ СИБИРИ: ИСКЕРСКОЕ КНЯЖЕСТВО ТАЙБУГИДОВ (XV- XVI вв.) // ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ ИСТОРИЯ УРАЛА XVI-XX вв. МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ. ЕКАТЕРИНБУРГ, 1999.
9. Ремезов С.У. История Сибирская // Памятники литературы Древней Руси XVIII в. Кн.2. М., 1989.
10. Де Рубрук Г. Путешествие в восточные страны // Путешествия в восточные страны. М., 1997.
11. Трепавлов В.В. Генеалогические легенды в Дешт-и Кипчак XV-XVI вв. // Восточная Европа в древности и средневековье. Вып. XIII. Генеалогия как форма исторической памяти. М., 2001.
12. Трепавлов В.В. История Ногайской Орды. М., 2002.

Менщиков В.В.

### **Историческая локализация (микроистория) в системе гуманитарного знания**

Рассуждения о кризисе современного гуманитарного знания и методологии истории стали сегодня «общим местом», что, впрочем, не снижает актуальности данной проблемы. В этих условиях происходит активное развитие самых разнообразных методологических подходов. Одним из наиболее перспективных, по нашему глубокому убеждению, является историческая локализация. Возникшее еще в годы «перестройки» ощущение эвристической ограниченности универсалистских концепций (например, марксистской социологии) с неизбежностью вывело гуманитарное знание на изучение локальных исторических объектов. Отметим, что подобное направление стало развиваться в рамках западноевропейской историографии еще в 1970-х гг., прежде всего в работах ряда итальянских историков, получивших общее название «микроистория» (1).

Историческая локализация (этот термин, на наш взгляд, более четко фиксирует его конкретное содержание, чем микроистория, хотя в рамках данной статьи эти понятия используются как синонимичные), как научное направление чаще всего ассоциируется в отечественной историографии с историческим краеведением, как оппозиция по отношению к изучению глобальных, по крайней мере, национального масштаба, процессов. Однако это не совсем адекватно отражает ситуацию, поскольку предметная область данного направления значительно шире и включает в себя локальные объекты самого разного масштаба от конкретного человека до целого региона. При этом термин «локальность» может пониматься не только в территориальном и человеческом измерении, но и во временном аспекте (причем не только как исследовательский объект истории, но и других наук). Тем самым локальный исторический объект приобретает самостоятельный онтологический статус. Как отмечает отечественная исследовательница Г.Э. Галанова: «В рамках классического подхода к проблемам культуры рассматривалось, прежде всего, общест-



венное бытие человека. Частное, понимаемое как частичное и случайное, исключалось из рассмотрения, преобладал интерес ко всеобщему. Неклассический подход характеризуется, во-первых, интересом к повседневности и, во-вторых, возникновением интереса к случайному и в этой связи к теме “маленького человека” и его частной жизни. В корне изменения представлений о бытии и оппозиции “существенное – несущественное” лежит онтологический поворот, произошедший в рамках неклассической философии» (2). Существенным оказывается все, «Всемирная история», которая по своему статусу вынуждена и должна абстрагироваться от частных фактов, распадается на мириады равносущественных событий. Сам термин глобальность превращается в фикцию.

Однако, по нашему мнению, это лишь видимость. Глобальность как определенный масштаб рассмотрения человеческой истории все-таки имеет место, историк вправе ставить перед собой и решать задачи макроисторического масштаба, так без него невозможно адекватно описать, например, такие явления как мировые войны или процессы современной глобализации. В этой связи очень точно характеризуют внутренний смысл исторической локалистики или микроистории слова Ж. Ревеля: «Микроистория, вводя разнообразные и множественные контексты, постулирует, что каждый исторический актер участвует прямо или опосредованно в процессах разных масштабов и разных уровней, от самого локального до самого глобального и, следовательно, вписывается в их контексты. Здесь нет разрыва между локальной и глобальной историей и тем более их противопоставления друг другу. Обращение к опыту индивидуума, группы, территории как раз и позволяет уловить конкретный облик глобальной истории. Конкретный и специфический, ибо образ социальной реальности, представляемый микроисторическим подходом, это не есть уменьшенная, или частичная, или урезанная версия того, что дает макроисторический подход, - а есть другой образ» (3). Видимо в этом соединении авторского видения несхожих образов и может возникнуть ощущение тотальности истории (соединение макро- и микроисторического масштаба), обозначаемого Ж. Ревелем как «конкретный облик глобальной истории».

В рамках отечественной историографии наибольшего развития идеи исторической локалистики получили в рамках так называемой исторической регионалистики (4), так как одним из важнейших постулатов этого направления является тезис о невозможности редукционистского сведения национальной истории (макроисторический аспект) к совокупности региональных историй (микроисторический аспект). Так К.И. Зубков пишет: «Принято думать, что регион и классическое национальное государство соотносятся между собой как «часть» и «целое»... Чисто феноменологически это выглядит именно так, но только феноменологически...

Поэтому исследования истории государства и истории региона лежат в разных аналитических проекциях и соотносятся с *разным бытийным наполнением исторического времени*» (5). Таким образом, на региональном и национальном уровнях исследования историк сталкивается с различным «бытийным наполнением», то есть онтологически разными объектами. Одновременно справедливым будет утверждение о том, что любое событие, попадающее в поле зрения историка, может быть наполнено разным значением в зависимости от рассматриваемого контекста. Но своеобразной сверхзадачей историка в этих условиях становится поиск пересечения или возможного взаимодействия указанных контекстов.

В отношении современного отечественного краеведения можно с достаточной степенью уверенности говорить о сохранении в конкретных эмпирических исследованиях макроисторического контекста. Краеведческий материал выступает скорее в виде иллюстраций, прежде всего, социально-экономических процессов национально-государственного масштаба. Исключение могут составлять, пожалуй, лишь активно развивающиеся сегодня генеалогические исследования, в которых история отдельного рода, конкретной семьи и человека приобретают самостоятельное значение (6). Тем не менее, историческое краеведение все-таки может выступить в современных условиях своеобразной «стартовой площадкой» для отработки методов исторической локалистики (микроистории), так как накопленный первичный фактический материал позволяет сделать это.

1. Группа итальянских историков, публиковавшихся в основном на страницах журнала «QUADEMI STORICI». См., например: GRENDI E. MICRO-ANALISI E STORIA SOCIALE// QUADEMI STORICI. 1977. №35; GINZBURG C., PONI C. IL NOME ET IL COME. MERCATO STORIOGRAFICO E SCAMBIO DISUGUALE// QUADEMI STORICI. 1979. №40.
2. Галанова Г.Э. Постмодернистские тенденции в развитии современной истории и проблема частной жизни // [HTTP://OLD.SSU.SAMARA.RU/RESEARCH/PHILOSOPHY/JOURNAL7/](http://old.ssu.samara.ru/research/philosophy/journal7/)
3. Ревель Ж. Микроисторический анализ и конструирование социального// [HTTP://WWW.TUAD.NSK.RU/~HISTORY/](http://www.tuad.nsk.ru/~history/)
4. Алексеев В.В., Артемов Е.Т. Регионализм в России: история и перспективы// Уральский исторический вестник. Екатеринбург, 1996. №3.
5. Зубков К.И. Структурный метод в региональных исторических исследованиях// Историческая наука и историческое образование на рубеже XX-XXI столетия. Четвертые Всероссийские историко-педагогические чтения. Екатеринбург, 2000. С. 22.
6. См., например: Зауральская генеалогия. Сборник научных трудов/ Отв. редактор Свищев П.А. Курган, 2000.

Мякотина С.В.

**Российское общество конца XIX-начала XX вв. в контексте модернизации в современной отечественной историографии**

Одной из главных характеристик современного этапа исторической науки в России в условиях свободы выбора концептуального подхода

исследования является всё более частое обращение к проблеме теории модернизации. При этом, по мнению Ш.Р. Зайнетдинова, несмотря на относительно короткий промежуток времени, прошедший с момента слома тоталитарного режима и до наших дней, нужно отметить наличие определенных успехов в изучении вопросов социальных изменений в стране в рамках указанной теории (1).

Действительно, российское общество в контексте модернизационного развития России стало предметом рассмотрения большой группы представителей научного общества. Различные аспекты данной проблемы исследуются историками, философами, политологами, социологами, экономистами.

Обращаясь к определению понятия модернизации, нужно отметить многообразие и пестроту его интерпретаций. В самом широком смысле модернизация приравнивается к развитию, изменению (2). Узкая трактовка, напротив, выделяет одну из сторон рассматриваемого многогранного процесса, применительно к совершенствованию определенных сфер или институтов общества (3). Наиболее полным представляется определение авторского коллектива под руководством академика В.В. Алексеева. В данном случае модернизация понимается как всеобъемлющий процесс инновационных мероприятий при переходе от традиционного, аграрного к современному, индустриальному обществу, который, в свою очередь, может быть представлен как совокупность subprocesses: индустриализации, урбанизации, демографического роста, эрозии традиций, социальной мобильности, дифференциации, бюрократизации, профессионализации, демократизации, распространении грамотности и образования и т.д. (4).

Кроме указанных критериев модернизирующегося общества социальный аспект данного процесса характеризуется также четкой специализацией людей, общественных и государственных институтов по видам деятельности; минимизацией зависимости последней от таких показателей, как пол, возраст, социальное происхождение, личные связи людей; ростом значения таких признаков, как личные качества человека, его квалификация, усердие, образование; заменой отношений иерархической подчиненности и вертикальной зависимости отношениями равноправного партнерства; сменой социального критерия сословности или этнической принадлежности на критерий классовой принадлежности; глубокими переменами в повседневной жизни людей – обезличиванием обыденных отношений между ними, растворением человека из деревни, устроившегося на работу в городе, среди незнакомых ему людей; движением от иррациональности к рациональности социального действия (5). При этом обобщающим, всеобъемлющим критерием модернизации, по мнению В.А. Ядова, выступает расширение степеней свободы деятельности каждого отдельного индивида, личности (6).

В истории России конец XIX – начала XX вв. является одним из важнейших периодов на пути модернизации страны. В периодизации рассматриваемого процесса, предложенной В.А. Красильщиковым, он соответствует раннеиндустриальной стадии и с технологической стороны характеризуется переходом от мануфактуры к машинному или фабрично-заводскому производству, превращением орудия труда из ручного в механическое, появлением и распространением машин (7). Период конца XIX – начала XX вв. был отмечен явными успехами капиталистического развития России, что и обусловило выделение его из рамок XVIII-XX вв., прошедших под знаком масштабной модернизации страны. С 1885 по 1913 гг. объем промышленной продукции в России вырос в пять раз. Темпы экономического роста были самыми высокими в мире (8). Активизация железнодорожного строительства 1890-х гг. способствовала интеграции регионов и общему оживлению экономической жизни страны. Ускорились темпы технического перевооружения промышленности и сельского хозяйства. Хотя, по признанию специалистов, аграрный сектор и к 1917 г. оставался всё ещё отсталым, слабо механизированным (9).

Естественно, что такие изменения в хозяйственной жизни страны не могли не оказать влияния на облик её народа.

В работе И.В. Побережникова, посвященной общероссийскому и региональному (на примере Урала) общественному развитию в контексте модернизации второй половины XIX – начала XX вв., основное внимание уделяется процессам профессионализации, роста грамотности, обновления социальных институтов. Автор отмечает, что индустриализация, растущая специализация труда стимулировали повышение образовательного и профессионального уровня населения. Исследователь отмечает общий рост грамотности и культурности, расширение сети учебных заведений, создание профессиональных, технических, медицинских обществ, обществ взаимопомощи и потребительских объединений, организованных по профессиональному принципу. Процесс обновления социальных институтов проявился в интеграции общественных, небюрократических элементов в систему управления, распределении властных полномочий и ответственности между ними и государственным аппаратом, создании промежуточных между обществом и государством организаций (добровольных объединений, научно-краеведческих и культурно-просветительских организаций) (10).

Процессам изменения социальной структуры в ходе модернизации посвящена монография Ш.Р. Зайнетдинова. Исследователь полагает, что российское общество на рубеже XIX-XX вв. переживало один из драматических периодов своей истории. В сфере социальных отношений переплетались самые противоречивые тенденции. С одной стороны, капиталистическая модернизация способствовала развитию и становлению в составе самостоятельного населения тех групп, которые олицетворяют

собой общественный прогресс. К ним автор относит интеллигенцию и частных предпринимателей, а также рабочий класс, в несколько меньшей степени кустарей, работников труда обслуживания. Другим показателем модернизирующегося общества является выделение правящей бюрократии – работников органов управления и власти – в самостоятельную социальную категорию. Однако, положительные тенденции модернизационного развития страны сочетались с пережитками полукрепостнического строя. Важнейшим среди них являлось сохранение в начале XX в. сословного деления, что выступало сильным тормозом для действия социальной, в первую очередь вертикальной, мобильности, усиливало противоречия между традиционалистскими и модернизационными группами (11).

Отдельного внимания, на наш взгляд, заслуживает такой социальный слой, как крестьянство. Выделение его из рамок общественной структуры обусловлено тем, что на рубеже XIX-XX вв. Россия оставалась преимущественно крестьянской страной. По подсчетам Н.М. Ушакова, в деревне проживало 85% всего населения, а крестьянское хозяйство поставляло основную массу товарной продукции, в том числе более  $\frac{3}{4}$  всего товарного хлеба (12).

К концу XIX в. в Европейской России возникло аграрное перенаселение, что явилось одной из причин переселенческого движения на окраины, усилившегося в 90-е гг. XIX в. Другой причиной роста миграционной активности сельского населения был процесс социально-экономической дифференциации крестьянства. Наиболее ускоренными темпами этот процесс шел в районах распространения торгового земледелия (в Центральном Черноземье, на Нижней Волге, в Прибалтике и южных степных губерниях). К концу XIX в. только из центрально-черноземных, средневолжских и ряда малороссийских (Киевская, Полтавская, Черниговская) губерний переселилось более 3,4 млн. крестьян (12,2% их населения) (13). Одновременно наблюдается массовый отток крестьян в города в поисках работы. В пореформенный период (до начала XX в.) количество крестьян – горожан выросло в 4,6 раза. Как отмечают Л.И. Бородкин и К.С. Леонард главным фактором миграции в конце XIX – начале XX вв. являлась разница в заработной плате в сельской и городской местности (14).

В тоже время поляризация между городом и деревней сохранялась. Тогда как, по словам В.В. Сумского, преодоление культурного и материального разрыва между сельским и городским населением, между «простым человеком» и элитарными слоями является залогом гармоничного общества. Исследователь с сожалением признает, что как раз на этом важнейшем направлении попытки модернизировать Россию систематически обнаруживали свою несостоятельность (15).

В стратегической перспективе, по словам Н.Ф. Наумовой, социальные запаздывающие модернизации в истории России оказывались мало-

эффективными и толкали российское общество на путь «рецидивирующей» (периодически возвращающейся) модернизации. Это приводит к резкому росту «социальной цены» рассматриваемого процесса, в результате чего, во-первых, вносятся непродуманные коррективы, и реформы не доводятся до конца, осуществляются частично; во-вторых, в психологии основной части населения закладывается обоснованный страх перед радикальными реформами, недоверие к их идеологам и руководителям (16).

Таким образом, проделанный анализ позволяет сделать вывод о том, что социальная модернизация российского общества конца XIX – начала XX вв. – сложный и противоречивый процесс, сочетающий как черты развития страны по капиталистическому пути, так и пережитки полукрепостнической системы. К первым необходимо отнести, прежде всего, такие явления общественной жизни, как общий рост уровня образованности населения, профессионализация, перераспределение властных полномочий между государством и общественными объединениями, изменения социальной структуры (становление предпринимательства и рабочего класса, работников труда обслуживания, пополнение рядов последних за счет миграции сельского населения в город, выделение в самостоятельную категорию правящей бюрократии). Тормозом социальной модернизации России в конце XIX – начале XX вв., создававшим дополнительное напряжение в обществе, выступало, в первую очередь, сохранение сословной структуры, вследствие чего фиксировалась поляризация между городом и деревней, «верхами» и «низами» общества. Противоречивость социального развития России рассматриваемого периода вызвала серию революционных потрясений XX в., имеющих своей целью модернизировать страну.

1. Зайнетдинов Ш.Р. Социальная структура в процессах модернизации российского общества (рубеж XIX-XX вв. – 1930-х гг.). Уфа, 2000. С. 22.
2. Ильин М. Политическая модернизация: неоконченная драма в трех действиях // Стратегия. 1998. № 1. С. 77.
3. Алексеев В.В. и др. Региональное развитие в контексте модернизации. Екатеринбург – Лувен, 1997. С. 93-94.
4. Там же. С. 88.
5. Красильщиков В.А. Модернизация и Россия на пороге XXI века // Вопросы философии. 1993. № 7. С. 40; Опыт российских модернизаций XVIII-XX вв. М., 2000. С. 20; Российская модернизация: проблемы и перспективы (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. 1993. №7. С. 38; Алексеев В.В. и др. Указ. соч. С. 88-89.
6. Российская модернизация: проблемы и перспективы... С. 38.
7. Красильщиков В.А. Указ. соч. С. 44-46.
8. Алексеева Е.В. Империя и модернизация: двуликий Янус исторического целого // Уральский исторический вестник. №5-6. Екатеринбург, 2000. С. 134.
9. Опыт российских модернизаций XVIII-XX вв. С. 59-60.
10. Побережников И.В. Общество в контексте модернизации: Урал во второй половине XIX – начале XX вв. // Российская модернизация XIX-XX вв.: институциональные, социальные, экономические перемены. Уфа, 1997. С. 37-60.
11. Зайнетдинов Ш.Р. Указ. соч. С. 59-88.

12. Ушаков Н.М. Концептуальные проблемы аграрных отношений пореформенной России в современной историографии. Астрахань, 1999. С. 3.
13. Опыт российских модернизаций XVIII-XX вв. С. 119-120.
14. Бородкин Л.И., Леонард К.С. Факторы динамики миграции из деревни в город в России в конце XIX – начале XX вв.: роль заработной платы // Российская модернизация XIX-XX вв.: институциональные, социальные, экономические перемены. С. 11-26.
15. Российская модернизация: проблемы и перспективы... С. 18-19.
16. Наумова Н.Ф. Рецидивирующая модернизация в России: беда, вина или ресурс человечества? М., 1999. С. 30-31.

Неподобная Г.А.

### **Региональная культурная политика: проблемы и перспективы**

Современная российская действительность демонстрирует повышение роли политики во всех сферах социально-экономических отношений в обществе. Государственная политика – многозначный феномен, включающий целый комплекс различных подсистем, в числе которых одно из важнейших мест принадлежит культурной политике.

На сегодняшний день в литературе нет однозначного понимания того, что такое культурная политика. Несмотря на то, что само понятие «культурная политика» прочно вошло в обиход, его конкретное содержание все еще остается неопределенным. Между тем, не определив понятия «культурная политика», невозможно решить проблему механизмов ее формирования и реализации.

Попытку очертить границы этого понятия предприняли Е.Л.Иванова, Л.П.Каткова, беря за основу понятие «политика» - как сферу человеческой деятельности, в которой происходит борьба за власть (1). Но политикой является нелюбая власть, а та, которая подчиняется определенным нормам и правилам политической «игры», принятым в данном сообществе. А.Флиер разграничивает понятия «культурная политика» и «оперативное управление текущими культуротворческими процессами», обосновывает необходимость соотнесения культурной политики с основными тенденциями развития цивилизации (2). Он же дает характеристику основных субкультурных «подсистем» российской культуры, осмысливает задачи культурной политики относительно «срединной» (ориентированной на основную массу городского населения), «высокой» и народной культур. Важнейшим принципом культурной политики А.Флиер считает признание амбивалентности (многоуровневости) культуры.

Наиболее полным представляется определение культурной политики как деятельности, связанной с формированием и согласованием социальных механизмов и условий культурной активности как населения в целом, так и всех его групп, ориентированных на развитие творческих культурных и досуговых потребностей. В качестве механизмов формиро-

вания и согласования условий культурной деятельности выделяются административные, экономические и демократические условия (3).

Согласно «Основам законодательства Российской Федерации о культуре» государственная культурная политика – это «совокупность принципов и норм, которыми руководствуется государство в своей деятельности по сохранению, развитию и распространению культуры, а также сама деятельность государства в области культуры» (4).

Наряду с выработкой и совершенствованием общих научных принципов изучения и сохранения культурного наследия народов страны, в каждом регионе складываются и свои собственные приемы этой работы, появляются свои методологические нюансы. Они зависят от социальной направленности в отношении к наследию, от реальных экономических и политических условий и, конечно, от своеобразия самих памятников. В этом смысле изучение культурной политики на примере отдельных регионов страны, в том числе Урала – крупнейшего экономического и социокультурного центра России, представляет большой научный и практический интерес.

В течение последних пяти лет на территории Свердловской области были успешно реализованы областные программы «Сохранение и развитие культуры и искусства Свердловской области (1997-2001 годы)», «Областная целевая программа по укреплению материально-технической базы сельских учреждений культуры», «Культура Среднего Урала (2002 год)». В конце 2002 г. областная Дума Законодательного собрания Свердловской области рассмотрела и одобрила областную целевую программу «Обеспечение развития культурной деятельности на территории Свердловской области» на 2003-2005 гг. Ее цель – помочь комплектованию библиотек, обеспечить безопасность музейных фондов, поддержать сельские учреждения культуры и т.д.

По заключению ЮНЕСКО, горнозаводской Урал является одним из ведущих мировых центров сохранения и изучения индустриального наследия, истории промышленности и научно-технического прогресса.

Свердловская область обладает одной из самых развитых музейных сетей в Российской Федерации. Согласно данным министра культуры Свердловской области Н.К.Ветровой на территории действуют 365 музеев (в том числе 106 государственных и муниципальных). Помимо этого, выявлено около 3000 памятников археологии, истории, архитектуры, градостроительства, их которых 1357 поставлено на государственный учет.

Под особым вниманием Министерства культуры находятся 11 городов Среднего Урала, имеющих статус исторических. Успешно реставрационные работы на памятниках истории и культуры прошли в старинных уральских городах – Каменск-Уральский и Невьянск в связи с их 300-летним юбилеем. Продолжает действовать областная целевая программа по возрождению духовной столицы Урала – г.Верхотурье. На базе памят-



ников архитектуры Кремля и фондов бывшего муниципального историко-краеведческого музея создан Верхотурский государственный историко-архитектурный музей-заповедник. Создаются новые муниципальные музеи в Среднеуральске, Арамиле, Кировграде. В области также действуют сотни общественных и школьных музеев, открыты первые два частных музея («Невьянская икона» и Уральский Минералогический).

По объему своего музейного фонда Свердловская область, согласно статистическим данным Главного информационно-вычислительного центра Министерства культуры Российской Федерации, занимает 3 место в России (после Москвы и Петербурга) (5).

Вместе с тем, в области охраны историко-культурного наследия все еще остаются трудно решаемые проблемы: большинство исторических городов области, как правило, не способны решить проблемы реставрации либо консервации наиболее значимых памятников архитектуры и градостроительства; более 30% памятников истории и культуры находится в неудовлетворительном состоянии; имеет место тенденция к невосполнимой утрате ряда ценных объектов культурного наследия.

Одной из серьезных проблем многих музеев является перегруженность фондовых помещений, недостаток хранительских площадей. Налаживанию нормальной фондовой работы в некоторых музеях области мешает недостаток или полное отсутствие в штате фондовых работников. Беспокойство вызывает и проблема реставрации музейных предметов. Согласно данным Главного специалиста по музеям Министерства культуры Свердловской области Л.И.Зориной, из одного миллиона с лишним предметов, хранящихся в фондах уральских музеев, примерно половина нуждается в реставрации. Возникает резонный вопрос: где взять столько реставраторов или средств, чтобы в обозримом будущем привести музейный фонд области в порядок? И одной из главных причин, на наш взгляд, является низкая заработная плата музейных работников, особенно реставраторов. Отсюда – текучесть кадров, невозможность удержать в музеях подготовленных специалистов, которые зачастую трудятся на чистом энтузиазме.

С 1998 г. в Екатеринбурге действует Территориальное управление Министерства культуры РФ по сохранению культурных ценностей, в регион обслуживания которого входят 9 субъектов федерации. За эти годы проведена большая работа в этом направлении, а накопленный опыт позволяет твердо утверждать, что проблема сохранения культурных ценностей – дело общегосударственное, а не только сфера деятельности одного ведомства – Министерства культуры. Отсутствие четкого разграничения полномочий и обязанностей на всех уровнях власти, а также комплексного подхода к решаемым вопросам приводят зачастую к безвозвратной утрате огромной части нашего наследия.

Один из ярких примеров, приведенных руководителем Территориального управления по сохранению культурных ценностей в г.Екатеринбурге А.Н.Черепановым, - это попытка вывезти из Свердловской области более 8 тонн минералов, которые якобы не представляют ценности, а просто являются отходами производства. Это проблема не только культурная, но и экономическая. После экспертизы в Территориальном управлении комиссия отметила, что в 27 ящиках из 126 были вложены уникальные образцы музейного значения, не подлежащие вывозу за пределы Российской Федерации. Среди них встречались такие, каких нет в большинстве музеев Свердловской области и страны (6). Опаснее всего то, что в поле зрения государственной экспертизы Российской Федерации этот груз попал случайно, т.е. системы в этой работе нет.

Охрана памятников – это борьба за правильное понимание истории, за мировоззрение людей, за общественное сознание широких народных масс, населяющих историко-культурное пространство.

Любопытно, что это положение ТЕОРЕТИЧЕСКИ НЕ ПОДВЕРГАЕТСЯ СОМНЕНИЮ И СЕГОДНЯ. В ЦЕНТРАЛЬНОЙ И МЕСТНОЙ ПЕЧАТИ ШИРОКО ОБСУЖДАЮТСЯ НЕДОСТАТКИ, ИМЕЮЩИЕ ДО СИХ ПОР МЕСТО В РАБОТЕ ПО СОХРАНЕНИЮ АРХИТЕКТУРНЫХ ПАМЯТНИКОВ ИСТОРИИ И КУЛЬТУРЫ. В ОСОБЕННОСТИ КРИТИКЕ (И ОЧЕНЬ РЕЗКОЙ) ПОДВЕРГАЮТСЯ ВСТРЕЧАЮЩИЕСЯ ФАКТЫ ПРЕНЕБРЕЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К УНИКАЛЬНЫМ СООРУЖЕНИЯМ ПРОШЛОГО. УЩЕРЬ, НАНОСИМЫЙ ПАМЯТНИКАМ СТАРИНЫ И ИХ ОХРАНЕ, В КАКОЙ БЫ ФОРМЕ ОН НЕ ПРОЯВЛЯЛСЯ – В РЕЗУЛЬТАТЕ ЛИ БЕЗНАДЗОРНОСТИ, В ВИДЕ ЛИ ПРЯМОГО УНИЧТОЖЕНИЯ СООРУЖЕНИЙ ПРОШЛОГО, ПУТЕМ ЛИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО УНИЖЕНИЯ, - ЭТО УЩЕРЬ, НАНОСИМЫЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ НАРОДА.

ПРОБЛЕМА СОХРАНЕНИЯ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ ШИРОКО ОБСУЖДАЕТСЯ НА САМЫХ РАЗЛИЧНЫХ УРОВНЯХ, СТАНОВИТСЯ ПРЕДМЕТОМ ДИСКУССИЙ КРУПНЕЙШИХ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИХ КОНФЕРЕНЦИЙ И СЕМИНАРОВ. ОДНАКО, ПУТЬ РАЗРЕШЕНИЯ ЕЕ ЛЕЖИТ ВСЕ-ТАКИ В ПОЛЕ РАЗГРАНИЧЕНИЯ ПОЛНОМОЧИЙ И ОБЯЗАННОСТЕЙ УРОВНЕЙ ВЛАСТИ В ДЕЛЕ СОХРАНЕНИЯ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ. ПО МНЕНИЮ А.Н.ЧЕРЕПАНОВА, ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ – ЭТО ПОЛИТИЧЕСКИЙ, ЗАКОНОДАТЕЛЬНО-ПРАВОВОЙ, ИНВЕСТИЦИОННЫЙ И КОНТРОЛИРУЮЩИЙ. УРОВЕНЬ СУБЪЕКТОВ ФЕДЕРАЦИИ – КООРДИНАЦИЯ, ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКАЯ И НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, ПОДГОТОВКА КАДРОВ. УРОВЕНЬ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ – УРОВЕНЬ КОНКРЕТНОГО ИСПОЛНЕНИЯ (7).

Таким образом, в последнее время особое значение приобретает умная и реалистическая культурная политика, продуманная стратегия развития культуры. Цель культурной политики сделать жизнь людей духовно богатой и многогранной, открыть широкий простор для выявления их способностей, обеспечить возможности для приобщения к культуре и разнообразным формам творческой деятельности. В центре ее – человек.

В рекомендациях об участии и роли народных масс в культурной жизни, принятых ЮНЕСКО сказано, что основная задача современной культурной политики состоит в том, чтобы «предоставить в распоряжение максимально большего количества лиц комплекс средств, способствующих духовному и культурному развитию». Перед культурной политикой стоит задача – обеспечить интеллектуальный прогресс, с тем, чтобы его результаты стали достоянием каждого человека и гармонизировали культурные отношения людей.

Возможность знать историю и культурные традиции своей малой родины – задача насущная и очень важная. При этом инициатива по сохранению культурного наследия должна быть, в первую очередь, делом местного самоуправления. Только тогда у местной власти возникнет объективная потребность обращаться к собственной истории и выстраивать на своем культурном опыте культурную политику, опираясь на общегосударственную.

Культурное наследие народа является критерием его национального самосознания. Соответственно и отношение народа к собственному культурному наследию оказывается самым чувствительным барометром его духовного здоровья и благополучия.

1. Иванова Е.Л., Каткова Л.П. Программирование в культуре как механизм реализации культурной политики //Ориентиры культурной политики. Инф. вып. 3. М., 1994. С.32.
2. Флиер А. О новой культурной политике России // Общественные науки и современность. 1994. № 5. С.15.
3. Диагностика социокультурных процессов и концепция культурной политики. Свердловск, 1991. С.17.
4. Закон Российской Федерации «Основы законодательства Российской Федерации о культуре» //Вывоз и ввоз культурных ценностей в Российской Федерации. М., 1988. С.44-45.
5. Зорина Л.И. О проблемах учета, хранения и реставрации музейных ценностей в государственных и муниципальных музеях Свердловской области // Хранители памяти. Вып.3. Екатеринбург, 2002. С.12.
6. Черепанов А.Н. Сохранение культурно-исторического наследия народов Урала: проблемы и перспективы // Хранители памяти. Вып.3. Екатеринбург, 2002. С.17.
7. Там же. С.22.

Нефедов С.А.  
**О цене петровских реформ**

Реформы Петра Великого создали Российскую империю - могущественное государство с европейским фасадом и азиатским фундаментом. Как и всякое явление социально-экономической жизни, эти реформы были противоречивы, и рациональное начало было смешано с иррациональным, трезвый расчет - с легкомысленными прихотями.

Основным рациональным моментом реформ было создание новой регулярной армии европейского образца. Необходимость создания современной армии понимали многие предшественники Петра, но военные преобразования требовали огромных финансовых ресурсов, которыми не

располагала казна. В 1679 г. была проведена налоговая реформа, означавшая переход к подворному обложению; поместные крестьяне с этого времени платили со двора 3 пуда «стрелецкого хлеба» и 10 копеек «ямских и полоняничьих денег», в хлебном исчислении примерно 0,6 пуда на душу (1). В 1680 г. обычные доходы казны составляли 950 тыс. рублей и 1,6 млн. пудов хлеба, что в сумме было эквивалентно 23 млн. пудов - даже меньше, чем в конце XVI века. Правительство не решалось увеличивать налоги на основную часть населения, поместных крестьян, и прямые налоги давали лишь около трети денежных доходов, остальное составляли кабацкие и таможенные деньги. Расходы на армию составляли около 700 тыс. рублей (2), однако этого было недостаточно, чтобы содержать «полки нового строя» на постоянной основе; после войны солдат отпускали по деревням и на время мира они становились крестьянами. Для содержания армии во время войн вводили чрезвычайные «запросные» сборы, в 1679 г., во время войны с Турцией, такой «запрос» составил 50 копеек со всех крестьянских крепостных дворов, примерно 1 пуд хлеба с души. «Запрос» должен был дать 361 тыс. рублей, и, таким образом, военные расходы увеличивались с 700 тыс. до 1 млн. рублей. Однако для того, чтобы получить эту, не такую уж большую, прибавку, царь Федор должен был «посоветоваться» с патриархом и «поговорить» с боярами, а потом уже торжественно обратиться к народу, убеждая его жертвовать «на избавление св. Божьих церквей и для сохранения православных христиан... против наступления турецкого султана» (3). Понятно, что такого рода чрезвычайный налог можно было ввести лишь на один год - а затем царю пришлось спешно заканчивать войну и распустить армию по домам.

Тем не менее, война рано или поздно должна была заставить правительство увеличить постоянные налоги. Этот «фискальный скачок» (4), необходимый для создания постоянной армии, пришлось совершить Петру I. Уже в начале Северной войны, в 1701 г., военные расходы достигли 1,9 млн. рублей и правительство было вынуждено повысить денежные налоги до 40 копеек со двора, а в хлебном исчислении с учетом натуральных поставок - с 0,7 до 1,9 пуда на душу. Но это было только начало, в 1706 г. военные расходы составили 2,2 млн. руб. (5), были введены чрезвычайные налоги, и в итоге средняя налоговая нагрузка на поместных крестьян в 1707-1710 гг. достигла 60 копеек со двора, а в пересчете на хлеб 2,3 пуда на душу (6).

Неслыханная до тех пор мобилизация сил привела к успеху, была одержана победа под Полтавой и завоевана Лифляндия. Была создана мощная регулярная армия - и главная, рациональная задача петровских реформ была решена. Казалось бы, можно снизить налоги и дать облегчение народу - но царь рассуждал иначе. Началось время иррациональных решений. Петр счел, что, хотя война еще не закончилась, пришла пора заняться строительством Петербурга.

С экономической точки зрения это строительство было нелепостью: в руках царя уже находились Рига, Ревель, Нарва и десяток более мелких портов. С точки зрения задач модернизации России эта стройка лишь мешала возведению новых заводов и созданию торгового флота - ведь на нее уходили все деньги.

О полной, «зазеркальной» нелепости происходившего говорит уже то, что поначалу Петр намеревался построить новую столицу не в устье Невы, а на острове Котлин. Был составлен проект строительства «Нового Амстердама» - каменного города, расчерченного сеткой каналов; люди должны были передвигаться по этому городу, не в каретах, а в гондолах - как в Амстердаме и Венеции. Указом 16 января 1712 г. предписывалось переселить на Котлин тысячу дворянских семейств (всю высшую знать), тысячу купеческих и тысячу ремесленных семей (7).

Таким образом, царь намеревался уехать из нелюбимой им «Московии», создать на островке в море «Новую Голландию» и переселить туда русскую знать (уже переодетую им в голландскую одежду). Лишь появление у острова шведского флота удержало царя от реализации этого замысла: опасность того, что вся русская аристократия будет в один момент пленена шведами, была слишком очевидна. Тогда царь решил построить «Новый Амстердам» на Васильевском острове в устье Невы. В 1716 г. десятки тысяч строителей приступили к осуществлению проекта Трезини и Леблона: остров должны были прорезать два главных канала, пересекавшихся с другими каналами поменьше. При каждом доме предусматривался внутренний двор, сад и пристань для хозяйской лодки-гондолы. В центре этой огромной водяной шахматной доски царь собирался построить новый дворец с обширным регулярным садом (8).

Сам по себе проект был не лишен изыска, но он осуществлялся во время войны, которая отнимала у народа все силы и средства. Как отмечалось выше, в 1707-1710 гг. помещичьи крестьяне платили всех - постоянных и чрезвычайных налогов - в среднем около 60 копеек со двора. В связи с началом широкомасштабного строительства в 1711 г. был введен налог «на дачу петербургским работникам», затем к этому налогу были добавлены сборы «на известное жжение», «на кирпичное дело» и «на городское строение» - в общей сложности 35 коп. со двора. Но это было далеко не все: были введены новые чрезвычайные налоги. Главным из них был «санкт-петербургский провиант», составлявший в 1712-1717 гг. в среднем 60 коп. в год, а с 1718 года - 1 рубль. В 1714-1715 гг. собирали «на каменное строение на острове Котлин» по 25 коп., в 1716-1717 гг. «на гаванное строение в Петербурге» по 1 руб. 21 коп., в 1718-1719 гг. на постройку Ладожского канала по 70 коп. - и так далее, здесь трудно перечислить все тогдашние сборы (9).

Всего в 1711-1716 гг. прямые и чрезвычайные налоги составили в среднем 2 руб. 50 коп. со двора, в четыре раза больше, чем до начала ши-

рокомасштабного строительства! Правда, нужно учесть, что в это время возросли хлебные цены; в пересчете на хлеб с учетом натуральных поставок в 1707-1710 гг. крестьяне отдавали государству 2,3 пуда с души, а в 1710-1716 гг. - почти 5 пудов (10). По сравнению с допетровскими временами тяжесть налогов возросла в 8 раз!

Мог ли крестьянин платить такие налоги? Попробуем приблизительно подсчитать, каковы были в то время возможности крестьянского хозяйства. Трудность состоит в том, что для конца XVII-начала XVIII в. не сохранились данные о реальных размерах крестьянской запашки. В конце XVIII в. барщинный крестьянин в центральных уездах обрабатывал в среднем на душу 1,8 десятины пашни (11). Эта величина соответствует расчетам С. А. Короленко (1890-е гг.) который показал, что средняя семья в 6 человек могла обработать 10,5 десятин, то есть 1,75 десятины на душу (12). Многие исследователи полагают, что в конце XVII - начале XVIII в. крестьяне пахали гораздо меньше (13), но, исходя из максимальных возможностей крестьянского хозяйства, мы будем считать, что в этот период крестьяне могли обрабатывать 1,7-1,8 десятин пашни на душу. Большинство крестьян в это время находились на барщине, которая составляла в среднем около 0,4 десятины на душу (14), таким образом на себя они могли пахать 1,3-1,4 десятины. Попробуем сначала оценить продуктивность десятины (15). На озимом поле обычно сеяли рожь, на яровом - овес (с небольшими добавлениями других культур) при этом нормы высева колебались в зависимости от качества земли, на хороших землях высевали меньше, на плохих больше; мы будем использовать стандартные нормы высева, применявшиеся до 1735 г. в дворцовом хозяйстве, а именно, 9 пудов на десятину для ржи и 12 пудов для овса (16). По данным Е.И.Индовой (17) средняя урожайность ржи в 1690-1730 гг. составляла сам-3 для ржи и сам-2,8 для овса (в 1710-х гг. урожайность была меньше, но мы принимаем более оптимистические средние цифры). Таким образом, чистый сбор с десятины составлял 18 пудов ржи или 22 пуда овса; учитывая, что раз в три года десятина оставалась под паром, получим, что средняя продуктивность десятины составляла около 13 пудов хлеба в год. С участка в 1,3-1,4 десятины крестьянин мог получить 17-18 пудов хлеба. Считается, что норма потребления (с учетом, что потребляются также продукты животноводства) составляла минимально 15 пудов на душу (18); стало быть, на уплату налогов оставалось максимум 2-3 пуда. Таким образом, при всех оптимистических допущениях получается, что крестьянин, возможно, еще мог кое-как платить допетровские военные налоги. Но «петербургские» налоги в 5 пудов хлеба вынуждали крестьянина брать хлеб из запасов, предназначенных на случай голода. Такие запасы были у многих крестьян. В российских условиях, при гораздо больших, чем в Европе, колебаниях урожаев, крестьяне старались обеспечить себя на случай недорода. Какое-то время крестьяне

могли платить непомерные налоги и жить за счет запасов. Но в случае неурожая истощение запасов должно было привести к катастрофе - а большой неурожай имел место в среднем один раз в семь лет. Так что дело было только во времени.

Посмотрим, каково было положение оброчных крестьян. С участка в 1,7-1,8 десятины оброчный крестьянин мог получить 22-23 пуда хлеба. Номинальные нормы денежного оброка по сравнению с последними десятилетиями XVII в. не изменились и составляли в расчете на душу 25-30 копеек. Однако в результате падения цен реальные оброки в это время увеличились примерно до 4,5 пудов, и в целом правительство и помещики требовали с оброчных крестьян более 9 пудов хлеба с души! Таким образом, после вычета налогов и оброков у оброчного крестьянина оставалось 13-14 пудов хлеба - меньше прожиточной нормы 15 пудов в год.

Таблица 1

Оброк поместных крестьян Центрального района  
в первой половине XVIII века (19)\*

Год	Уезд, селение	Душ. муж. пола.	Оброк на душу об. пола (коп)	Цена юфти хлеба (коп)	Пудов на душу
1701	Суздальский, с. Мыт		25	75	4,5
1708	Ярославский, Юхотская вол.	7524	33	79	5,7
1708	Ржевский, с. Молодой Туд	4005	24	79	4,0
1708	Костромской, с. Харитоновка.	134	29	79	4,9
1708	Мещовский, дер. Дербинка.	41	30	79	5,2
1715	Алексинский, с. Ясенево	126	32	87	4,9
1715	Владимирский, д. Сулово	38	20	87	3,0
1716	Каширский, с. Жерновки.	816	33	95	4,7
	средние 1701-1716		28		4,6

\* Юфть хлеба - это четверть ржи плюс четверть овса.

Не лучше было и положение монастырских крестьян. В 1701 г. Петр I взял монастырские вотчины под управление государства и забирал все доходы, оставив монахам лишь содержание по 10 (а потом по 5) рублей в год. В 1707-1716 гг. монастырские крестьяне отдавали в среднем по 8 пудов хлеба с души, а в отдельные годы - до 10 пудов (20). Таким образом, оброки и налоги приблизились к уровню времен Ивана Грозного, когда у крестьян отнимали по 11-12 пудов хлеба с души. Как известно, «фискальный скачок» Ивана Грозного привел к катастрофе - страшному голоду и чуме 1568-1571 гг. Действительно, в 1704 г. был «голод великий по деревням», когда цена ржи возросла вчетверо. В 1707 г. сборщик налогов докладывал из Борисоглебского монастыря, что «великие правежи» с крестьян уже ничего не дают; в 1708 г. из Олонекского края сообщали, что крестьяне из-за непосильных налогов «обнищали и сошли безвестно и дворы их пусты...» (21).

Перепись 1710 года зафиксировала уменьшение численности дворов во многих уездах. Отталкиваясь от результатов этой переписи, П.Н.Милюков сделал вывод, что непомерные налоги Петра I также привели к демографической катастрофе, что численность населения по сравнению с 1678 г. уменьшилась на одну пятую. Однако советники Петра - и многие историки - не поверили переписчикам. Сокращение числа дворов было истолковано как результат распространившейся практики сведения нескольких дворов в один с целью уменьшения обложения. Более строгая и точная подушная перепись 1719-21 гг., действительно, показала, что по сравнению с 1678 г. численность населения возросла с 8,6 до 11,6 млн. человек (в границах 1650 г.) (22). Однако, хотя в целом население в годы Северной войны, по-видимому, не уменьшилось, отдельные категории населения понесли существенные потери - в особенности это касается монастырских крестьян, на которых падала наибольшая тяжесть налогов. По заслуживающим доверия сведениям население домовых патриарших вотчин в 1679-1702 гг. увеличилось с 32 до 49 тысяч, а к 1719 г. уменьшилось до 46 тысяч. Суздальский Спасо-Евфимьев монастырь к концу войны потерял от голода и побегов около трети из 20 тысяч крестьян (23). Особенно тяжелым было положение крестьян северных областей, которым приходилось нести тяжелые повинности, связанные со строительством Петербурга. Население восточной части Вологодского уезда в 1678-1719 гг. сократилось наполовину, а в целом численность населения северных уездов уменьшилась на 13% (24). На значительной территории Центрального района (Владимирский и ряд других уездов к востоку от Москвы) население в 1678-1719 годах не увеличилось, и поскольку, в 1678-1700 гг., оно, очевидно, росло, то это означает, что в 1701-1719 гг. население этих территорий сокращалось (25).

Резкий рост налогов и повинностей привел к массовому бегству крестьян в южные области, на Дон, на Украину, в Сибирь. Бежали большими партиями, «многочисленным, человек по сту и более» (26). Правительство приняло жесткие меры, чтобы остановить это бегство, была введена паспортная система и создана цепь кордонов вдоль границ (27). Однако начальник уральских горных заводов Геннин докладывал, что, если вернуть беглых, то все заводы будут пусты, что бегство не остановить, даже если поставить караулы на каждой версте (28). В 1707 г. была предпринята операция по возвращению беглых с Дона - в результате там вспыхнуло большое крестьянское восстание, и летом 1708 г. войскам Петра I пришлось сражаться на два фронта: против вторгшихся в страну шведов и против собственных крестьян. «Известно, что среди низших классов населения... распространено было крайне враждебное отношение к личности Петра и его деятельности... - писал Н.П.Павлов-Сильванский. - Жаловались больше всего на то, что... «крестьян разорил с их домами, мужей побрал в рекруты, а жен и детей осиротил»» (29). Беглые крестьяне



и рекруты собирались в отряды разбойников, разбои стали повсеместными, и против них не помогали никакие меры. Разбойники ходили отрядами в 200 и более человек с «порядком регулярным», и не только грабили помещичьи дома и монастыри, но иногда врываются и в города (30).

Петр I финансировал расходы не только за счет прямых налогов на население; важную роль играли косвенные налоги и эксплуатация монетной регалии. Правительство Петра в основном копировало реформы Морозова и Милославского, но, учитывая опыт своих предшественников, оно действовало более осторожно. В 1705 г. была введена государственная монополия на продажу соли, соль стала продаваться вдвое дороже, что давало казне около 300 тыс. рублей в год. Неоднократно вводились временные монополии на продажу за границу основных экспортных товаров, в то числе хлеба, юфти, смолы, пеньки. Правительство создало торговое представительство в Амстердаме, которое осуществляло закупки иностранных товаров и продавало русские товары по ценам, намного более высоким, чем в Архангельске; эти операции давали 100 тыс. рублей в год. Но наибольшую выгоду давала монетная регалия: с 1698 г. правительство чеканило серебряные копейки в полтора раза более легкие, чем прежде; население заставляли менять старую монету на более легкую, и от этой девальвации казна получала в 1701-1709 гг. в среднем 500 тыс. рублей в год. Когда основная часть серебряной монеты была перечеканена, стали во все возрастающих масштабах выпускать медные деньги, которые должны были иметь хождение наравне с серебряными, чеканка медных денег давала в 1710-1718 гг. 130 тыс. рублей прибыли в год (31).

Усиленная чеканка монеты до 1714 г. почти не сказывалась на ценах, но в конце концов, она привела к быстрой инфляции: в 1715-1721 гг. хлебные цены возросли вдвое. Рост цен принес некоторое облегчение крестьянству: в пересчете на хлеб налоги и оброки уменьшились, в 1717-1721 гг. они составляли 3,1 пуда с души. Однако непомерные налоги предыдущих лет привели к истощению хлебных запасов - и, хотя налоги уменьшились, их новый уровень не позволял пополнить запасы. С 1721 г. началась четырехлетняя череда неурожаев; запасов не было - и разразился невиданный в предыдущие сто лет голод.

Летом 1723 г. из провинций сообщали, что вследствие неурожая, бывшего два года сряду, крестьяне едят льняное семя и дубовые желуди, бывают по несколько дней без пищи, многие от того пухнут и умирают, иные села и деревни стоят пусты... (32) Однако, несмотря на голод, царь не снижал налоги, более того, введение подушной подати, еще более увеличило поборы. По принятому Петром плану расквартирования армии солдаты были поставлены на жительство в селах, где крестьяне должны были срубить для них избы. Военские части участвовали в сборе налогов, предназначенных на их содержание - и солдаты выбивали из голодающих крестьян деньги с помощью жестоких правителей.

Голод продолжался до самой смерти императора - и еще год после нее. Сразу после кончины Петра Екатерина уменьшила подушную подать на 4 копейки и сняла с крестьян повинность по строительству квартир для солдат. Через два месяца Сенат приказал собиравшим налоги комиссарам умерить жестокость правелей. Генерал-прокурор Ягужинский подал императрице доклад, в котором требовал более действенных мер по облегчению положения крестьян. Ягужинский писал, что «великое число уже является умерших» от голода, что «множество бегут за рубеж польский и в башкиры», что необходимо убавить подушную подать, вывести из сел солдат и выключить из числа ревизских душ умерших, за которых по-прежнему берут налоги (33). Крестьяне уже не могли платить, за восемь месяцев 1725 г. недоимка достигла половины окладных сумм. В 12 провинциях имели место антиналоговые выступления голодающих крестьян (34). В июне 1726 г. в Верховном Тайном Совете был поставлен на обсуждение вопрос, какие меры нужно принять «ввиду крайнего разорения крестьян». В представленных по этому поводу «мнениях» ближайшие сподвижники Петра говорили о «великой скудости крестьян», их «крайнем всеконечном разорении» Было решено в 1727 г. снять третью часть подушной подати и учредить комиссию для учета умерших и исключения их из оклада (35).

Комиссия, возглавленная Д. М. Голицыным, стала собирать по губерниям ведомости об убыли населения. Ведомости приходили в 1727, 1728 и даже в 1729 г. Только 10 марта 1729 г. была, наконец, составлена сводная ведомость по 70% размещенных в губерниях полков. На 81 полк было положено в оклад во время ревизии 3 473 тыс. душ, из них умерло 327 тыс., бежало 79 тыс., а всего убыло 472 тыс. В не полностью сохранившихся материалах комиссии Д.М.Голицына не имеется окончательных данных по всей стране, но они приводятся в более позднем докладе Сената. В этом докладе утверждается, что из учтенных в 1719-1724 гг. 5,5 млн. душ мужского пола к 1727 г. было 199 тыс. бежавших и 733 тыс. умерших (36).

Таким образом, царствование Петра I завершилось демографической катастрофой, унесшей значительную часть населения. Эта катастрофа произошла не в период перед Полтавой, как утверждал Милуков, а в последние годы правления Петра. Причина этой катастрофы заключалась отнюдь не в военных расходах, это не была «цена победы» - победа к тому времени была давно одержана. Это была цена царской прихоти, цена строительства Петербурга.

Ни один европейский монарх не мог позволить себе подобной растраты сил народа - это было деяние, с которым могут сравниться только восточные «фараоновы стройки». Ближайшая аналогия строительству Петербурга - это строительство Лояна императором Ян Ди (604-613); на этой стойке постоянно работало около двух миллионов крестьян, привле-

каемых по трудовой повинности и сменявшихся каждые два месяца (37). Как известно, правление Ян Ди закончилось грандиозным восстанием, погубившим династию Суй.

Бездумное подражание Западу заставило Петра не только резать бороды и рукава кафтанов - он вознамерился построить «европейскую» столицу. В своем увлечении Западом царь не сумел остановиться вовремя, и его «фараонова стойка» дорого обошлась народу.

1. Поскольку в крестьянских хозяйствах примерно в одинаковых количествах производились рожь и овес, то в наших расчетах исчисление ведется в пудах «хлеба». Пуд хлеба состоит из равных объемных частей ржи и овса (по аналогии с юфтью хлеба). Цены см.: см.: Тихонов Ю.А. Помещичьи крестьяне в России. М., 1974. С.112.
2. Милоков П. Государственное хозяйство России в первой четверти XVIII столетия и реформа Петра Великого. СПб., 1905. С. 73-76.
3. Богданов А.П. В тени Петра Великого. М., 1998. С. 98.
4. История крестьянства СССР. Т. 2. М., 1990. С. 357.
5. Милоков П. Указ. соч. С. 108, 111, 118, 141,175.
6. Наш расчет, опирающийся на данные И.А.Бульгина (см.: Бульгин И.А. Монастырские крестьяне России в первой четверти XVIII века. М., 1977. Табл. 4, 5, 6, 10а, 10б, 11, 12) с корректировкой для поместных крестьян. Мы учитывали лишь денежные и натуральные налоги, но не учитывали повинности. Средняя населенность двора принимается в 9,2 человека (см.: Тихонов Ю.А. Помещичьи крестьяне в России. М., 1974. С. 98). Цены взяты для центрального района, см: Миронов Б.Н. Хлебные цены в России за два столетия (XVIII-XIX вв.). Л.: Наука, 1985.
7. Луппов С. П. История строительства Петербурга в первой четверти XVIII века. М.-Л., 1957. С. 25-26.
8. Масси Р. Петр Великий. Т. III. Смоленск, 1996. С. 46.
9. См.: Бульгин И.А. Указ. соч. С. 153-155.
10. Наш расчет, опирающийся на данные И. А. Бульгина (см. примечание 5).
11. Милов Л.В. Исследование об «Экономических примечаниях» к Генеральному межеванию. М., 1965. С. 269. Табл. 51. Средние величины подсчитаны у И.Д. Ковальченко.: Ковальченко И.Д. Русское крепостное крестьянство в первой половине XIX в. М., 1967. Табл. 55.
12. Цит. по: Шапиро А.Л. Русское крестьянство перед закрепощением. (XIV-XVI вв.). Л, 1987. С. 58.
13. См., например: Бакланова Е.Н. Крестьянский двор и община на русском Севере. Конец XVII-начало XVIII в. М. 1976. С. 83.
14. Подсчитано по: Тихонов Ю.А. Указ. соч. С. 243. Табл. 47. № 3-14 (кроме 7,9,10,13), 19-29 (кроме 23, 24). С. 251. Табл. 48. № 119-136 (кроме 122, 123, 124, 126, 131), 153-154. Во всех этих случаях из таблиц Ю.А.Тихонова исключались поместья, имеющие менее 4 дворов и поместья с уровнем барщины менее 0,1 десятины на душу мужского пола в одном поле, поскольку столь низкая барщина подразумевает присутствие оброка. Мы использовали различные данные о барщине, переводя их в барщину в трех полях. Если ограничиться наиболее многочисленной группой данных о барщине в одном поле, то результаты практически не меняются, но надежность средних значений будет меньше.
15. Мы используем обычную методику, применявшуюся ранее, в частности, И. Д. Ковальченко и авторами Аграрной истории Северо-Запада России.
16. Волков С.И. Крестьяне дворцовых владений Подмоскowlья в середине XVIII в. М., 1959. С. 116.
17. Индова Е.И. Урожай в Центральной России за 150 лет (Вторая половина XVII-XVIII в.) // Ежегодник по аграрной истории Восточной Европы, 1965. М., 1970. С. 145.
18. Аграрная история Северо-Запада России. Вторая половина XV-начало XVI века. Л. 1971. С. 50.
19. Рассчитано по: Тихонов Ю. А. Указ. соч. С. 270. Табл. 49; Щепетов К.Н. Крепостное право в вотчинах Шереметьевых. М., 1947. С. 286. Табл. 1. Цены: Миронов Б.Н. Указ. соч. Приложение. Табл. 1.

20. Наш расчет, опирающийся на данные И. А. Булыгина (см. Булыгин И.А. Указ. соч. Табл. 4, 5, 6, 10а, 10б, 11, 12).
21. Заозерская Е.И. Бегство и отход крестьян в первой половине XVIII века//О первоначальном накоплении в России. М., 1958. С. 157,160.
22. История крестьянства России... С. 18; Водарский Я.Е. Население России в конце XVII-начале XVIII века. М., 1977. С. 191.
23. Петрова Е.Л. Патриаршие крестьяне в конце XVII - первой четверти XVIII века. Дисс. ... канд. ист. н. М., 1995. С. 8; Слесарчук Г.Н. Хозяйство и крестьяне Суздальского Спасо-Евфимьева монастыря в первой четверти XVIII века. Автореферат. дисс... канд. ист. н. М., 1955. С. 9.
24. Бакланова Е.Н. Указ. соч. С. 16; История крестьянства России... С. 19.
25. Кабузан В.М. Народонаселение России в XVIII - первой половине XIX в. М., С. 159. Табл. 17.
26. Заозерская Е.И. Указ соч. С.160.
27. Троицкий С.Н. Финансовая политика русского абсолютизма в XVIII веке. М.,1966. С. 118.
28. Цит. по: Заозерская Е. И. Указ соч. С. 167.
29. Павлов-Сильванский Н. Проекты реформ в записках современников Петра Великого. СПб., 1897. С. 1.
30. Там же. С. 112.
31. Милюков П.Н. Указ. соч. С. 152, 161, 164-165, 363; Козинцева Р.И. Участие казны во внешней торговле России в первой четверти XVIII века//Исторические записки. 1973.Т. 91. С. 327-328.
32. Цит. по: Соловьев С.М. Сочинения. Кн. IX. М., 1993. С. 475.
33. Там же. С. 552.
34. Там же. С. 553; Троицкий С. Н. Указ. соч. М.,1966. С. 127.
35. Павлов-Сильванский Н.П. Сочинения. Т. II. СПб., 1910. С. 379; Анисимов Е.В. Материалы комиссии Д.М. Голицына о подати (1727-1730 гг.)// Исторические записки. 1973. Т. 91. С. 339.
36. Там же, табл. 1; С. Соловьев С.М. Сочинения. Кн. XI. М., 1993. С. 148.
37. Материалы по экономической истории Китая в раннее средневековье. М., 1980. С. 108.

Ольшанский Д.А.

### **От структурализма нарратологии: современные исторические парадигмы**

Современная историческая наука находится в непростой ситуации. Проблема переосмысления методов исторического исследования впервые ставится еще модернистам. Отношения модерна с предшествующей (классической) традицией весьма неоднозначны. Модернизм претендует на определенное идеологическое сиротство, равно как и на оригинальность и универсальную значимость высказываний. В конечном счете, модерн не только стремится к отрицанию классической истории и всех классических ценностей, как это предлагает Ницше, Фрейд и Маркса, но и к их забвению. Модерн как движение за господство «нового», полагает слабость предшествующих течений, и, в конечном счете, стремится к преодолению и переосмыслению классики. Ницше пишет: «Таким образом, жить почти без воспоминаний, и даже счастливо жить без них, вполне возможно, как показывает пример животного; но совершенно безусловно невозможно жить без возможности забвения вообще» (1). Фигура забвения также оказывается центральной и для современных форм модернизма, критика идеологии строится на ее отрицании и ориентирована на ее забвение, как критика Бодрийера в адрес Фуко. Однако и проект

забвения оказывается незавершенным проектом. Такие же мотивы забвения истории мы находим и в религиозной философии С.Л.Франка: «Старые боги постигнуты и развенчаны, как мертвые кумиры, но открытие новой истины еще не явилось в человеческой душе и не захватило ее» (2). В данном случае он также говорит о бессилии прошлых традиций над современной жизнью, хотя далее Франк полагает, что и современная традиция понимания истории также бессильна перед единственной над-исторической силой, то есть верой.

Классическая история всегда претендовала на то, чтобы быть объектной наукой, стремилась к объективному знанию о прошлом, намеревалась достоверно говорить о недоступных нам событиях. С другой стороны, история никогда не скрывала (и это вызывает уважение) своих метафизических оснований. Парадоксальным образом история авторитетно рассказывала о том, чего нет в настоящем, о том, что нельзя проверить непосредственно. В этом смысле, предмета истории не существует, т.е. предмет истории – это прошлое, которое является недоступным для непосредственного восприятия. Следовательно, историк всегда имеет дело лишь с посредниками (письменными источниками, устными свидетельствами, данными археологических раскопок, которые с некоторой уверенностью называют фактами), которые указывают на прошлое, но никогда не имеет дело непосредственно с предметом всего исследования. Кроме того, историк никогда не довольствовался простым пересказом полученных им данных, констатацией тех фактов, которые стали ему известны, он всегда брал на себя если не роль судьи, то, во всяком случае, роль интерпретатора, тем самым, окончательно делал прошлое экспонатом современной исторической науки, отодвигая первоначальное содержание прошлого еще дальше. Все, что сказано историком, получено им из вторых, а то и третьих рук. Историк никогда не работает как лингвист или философ, которые не только находятся внутри изучаемого ими предмета, но и непосредственно принадлежат языку или сознанию. Кол скоро историк никогда не видел того, о чем он пишет, его работа представляет собой постоянное домысливание, основанное только лишь на интуиции и вере в истинность собственного метода. Историк, в этом смысле, подобен антропологу, переводчику или поэту, каждый из которых должен находиться в ином языковом поле: внутри культуры чужого народа (как антрополог), иностранного языка (как переводчик) или в метафорическом пространстве, не свойственном обыденному языку (как поэт). Подобно тому как переводчик, основываясь на собственной интуиции, использует близкое по значению выражение в языке А, если пословица не переводится дословно с языка В, так же и историк находит адекватное современному состоянию науки объяснение событиям прошлого, так как дословно они не переводятся. Поэтому историк, как и антрополог, как и поэт, как и переводчик (если следовать пословице), всегда врет.

В XX веке роль и место историка существенно изменились. В эпоху модернизма работа историка стала схожа с работой писателя, который не только озабочен вымыслом новых реальностей, но и заинтересован в том, чтобы его вымысел был интересен читателю. Историк сам находит проблему, которая, по его мнению, окажется интересной для круга его читателей и решает ее таким образом, каким это будет наиболее интересно для читателей. Ведь развитие современных гуманитарных наук достигло такого уровня, что современный историк не может отделаться простым пересказом фактов и цитированием неизвестных ранее архивных данных, сегодня от него требуют уже захватывающего повествования и виртуозности литературного языка. Это лишний раз указывает на то, что фигура историка как творца новых миров сродни фигуре писателя. Поэтому в современной литературе (в отличие от конца XIX в.) не существует принципиальной разницы между беллетристической fiction и non-fiction.

Несмотря на то, что Рикёр полагает принципиальное отличие между историческим временем и временем вымысла, он все же полагает, что «временные способы существования в мире действительно остаются воображаемыми в той мере, в какой они существуют только в тексте и посредством текста» (3). Всякое повествование (в том числе и историческое) несет печать вымысла, ибо всякая история предстает как рассказ одного человека о событиях прошлого. При этом исторический факт, на который может ссылаться этот рассказчик, сам по себе оказывается молчалив, поэтому за него начинает говорить историк, и речь его, в этом случае, становится речью писателя. Если речь ученого напоминает речь хозяина, знающего подлинное назначение, место и цену вещам, о которых он говорит, то речь историка всегда обнаруживает родство с речью ребенка, рассуждающего о функциях той или иной вещи взрослого мира. Поэтому я полагаю, что работа историка состоит в создании новых миров, есть вымысел, сходный с фантазией писателя. Тот факт, что историк сам находит предмет и метод своего изучения (ибо структурализм предлагает богатое разнообразие этих методов), при этом вырабатывает свой собственный стиль повествования, и дает мне право называть историка творцом новых миров. Языковое пространство в исторических работах М.Фуко вряд ли можно спутать с повествованием Ф.Броделя или М.Блока.

Современная структуралистская история разрешила ряд стереотипов, в которых жили историки прошлого, на смену которым пришли новые структуралистские стереотипы. Прежде всего, это представление о том, что прошлое можно объяснить из настоящего, так как сегодня мы знаем много больше, чем знали люди раньше, следовательно, мы можем знать о причинах и последствиях тех или иных событий в прошлом, следовательно, мы можем говорить об ошибках в истории, и можем построить наиболее удачную модель развития событий; мы имеем право судить о

том, как события прошлого повлияли на наше настоящее; наконец, на основании этих знаний, мы можем, так или иначе, прогнозировать будущее.

Итак, история сегодня отказалась от идеи социального прогресса, столь популярной в классической науке (4). Структурализм продемонстрировал, что господство внешнего над внутренним так же иллюзорно, как и господство внутреннего над внешним. Иными словами, полагать, что социальные условия определяют жизненный мир человека (что пытались доказать французские материалисты) также неправомерно, как и полагать, что элементы психики отдельного человека способны изменить судьбы народов (что пытался доказать Э.Фромм на примере Гитлера). Идя в феноменологии времени чуть дальше Бл.Августина, можно сказать, что настоящее также является иллюзией, подобно тому как прошлое и будущее представляют собой ряд историй, которые люди рассказывают друг другу, чтобы беречь себя от опасностей, которыми грозит неизвестность. Но и настоящее – это тоже кипа историй, многоголосие которых не звучит ансамблем, что не позволяет говорить нам о завершенности настоящего. Если с легкой руки Фукуямы был положен предел истории, то попытка Бен Ладена положить конец настоящему не увенчалась успехом. Каким бы противоречивым ни казалось нам наше настоящее, мы должны признать, что, хотя оно у каждого свое, но это единственное, что мы имеем, а значит, мы в ответе за него. Настоящее, конечно, не заслуживает того, чтобы его усыновили, но его необходимо принять таким, каким мы сами захотим его видеть. Каждый в ответе за свой мир, за свою реальность, в которой он живет.

Историки сегодня понимают, что, несомненно, следует исходить из настоящего и в него необходимо возвращаться. Ведь только с настоящим имеет дело история, а трансцендентный прорыв к прошлому просто невозможен, ибо прошлое (если оно вообще существовало) настолько чуждо нам, что мы не сможем его понять. Если бы прошлое говорило (хотя бы на другом языке), оно проблема состоит в том, что оно вовсе молчит. И молчание это подобно молчанию ребенка, находящегося по ту сторону речи. И молчание это подобно молчанию ребенка, находящегося по ту сторону речи. Поэтому историк обречен на воспитание прошлого, которое следует научить говорить на нашем языке. Оно заговорит, но при этом утратит идентичность, т.е. станет настоящим, подобно тому как, обретая речь, ребенок утрачивает животную целостность и становится частью размыкающего символического мира. Прошлое находится по ту сторону настоящего, поэтому, говоря о нем (в настоящем), мы убиваем его, превращая подручную вещь в музейный трофей.

Структуралистская история полагает, что, используя наши современные представления невозможно понять прошлого именно в силу того, что современная нам культура, язык и мышление принципиально отличаются от культуры, языка и мышления наших предков, поэтому история

всегда неизбежно занимается современностью, ибо современными методами исследует современное представление о событиях прошлого.

Приведу простой пример. Хорошо известно современное значение слова «раб», в наиболее общем смысле, это безвольный человек, который принужден работать на другого. Более того, мы имеем некоторое представление о рабстве вообще: в древнем мире и в современных обществах. На основании всех этих знаний мы конструируем некоторое общее представление о роли рабства, его функция в обществе. Однако ряд фактов говорит нам о том, что некоторые рабы в Древнем Риме (не имея личной свободы) были очень богатыми людьми, даже более состоятельными, чем их хозяева. Некоторые из них были даже банкирами и дарили городам акведуки. Несомненно, в сознании образованного человека вряд ли пересекаются понятия «раб» и «банкир», нам сегодня очень сложно представить, что раб может быть банкиром. Следовательно, представления о рабстве в Риме были отличными от наших современных представлений. Можно ли, в таком случае, рассказать о рабстве в Риме, используя хорошо всем известное слово «раб»? Более детальный анализ дает понять, что представления о собственности, богатстве, знании, свободном времени и пр. в Риме также были принципиально отличны от наших современных представлений. Коль скоро, даже в таких простых вещах как рабство и богатство обнаруживается радикальное отличие между нашими системами ценностей, можно ли тогда с уверенной однозначностью судить об общественных институтах и внутренней и внешней политике Рима.

Главное заблуждение классического историка состояло в том, что он был более озабочен общими (и весьма абстрактными) вещами, такими как экономика, политика, религия, при этом реальная жизнь конкретного человека: его психология, ценности, язык, жизненный мир, - оставались за границами классической истории. Такая история всегда была музееведением, т.е. описанием экспонатов, у которых нет хозяина. В классическую эпоху в центре бытия был Логос, «вследствие чего бытие конкретного субъекта оказывается забытым, отклоненным, вытесненным», (5) – пишет Деррида. История занималась коллекционированием потерянных предметов, которые не имеют места ни в прошлом, ни в настоящем. Но подлинная история – это история людей, а не общественных институтов. Некоторые работы в этой области ведутся современными учеными-антропологами (в частности, Карло Гинзбург), но не историками. И эта подлинная история, вероятно, никогда не будет написана, так как познавать прошлое всегда будут из настоящего, которое не менее иллюзорно, чем прошлое. Парадокс состоит как раз в том, что история (как и всякая другая область знания) имеет дело лишь с современностью, а претендует на то, чтобы иметь дело с прошлым.

Возвращаясь к проблеме, заявленной Ж.Деррида, следует сказать, что наиболее интересна, поэтому история идей и понятий, поскольку



именно анализ языковых структур может помочь нам понять образ мышления людей прошлого, что намного более важно, чем абстрактный анализ политических отношений. Дело даже не в том, что всякое историческое исследование довольствуется посредником (в лучшем случае, письменным источником), который, несомненно, искажает первоначальный смысл, и не в том, что мы никогда полностью не узнаем бесписьменной культуры (каковой была, например, русская народная культура). все попытки изучения русской народной культуры по записям устного народного творчества, изучению быта и т.п. подобны попыткам восстановить Александрийскую библиотеку или исследовать бесписьменную философию Сократа на основании диалогов Платона. Реальная проблема заключается в том, что, даже имея под рукой богатейший архивный материал, мы не можем доподлинно быть уверены в том, что понимаем смысл написанного, так как не знаем (и вряд ли узнаем) психологию, систему ценностей, сознание и жизненный мир того человека, который написал этот текст. Иными словами, мы вряд ли сможем вписать имеющиеся у нас факты в действительный контекст сознания человека прошлого. Историк вряд ли сможет увидеть за музейным экспонатом руку хозяина.

1. Ницше Ф. О пользе и вреде истории для жизни // Ницше Ф. Сочинения в 2 т. Т.1. М., 1997. С.162-163.
2. Франк С.Л. Духовные основы общества. Введение в социальную философию. М., 1992. С.16-17.
3. Рикёр П. Время и рассказ. Конфигурации в вымышленном рассказе. Т.2. М.; СПб, 2000. С.14.
4. Ольшанский Д.А. Постиндустриальная социальность и современная политика диалога // Социальная политика социального государства. Материалы конференции 4-6 октября 2001. Нижний Новгород, 2002. С.160-163.
5. Derrida J. La Difference // Theorie d'ensemble. Paris, 1968. P.67.

Павлов И.В.

#### **«Рабочий вопрос» на Нижнетагильском металлургическом заводе (НТМЗ) во второй половине XIX в.**

Отмена крепостного права в 1861 г. повлекла за собой серьезные сдвиги в Российском законодательстве. На одно из основных мест после реформы вышел так называемый «рабочий вопрос», требовавший урегулирования отношений заводовладельцев и работников наемного труда. Существенные пробелы в законах приводили к тому, что собственники предприятий самостоятельно решали все вопросы, связанные с распорядком работ, условиями труда и его оплаты. К тому же вторая половина XIX в. была ознаменована чередой кризисов уральской горнозаводской промышленности, что не могло не сказаться на положении рабочих. Рост и падение производства имели прямое влияние на все стороны жизни работников. Так, в 90-е годы XIX в. на НТМЗ произошло резкое сокращение численности вспомогательного персонала. И если в 1890 г. количество ра-

ботников составляла 2058 человек (1), то к 1895 г. оно снизилось до 1750 человек (2), а к 1897 г. – до 1482 человек (3). Однако спада производства на заводе не произошло, объемы выплавки чугуна возросли почти в 2 раза (с 748 тыс. пудов в 1890 году (4) до 1264 тыс. пудов в 1895 г. (5)).

Это объяснялось стремлением Управления Нижнетагильского округа снизить затраты на заработную плату вспомогательному составу и в то же время увеличить оплату труда высококвалифицированным кадрам. Динамику роста заработной платы можно проследить по следующим данным (оплата за смену, в коп.)\*:

ГОДЫ	МАСТЕР	ПОДМАСТЕРЬЕ	РАБОТНИК
1862 - 1863	19	15	12
1864 – 1874	50	45	40
1875 – 1885	60	50	45
1886 - 1890	75	65	55
1891 – 1895	80	75	65
1896 - 1900	90 - 120	80	75

\* Составлено по: ГАСО Ф. 643. Оп. 1. Д. 188. Л. 50, Д. 2009. Л. 79, 89, 79, Оп. 2. Д. 1177. Л. 123, Гаврилов Д.В. Рабочие Урала в период домонополистического капитализма. 1861 – 1900 гг. М., 1985. С. 201, Сигов С.П. Очерки по истории горнозаводской промышленности Урала. Свердловск, 1936. С. 220.

Однако рост инфляции поглощал практически все прибавки к заработной плате.

Оставался ряд нерешенных вопросов, зачастую приводивших к существенному ужесточению дисциплины на демидовских заводах. Так, например, в начале 1870-х гг. в НТМЗ были введены «расчётные книжки», в которых отмечались все «провинности» рабочего и штрафы, назначенные руководством (6). В ответ на введение «расчетных книжек» в 1874 г. на заводе прошла стачка, правительство выступило посредником между управлением и рабочими (7). Результатом этого явилось изъятие штрафной инструкции из книжек (8). Недовольство рабочих, связанное с произволом на предприятиях, вынудило правительство России принять ряд законов, призванных в какой-то степени разрешить назревшие противоречия (9 марта 1892 г. правительством был издан закон «О надзоре за благоустройством и порядком на частных горных заводах ... и о найме рабочих на эти заводы ...», 2 июня 1897 г. – закон «О продолжительности и распределении рабочего времени в заведениях фабрично-заводской промышленности») (9).

Важное место во второй половине XIX в. заняла проблема применения детского труда. Дети – работники были одной из самых слабо защищенных категорий. Непосильный труд, низкая заработная плата, несоблюдение элементарных санитарных норм, приводили к ранней потере здоровья. Г.В.Калугина отмечала, что «экс-

ПЛУАТАЦИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ БЫЛА ЖЕСТОКОЙ. НА НИЖНЕТАГИЛЬСКОМ ЗАВОДЕ ПОДРЯДЧИКИ ДНЕМ ЗАСТАВЛЯЛИ МАЛЬЧИКОВ ПРОСЕИВАТЬ СКВОЗЬ СИТО ПЕСОК, ВЕЧЕРОМ ДЕРЖАТЬ ЗАЖЖЕННЫЕ ЛУЧИНЫ, ОСВЕЩАЯ МЕСТО РАБОТЫ ЛИТЕЙЩИКОВ. ЧАСТО ДЕТИ ОБЖИГАЛИСЬ ПРИ ВЫПЛЕСКЕ ЖИДКОГО ЧУГУНА ИЗ КОВША» (10). ПОЭТОМУ В СЛЕДСТВИЕ ДАВЛЕНИЯ РАБОЧЕГО ДВИЖЕНИЯ 1882 И 1885 ГОДАХ БЫЛ ПРИНЯТ РЯД НОВЫХ СТАТЕЙ В УСТАВЕ О ПРОМЫШЛЕННОСТИ, В КОТОРЫХ ПРИМЕНЕНИЕ ДЕТСКОГО ТРУДА ОГРАНИЧИВАЛОСЬ РЯДОМ НОРМ. ТАК, РАБОТА ДЕТЕЙ, НЕ ДОСТИГШИХ 12-ЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА, СТРОГО ВОСПРЕЩАЛАСЬ (СТ. 108) (11). «МАЛОЛЕТНИЕ В ВОЗРАСТЕ ОТ 12 ДО 15 ЛЕТ НЕ МОГУТ БЫТЬ ЗАНИМАЕМЫ РАБОТОЮ БОЛЕЕ 8 ЧАСОВ В СУТКИ, НЕ ВКЛЮЧАЯ ВРЕМЕНИ ПОТРЕБНОГО НА ЗАВТРАК, ОБЕД, УЖИН, ПОСЕЩЕНИЕ ШКОЛЫ И НА ОТДЫХ». РАБОТА ПОДРОСТКОВ НЕ ДОЛЖНА БЫЛА ПРОДОЛЖАТЬСЯ БОЛЕЕ 4 ЧАСОВ БЕЗ ПЕРЕРЫВА (СТ. 109) (12). РАБОТА В НОЧНОЕ ВРЕМЯ НЕ ПООЩРЯЛОСЬ: «МАЛОЛЕТНИЕ, ИМЕЮЩИЕ МЕНЕЕ 15 ЛЕТ ОТПРОДУ НЕ МОГУТ БЫТЬ ЗАНИМАЕМЫ РАБОТОЮ МЕЖДУ 9 ЧАСАМИ ВЕЧЕРА И 5 ЧАСАМИ УТРА, А ТАК ЖЕ В ВОСКРЕСНЫЕ, ПРАЗДНИЧНЫЕ И ВЫСОКОТОРЖЕСТВЕННЫЕ ДНИ» (СТ. 110) (13). НА НТМЗ МАЛОЛЕТНИЕ РАБОТНИКИ (ОТ 12 ДО 15 ЛЕТ) СОСТАВЛЯЛИ ДО 10% ОТ ОБЩЕГО КОЛИЧЕСТВА ЗАВОДСКИХ РАБОЧИХ. В 1882 Г. ДЕПАРТАМЕНТ ТОРГОВЛИ И МАНУФАКТУРЫ ПРИСЛАЛ ЗАПРОС В УПРАВЛЕНИЕ НИЖНЕТАГИЛЬСКОГО ОКРУГА О МЕРАХ, ПРИНЯТЫХ ПО РЕШЕНИЮ «ДЕТСКОГО ВОПРОСА». В ОТЧЕТЕ ЗАВОДСКОЙ КОНТОРЫ ОТМЕЧАЛОСЬ, ЧТО «МАЛОЛЕТНИХ РАБОЧИХ ОБОЕГО ПОЛА ДО 10 ЛЕТ В РАБОТАХ НЕ НАХОДИТСЯ; ДО 12 ЛЕТ – 5 ЧЕЛОВЕК; ПОДРОСТКОВ ОБОЕГО ПОЛА ОТ 12 ДО 15 ЛЕТ – 107 ЧЕЛОВЕК» (14). РАБОТА ДЕТЕЙ НАЧИНАЛАСЬ В 6 УТРА И ЗАКАНЧИВАЛАСЬ В 7 ЧАСОВ ВЕЧЕРА. НА ОБЕД И ОТДЫХ ОТВОДИЛОСЬ 2 ЧАСА. ДЛЯ ПОДРОСТКОВ ПОЛАГАЛСЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНО 1 ЧАС НА ПОСЕЩЕНИЕ ШКОЛЫ ГРАМОТНОСТИ, КОТОРАЯ СОДЕРЖАЛАСЬ НА СРЕДСТВА ЗАВОДА. В НОЧНОЕ ВРЕМЯ ДЕТСКИЙ ТРУД НЕ ПРИМЕНЯЛСЯ, ТАК КАК «В УЧАСТИИ МАЛОЛЕТНИХ И ПОДРОСТКОВ ОСОБЕННОЙ НЕОБХОДИМОСТИ НЕ ИМЕЛОСЬ» (15). ЗАРАБОТНАЯ ПЛАТА ДЕТЕЙ В СРЕДНЕМ СОСТАВЛЯЛА 15 – 25 КОП. В ДЕНЬ. ВЫДАВАЛАСЬ ДВА РАЗА В МЕСЯЦ (16). ОДНАКО В ЗАПИСКЕ ЗАВОДСКОЙ КОНТОРЫ В ГЛАВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ НИЖНЕТАГИЛЬСКОГО ОКРУГА ОТМЕЧАЛОСЬ, ЧТО «ПРОИЗВЕДЕННЫЕ МЕРЫ СКАЖУТСЯ ОТРИЦАТЕЛЬНО НА ЭКОНОМИЧЕСКОМ СОСТОЯНИИ ЗАВОДА, Т.К. ЗАРАБОТНАЯ ПЛАТА У ДЕТЕЙ ДОЛЖНА БЫТЬ УМЕНЬШЕНА», ВСЛЕДСТВИЕ СОКРАЩЕНИЯ РАБОЧЕГО ВРЕМЕНИ (17).

ПОЛОЖЕНИЕ РАБОЧИХ НА НТМЗ ЗА ВТОРУЮ ПОЛОВИНУ XIX В. СУЩЕСТВЕННО НЕ ИЗМЕНИЛОСЬ. МЕДЛЕННЫЕ ТЕМПЫ ОФОРМЛЕНИЯ РАБОЧЕГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА НЕ ОТВЕЧАЛИ РАСТУЩИМ ПОТРЕБНОСТЯМ РАБОЧИХ, ЧТО В НАЧАЛЕ XX ВЕКА ПРИВЕЛО РОССИЮ К РЕВОЛЮЦИОННЫМ ПОТрясениям.

1. Кулибин С. Сборник статистических сведений горнозаводской промышленности России в 1890 году. СПб., 1892. С.149.

2. Лоранский А. Сборник статистических сведений горнозаводской промышленности России в 1895 году. СПб., 1897. С.207.

3. Лоранский А. Сборник статистических сведений горнозаводской промышленности России в 1897 году. СПб., 1899. С.211.
4. Кулибин С. Указ. соч. С.180-181.
5. Лоранский А. Сборник статистических сведений горнозаводской промышленности России в 1895 году. СПб., 1897. С. 248-249.
6. Яровой Ю. Е. Тагильский металл. Свердловск, 1979. С. 159.
7. Из истории Урала (сборник документов и материалов). Свердловск, 1971. С.222.
8. Яровой Ю.Е. Указ. соч. С. 160.
9. Свод законов Российской империи. СПб., 1913. Т. 11. Ч. 2. Устав о промышленности. С. 18-19.
10. Калугина Г.В. Условия труда рабочих горнозаводской промышленности Урала конца XIX - начала XX вв. // Социально-экономическое и правовое положение рабочих Урала в период капитализма (1861-1917 гг.). Свердловск, 1990. С. 18.
11. Свод законов Российской империи. СПб.,1893. Т. 11. Ч. 2. Устав о промышленности. С. 33.
12. Там же. С. 33.
13. Там же. С. 34.
14. ГАСО. Ф. 643. Оп. 2. Д. 1314. Л. 210.
15. Там же. Л. 211.
16. Там же. Л. 211-213.
17. Там же. Л. 208.

Пересторонина Л.И.

#### **Питание горожан Урала в годы продовольственного кризиса (1919 – 1922 гг.)**

Начиная с 1919 г. Отдел статистики потребления и распределения ЦСУ не менее двух раз в течение каждого сельскохозяйственного года проводил выборочные обследования питания городского населения страны. Опубликованные итоги выборочных обследований позволяют охарактеризовать формы, структуру, общий уровень питания горожан Урала в годы продовольственного кризиса (1919-1922) и степень его соответствия физиологическим нормам (1). Следует подчеркнуть, что из-за недостатка средств обследованиями были охвачены только губернские города (на Урале: Екатеринбург, Пермь, Челябинск, Уфа), продовольственное обеспечение которых существенно отличалось от уездных городов и поселков городского типа. Поэтому выводы о состоянии питания населения губернских городов нельзя распространять на все городское население и тем более на население уездных городов Челябинской, Уфимской, Пермской губерний, охваченных голодом в 1921 - 1922 гг.

Несмотря на социально-экономические особенности обследованных городов, характерным для всех было абсолютное преобладание домашне-семейной формы питания. Так, в декабре 1919 г. столовались вне дома (в общественных столовых на службе в школах) в Екатеринбурге -3,1%, в Перми - 8,0% в Уфе - 2,2% семей (2). Преобладание этой формы питания сохранилось и в голодные 1921 – 1922 гг., когда, значительно увеличилось посещение общественных столовых и питательных пунктов. Обсле-

дование, проведенной в сентябре 1921 г. показывает, что "пищей со стороны" пользовались в Екатеринбурге - 25,5%, в Перми - 3,2%, в Челябинске - 8,5%, в Уфе – 8,5% семей (3).

Состав пищи горожан в кризисные 1919-1922 гг. был груб и однообразен. Дневной рацион среднестатистического горожанина состоял из 400 гр. картофеля, 400 гр. ржаного хлеба, 98 гр. молока, 7 гр. мяса. Однако в структуре питания семей рабочих и служащих были существенные различия.

Таблица 1

ПОТРЕБЛЕНИЕ ОТДЕЛЬНЫХ ПРОДУКТОВ В СЕМЬЯХ РАБОЧИХ И СЛУЖАЩИХ  
(ПО МАТЕРИАЛАМ ВЫБОРОЧНЫХ ОБСЛЕДОВАНИЙ ПИТАНИЯ В ДЕКАБРЕ 1919, ОКТЯБРЕ – НОЯБРЕ 1920,  
СЕНТЯБРЕ 1921, ОКТЯБРЕ 1922 ГГ.)\*

Город	год	на одну душу в день приходится продуктов (в граммах)								
		раб./ служ	хлеб печен.		крупы всякая	картофель	овощи всякие	масло растительное	мясо и мясопродукты	рыба и рыбные продукты
			ржаной	пшенич.						
Екатеринбург	1919	-/9,0	-/-	28,2/ 21,7	410,8/ 456,2	68,8/106,9	2,9/2,9	28,7/92,1	4,0/	
	1920	сведений нет								
	1921	194,9/78,2	388,6/ 393,1	38,9/ 9,0	417,7/ 432,8	305,5/ 219,5	2,5/1,2	97,9/58,6	22,1/ 22,5	
	1922	325,1/266,1	364,4/ 292,4	47,5/ 32,3	254,3/ 262,5	102,8/ 163,0	4,5/4,1	31,9/77,8	12,3/ 25,8	
Пермь	1919	150,3/88,9	-/-	4,9/1,6	327,2/ 308,3	147,8/ 98,3	0,4/0,4	77,4/52,0	-/1,2	
	1920	441,0/339,9	-/-	-/3,3	709,2/ 592,5	14,3/ 116,7	0,8/1,6	-/14,7	0,8/2,0	
	1921	419,3/406,6	-/-	1,2/4,1	782,1/ 755,1	73,7/ 140,8	4,1/3,7	14,7/11,5	18,0/ 10,2	
	1922	643,3/101,5	24,5/ /46,7	47,1/ 40,9	423,4/ 305,5	229,7/ 677,3	9,8/3,7	36,8/74,9	20,0/ 25,8	
Челябинск	1919	сведений нет								
	1920	-/-	69,2/ 50,0	20,1/ 19,2	285,0/ 137,2	21,7/ 37,3	0,8/0,4	48,7/98,7	4,1/6,0	
	1921	-/-	658,1/ 364,4	-/6,1	176,1/ 225,2	76,6/ 126,9	0,8/1,2	81,9/81,9	2,5/1,0	
	1922	293,2/54,5	461,5/ 143,3	33,6/ 33,6	255,1/ 186,3	147,8/ 117,1	0,8/2,9	73,7/88,9	9,4/1,0	
Уфа	1919	225,2/462,7	-/-	79,4/ 114,2	430,0/ 341,1	63,9/ 56,9	1,6/3,3	93,0/ 115,5	-/4,0	
	1920	488,9/475,0	2,0/ 5,3	16,8/ 32,8	439,0/ 417,3	40,5/ 63,9	2,0/0,4	85,6/98,7	20,1/ 2,0	
	1921	272,7/349,7	11,5/ 25,7	20,9/ 37,3	324,7/ 294,4	78,6/ 187,5	0,4/0,8	51,6/87,2	0,8/2,0	
	1922	673,6/509,0	6,1/ 36,4	52,0/ 65,9	375,5/ 370,6	170,8/ 263,3	7,8/ 16,0	25,4/62,2	2,5/8,0	

\* Составлено по: Груды ЦСУ. Т. XVIII. Сборник статистических сведений по Союзу ССР. 1918-1923. М., 1924. С.120-223. В таблицу не вошли сведения о потреблении муки, сухарей, бобовых, сушеных овощей и грибов, ягод, фруктов, сахара, меда, сала, масла коровьего, творога и сыра, сметаны, яиц, соли, чая, кофе и разных продуктов со стороны. В знаменателе - рабочие, в числителе - служащие.

Как видно из таблицы, при общем совершенно неудовлетворительном уровне питания в 1919 - 1922 гг., потребление мяса, молока и овощей в семьях служащих было существенно выше, чем в семьях рабочих. В структуре питания рабочих преобладали ржаной хлеб и картофель. Причем суррогатность хлеба, потребляемого рабочими, к февралю 1922 г. достигла 51% в Уфе, 45% в Челябинске. Это самый высокий процент содержания суррогатов в хлебе среди обследованных губернских городов не только на Урале, но и по стране в целом. Сравнительно более доброкачественный хлеб потребляли рабочие Екатеринбургa и Перми, где суррогатность хлеба составляла соответственно 6% и 2% (4).

Употребление в пищу различных суррогатов было обычным явлением для основной массы горожан, не говоря уже о населения пораженных голодом районов. Увеличение общих размеров потребления начинается лишь с октября 1922 г., когда был собран неплохой урожай. С этого же времени в структуре питания повышается объем более ценных растительных продуктов (хлеб пшеничный, крупа, масло растительное).

Более точное представление о среднем уровне питания рабочих и служащих дает оценка в калориях суточного рациона одного взрослого едока и его сопоставление с физиологическими нормами. Физиологические нормы указывают на необходимое организму человека количество калорий и основных питательных начал (белков, жиров, углеводов), которое должна содержать усвояемая им пища, для обеспечения разной степени физической и умственной нагрузки. Исходя из особенностей питания городского населения в послереволюционной России Отдел статистики потребления и распределения ЦСУ принял за норму потребления одного взрослого едока в день при умеренном труде: 100 гр. белков, 60 гр. жиров, и 510 гр. углеводов, что давало 3055 калорий. Сопоставление данных норм с опубликованными итогами выборочных обследований показывает степень соответствия питания рабочих и служащих губернских городов Урала физиологическим нормам.

Таблица 2

Количество основных питательных начал и калорий на одного взрослого едока в день (по материалам выборочных обследований питания в декабре 1919, октябре – ноябре 1920, сентябре 1921, октябре 1922 гг.)\*

Город	год	усвояемых питательных начал и калорий на 1 взрослого едока в день			
		граммов		калорий	
		белков	жиров	углеводов	
Екатеринбург	1919	87,9/103,4	46,0/57,0	446,7/433,4	2627/2733
	1920	сведений нет			
	1921	113,9/102,2	40,9/49,0	605,1/497,9	3328/2912
	1922	94,6/101,6	30,7/61,1	597,8/494,2	3051/3010
Пермь	1919	95,4/91,0	27,2/24,9	598,3/628,3	3097/3181
	1920	67,2/62,8	18,1/22,4	642,3 535,1	3077/ 2660
	1921	49,8/52,5	17,4/26,2	422,1/421,9	2099/2189

	1922	79,4/79,1	38,7/47,5	587,9/476,7	3096/2720
Челябинск	1919	сведений нет			
	1920	80,2/87,4	17,7/24,4	631,0/549,2	3081/2837
	1921	106,2/84,5	28,7/28,9	477,4/392,4	2660/2224
	1922	118,0/107,5	30,6/42,8	640,0/513,0	3392/2942
Уфа	1919	126,0/113,3	38,6/42,0	812,1/628,3	4205/3653
	1920	92,0/95,1	26,8/30,2	615,0/597,3	3148/3120
	1921	56,9/69,0	17,3/26,8	344,3/377,8	1806/2078
	1922	75,4/78,3	38,1/38,5	533,2/554,1	2929/2951

\*Составлено по: Труды ЦСУ. Т.XVIII. Сборник статистических сведений по Союзу ССР. 1918-1923. С. 122-125, 146-147, 170-171, 210-211.

На основании приведенных в таблице 2 данных о потреблении рабочими и служащими основных питательных начал можно утверждать, что первые потребляли больше углеводов, а вторые - жиров.

Из таблицы также видно, что с декабря 1919 по октябрь 1922 гг. постоянный дефицит белков в рационе испытывало население г. Перми. Самый низкий уровень потребления белков отмечен там в сентябре 1921 г. - ниже нормы у рабочих на 50,2%, у служащих - на 47,5%. В Уфе в 1920, 1921 и 1922 гг. потребление белков также не достигало нормы. Критическим был 1921 г., когда дефицит белков в дневном рационе рабочих достиг 43,1%, служащих - 30,9%. В Челябинске и Екатеринбурге, если судить по итогам обследований, потребление белков не падало ниже 80% от нормы.

Дефицит жиров в пищевом рационе горожан наблюдался на протяжении всех четырех обследований. Исключение составил Екатеринбург, где в октябре 1922 г. потребление жиров служащими превысило норму на 1,1%.

Резкое падение потребления углеводов произошло в сентябре 1921 г. в Перми, Челябинске и Уфе. Дефицит углеводов в дневном рационе рабочих Уфы достиг 32,5%.

Таким образом, совершенно неудовлетворительное потребление основных питательных начал населением Перми, Челябинска и Уфы приходилось на сентябрь 1921г. Энергетическая ценность дневного рациона колебалась от 1806 калорий у рабочих Уфы (что соответствовало состоянию полного покоя) до 2660 калорий у рабочих Челябинска (едва достаточных для умеренного труда). Для Екатеринбурга самым неблагоприятным по общему уровню питания рабочих и служащих оказался 1919 г. Калорийность дневного рациона у рабочих составила 85,9%, у служащих - 89,4% от физиологической нормы.

1. См.: Труды ЦСУ. Т.XVIII. Сборник статистических сведений по Союзу ССР. 1918-1923. М., 1924. С.120-223.
2. Там же. С.120-121.
3. Там же. С.166-167.
4. Там же. С.200-201.

Полонянкина Е. А.  
**Русско-французские отношения в начале Северной войны  
в отечественной историографии**

С правлением Петра I, точнее, с началом Северной войны (1700 г.), наступает новая эпоха в международных отношениях России, в том числе в русско-французских отношениях, которые с этого времени приобрели постоянный характер и превратились в важный фактор европейской политики.

Дипломатические связи России и Франции конца XVII – первой четверти XVIII в. в отечественной историографии рассмотрены лишь отрывочно, попутно, тогда как, например, русско-английские, русско-польские, русско-турецкие отношения изучены весьма основательно.

Зарождение политических отношений между этими двумя державами в течение первой половины Северной войны вызвало противоречивые оценки в отечественной историографии.

В.Е. Шутой пишет, что в условиях, когда первоклассная шведская армия стояла в центре Европы, усилия России найти себе союзников в борьбе со Швецией оказались безуспешными, в частности, все русские предложения о союзе отвергла Франция (1).

Но высказано и мнение о том, что предпринимались попытки к сближению с обеих сторон, как России, так и Франции, например, согласно планам французской дипломатии, Версаль должен был стать посредником между Швецией и Россией. Если бы удалось добиться мира на севере Европы, французы надеялись получить помощь России и Швеции против морских держав и Австрии и, таким образом, добиться выгодного для себя мира с «Великим союзом» (2).

Как считает Т.К. Крылова, первая серьёзная попытка заключить политический союз между Москвой и Парижем приходится на самое начало XVIII в., и встреча в Биржах (1701 г.) явилась следствием того, что Франции и Испании нужно было серьёзно позаботиться о новых союзниках.

Исследовательница склоняется к мнению, что версальский двор старался отвлечь Петра I от его старых союзников, Англии и Голландии, а затем, добившись мира между царём и Швецией, установить дружественные отношения России с Турцией. Однако французы стремились не к тому, чтобы поддержать Россию, хотя и обещали добиться согласия Порты на плавание русских судов в Чёрном море, а старались вывести Швецию из войны на Севере и создать в тылу у Австрии группу государств, дружественных Франции.

Т.К. Крылова оценивает французскую политику по отношению к России как колеблющуюся. Сближаясь с Петром I, французский король следовал интересам Швеции, и условия, на которых был



предложен союз и посредничество Франции в Северной войне, привели к провалу в 1704 г. миссии Ж.К. Балюза. Таким образом, - заключает Т.К. Крылова, - из-за французской нерешительности был упущен удобный для России момент закончить Северную войну, а для Франции - значительно увеличить свои шансы на победу в войне за испанское наследство.

Окончательно, по мнению исследовательницы, у Петра I исчезли сомнения по отношению к Франции после неудачи попытки А. А. Матвеева вернуть русские корабли и заключить русско-французское торговое соглашение (3).

Л.А. Никифоров считает немаловажным то обстоятельство, что одновременно с посольством де Балюза в Москву русскому послу в Копенгагене от имени французского короля были сделаны предложения об установлении дружеских отношений между двумя странами, основанных на торговых связях. В качестве гаранта дружеских намерений, как считает Л.А. Никифоров, французы предлагали своё посредничество при заключении мира между Россией и Швецией. Однако, подчёркивает исследователь, попытка поставить силы России на службу политическим интересам Франции не удалась. Пётр I, проявлявший большую заботу о развитии отечественной торговли и промышленности, заявил, что разрыв торговых отношений с Англией и Голландией нанёс бы существенный ущерб доходам русской казны. Стараясь получить выход к Балтике, царь «соблазнял» французов возможностью установления русско-французской торговли через Азов и Чёрное море, а также через Балтику, где им было бы оказано предпочтение перед англичанами и голландцами. Таким образом Пётр I надеялся на помощь Франции в турецких «делах» (4).

А. Брикнер, находя пребывание Ж. К. Балюза в Москве бесполезным, ссылается на то, что ни Франция, ни Россия в то время не видели пользы в сближении друг с другом, судя и по столь же безуспешной миссии А.А. Матвеева во Францию в 1705 г. (5)

Н.Н. Молчанов, говоря о встрече в Биржах, склоняется к мнению, что она не имела практических последствий, но тем не менее признаёт её показателем процесса расширения внешнеполитических интересов России.

Отправку в 1703 г. в Москву Ж.К. Балюза Н.Н. Молчанов связывает с тем, что Людовик XIV, против которого тогда ополчилась почти вся Европа, повсюду искал союзников. Учёный полагает, что в Версале рассчитывали побудить Россию вступить в войну против Австрии после того, как при посредничестве Франции она заключит мир со Швецией. Исследователь указывает на факт захвата двух русских кораблей французами в разгар переговоров и провал миссии А.А. Матвеева, целью которой было не только вернуть русские ко-

рабли, но и заключить русско-французский торговый договор. Н.Н. Молчанов склоняется к выводу, что следствием этих событий явился отказ русского правительства от ориентации на Париж, который не сулил России никаких выгод.

Однако явное нежелание антифранцузской коалиции поддержать Россию, по мнению Н.Н. Молчанова, привело к тому, что в Москве вновь вспомнили о Франции. Неудача попытки такого сближения во многом была связана с действиями французского посла в Стамбуле барона Шарля де Ферриоля.

По заключению учёного, Франция в течение всего предполтавского периода Северной войны пыталась подтолкнуть Турцию к конфликту с Россией, чтобы оказать таким образом помощь Швеции (6).

Как считает В.С. Бобылев, идя на переговоры с Францией, Пётр I, разумеется, не собирался подыгрывать её антиавстрийским планам. Прежде всего он надеялся использовать Париж в качестве посредника в будущих русско-шведских мирных переговорах, а также его влияние в Константинополе для нейтрализации реваншистских устремлений правящих кругов Османской империи.

Как пишет автор, известие об успешном наступлении шведской армии на востоке в начале 1706 г. породило в Версале мысль о необходимости направить ей на помощь Турцию, что привело бы к созданию шведско-турецкого альянса, который после быстрого разгрома России можно было бы через Константинополь легко повернуть против Австрии. Свою скрытую позицию по отношению к России Версаль опровергал сообщениями о скором заключении мира на севере при посредничестве французского короля (7).

Т.К. Крылова связывает антирусскую деятельность французского посла в Турции с тем, что после крушения французских планов 1702 – 1706 гг. относительно венгерского восстания Ракочи интерес Людовика XIV к Польше сильно возрос. Занятие всей территории Речи Посполитой русскими войсками в 1706 г. вызвало недовольство французского правительства. Калишское сражение исследовательница считает рубежом и в области русско-французских отношений. Недаром после Калиша Ферриоль начал настраивать Порту против России (8).

Многие исследователи, например, А. П. Глаголева, также обращают внимание на то, что этот французский посол в Константинополе всячески старался посорить Турцию с Россией.

В представлении А. П. Глаголевой Версаль стремился через своих дипломатов в Речи Посполитой использовать медлительность Августа II с выходом из Саксонии, чтобы внести разложение в ряды приверженцев союза с Россией. Франция через своего посла в

Гданьске маркиза Боняка пыталась склонить гетмана Сенявского и польских магнатов, придерживавшихся ориентации на Россию, перейти в лагерь Лещинского, дабы тем самым лишить русское правительство последнего союзника, создать явный перевес сил на стороне Карла XII и принудить Петра I к скорейшему заключению мира на условиях, выгодных для Швеции. Таким путём, - полагает А. П. Глаголева, - Франция рассчитывала достичь своей главной цели – «освободить» Карла XII от войны с Северным союзом и использовать его в борьбе за испанское наследство (9).

В. Е. Возгрин считает, что после неудач Версальского двора в этой войне у того оставалась лишь надежда привлечь на свою сторону кого-либо из монархов, участвовавших в Северной войне. Теперь французская дипломатия делала ставку и на Петра I, и на Карла XII. Однако сближение России с врагом Франции - Австрией - перед Полтавой шло успешнее, более того, цесарь уже был настолько уверен в предпочтении Петром австрийских интересов французским, что добивался предварительного решения о включении царя в число гарантов будущего мира с Францией. В. Е. Возгрин полагает, что французы из-за этого, потеряв надежду на поддержку России, активизировали в 1708 – 1709 гг. контакты со Швецией (10).

П. П. Черкасов, подчёркивая стремление Петра I к дружбе с Францией, находит, что намерения русского царя в отношении Франции в тот период сводились к стремлению ослабить поддержку Версальем короля Швеции, предложив Людовику XIV сотрудничество с Россией (11).

1. Шутой В. Е. Северная война (1700 – 1721 гг.). М., 1970. С. 83.

2. Глаголева А. П. Русско-турецкие отношения перед Полтавским сражением // Полтавская победа: Из истории международных отношений накануне и после Полтавы. М., 1959. С.26.

3. Крылова Т. К. Франко-русские отношения в первую половину Северной войны // Исторические записки (далее - ИЗ), М., 1940. Кн. 7. С 115, 119, 122, 130, 144.

4. Никифоров Л. А. Русско-английские отношения при Петре I. Б.м., 1950. С.30.

5. Брикнер А. Отношения России и Франции при Петре Великом // Сб. имп. Рус. исторического общества. СПб., 1881. Т.34. С. 264 –300.

6. Молчанов Н. Н. Дипломатия Петра Первого. М., 1984. С. 167, 174, 215, 240.

7. Бобылев В. С. Внешняя политика России эпохи Петра I. М., 1990. С. 40, 46.

8. Крылова Т. К. Русская дипломатия на Босфоре в начале XVIII в. (1700 – 1709 гг.) // ИЗ. М., 1959. Т. 65. С. 259.

9. Глаголева А. П. Русско-польские отношения накануне Полтавской битвы // Краткие сообщения Института славяноведения. М., 1955. Т. 14. С. 15, 18.

10. Возгрин В. Е. Россия и Европейские страны в годы Северной войны: История дипломатических отношений в 1697 – 1710 гг. Л., 1986. С. 228 – 230.

11. Черкасов П. П. Двуглавый орёл и королевские лилии: Становление русско-французских отношений в XVIII веке: 1700 – 1775. М., 1995. С. 15.

**Развертывание территориальных частей РККА на Урале в 1930-х гг.**

На рубеже 1920–1930-х гг. произошло ухудшение международного положения СССР. Одним из источников военной агрессии потенциально направленной против страны стала милитаристская Япония, которая в 1931 г. напала на Китай и начала оккупацию его северо-восточных районов, провинции Маньчжурия, занимавшей приграничное положение с советским Дальним Востоком и Забайкальем. Угроза войны становилась ощутимой. 13 января 1932 г. Комиссия обороны при СНК СССР приняла постановление об укреплении Особой Краснознаменной Дальневосточной Армии (ОКДВА). Для этого 4 территориальных дивизий развертывались по штатам военного времени и передислоцировались в Приморье и Забайкалье (1). Одной из них стала 57-я Уральская дивизия, состояние боевой готовности которой 8 лет находилось под пристальным вниманием РВС СССР и Народного комиссариата военных и морских дел.

В течение февраля-марта 1932 г. бойцы и командиры 57-й Уральской дивизии прошли учебные сборы. Части и подразделения дивизии были отобюрокражены и полностью укомплектованы по штатам военного времени. 57-я Уральская дивизия из территориальной была переформирована в кадровую, а затем убыла в распоряжение командующего войсками Забайкальского военного округа (2). При этом часть управления дивизии и постоянного рядового и командного состава 171-го стрелкового полка была оставлена в прежних пунктах постоянной дислокации (3).

Согласно распоряжению РВС СССР, в целях увеличения численности РККА на Урале стали развертываться части 13-го стрелкового корпуса, организационным ядром которых стала часть постоянного состава 57-й стрелковой дивизии.

Армейский стрелковый корпус согласно организационно-штатной структуре РККА в начале 30-х гг. состоял из трех стрелковых дивизий, каждая с приданными ей артиллерийским полком, батальонами разведки, связи, саперов, кавалерийским дивизионом, а с 1932 г. – танкетной ротой. В соответствии с растущими масштабами задач по организации тактической, огневой, инженерной и технической подготовки, расширялся спектр задач, стоявших перед командным составом корпуса. Для организации призыва и приписки переменного состава к частям и подразделениям, увеличению учебно-материальной базы и привлечению для вневойсковой и допризывной подготовки необходимого числа технических грамотных специалистов, способных за кратчайшие сроки обучить личный состав всем необходимым практическим навыкам, требовались дополнительные усилия.

13-й Уральский стрелковый корпус состоял из 65-й, 82-й и 85-й стрелковых дивизий. Они получили для развертывания учебно-

материальную базу и часть постоянного рядового и командного состава 57-й дивизии.

При развертывании 13-го корпуса была соблюдена преемственность кадров, особенно постоянного командного состава. Так, в 82-й стрелковой дивизии основной формирования послужил кадр управления 57-й стрелковой дивизии. В штаб дивизии, получившей условное название Пермской, перешли: помощник командира дивизии Г.Ф. Гаврюшенко – на ту же должность, помощник начальника штаба дивизии Шапшес – начальником штаба дивизии, начальник 1-й части Долгов – на ту же должность, а также ряд других командиров, политработников и часть рядового состава. Формирование штатов дивизии было завершено к 1 апреля 1932 г., а сама часть получила название 82-й стрелковой дивизии (4). Приказом РВС СССР от 26 января 1932 г. первым командиром – комиссаром дивизии был назначен М.Л.Медников, начальником политотдела дивизии – К.М. Каменев (5).

Аналогично, но в более ранние сроки, проходило формирование 85-й стрелковой дивизии, получившей условное название «Челябинская». Командиром дивизии был назначен М.П. Карпов. Комплектование постоянного штата соединения происходило на базе 171-го стрелкового полка 57-й Уральской дивизии в течение полугода, с июня 1931 г. по январь 1932 г. Почти весь постоянный состав полка был сохранен, чего не было в 169-м и 170-м стрелковых полках 57-й дивизии (6). В ближайшей перспективе это кадровое решение поставило 85-ю стрелковую дивизию в более выгодное положение по сравнению с 82-й, а особенно с 65-й дивизией. Командный состав последней пришлось формировать практически заново и частично на территории современной Тюменской области, где раньше территориальный принцип комплектования не применялся.

Части и подразделения 65-й дивизии были сформированы в апреле-мае 1931 г. и дислоцировались в аграрных районах юго-востока Уральской обл. (юг современной Тюменской обл.). Основными пунктами постоянной дислокации частей дивизии были гг. Тюмень (193-й стрелковый полк, штаб 65-й дивизии, батальоны связи, саперов, зенитно-пулеметная рота), Камышлов (194-й стрелковый полк), Ишим (195-й стрелковый полк) и Алапаевск (65-й артполк). Дивизия получила условное название «Тюменская» (7).

Части 65-й дивизии были сформированы на основе крестьянского призывного контингента, который являлся преобладающим в юго-восточных районах Уральской области. В районах дислокации частей соединения не велось крупного индустриального строительства, поэтому удельный вес промышленных рабочих в переменном составе был очень низким. Распыленность призывного контингента значительно осложняла проведение дивизионных лагерных сборов. Кроме того, личному составу дивизии пришлось практически заново создавать учебно-материальную

базу, в то время как 82-я и 85-я дивизии унаследовали учебные центры, полигоны и казармы от 57-й Уральской дивизии. Все это сказывалось на уровне мобилизационной готовности дивизии, что прослеживается в сводной ведомости результатов осеннего смотра Уральского стрелкового корпуса в 1932 г. (8). Почти по всем показателям 65-я Тюменская дивизия занимала последние места, и только по подготовке снайперов – первое место (9). И это не удивительно, потому что многие крестьяне Тюменского региона традиционно занимались промыслом пушного зверя, что требовало больших навыков в стрелковой подготовке.

Формирование 85-й стрелковой дивизии началось в июне 1931 г. Районами ее комплектования стали Башкирская АССР и южная часть Уральской обл., которая с февраля 1934 г. была преобразована в Челябинскую обл. Формирование дивизии было закончено к январю 1932 г., она получила наименование «Челябинской». Части дивизии дислоцировались в гг. Челябинск, Златоуст, Шадринск и Курган (10). Части были рассредоточены около крупных узлов Транссибирской железнодорожной магистрали, что позволяло достаточно быстро сосредоточить их для проведения полевых сборов.

Челябинск и Златоуст находятся в горнозаводских районах Урала, поэтому в 253-м стрелковом полку (Челябинск) и в 85-м артполку (Златоуст) в переменном составе преобладали рабочие и здесь же были расположены все подразделения технических родов войск (танкетная рота, батальоны саперов и связи). В Шадринске и Кургане были дислоцированы 254-й и 255-й стрелковые полки. В них преобладал крестьянский контингент, поскольку указанные города находились в аграрной периферии Урала. Неравномерное распределение призывного контингента осложняло проведение одновременного призыва и сборов переменного состава для проведения полевых учений в масштабах всей дивизии, в силу распыленности крестьянского контингента на достаточно большой территории.

Части 82-й Пермской дивизии были расположены в гг. Пермь (244-й стрелковый полк, 82-й артполк), Свердловск (245-й стрелковый полк), Кунгур (246 стрелковый полк). Согласно директиве штаба 13-го стрелкового корпуса от 3 марта 1932 г. были определены следующие районы комплектования 82-й дивизии: города Пермь, Кунгур, Свердловск, а также районы Уральской области: Верещагинский, Оханский, Сивинский, Сосновский, Добрянский, Пермско-Ильинский, Нытвенский, Сергинский, Чермозский, Чусовской, Верх-Городской, Лысьвенский, Березниковский, Кунгурский, Кишертский, Дудинский, Шалинский, Манчажский и Щучье-Озерский (11).

В связи с необходимостью создания новых формирований, где большая роль отводилась техническим родам войск, и введением нового штата на 1 декабря 1936 г., для 82-й стрелковой дивизии были добавлены следующие районы комплектования: Осинский, Ординский, Никулинский, Александровский, Городищенский, Березовский, Красноуфимский,

Какуровский, Нижне-Сергинский, Шайтанский и Уткинский районы Свердловской области (12). Из этого следует, что дислокация частей и подразделений 82-й стрелковой дивизии стала более компактной, с повышенным удельным весом призывников из горнозаводских районов и концентрацией частей вдоль железнодорожного направления Пермь – Кунгур – Свердловск. Произошло приближение районов комплектования к основным транспортным артериям. В переменном составе увеличился удельный вес промышленных рабочих, проживавших в компактно расположенных рабочих поселках и городах. Это сокращало время на проведение очередного призыва и организацию лагерных сборов, следовательно, дивизия повысила свою мобилизационную готовность.

Во время проведения лагерных сборов дивизия сосредотачивалась в один лагерь под наименованием «Бершетский», расположенный в 5 км от разъезда № 52 (Юг) Пермской железной дороги (13). Это место было выбрано для того, чтобы обеспечить бесперебойное и упорядоченное прибытие всех частей и подразделений дивизии по железной дороге, с небольшим интервалом времени. Основная задача заключалась в максимальной экономии времени, отведенном на сбор. Таким образом, размещение частей 13-го Уральского стрелкового корпуса во многом воспроизводило дислокацию 57-й Уральской дивизии. При этом части 82-й и 85-й дивизий имели много общих проблем с 65-й дивизией по организации призыва, так как крестьянский контингент преобладал во всех соединениях 13-го стрелкового корпуса, но его удельный вес в 65-й дивизии был самым высоким по сравнению с 82-й и 85-й дивизиями.

При развертывании соединений и частей 13-го Уральского стрелкового корпуса в 1932 г. командному составу, направлявшемуся туда для прохождения службы, уделялось немало внимания, поскольку от качества его подготовки и профессионализма зависела степень боеспособности тердивизий. Задачи еще более усложнялись не только потому, что увеличилось количество призывников переменного состава, обязанных пройти курсы вневойсковой и полевой подготовки, но и тем, что в штатной структуре стрелкового корпуса увеличилось количество частей и подразделений технических родов войск.

В 1932–1933 гг. части 13-го стрелкового корпуса выдержали ряд инспекторских проверок со стороны РВС Приволжского военного округа, который особое внимание уделял степени подготовленности командного состава по тактике, инженерному делу, огневой подготовке. Согласно сводной ведомости результатов осеннего смотра Уральского стрелкового корпуса за 1932 г., командный состав, сдававший зачет по огневой подготовке, показал следующие результаты: нормативы по стрельбе из револьвера выполнили в Челябинской стрелковой дивизии 93,7%, в Пермской дивизии – 92,4%, в Тюменской дивизии – 90,4%, с общей оценкой стрельбы во всех дивизиях «удовлетворительно» (14).

Командный состав 85-й стрелковой дивизии неизменно занимал первые места. Это объясняется тем, что многие командиры перешли в штат дивизии из кадра 171-го стрелкового полка 57-й дивизии, считавшейся одной из лучших в Приволжском военном округе. Комсостав 82-й и особенно 65-й дивизий только что сформировался, что не замедлило сказаться в худшую сторону на результатах осеннего смотра 1932 г. Вместе с тем, результаты зачета по огневой подготовке показали незначительную разницу в подготовке между комсоставом частей 13-го стрелкового корпуса, что свидетельствует о среднем уровне подготовки не только переменного комсостава, но и кадровых командиров. В целом по результатам инспекторской проверки частей 13-го стрелкового корпуса весной 1933 г. старший и высший комсостав 82-й Пермской стрелковой дивизии занял 1-е место и был отмечен приказом командующего войсками Приволжского военного округа (15).

К середине 30-х гг. проблема с укомплектованностью постоянным командным составом в частях РККА вновь стала обостряться. Это было связано с тем, что многие командиры среднего, а особенно старшего звена имели большую выслугу лет, а некоторые достигли предельного возраста. В ходе инспекции 82-й стрелковой дивизии в 1934 г. был выявлен довольно значительный некомплект командного состава – 80 человек. Из дивизии выбыло значительное количество комсостава с большим командным стажем и прибыло 40% «молодняка» (со стажем в должности менее 1 года – 147 человек) (16). Кадровая преемственность постепенно утрачивала силу, но более важным было то, что из строя выбывали командиры, которые имели хоть и устаревший, но все же боевой опыт участников Первой мировой и Гражданской войн. Они психологически были более подготовлены по сравнению с молодежью, не прошедшей боевых испытаний. Несмотря на некомплект комсостава, инспекторская проверка РВС Приволжского военного округа отметила во всех стрелковых и артиллерийском полку дивизии хорошую подготовку штабов (17). Но это была заслуга в основном командного состава старшего звена, имевшего большой практический опыт.

Тенденция к омоложению командных кадров была вполне объективной, поскольку при развертывании 13-го Уральского стрелкового корпуса наибольшая потребность возникла в командирах взводов и рот, средний возраст которых был ниже 30 лет. Таким образом, между младшим и средним комсоставом, с одной стороны, старшим и высшим, с другой, возникла кадровая брешь, заполнявшаяся молодежью. Обострился извечный конфликт поколений, который к концу 30-х гг. перерос в кризис системы комплектования командных кадров. Он подготавливался еще и тем, что высший и старший комсостав в течение всех 30-х гг. долго не задерживался на занимаемых должностях, что сказывалось на преемственно-



сти кадров и отрицательно влияло на качество боевой подготовки и состояние воинской дисциплины.

Территориальные дивизии продолжали играть роль учебных центров по подготовке командиров запаса, а также для постоянной службы в РККА. При этом удовлетворялись и собственные потребности в постоянном командном составе. Так, за 1935 г. 82-я стрелковая дивизия получила пополнение из школ младшего сверхсрочного командного состава 50 лейтенантов (18). Это примерно четвертая часть от необходимого числа командиров взводов для дивизии. Параллельно проходила переподготовка командиров запаса, которые в дальнейшем пополняли штаты переменного командного состава. За 1936 г. переподготовку прошли 671 командир запаса (19). Таким образом, соединение восполняло лишь количественный недостаток в собственных командных кадрах, в то время как качественные показатели комсостава 82-й дивизии были значительно хуже. Их более объективно позволяют оценить материалы отчета, составленные комбригом Тихомировым и инспекторами РККА полковниками Петровым и Свечиным, прибывшими по поручению Наркома обороны в части Уральского военного округа для проверки их боевой готовности. В период с 5 по 10 сентября 1936 г. комиссия работала в 65-й стрелковой дивизии 13 Уральского стрелкового корпуса (20). Следует отметить, что эта дивизия не была на особом счету у командования корпуса и округа за все время своего существования. Начальник 1-го отдела Управления по боевой подготовке РККА комбриг Тихомиров, при квалифицированной помощи преподавателей академии Генерального штаба РККА полковников Свечина и Петрова, выявил большое количество недостатков, в том числе в системе подготовки школы младшего сверхсрочного комсостава по подготовке в лейтенанты (21).

В 1936 г. в 65-й стрелковой Тюменской дивизии в школе проходили подготовку 29 человек, из них 19 в пехотном отделении, и 10 в артиллерийском отделении. Несмотря на то, что занятия проводились по программе обычных военных училищ, где сроки обучения составляли три года, в дивизии срок обучения был сокращен до 8-10 месяцев, что было абсолютно нереально для обучения сверхсрочников, большинство из которых имели образование менее 7 классов средней школы (22). Сроки обучения были сокращены распоряжением начальника штаба дивизии, потому что многие преподаватели школы лейтенантов являлись строевыми командирами, не освобожденными от исполнения своих прямых служебных обязанностей. Это часто приводило к срывам занятий даже по сокращенной программе обучения (23).

Комиссия рекомендовала для подготовки лейтенантов создать более основательную материальную базу, обеспечить преподавательскому составу соответствующую квалификацию, что было можно выполнить только при использовании возможностей всего Уральского военного округа (24).

Выводы опытных военных специалистов были ориентированы на качественный подход в деле формирования комсостава РККА, но многие из этих рекомендаций в дальнейшем не выполнялись, поскольку главными показателями в отчетах командиров и начальников штабов оставались количественные, насущно необходимые для укомплектования быстро растущих частей и подразделений собственным комсоставом. Невысокий образовательный уровень командиров РККА пагубно сказался на боеспособности армии в целом, поскольку традиции выдвижения командиров из числа рядовых красноармейцев предполагали в первую очередь их морально-политические качества в ущерб военному профессионализму. Проблема низкой подготовленности командного состава, особенно командиров запаса, на которую указывал М.В. Фрунзе в середине 20-х гг. (25), не была решена и в середине 30-х гг.

Командование Приволжского военного округа прекрасно понимало, что проверка частей 13-го Уральского стрелкового корпуса по боевой подготовке не имеет смысла в условиях, когда части корпуса только завершили свое развертывание. Поэтому первый инспекторский смотр частей корпуса был поручен его первому командиру, комкору В.М.Примакову и его помощнику Плау. В частности, инспекция частей 82-й стрелковой дивизии ограничивалась контролем состояния командного состава части и его готовности к началу учений. Основное внимание уделялось эффективности работы штаба дивизии, в то время как рядовой постоянный и переменный состав проверке не подвергался. Но в итоговом акте инспекционной проверки была оценена деятельность всей дивизии в целом, причем как хорошая, что было отмечено в приказе командующего Приволжским военным округом 14 января 1933 г. (26).

Сомнение в объективности оценки состояния боеготовности 82-й стрелковой дивизии вызывает тот факт, что спустя всего две недели был проведен инспекторский смотр частей дивизии новым командиром Уральского стрелкового корпуса комкором С.М. Урицким. Он также отметил хорошее состояние боевой подготовки частей дивизии, о чем говорилось в приказе командующего Приволжского военного округа от 1 февраля 1933 г. (27). Две инспекторских проверки за один месяц, спустя почти год после начала формирования корпуса свидетельствовали лишь о формальной передаче должности командира 13-го Уральского стрелкового корпуса от В.М. Примакова к С.П. Урицкому, поскольку обстоятельный смотр частей корпуса дважды, в течение одного месяца, было практически невозможно. А это означало, что все недостатки в оценке боеспособности частей корпуса были сознательно скрыты, хотя и командование корпуса, и командование Приволжского военного округа были о них хорошо осведомлены. Спустя всего пять меся-

ЦЕВ, в июне 1933 г., при проверке хода боевой подготовки той же 82-й стрелковой дивизии командующий войсками Приволжского военного округа комкор Н.Ф. Федько и член РВС СССР П.А.Смирнов обнаружили недостатки в строевой и физической подготовке, а также в методике стрелковой подготовки, о чем было сказано в приказе командующего Приволжским военным округом от 24 июня 1933 г. (28). Это свидетельствовало, что в начале 1933 г. инспекторские проверки частей корпуса были проведены поверхностно, при попустительстве со стороны командования округа. Когда же в комиссии принял участие не только командующий округом, но и более высокопоставленное должностное лицо – член РВС СССР, то оценка состояния частей корпуса сразу стала более объективной. Хотя следует сказать о том, что любая инспекционная комиссия, приезжавшая из Москвы в воинские части округа, всегда пользовалась случаем, чтобы указать на существующие недостатки, даже если они были незначительными. Это было отражением процесса бюрократизации управления РККА, что возрождало к жизни такие явления, как формализм, приписки, а самое главное, стремление к подаче информации, заранее отфильтрованной от недостатков, с целью обезопасить себя перед вышестоящим командованием и избежать возможных репрессий.

Даже в середине 30-х гг., когда формирование корпуса было завершено, продолжал ощущаться недостаток снабжения личного состава продовольствием по линии закрепленных военных колхозов (ЗВК), а также учебными пособиями, приборами и подготовленными полигонами (29). Командный состав терчастей был вынужден в таких условиях при проведении тактических полевых учений допускать большое количество условностей и сокращать количество подразделений, привлекаемых к практическим полевым занятиям (30). Так произошло в ходе проверки боевой подготовки в частях 65-й стрелковой дивизии, когда занятия проводились командирами полков, но в масштабе только отдельного батальона (31). Это свидетельствовало о том, что за несколько лет существования вновь созданных частей РККА в Приволжском военном округе уровень боевой готовности в них практически не изменился. В середине 30-х гг., так же, как и в начале 30-х гг., командный состав терчастей сталкивался с похожими проблемами, что ставило под сомнение дальнейшую перспективу территориального строительства РККА.

Отдельные эксперименты велись в направлении технического перевооружения и перевооружения территориальных частей РККА на Урале. При этом личный состав вновь формируемых подразделений технических родов войск стал в своей основе комплектоваться из красноармейцев и командиров, проходивших службу в постоянном составе. В 1933 г. рота разведки 85-й стрелковой дивизии, подразделение, изначально

укомплектованное сверхсрочниками, была переформирована в отдельный танкетный батальон (32). Условия в Челябинске, где дислоцировались части 85-й дивизии были более благоприятными, так как техническое обслуживание и материальную базу обеспечивал недавно построенный Челябинский тракторный завод, рабочие которого проходили службу в частях дивизии, а наиболее подготовленные из них переходили на сверхсрочную службу в танкетном батальоне (33).

В частях Пермской 82-й стрелковой дивизии создание механизированных подразделений произошло несколько позже, но при этом охватило несколько родов войск. В начале 1935 г. было сформировано авиазвено и отдельная зенитно-пулеметная рота (34), что положило начало боевому «слаживанию» частей дивизии при поддержке с воздуха и появлением подразделения ПВО.

В 1936 г., согласно введенным новым штатам и полевому уставу РККА, в период с февраля по октябрь был сформирован отдельный разведывательный дивизион (ОРД), причем основой для формирования послужил постоянный состав танкетной роты и кавалерийского эскадрона (35) – самых боеспособных подразделений 82-й стрелковой дивизии.

Конечно, если бы 82-я дивизия подвергалась ежемесячной проверке со стороны командования округом, вполне вероятно, что соединение стало бы образцовым, но следует учесть, что тогда пришлось бы держать переменный состав в течение года и более на казарменном положении, что фактически превращало территориальные части в кадровые.

Территориальные части РККА на Урале, несмотря на большой объем проделанной работы, не смогли превысить уровень боеготовности, достигнутый ими в 20-е гг. По-прежнему акцент делался на достижение количественных показателей, подход к которым оставался самодовлеющим, что ставило предел росту реальной боеспособности терчастей. Они все больше отставали от кадровых частей РККА по уровню огневой мощи, технической оснащенности и воинского профессионализма личного состава.

С начала 1939 г. терчасти РККА на Урале стали переводиться на кадровый принцип комплектования и вновь, как и в начале 30-х гг., стали передислоцироваться в Забайкальский военный округ для того, чтобы принять участие в боевых действиях против японских войск на р. Халхин-Гол. В ходе этих сражений выяснилось, что тактическая и психологическая готовность территориальных частей оказалась не на высоте. С 1940 г. бывшие территориальные части РККА Уральского военного округа стали передислоцироваться в западные военные округа СССР. Уральский военный округ в геополитическом положении был тыловым, что позволяло беспрепятственно наладить формирование стратегических резервов и превратило его в кузницу кадров для армии.

1. ИСТОРИЯ ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ. 1939–1945. М., 1973. Т. 1. С. 110.
2. РГВА Ф. 34912. Оп. 1. Д. 15. Л. 43.
3. ТАМ ЖЕ. Оп. 4. Д. 10. Л. 1об.
4. ТАМ ЖЕ.
5. ТАМ ЖЕ. Л. 2.
6. ТАМ ЖЕ. Ф. 36568. Оп. 2. Д. 4. Л. 1.
7. ТАМ ЖЕ. Ф. 7441. Оп. 1. Д. 9. Л. 1.
8. ТАМ ЖЕ.
9. ТАМ ЖЕ. Ф. 34912. Оп. 4. Д. 10. Л. 30.
10. ТАМ ЖЕ. Оп. 1. Д. 48. Л. 1-4.
11. ТАМ ЖЕ.
12. ТАМ ЖЕ. Оп. 4. Д. 10. Л. 1 об.
13. ТАМ ЖЕ. Л. 5.
14. ТАМ ЖЕ. Л. 2.
15. ТАМ ЖЕ. Л. 5.
16. ТАМ ЖЕ. Л. 5 ОБ.
17. ТАМ ЖЕ. Л. 30.
18. ТАМ ЖЕ. Л. 4 ОБ.
19. ТАМ ЖЕ. Л. 27.
20. ТАМ ЖЕ. Ф. 7441. Оп. 1. Д. 9 Л. 1.
21. ТАМ ЖЕ. Л. 3.
22. ТАМ ЖЕ.
23. ТАМ ЖЕ. Л. 1.
24. ТАМ ЖЕ. Л. 3.
25. ФРУНЗЕ М.В. ИЗБРАННЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ. М., 1984. С. 423.
26. РГВА Ф. 34912. Оп. 4. Д. 10. Л. 4.
27. ТАМ ЖЕ.
28. ТАМ ЖЕ.
29. ТАМ ЖЕ. Л. 4 ОБ.
30. ТАМ ЖЕ. Л. 27.
31. КРАСНЫЙ АРТИЛЛЕРИСТ. 1933. 16 МАРТА.
32. РГВА Ф. 7441. Оп. 1. Д. 9. Л. 2.
33. ТАМ ЖЕ. Ф. 34912. Оп. 1. Д. 48. Л. 10.
34. ТАМ ЖЕ. Оп. 4. Д. 10. Л. 2.
35. ТАМ ЖЕ. Л. 5, 6.

Прищепа А.И.  
**О периодизации диссидентского движения в СССР**

В исторической литературе по вопросу о временных рамках инакомыслия и диссидентской деятельности единого мнения нет. В последнее время предпринимаются попытки исследовать инакомыслие как оппозицию тоталитарной власти и социальный протест на всю «советскую историю», начиная с 1917 г. (1). Подчеркивая преемственность инакомыслия и демократического движения на различных этапах развития советского государства исследователи особое внимание уделяют возникновению диссидентства как явления, аккумулировавшего в себе все наиболее радикальные проявления инакомыслия. Его возникновение, ассоциируемое с правозащитным движением, обычно датируют 1965 г. – первыми

выступлениями в защиту арестованных писателей А. Синявского и Ю. Даниэля (2). Существуют и иные оценки: 1964 г. – дело И. Бродского; 1968 г. – первые сравнительно массовые петиционные кампании, начало выхода «Хроники текущих событий», «Пражская весна». Последней точки зрения придерживался А. Амальрик, подчеркивая политический характер диссидентского движения (3). Некоторые историки определяют 1969 – 1970 гг. в качестве начальной точки, аргументируя тем, что тогда возникли первые правозащитные организации. Исследователи А. Рогинский, В. Долинин, Л. Лурье, наоборот, явно или неявно, передвигают нижнюю границу диссидентства к 1956 г., Л. Богораз и А. Даниэль относят ее ко второй половине 40-х гг. (4).

На наш взгляд, точка зрения Л. Богораз и А. Даниэля является наиболее оптимальной. Во-первых, потому, что она освобождена от наследия традиционной периодизации советской истории, в соответствии с которой главный импульс либеральных перемен в СССР отождествлялся с XX съездом КПСС. Но это не главное. Основное достоинство такой позиции состоит в том, что она позволяет связать истоки инакомыслия и диссидентства в СССР с глубокими нравственно-политическими изменениями в общественном сознании советских людей, обусловленными окончанием тяжелейшей Великой Отечественной войны. На них уже обращали внимание историки, специально не занимавшиеся исследованием инакомыслия и диссидентского движения (5).

Исследование истории инакомыслия завершается серединой 80-х гг. Диссидентское движение вступило в восьмое десятилетие далеко не в лучшем состоянии. Настроение оптимизма и надежд на возможные изменения в СССР сменялись чувством разочарования и упадка. Не оправдались прогнозы А.Д. Сахарова о начале конвергенции Востока и Запада к 1980 г. В этом году он был отправлен в ссылку. Заставляла себя ждать моральная революция советского общества, о которой говорил А.И. Солженицын в 1973 г. В 1974 г. он был изгнан из СССР.

Приход администрации Р. Рейгана к власти в США в 1980 г. поставил перед диссидентами в СССР новые стратегические и тактические задачи. Сосредоточившись на решении внутренних проблем своей страны, Р. Рейган гораздо меньше уделял внимания проблеме прав человека в СССР, по сравнению с его предшественником Дж. Картером. Получавшие мощную моральную и существенную материальную помощь в 70-е гг., ориентированные на поддержку общественного мнения и правительства на Западе, в новых условиях начала 80-х гг. советские диссиденты оказались в тупике. Популярная в то время на Западе статья Ады Найденович «Конвергенция зверя и блудницы» отражала разочарование правозащитников в искренности политики западных демократических правительств в отношении правозащитного движения и указывала на скла-

дывающийся антидемократический симбиоз «предавшей» диссидентов администрации США и полицейского режима в СССР.

Трудности правозащитного движения усугублялись проблемой взаимоотношений его ветеранов и нового строя участников, вносивших элементы политического радикализма. Противостояние правозащитников властям стало будоражащим примером не только для родственников им по духу граждан, но и для весьма поверхностно усвоивших их идеи и совершенно чуждых по складу ума правозащитному движению с его принципиальным отказом от любого вида насилия, терпимостью и интеллигентностью. «Обе стороны не были готовы к встрече и тем более сотрудничеству, не нашли общего языка», - с сожалением констатировала Л.М. Алексеева (6).

Эмиграция в целом не способствовала развитию диссидентского движения внутри страны. Надежды на эффективность «самиздата» оказались иллюзорными. КГБ надежно блокировало каналы поступления литературы из-за рубежа, а доходившие слухи о внутриэмиграционных разборках оказывали деморализующее влияние на оставшихся в СССР.

К концу 70-х годов в деятельности правозащитников явно обозначилась тенденция, выразившаяся в отходе от изначального принципа организационной аморфности движения. Групповое структурирование правозащитного движения сопровождалось нарастанием в его деятельности политических приоритетов. Власти ответили усилением репрессий. Для борьбы с инакомыслием в составе КГБ было заблаговременно сформировано пятое Главное управление. К 1984 г. усилиями «компетентных органов» движение диссидентов было практически сведено на нет. Около тысячи человек, до 90% активистов, оказалось в тюрьмах, лагерях, спецбольницах (7).

Во второй половине 80-х гг. начался новый этап инакомыслия и диссидентского движения в СССР. Оно уже не носило преимущественно правозащитного характера. Старое диссидентско-правозащитное движение слилось с новыми общественными группами, политическими клубами, а затем – народными фронтами. Одновременно начался процесс становления многопартийной системы, функции многих политических партий стали выполнять «неформальные» общественные организации. Инакомыслие и диссидентское движение перешло на новый уровень, обрело другие формы.

1. См.: Власть и оппозиция. Российский политический процесс XX столетия. М., 1995; Данилов А.А. История инакомыслия в России: советский период. 1917-1991 гг. Учебное пособие. Уфа, 1995.

2. Безбородов А.Б., Мейер М.М., Пивовар Е.И. Материалы по истории диссидентского и правозащитного движения в СССР 50-х – 90-х гг. Учебное пособие. М., 1994. С. 15; Наше отечество. Опыт политической истории. М., 1991. Т. 2. С. 493; и др.

3. Амальрик А. Просуществовал ли Советский Союз до 1984 года? Предисловие к третьему русскому изданию // Погружение в трясину. (Анатомия застоя). М., 1991. С. 650.

4. Богораз Л., Даниэль А. В поисках несуществующей науки // Проблемы Восточной Европы. Вашингтон. 1993. № 37-38. С. 145.
5. Зубкова Е.Ю. После войны: Маленков, Хрущев и «оттепель» // История отечества: люди, идеи, решения. Очерки истории советского государства. М., 1991. С. 284-320; Зубкова Е.Ю. Общество и реформы. 1945-1964. М., 1993. С. 16-102; Наше отечество. Опыт политической истории. М., 1991. Ч. 2. С. 430-432.
6. Алексеева Л.М. История инакомыслия в СССР. Новейший период. Бенсон. 1994. С. 325.
7. Наше отечество: Опыт политической истории. М., 1991. Ч. 2. С. 530.

Протасова Э.Е., Суворов М.В.

### **Репрессии против учителей Урала в 1937-1938 гг.**

Репрессии против педагогических кадров на Урале в 1930-е гг. не были еще предметом специального научного исследования. Данные, характеризующие масштабы репрессий против просвещенцев появились совсем недавно. Впервые информация о так называемом «деле 33 учителей Свердловской области», обвиненных в 1937 г. в срыве всеобуча, вредительстве прозвучала в книге А.И. Солженицина «Архипелаг ГУЛАГ» в начале 1990-х гг. (1). Снятие грифа «секретно» с архивных материалов привело к возможности обратиться к этой проблеме.

Источники показывают, что репрессивная политика по отношению к просвещенцам проявлялась и до 1937 г., но в 1937-1938 гг. она стала носить массовый характер. В 1937-1938 гг. были репрессированы руководители народного образования на Урале, обвиненные во вредительстве, «срыве» всеобуча. Руководитель Облоно И.А. Перель обвинялся в связи с «врагами народа», в умышленном срыве всеобуча и отсева учащихся из школ. Полностью были обновлены составы Облоно, многих районных отделов народного образования. Большая часть назначенных вновь заведующих районо имели лишь начальное образование, в лучшем случае семилетнее. Главным критерием при назначении таких руководителей становились не педагогическое образование и практический опыт работы, а политическая благонадежность. За шесть месяцев 1938 г. в Алапаевском районе сменилось пять заведующих районо (2). Обновленный состав органов народного образования должен был обеспечить выполнение всеобуча на местах любой ценой, хотя во многих случаях профессиональный уровень новых управленцев не позволял справиться со сложными обязанностями. Серьезной помехой в работе был и страх перед возможным репрессированием. В докладной записке заведующего Егоршинским районо, составленной в 1938 г., содержится просьба прислать помощь из центра, так как он не может справиться с многогранной, очень ответственной работой, не имея ни общего образования, ни профессионального опыта (3). Подобная ситуация сложилась и в Туринском районе. Заведующий районо Н.И. Томилов так же был обеспокоен своей судьбой. В обращении к вышестоящей инстанции он писал, что вынужден руководить 89 школами, хотя закончил только 4 класса сельской школы. На



учительской работе никогда не работал. Соответственно у него нет ни опыта, ни образования, чтобы руководить районным отделом народного образования (4). Необоснованные увольнения, кадровые перестановки, репрессии еще больше затрудняли работу. Страх заставлял идти на фальсификацию отчетов перед вышестоящими партийно-государственными органами.

Репрессии коснулись просвещенцев разного уровня, не только руководителей народного образования, но и простых учителей. Даже такие явления как второгодничество и неуспеваемость в школах партийно-государственные органы чаще всего пытались объяснить социальным происхождением учителей, враждебным отношением последних к Советской власти. В Осинском районе Свердловской области в 1937 г. «социально чуждыми» были объявлены учителя Козловский, Старцева, Шеломова, за что их уволили с работы (5). Дело учителей Смородины и Катериночкина очень показательны в этом случае. И.А. Смородине, работавшему в школе села Большая Сосновка Сысертского района, 25 ноября 1937 г. были предъявлены абсурдные обвинения «во вражеской вылазке». Обвинения учителю, проработавшему в школе 45 лет, состояли в том, что он «вводил черновые тетради, заставлял отвечать хором, чтобы скрыть отстающих учеников», а указания получал непосредственно от заведующего облоно И.А. Переля (6). Смородина был снят с работы. Подобные факты были типичными.

Трудно установить точное количество репрессированных учителей на Урале в 1937-1938 гг. Архивные документы свидетельствуют о том, что практически в каждом районе Урала учителя разоблачались как «враги народа», и многие из них были репрессированы без судебного разбирательства, на основе анонимных доносов. Арестовывали, как правило, по обвинению в причастности к контрреволюционной организации, ведении антисоветской пропаганды и агитации, шпионаже. Дела рассматривались тройками НКВД. Все учителя осуждены по 58-й статье. Чаще всего судьба таких учителей заканчивалась трагично: высшая мера наказания - расстрел, с конфискацией имущества, в лучшем случае 10 лет лагерного режима. Примером может служить судьба учительницы начальной школы Фокушевой Клавдии Георгиевны, 1893 г. рождения, жены бывшего белого офицера. Ее обвинили в причастности к мнимой диверсионной контрреволюционной организации, существовавшей в селе Горохово Первоуральского района Свердловской области. По протоколу допроса организация вела подготовку вооруженного восстания против советской власти и диверсионных работ на железной дороге, одновременно во время сельскохозяйственных уборочных работ портили сельскохозяйственные машины. Организация ставила своей целью свержение Советской власти. Учительница К.Г.Фокушева виновной себя не признала. По постановлению тройки УНКВД Свердловской области ее расстреляли (7).

Учителя биологии и химии Костылева Василия Павловича, занимающего должность завуча в неполной средней школе Ирбитского завода Свердловской области обвинили в контрреволюционной деятельности, которая выражалась в низкой успеваемости учеников, срыве ремонта школы (8). По приговору тройки УНКВД Свердловской области В.П.Костылев был заключен в исправительно-трудовой лагерь сроком на 10 лет.

Террор со стороны правоохранительных органов, направленный против просвещенцев дискредитировал Конституцию СССР 1936 г. Были преданы забвению законность, права человека. На протяжении 1930-х гг. ускоренными темпами создавалась сеть профессиональных учебных заведений для подготовки педагогических кадров, однако масштабы репрессий в сфере народного образования практически сводили на нет огромные государственные затраты на подготовку просвещенцев. Изъятие опытных педагогических кадров из системы образования еще больше усугубляло проблему с кадрами, что сказывалось на качественной стороне образования. Репрессии не могли дать положительных результатов. Полоса беззакония имела отрицательные последствия в сфере образования на многие годы. Страх, пережитый людьми в эти годы, привел к недоверию, подозрительности людей друг к другу, доносам, деформировал психологию не только педагогов, но и учащихся. Искоренялось уважение к человеку как личности.

1. Солженицын А.И. Архипелаг ГУЛАГ. М, 1992.
2. ЦДООСО. Ф.4. Оп.15. Д.483. Л.34; Д.486. Л.79.
3. ЦДООСО. Ф.4. Оп.33. Д.337. Л.337
4. ЦДООСО. Ф.4. Оп.33. Д.338. Л.61.
5. ЦДООСО. Ф.4. Оп.33. Д.337. Л.154.
6. ЦДООСО. Ф.4. Оп.33. Д.350. Л.1, 61.
7. УГААОСО. Ф.1. Оп.2. Д.33020. Л.1, 25, 26, 28.
8. УГААОСО. Ф.1. Оп.2. Д.33381. Л.22, 30.

Пузанов В.Д.

### **Кочевые миграции на сибирском юге (XVII – XVIII вв.)**

КОЧЕВЫЕ ПЛЕМЕНА АЗИИ сыграли важную роль в истории традиционных обществ Востока и Европы. Их передвижения нередко становились причиной распада окружающих государств и началом новых этапов в истории оседлых народов (например, в эпоху Великого переселения народов). Территория Западно-Сибирской равнины примыкает к одному из отрезков т. н. Великой степи, которая обычно называется восточный Дешт-и-Кипчак (между Аральским морем, оз. Балхаш, р. Сыр-Дарьей, Яиком, верховьями Тобола и Ишима).

Географически именно степь Дешт-и-Кипчак является ключевой территорией к Западно-Сибирской и Туркестанской равнинам. Владение ей обеспечивает выход в степные и лесостепные пространства Тобола,

Ишима и Иртыша, что дает возможность контролировать остальную Западную Сибирь. Одновременно та же степь позволяет легко выйти практически к любому пункту на р.Сыр-Дарье вплоть до Ташкента, а из Приаралья и к Аму-Дарье – к Ургенчу, Хиве и далее. Все эти преимущества могут быть достигнуты только при условии создания в Дешт-и-Кипчак достаточно жизнеспособного кочевого государства, обладающего значительными резервами хорошо обученной конницы – оптимального рода войск для данной местности. В случае неспособности кочевников к подобному политическому объединению Дешт-и-Кипчак из ключевой становится уязвимой территорией, открытой для вторжения из любого из расположенных рядом государств. Пользуясь уязвимостью кочевий при нападении они могут диктовать кочевым племенам свою волю.

Геополитические факторы предопределили развитие этнической истории региона. Кочевые союзы, сменяющие друг друга в Дешт-и-Кипчак, оказывали определяющее влияние на племена Западной Сибири. Победенные орды кочевников бежали в степи Восточной Европы или отступали на север в лесостепи Сибири и Урала. Там остатки различных тюркских кочевых племен, вытесняя в леса и ассимилируя местное финно-угорское и сармато-аланское население, положили начало современным сибирским татарам и башкирам. Этот процесс наглядно предстает при изучении родовых преданий башкир. Предки башкир – тюркские скотоводческие племена в конце IX – начале X вв. мигрируют в район Южного Урала из приаральско-сырдарьинских степей. Позднее в состав башкирских племен в XI – XV вв. входят крупные группы тюрков из Средней Азии и южных степей, по разным причинам вынужденные оставить места старых кочевий и искать укрытия. Так кара-катайцы, бела-катайцы и зилаирцы – названия современных башкирских родов – жили до XIII в. на границе Средней Азии и Китая, а затем, по свидетельству Абуль-Гази, были истреблены монголами и после этого исчезли с обозримого пространства Евразии. Бурзянцы были отброшены арабами от Хорезма в VII в. Помимо перечисленных у современных башкир есть также роды биярцев, кипчаковцев – потомки хозяев европейских степей, Поволжья и Приуралья до XIII в. – болгар и кипчаков (1).

Во время завоевания Россией Сибирского царства в Дешт-и-Кипчак боролось между друг другом несколько кочевых союзов – ойраты, казахи и ногаи. Все они в политическом и культурном отношении были наследниками монгольской империи. Ногаи – ближайшие соседи Сибирского царства и союзники Кучума уже к второму десятилетию XVII в. были вытеснены из азиатских степей за Волгу ойратами. Ойраты – западные монголы, в XIV – XV вв. возвратили себе самостоятельность, освободившись от подчинения общемонгольским ханам. Постоянные степные войны с казахами и монголами осложнялись непрекращающейся междоусобной борь-

БОЙ ЗА ЛИДЕРСТВО ВНУТРИ АМОРФНОГО ОЙРАТСКОГО СОЮЗА, ПРИЧИНОЙ ЧЕГО СТАЛА УСИЛИВАЮЩАЯСЯ НЕХВАТКА ПАСТБИЩ В МЕСТАХ ТРАДИЦИОННОГО КОЧЕВАНИЯ ИЗ-ЗА БУРНОГО РОСТА НАСЕЛЕНИЯ, ЧТО СО ВСЕЙ ОСТРОТОЙ ОБОЗНАЧИЛОСЬ В КОНЦЕ XVI в.

В XVII в. ойраты совершают экспансию в трех направлениях – на восток, запад и юг. Отправившаяся после 1618 г. на запад группа торгоутов (50 тысяч кибиток) во главе с тайшей Хо-Орлеком (Урлюком русских актов), включившая в свой состав более мелкие племенные образования, в 20 гг. XVII в. мигрирует по территории современного Северного Казахстана на Волгу. Этот кочевой союз получил от тюрков название калмыков (в значении «отделившийся» от основной массы ойратов), которое было принято русской властью для обозначения ойратских групп, не подчинившихся в политическом отношении роду Чорос и позднее стало самоназванием кочевников. Степные пространства Западно-Сибирской равнины на протяжении XVII в. становятся частью ойратского мира, раскинувшегося от озера Кукунор до р. Волги (2). Характерно, что отряды ойратов принимают участие в событиях на восточной и западной окраинах Евразии – взятии Пекина маньчжурами в 1644 г. и боях под Веной 1683 г.

В XVII в. ойраты кочуют в районе рек Иртыша, Ишима и Тобола, вытесняя платящих ясак сибирских татар на север, из их промысловых угодий на юге Сибири. По сведениям Юрия Крижанича, прожившего в сибирской ссылке 15 лет (1661 – 1676) и зафиксировавшего современную ему обстановку, в летнее время калмыки кочевали в южной части степи, у границ Китая и Бухары, на зиму перемещаясь к рубежу Сибири “ради изобилия там топлива“, перегоняя свой стада на новые пастбища: “калмыки остаются на одном месте, пока стадам их хватает корму, затем, когда вся трава истреблена они гонят стада в другое место“ (3). В этих условиях калмыкам был необходим дружественный нейтралитет Русского государства для безопасности кочевий и постоянного функционирования рынков обмена. В 50 – 60 гг. XVII в. дружественный нейтралитет сменился союзом с рядом калмыцких групп в Поволжье, в ходе которого начался процесс реального вхождения калмыков в состав Русского государства. Тенденция русско-калмыцкого сближения с 50 – 60 гг. XVII в. благоприятным образом воздействовала на русскую колонизацию плодородного лесостепного юга Западной Сибири, что и обусловило возможность развития ее быстрых темпов в 50 – 80 гг. XVII в. После ухода калмыков из районов верхнего Приоболья и Приишимья в конце XVII в. в Джунгарию и на Волгу, русская колонизация юга Сибири остановилась и в отдельных районах даже отступила.

Основным соперником ойратов в борьбе за Дешт-и-Кипчак выступили казахи, борьба с которыми шла с переменным успехом на протяжении XVI – XVIII вв., став одной из главных составляющих политической истории региона. В конце XVI в. казахи мигрировали из Дешт-и-Кипчак на юг, где им удалось установить свою власть над рядом городов по р. Сыр-Дарье. Это на долгое время исключило их соприкосновение с русскими. Приход калмыков в 10 – 20 гг. XVII в. в степные районы Зауралья и Поволжья окончательно разделил русских и казахов. Во второй половине XVII в., по данным Разрядного приказа, кочевьем “Казачьей орды” оставалась “земля Юргенская и земля Бухарская” (4).

В конце XVII в. ойраты начали вытеснение казахов из оазисов Средней Азии. В результате серии походов Галдана 1681 – 1685 гг. им удалось отбить у казахов экономически развитую восточную часть Туркестана, опустошив ряд прилегающих районов. Казахи попытались компенсировать потери, понесенные в ходе серии войн с джунгарами, набегами на соседние земледельческие общества. В 1690-е гг. отряды казахов разгромили Тарханский острог, Утятскую, Камышевскую слободы и Царево Городище. В июле 1693 г. у озера Семискуль казахи истребили отряд В. П. Шульгина (около 400 чел.), составленный из элиты сибирских служилых людей – детей боярских, служилых татар и конных казаков Тобольска (5).

В первой трети XVIII в. казахский натиск принял форму ежегодных набегов на выступающую к югу линию русских поселений – в районы Среднего Приишимья, Притоболья и Примияссыя. Ойрато-казахская война 1717 – 1718 гг. привела к новым поражениям казахских жузов. Это побудило часть казахских родов, оставив кочевья в прифронтной полосе, в 1718 г. прибыть к границам русской Сибири, где у них начались конфликты с русскими подданными, использовавшими верховья Тобола и Ишима в качестве мест своей охоты и промысловой деятельности. Так, в декабре 1718 г. командовавший, расположенным на границе Сибирским полком слободских драгун, полковник Леонтий Парфентьев сообщил в Тобольск, что на реку Ишим “по обе стороны” в “самую близость” к русским слободам прибыла казачья орда и “на промыслах, на солёных озёрах, и на хмелё русских людей и татар побивают и полон берут” (6). Окончательный разгром 1723 – 1725 гг. казахов ойратами, потеря Ташкента и Туркестана привел к подкочевке к территории Западной Сибири и Урала десятков тысяч, потерявших скот, кочевников. Перекочевка вызвала многочисленные конфликты казахов с русским, татарским и башкирским населением Зауралья за уголья южной части края. Преследующие их отряды ойратов настигали их в районах этих рек, непосредственно у границ русского Зауралья и Урала.

ОБЩАЯ КАРТИНА СЕРЕДИНЫ 20-х гг. XVIII в. на юге Западной Сибири дана в отписке полковника Парфентьева от 23 ноября 1723 г., - «неприятели Казачья Орда... приблизились кочевать к пограничным слободам во близости и кочуют по Ишиму и другим рекам его величества людей, конечно, разоряют, в полон уводят и побивают, скот отгоняют, пожитки грабят, дворы, хлеб, село жгут, а оным неприятелем в таковой близости все, конечно, кочевать не подлежит» (7).

Одним из результатов ойрато-казахских войн стало приостановка русской миграции на юге Западной Сибири. В конце XVII в. Сибирский приказ временно запретил заселение новых территорий русским населением. В уже построенных острогах и слободах велись фортификационные работы по усилению их обороноспособности. Населенные пункты, находившиеся на открытой для кочевников территории сносились, а их население переводилось в слободы или укрепленные деревни. На крестьянское население пограничных районов возлагалась задача укрепления своих деревень, постоянного боевого дежурства и обучения военному делу под командой офицеров. К 1741 г. только в четырех дистриктах Сибирского юга (Ялutorовском, Исетском, Шадринском и Окуневском) было укреплено 76 населенных пунктов (по подсчетам автора), где находилось 138 артиллерийских орудий, большие запасы боеприпасов и ружей (8). Во второй трети XVIII в. вся южная граница России от Волги до Алтая была опоясана военными линиями, которые надолго стали рубежом, отделявшим империю от ее новых беспокойных подданных.

1. Усманов А. Н. Присоединение Башкирии к Московскому государству. Уфа, 1949. С. 8. Филоненко В. И. Башкиры // Вестник Оренбургского учебного округа. Уфа, 1913. № 3. С. 67; Руденко С.И. Башкиры. Историко-этнографические очерки. М.-Л., 1955; Башкиры // Народы России. Энциклопедия. М., 1994. С. 106.
2. Пальмов Н. Н. Очерк истории калмыцкого народа за время его пребывания в пределах России. Астрахань, 1922. С. 5; Пальмов Н. Н. Этюды по истории приволжских калмыков. Астрахань, 1926. Ч. 1. С. 8; Богоявленский В. К. Материалы по истории калмыков в первой половине XVII в. // Исторические записки. № 5. М., 1939.
3. Титов Ю. Сибирь в XVII в. М., 1890. С.182.
4. Книга Большому Чертежу. М.-Л., 1950. С.182.
5. РГАДА. ф. 199. Ед. хр. 481. Т. 6. Л. 148, Л. 113. Есиповская летопись. ПСРЛ. М., 1987. Т. 36. С.104; Абрамов Н.А. Слобода Царёво Городище с окрестностями до переименования её городом Курганом. Тобольские губернские ведомости. 1860. № 5 – 6; Сибирский летописный свод. ПСРЛ. М., 1987. Т. 36. С.287; Сибирский летописец, летопись конца XVII- начала XVIII столетий. Тобольск, 1892. С.35; Международные отношения в Центральной Азии XVII – XVIII вв. Документы и материалы. М., 1989. Кн. 1. С. 220.
6. Шадринский филиал Государственного архива Курганской области. Ф. 224. Оп. 1. Д. 47. Л. 11 об.
7. Памятники Сибирской истории... Т. II. С. 443; Валиханов Ч.Ч. Аблай // Собрание сочинений. Алма-Ата, 1985. Т. 4. С. 111; Левшин А. Описание киргиз-кайсацких орд и степей. СПб., 1832. Ч. I.
8. РГАДА. Ф.214. Д.2465; РГАДА. Ф.415. Оп.1. Д.18. Л.14-15; РГАДА. Ф.248. Оп.1130. Д. 118. Л. 3-3 об.

Пушкарева Т.А.

### **Ясачная политика русской администрации в Западной Сибири**

Уже в начале освоения русскими Западной Сибири одним из стратегических направлений московской политики являлся сбор ясака. Первые воеводы, призванные руководить сбором ясака, пытались вернуться к традиционной системе зависимости населения Сибирского ханства.

Уплата местными жителями дани пушниной известна еще в XII в., когда проникшие туда новгородцы пытались включить эту территорию в сферу своих колониальных владений.

В XV – XVI вв. земли Западной Сибири поочередно входили то в выделенное из Шейбанидского улуса Тюменское ханство, то в возникшее на его развалинах государство Тайбугидов. П.Н.Павлов отмечает, что татары, проникнув на берега Тобола, Иртыша и Оби, получали с ханты и манси дань в виде ясака; при этом сами татары добывали в здешних местах пушнину и платили ясак своим ханам и князьям. Это подтверждает мысль, что ясак существовал задолго до присоединения Сибири к России.

После «Ермакова взятия» московские власти пытались привести аборигенное население Сибири «под государеву руку» посредством создания на местах специального аппарата (т.н. приказного). В конце XVI в. Западная Сибирь была поделена на уезды. В XVII в. на территории Зауралья сложились разряды: сначала Тобольский, в конце 20-х гг. - Томский, затем Ленский, к 90-м гг. - Верхотурский. Разрядные воеводы должны были содействовать распространению власти русского царя в Сибири. Эти носители воеводской власти имели право собирать с населения продукты и деньги в свою пользу. Кроме того, жители обязаны были делать воеводе подношения установленного размера («поминки»). Координацию действий сибирских воевод и контроль за ними осуществлял с самого конца XVI в. тобольский воевода.

Вся пушнина проходила в Тобольске проверку. Ее смотрели и оценивали опытные специалисты.

После того, как ясачные платежи были переведены на деньги, «каждый воевода старался ценить ясак как можно ниже, чтобы показать свое усердие и, кроме того, оставить из него и себе кое – что» (1). Заниженные воеводские оценки стали приводить к недоимкам, которые порой накапливались в крупные суммы. Поначалу недоимки «прощались», но впоследствии «эти массовые освобождения от недоимок все более и более прекращаются». Например, в Пелыме недоимки либо переносились на следующий год, либо прощались. Такая практика привела к тому, что в 1699 г. за местным населением числился долг казне 12311 рублей, что в расчете на каждого ясачного составляло 26 рублей 82 копейки.

Помимо ясака и поминок, существовал т.н. «десятинный» налог, т.е. десятый зверь с каждой породы (у П.М.Головачева встречаем указание на

то, что к концу XVII в. этот налог исчезает, но на смену ему появляется новый – «приказная почесть»). В 1626 г. верхотурские ясачные люди просили отменить этот налог или брать не со всех звериных пород, чтобы на вырученные от последующей продажи деньги можно было купить соболей для взноса ясака, поминок и недоимок.

Случалось, что убытки царская казна несла в случае недобора соборелей, которые в большом количестве вывозились из Сибири для продажи.

Добычей меха иногда занимались и стрельцы. С 1594 по 1699 гг. на каждые 8-10 ясачных человек и крестьян приходился один стрелец (2). Функции военно-служилого населения на примере г.Пельма в XVII веке заключались в сборе «ясака»; они также были «приставлены на Пельми у всяких государевых дел и у пашенных крестьян по переменам... караулы караулят» (3).

Некоторые источники указывают на то, что многие служилые люди в Сибири превышали свои полномочия, и подчас их действия являлись неправомерными по отношению к аборигенному населению. Например, незаконным сбором ясака занимались мангазейские служилые люди – «имали ясак скорым делом, воровски, и на приказных людей и на себя поминки правили, и остяков били, и всякие тесноты им чинили» (4). Как отмечает Е.В.Вершинин, увеличение количества ясачных людей и собираемой с них мягкой рухляди являлось одной из важных статей прибыли, «которая неизменно интересовала московское правительство». Чем больше воеводы и служилые люди «приводили под царскую руку» ясачных людей, чем больше брали с них ясак, тем значительнее считались их заслуги перед царем и в пополнении государственной казны.

Таким образом, нельзя не согласиться с Н.Б.Патрикеевым и другими исследователями в том, что включение Зауралья в состав Российского государства содействовало пополнению государственной казны, причем существенно. В 1660 г. казна получала с сибирских земель свыше 600 тыс. рублей дохода, что составляло около одной трети доходной части российского государственного бюджета.

1. Очерки истории Югры. Екатеринбург, 2000. С.5.

2. Копылов А.Н. К вопросу о принципе ясачного обложения и порядке сбора ясака в Сибири // Известия СО АН СССР. Серия общ. наук. 1969. № 1. С.93.

3. Там же. С.79.

4. Миллер Г.Ф. Описание Сибирского Царства и всех происшедших в нем дел от начала, а особливо от покорения его Российской державе по сии времена. М.,1998. Кн.1. С.217.

Сабурова Т.А.

### **Становление и особенности исторического сознания русской интеллигенции XIX в.**

Исторические представления входят в комплекс более широких представлений о мире, составляя часть картины мира человека и обще-



ства, существуя в тесной взаимосвязи с представлениями о времени и пространстве. Изучение тех или иных исторических представлений как части картины мира особенно значимо для понимания поведения человека, выработки определенного стиля поведения и механизма принятия решений. С историческими представлениями человека, общества, эпохи, или историческим сознанием тесно связаны представления о времени или о триаде «прошлое-настоящее-будущее». Термин «историческое сознание» полисемантический, и может использоваться как для качественной характеристики общественного сознания, достижения определенного уровня исторических представлений, связанных с утверждением принципа историзма (в отличие от социальной памяти), так и для выделения особого рода представлений в общественном сознании, являющихся базой для развития исторической мысли и исторической науки.

Историческое сознание как форма общественного сознания имеет свою структуру. Возможно выделение следующих уровней исторического сознания: быденное и научное, массовое и элитарное. Критерием в этом случае служит уровень и способ осмысления исторического прошлого, а также взаимосвязи прошлого, настоящего, будущего, степень распространения исторических знаний, способность к их обновлению. Следует отметить не просто сосуществование этих уровней исторического сознания, а их тесное взаимодействие и взаимопроникновение.

Носителем элитарного исторического сознания, а, начиная с эпохи Просвещения, и научного исторического сознания, становится интеллигенция. При этом в историческом сознании интеллигенции сохраняются как черты традиционных темпоральных представлений, так и происходит распространение утилитарно-либеральных представлений о прошлом, настоящем и будущем в их взаимосвязи. Специфика исторического сознания русской интеллигенции заключается в том, что в модели мира русской интеллигенции сосуществуют различные элементы, определяя ее дуализм, и, соответственно, дуализм исторического сознания. Интеллигенция как феномен культуры ярко отражает, воспроизводит все основные черты русской культуры, и в том числе базовое явление социокультурного раскола.

В рамках семиотического подхода основой для изучения исторического сознания интеллигенции может служить выделение двух моделей исторического сознания – космологической и исторической. Такого рода модели характеризуются высоким уровнем обобщения, условности, являясь идеальным типом, необходимым для исследования всего разнообразия реальных исторических представлений. Эти модели отражают соответствующий способ восприятия времени, семиотическое восприятие прошлого, настоящего и будущего. «Историческое и космологическое сознание, может быть, не исчерпывают всех возможностей восприятия прошлого, но они могут быть представлены как антитетически противо-

положные» (1). По мнению Б.А. Успенского, космологическое сознание характеризуется соотношением событий с каким-то первоначальным, исходным состоянием, когда ценность прошлого задает оценку настоящего, настоящее мыслится как следствие прошлого, будущее предполагается существующим, причем как своеобразное воплощение прошлого. Напротив, историческое сознание характеризуется ориентацией на будущее, когда события прошлого выстраиваются в причинно-следственный ряд, настоящее представляется причиной будущего, а не следствием прошлого, следовательно, будущее не мыслится predetermined и уже существующим. Историческому сознанию свойственно линейное восприятие времени, восприятие истории как цепи последовательных событий, идея эволюции. «В жизни человека или коллектива могут одновременно присутствовать обе модели, когда актуализируется то один, то другой принцип восприятия: одни и те же события могут соотноситься как с космологическим прошлым, так и с историческим будущим – та или другая ориентация определяет при этом разный тип семиозиса» (2).

В историческом сознании русской интеллигенции XIX в. одновременно существуют космологическая и историческая модели восприятия времени, что определяет не только отношение к прошлому, но и оценку событий, происходящих в настоящем. При этом историческая модель восприятия времени только начинает утверждаться в историческом сознании русской интеллигенции. Историческое сознание интеллигенции постепенно становится «историческим», так как в исторической мысли распространяются принципы историзма, и можно с уверенностью говорить о становлении исторической науки как особой отрасли знания. Причем в середине XIX в. в России наблюдается тот же всплеск интереса к историческому прошлому, как и в начале века. Но в начале XIX в. основными факторами формирования и активизации исторического сознания в России стали усвоение классического наследия европейской культуры (античный компонент), Отечественная война 1812 года, появление «Истории Государства Российского» Н.М. Карамзина, к середине же XIX в. на историческое сознание русской интеллигенции серьезное влияние оказали европейские революции, немецкая классическая философия, достижения исторической науки (русской и зарубежной), формирующаяся система исторического образования.

Важность вопросов исторических для русского общества характеризует факт широкого обсуждения появляющихся исторических сочинений, которые оцениваются как с точки зрения литературы, так и философии, так или иначе, но обязательно сравниваются с трудом Н.М. Карамзина. В процессе формирования представлений русского общества о своем прошлом, а также о способах описания этого прошлого, Карамзин стал не просто точкой отсчета, а своеобразным эталоном. Деятели русской исторической науки и исторической мысли XIX в. находятся с Карамзиным в

постоянном диалоге. К 1830-м гг. идея истории как литературы начинает вытесняться идеей истории как философии, на смену истории событий приходит история процесса. Связь прошлого, настоящего и будущего как звеньев одной цепи, составляющих одного целостного процесса, прочно утверждается в историческом сознании.

Постепенно созревают требования к исторической науке в плане раскрытия смысла исторического процесса и соответственно нового объекта исторического исследования. Попытку реализации подобных ожиданий мы видим в «Истории русского народа» Н.А. Полевого.

Прагматизм как одно из главных требований к историческим исследованиям сохраняет свое значение в русском обществе второй четверти XIX в., причем воспринимается как требование перспективное, не реализованное отечественной исторической мыслью, что обусловлено уровнем и условиями развития научного сообщества в России. «Устрялов, профессор русской истории, защищал свою диссертацию «О возможности прагматической русской истории в нынешнее время». Странная задача: прагматическая история в наше время, при нынешней цензуре и источниках, не очищенных и не разработанных критически, - да разве это мыслимо?» (3). Античным прагматизмом наполнены и размышления об истории в «Философическом письме» П.Я. Чаадаева, появившемся в том же 1836 г., что и диссертация Устрялова. Негативная оценка исторического прошлого России, фактическое его отрицание, приводит к выводу о необходимости повторить у себя все воспитание человеческого рода, учесть уроки истории цивилизованных народов. «Что такое жизнь человека, говорит Цицерон, если память о прошлых событиях не связывает настоящего с прошедшим! Мы же, придя в мир, подобно незаконным детям, без наследства, без связи с людьми, жившими на земле раньше нас, мы не храним в наших сердцах ничего из тех уроков, которые предшествовали нашему собственному существованию» (4).

Утверждение важности и ценности прошлого как объяснения настоящего подчеркивает важность и ценность исторических знаний, необходимость обращения к истории. «Обратимся еще раз к истории: она – ключ к пониманию народов» (5). В историософских размышлениях П.Я. Чаадаева мы ясно видим совмещение космологической и исторической моделей восприятия времени, двойственное восприятие отечественного прошлого, преобладание космологических элементов. В тоже время понимание истории как процесса, идея исторического развития, соединение прошлого, настоящего и будущего, все это показывает формирование исторического сознания русского общества, и, прежде всего, русской интеллигенции.

В середине XIX в. очень четко прослеживается влияние исторической науки на историческую мысль, исторической мысли на исторические представления общества. «Для обществ как будто исчезло различие

между прошедшим, настоящим и будущим: общества равно живут теперь во всех трех этих отношениях времени, - и настоящее для них есть результат прошедшего, на основании которого должно осуществиться и их будущее. Прогресс и движение сделались теперь словами ежедневными. Новизна никого не пугает; предела усовершенствованиям никто не видит. ... Какая же причина этого скорого движения? – Созревшее историческое сознание вследствие успеха, в последнее время, истории как науки» (6).

В то же время не только элитарное историческое сознание оказывает воздействие на историческое сознание массовое, но обращение к тем или иным проблемам исторического прошлого во многом обусловлено общественным интересом, актуальностью их для современного общества. Этот диалог массового и элитарного исторического сознания происходит, прежде всего, в сфере исторической мысли, которая приобретает ярко выраженное общественно-политическое звучание, являясь составной частью общественно-политической мысли России. Представители различных идейных течений искали и находили в историческом прошлом подтверждение своих теоретических построений, анализа настоящего и предвидения будущего. Именно признанием ценности прошлого для настоящего и будущего вызвана острота споров между западниками и славянофилами, так определяя прошлое в качестве ключа к настоящему, они расходились в качественной оценке отечественного прошлого, что предопределяло различие в оценках настоящего и определении перспектив исторического развития России. Спор западников и славянофилов можно определить как столкновение двух моделей восприятия времени, двух типов исторического сознания. Для славянофилов приоритетно прошлое как текст, неверно прочитанный в настоящем, но воплощенный в будущем, для западников же настоящее выступает не только как следствие прошлого, но и причина будущего.

Налицо также взаимовлияние темпоральных и пространственных представлений. Негативная оценка прошлого России сочетается с позитивной оценкой западноевропейского пространства, и соответственно, позитивная оценка отечественного прошлого сочетается с негативной оценкой западноевропейского пространства. Сторонники особенностей русского исторического прошлого, исторического своеобразия Древней Руси, противопоставленного западноевропейской истории, видели самобытность России в настоящем и особый исторический путь в будущем. Причем настоящее не только истолковывалось через прошлое, но и будущее виделось как своеобразное возвращение к прошлому, или точнее, его продолжение. «Нам стыдно бы было не перегнать Запада. Англичане, французы, немцы не имеют ничего хорошего за собою. Чем дальше они оглядываются, тем хуже и безнравственнее представляется им общество. Наша древность представляет нам пример и начала всего доброго в жизни частной, в судопроизводстве, в отношении людей между собою; но

все это было подавлено, уничтожено отсутствием государственного начала, раздорами внутренними, игом внешних врагов. Западным людям приходится все прежнее отстранять, как дурное, и все хорошее в себе создавать; нам довольно воскресить, уяснить старое, привести его в сознание и жизнь» (7).

Сторонники общего исторического прошлого России и Запада, утверждали идею общности их настоящего и соответственно, будущего. Настоящее истолковывалось не только через прошлое, но и через будущее, причем будущее виделось как развитие настоящего, его обогащение. Эти темпоральные представления, характерные для западников, можно определить как утилитарно-либеральные, или «исторические» в плане восприятия времени. Идея закономерности исторического процесса получает широкое распространение, а сам исторический процесс понимается как движение в определенном направлении.

Таким образом, в историческом сознании русской интеллигенции к середине XIX века налицо сосуществование космологической и исторической моделей восприятия времени, традиционных и утилитарно-либеральных элементов. Дуализм темпоральных представлений, составляющих ядро модели мира, определяет их неустойчивость и периодическую возможную актуализацию противоположных элементов.

1. Успенский Б.А. Этюды о русской истории. СПб., 2002. С. 26.

2. Там же. С. 29.

3. Никитенко А.В. Дневник. М., 1955. Т. 1. С. 189.

4. Чаадаев П.Я. Философические письма, адресованные даме. Письмо первое // Русское общество 30-х годов XIX в. Люди и идеи. Мемуары современников. М., 1989. С. 124.

5. Чаадаев П.Я. Философические письма, адресованные даме. Письмо первое // Русское общество 30-х годов XIX в. Люди и идеи. Мемуары современников. М., 1989. С. 128.

6. Белинский В.Г. Руководство к всеобщей истории // Белинский В.Г. Собрание сочинений в 9 томах. М., 1979. Т. 4. С. 392.

7. Хомяков А.С. О старом и новом // Хомяков А.С. Сочинения в 2 томах. М., 1994. Т. 1. С. 463.

Сазыкина О.П.

### **Кризисы в отечественной исторической науке (XIX –XX вв.)**

Последние десятилетия XX столетия войдут в анналы отечественной науки как время весьма насыщенное противоречивыми тенденциями. Уже в конце XX века в трудах отечественных историков этот период характеризуется определенным термином – кризис. Однако, необходимо заметить, что такая ситуация характерна и для мировой исторической науки. Связано это, как справедливо отметила Л.П.Репина, не только с накопившимися проблемами внутреннего развития мировой науки, но и с ломкой культурной парадигмы, которая вызвала пересмотр эпистемологических основ гуманитарного знания (1). Вполне очевидно, что события

бурного века двадцатого радикально изменили мир, а также и положение исторической науки в системе духовных ценностей и ориентиров.

Кризисные явления назревали в отечественной историографии еще в 1960-е годы XX столетия, когда исторические исследования выходят на новый уровень и в конечном результате приходят к столкновению или в противоречие с истматовской теорией. Дискуссии шестидесятых годов позволили поднять на новый уровень обсуждение формационных проблем. Тем не менее, исследователи полагали, что их можно решить в рамках марксистского подхода, при условии преодоления его догматизма (2). Таким образом, если говорить о периоде 60-х годов как о начале кризиса, то справедливо назвать его концептуальным кризисом. Нас же в первую очередь интересуют явления более глубокие, которые связаны не столько с крахом традиционных концепций и оценок, а с процессом методологического перевооружения исторической науки. Таковые находят свое проявление в 80-е годы XX века и непосредственно связаны с эпохой «перестройки». В это время в советском обществе начинается пропаганда «общечеловеческих ценностей», а для советской исторической науки наступает время критики классового подхода, неизбежно переросшей в критику марксизма как такового. Можно долго размышлять обо всех негативных и позитивных явлениях явившихся следствием столь быстрого отказа от господствовавшей в исторической науке парадигмы. Важно отметить главное - современный кризис исторической науки связан, прежде всего, с пересмотром устаревшей теории – теории исторического материализма. Основными составляющими, которой являлись марксизм, позитивизм и гегельянство, связанные в одну целостную систему (3). Данная теория исходила из материалистического понимания истории, претендовала на всеобщность и ставила перед историками основную задачу – изучение неизменных общеисторических законов. Эта методология нашла применение для изучения социально-экономического, политического развития общества, оставляя на втором плане исследование культуры, духовности, психологии как коллективной, так и индивидуальной. То есть основное внимание уделялось развитию производства, производительных сил и производственных отношений. Между тем, в центре истории всегда стоял человек. В марксистской науке человек присутствовал лишь номинально – или как нечто абстрактное или же в виде значимых фигур, проявивших себя в политике, управлении государством, войнах и восстаниях. Вне интересов историков оставались стереотипы мышления и поведения человека, непосредственная сфера его социальной жизни. Постепенно старая традиционная историография ушла в прошлое. Рассыпалась незыблемая ранее методологическая парадигма, ставившая предел развитию и обновлению исторической науки.

Отечественная наука начала поиски новых подходов, методов исследования обратившись к опыту историков Запада, накопленному, прежде

всего в сфере социальных наук. Особенно восприимчивой в этом отношении оказалась медиевистика, именно в этой отрасли исторической науки началось постепенное смещение исследовательского ракурса с традиционной социально-экономической сферы на изучение духовной жизни человека и питающих ее социально психических импульсов, мотивов поведения (4). Это направление в исторической науке, которое исследует непосредственно структуру мысли, представления и верования человека конкретной эпохи, получило название – историческая антропология. С освоения этого подхода начались попытки преодоления методологического кризиса в отечественной исторической науке. Большое влияние на этот процесс оказали труды представителей так называемой «Школы Анналов». В историографии принято считать отправной точкой данного направления 1929 г., когда М.Блок и Л.Февр основали журнал, давший название этой школе. Но дело в том, что еще в самом начале XX в. в отечественной медиевистике появлялись исследования, которые во многом предвосхитили основные идеи этого направления. С чем это связано? Для того, чтобы ответить на этот вопрос, необходимо обратиться к рассмотрению тех процессов, которые шли в русской исторической науке в конце XIX- начале XX вв.

Этот период не перестает привлекать внимание исследователей. С одной стороны, он действительно характеризуется высоким профессионализмом научных подходов, с другой стороны - этот период связывается с серьезным кризисом науки и поисками новой методологии. В советской историографии кризис рубежа XIX-XX вв. связывался с отходом «буржуазной исторической науки» от достижений, выработанных в XIX веке. Признаки этого отхода исследователи видели, прежде всего, в отказе от признания закономерности и поступательного характера общественного развития, в субъективистских установках в методологии и так далее. Научный кризис выводился напрямую из социального и связывался с переходом капиталистического общества в стадию империализма (5). Соответственно выделялись и стадии его углубления (6). Такой взгляд предполагал выход буржуазной историографии из кризисного состояния исключительно в ее капитуляции в теоретико-методологической сфере и переходе на позиции марксизма. Существуют различные точки зрения и о природе кризиса. Некоторые исследователи связывали кризис с крахом идей российского либерализма в ходе революции (7). Другие - основное внимание уделяли внутренним тенденциям развития исторической науки с учетом ее социальной природы (8). Л.И.Хмылев связывал зарождение кризиса с начавшимся процессом ее теоретического перевооружения исторической науки (9). Развернутую характеристику понятия кризис дает С.П.Рамазанов Он понимает под кризисом коренную ломку в исторической науке ранее господствующих в ней теоретико-методологических положений, которая выражается в смене ведущих позиций одного мето-

дологического течения другим и обострени борьбы течений в буржуазной историографии (10).

Все авторы сходятся в одном, что процессы, протекающие в русской исторической науке на рубеже XIX-XX вв. связаны с кризисом позитивизма в теоретико-методологической области. Позитивизм XIX в. представлял собой сложное течение, отличавшееся большой пестротой и эклектичностью, как политических, так и теоретических взглядов. Основное содержание позитивистской парадигмы истории можно свести к следующим положениям: гносеологический оптимизм и рационализм, вера в возможность средствами науки познать и преобразовать в благоприятную для человека сторону мир; утверждение единства научного знания; стремление «подтянуть» историю до уровня естественных наук за счет реализации в ней основных идеалов и норм естественного исследования; объективизм; признание существования законов развития общества; признание наличия прогресса в истории человечества.

Разочарование ученых в познавательных возможностях исторической науки отразилось в неокантианстве. В данном случае большое влияние оказали труды таких представителей этого направления как В. Виндельбанд и Г. Риккерт. Они обратили свой взор на человека как существо социальное. Предметом истории они видели не только духовную жизнь человека, но и вообще всю культурную жизнь человека. Цель исторического познания – в изучении культуры как многообразия ценностей. Неокантианцы выделяли науки о культуре, как обладающие особым познавательными приемами, направленными на выявление индивидуальной истинности как высшей ценности исторического познания.

Итак, кризис исторической мысли конца XIX- начала XX вв. проявился в кризисе позитивизма и «повороте угла зрения в сторону человека» (11). В России это нашло отражение в трудах исследователей, которых в историографии обычно объединяют в рамках культурно-исторического направления (12). Достойными представителями этого направления были Л.П. Карсавин и О.А. Добиаш-Рожественская, ученики И.М. Гревса, основателя Петербургской школы медиевистики. Именно они первыми обратились к исследованию культуры и места человека в культуре, как ее носителя.

К сожалению, это направление просуществовало недолго. В 30-е годы XX в. историческая наука столкнулась с рядом трудностей, которые тормозили ее поступательное движение. С утверждением марксизма в качестве государственной идеологии у историков не оставалось иного выхода, кроме как принять теорию исторического материализма. Историческая наука как бы вернулась назад к тому состоянию, которое было характерно для рубежа XIX-XX веков, поскольку, как уже отмечалось выше, одной из составляющих этой теории наряду с марксизмом был позитивизм. Таким образом, можно сделать вывод, что современный кризис в отечественной исторической науке конца XX в. во многом связан с тем,



что остались не решенными проблемы кризиса рубежа XIX - XX вв. Требуется переосмысления деятельности представителей культурно-исторического направления, что может способствовать решению ряда дискуссионных вопросов в нашей науке. Выход из кризиса следует искать не только на пути освоения опыта, накопленного западной исторической наукой, но и углубленного изучения методологических систем, выдвинутых в конце XIX-XX вв. в отечественной исторической науке, в медиевистике в частности.

1. Репина Л.П. «Новая историческая наука» и социальная история. М., 1998. С. 4.
2. Ким О.В. Проблема азиатского способа производства в советской историографии (20-е годы – начало 90-х годов). Автореф. дис. канд. ист. наук. Кемерово, 2001. С.17.
3. Хмылев Л.Н. Проблемы кризиса современной исторической науки // Историческая наука на рубеже веков. Материалы всероссийской конференции. Т.1. Томск, 1999. С.43.
4. Ястребицкая А.Л. Повседневность и материальная культура средневековья в отечественной медиевистике // Одиссей. Человек в истории. М., 1991. С.86.
5. См. Кон И.С. Философский идеализм и кризис буржуазной исторической мысли. М., 1958.
6. См.: Искендеров А.П. Основные черты и этапы кризиса буржуазной исторической науки // Новая и новейшая история. 1980. № 5.
7. См.: Гутнова Е.В. Историография истории средних веков. М., 1985.
8. См.: Ковальченко И.Д., Шикло А.Е. Кризис русской буржуазной исторической науки в конце XIX- начале XX века // Вопросы истории. 1982. № 1.
9. См.: Хмылев Л.Н. Методологические аспекты кризиса русской либеральной историографии (90-е гг. XIX в – 1917 г.) Канд. ист. дис. Томск. 1970.
10. Рамазанов С.П. Методологический кризис в российской историографии начала XX века: сущность и основные этапы. Томск, 1995. С.68.
11. Федотов В.Г. Методология истории сегодня // Новая и новейшая история. 1996. № 6. С.62.
12. См.: Гутнова Е.В. Указ.соч. С.361-370.

Серебрякова И.Г.

### **Отношение крестьян к власти в ходе «сплошной» коллективизации на Урале**

Поскольку аграрная политика сталинского руководства носила классовый характер и не имела выраженной национальной или региональной направленности - способы ее проведения в Казахстане, на Украине, в Поволжье, в Сибири и на Урале в период сплошной коллективизации, система методов управления политикой и экономикой были в основном идентичны.

Поэтому, с одной стороны, воздействие способов и приемов вовлечения крестьян-единоличников в колхозы на их социально-психологическое состояние, несомненно, во многом совпадало, и было характерно как для крестьян Урала, так и для крестьянства других регионов. Соответственно и изменения, которые происходили в настроении, во взглядах, в поведении крестьян, можно было наблюдать не только на Урале, но и повсеместно.

С другой стороны, взаимоотношения уральских крестьян и власти имеют свою региональную специфику, зависящую от целого ряда особенностей жизни на Урале в период коллективизации (пополнение уральского крестьянского сообщества за счет переселенцев и выходцев из центральных районов, сочетание факторов раскрестьянивания с суровыми природно-климатическими условиями, большой отток крестьянского населения на промышленные стройки Урала, дефицит земельных угодий, пригодных для коллективного землепользования и т.д.), что позволяет ставить задачу выявления не только сходства, но и различия с другими регионами в характере взаимоотношений и взаимодействия уральских крестьян и представителей новоявленной власти. Да и сама история формирования уральского крестьянства имеет свои особенности и отличия по сравнению с историей крестьянства, например, центральных регионов России.

Хотя отношение уральских крестьян к власти в период коллективизации в качестве самостоятельной проблемы историками не рассматривалось, - характеристики настроений, взглядов, поведения крестьян и представителей властных структур можно обнаружить в ряде региональных исследований последних десятилетий таких уральских ученых, как И.Е.Плотников, А.А.Базаров, А.С.Еремин, Л.В.Захаровский и др. (1).

Автор ставит задачей обозначить наиболее характерные проявления отношений уральского крестьянства к различным органам власти и изменения в этих отношениях на переломном этапе истории советского Урала.

Местные власти в полной мере использовали для принудительного объединения в колхозы как «старые», уже проверенные и зарекомендовавшие себя в процессе революционной борьбы методы - ложь, пропаганду, террор, насилие, так и вновь отработываемые (в связи с появившейся возможностью диктовать свои условия) - судебные преследования, раскулачивание, лишение прав, выселение, репрессии, штрафы, принудительные работы и т.д.

В результате этих действий власти за период с 1 октября 1929 г. по 10 марта 1930 г. на Урале было коллективизировано 63,5 % крестьянских хозяйств (с 7,3 до 70,8 %). Это был пик насильственной коллективизации 1929/1930 гг. (2). Урал шел «вперед» многих краев и областей (по РСФСР на 1 марта 1930 г. в колхозы было объединено 55 % крестьянских хозяйств) (3).

Психологическое состояние значительной части сельского населения Урала было в этот период сложным. Политика советского руководства ставила крестьянина в положение несвободы и безысходности. Масса слухов олицетворяла Сталина с Антихристом. Ощущения безнадежности, необходимости морально-психологического выбора были характерны для всех категорий крестьянства: «Вот нас, бедноту и вообще всех

загоняют в колхоз насильно, можно сказать – через нож, и отбирают у нас последнюю коровенку и лошаденку, - жалуется Кунгурцева Клавдия из Суерского района, Тюменского округа, - Газеты пишут, что коллективизировать только добровольно, а на деле что делается? Если кто не входит в колхоз, то на него наваливаются уполномоченный РИ-Ка, избач, сельсовет, бригада и все твердят: если не вступишь, лишат земли, вырежут такуюю самого плохого качества, заставят расширить посев. А если не согласишься, отберут семена, отведут покос и выпас где-нибудь на окраине... Только запишись – у тебя отберут корову и лошаадь. А разве они мне ее наживали?» (4).

В это же время в сообщениях прессы, документах официальных инстанций проводилась мысль о «всенародном подъеме», различных починах, что имело место, но только со стороны таких наиболее политизированных групп деревни как молодежь, бывшие партизаны, активисты и т.п. Так, Челябинский окружком ВКП(б), докладывал об активном участии комсомольцев в колхозном строительстве - собраниях молодежи, экскурсиях в коммуну для ознакомления с ее хозяйством и бытом, о помощи партячейкам в организации новых коллективных хозяйств: «Комсомольские ячейки организовали хозяйственную артель «Сигнал», объединив 169 хозяйств... В селе Мишкинском по инициативе секретаря комячейки организовано ТООЗ «Парижский коммунары».

Но еще больше в этой же докладной фактов, свидетельствующих о нежелании вступать или трудиться в колхозах: «Имеются случаи отказов комсомольцев от вступления в колхозы. Например, один комсомолец дважды вступал в коммуну «Тополь» и дважды под влиянием отца середняка выходил из нее. Колхозники не следят за обобщественным имуществом». Кроме того, здесь же отмечены: падеж 21 головы скота от бескормицы, безотчетность в расходовании средств, безответственное отношение к строительству. Производственные совещания в коммунах в лучшем случае работают слабо, а в большинстве коммун и колхозов совершенно отсутствуют. Решения совещаний носят общий характер, никого ни к чему не обязывающий. Состав производственных совещаний не определен. Планов работы нет. Отсутствует руководство партячеек и в таких важнейших вопросах жизни колхозов, как поднятие производительности труда, трудовая дисциплина и борьба с прогулами, рационализация производства, вопросы режима экономии (5).

К весне 1930 г. против советской власти было настроено почти все сельское население. Оставался лояльным к руководству страны только немногочисленный актив. Понимание происходящего становилось все отчетливей даже для тех, кто защищал советскую власть в годы гражданской войны и внес существенный вклад в упрочение нового режима. Письмо группы партизан из деревни Антюгово Верхотеченского района, Шадринского округа, Уральской области, направленное в 1930 г.

редактору газеты «Правда», отражает состояние людей, не только доведенных до отчаяния беззаконием и произволом властей, но и резко реагирующих на их проявления: «...Спаси Россию пока не поздно, у нас не хватает больше терпения. Я везде слышал от крестьян одно проклятие Советской власти... Вы пишете про Польшу, папу Римского и Китай – они все не страшны нам. Вы стомиллионное крестьянство опозорили – далее некуда. Во время хлебозаготовок что ни проделывали: плевали в глаза, бороду дергали – все не опишешь. Вот уж некое стало грабить, вы набросились на трудового крестьянина...» (6).

Реже всего за защитой крестьяне обращались в юридические инстанции. Причиной тому во многом являлась уверенность, что все местное начальство заодно, боязнь мести, а также незнание или плохое знание законов. Тысячи тревожных, гневных, а также и конструктивных писем и предложений шли с Урала в прессу, в различные руководящие инстанции, а также в адрес ЦК ВКП(б), Калинина, Сталина и т.д. Однако даже критикуя Сталина и его окружение, крестьяне продолжали сохранять веру в высокие инстанции, уважительное отношение к В.И. Ленину.

Наряду с антисоветской агитацией (недовольными высказываниями, антисоветскими и антиколхозными песнями, частушками, рассказами, анекдотами, высмеивающими советскую власть, ее политику и ее представителей), письмами, жалобами, а также сокрытием и умышленной порчей имущества, массовым самораскулачиванием и бегством в города, на рудники, шахты, заводы и т.д., - резко увеличилось количество массовых выступлений на почве раскулачивания или выселения кулачества, попыток описать имущество, конфисковать его, выселить попа и т.д. Наиболее резкими по своему характеру были выступления в Тагильском, Сарапульском, Ишимском округах. Так, в Сарапульском округе, Камбакском районе, селе Большие Хлысты «в момент выселения кулака Санникова толпа крестьян в 100 человек пыталась избить 2-х сотрудников ОГПУ, уполномоченного райисполкома и председателя сельсовета, оказывая сопротивление выселению кулака. В деревне Северной Нижне-Салдинского района выступление носило повстанческий характер» (7). В селе Лебяжье (Курганский округ) в выступлении участвовало 500 человек. Основными «активистами» таких выступлений были чаще всего женщины-крестьянки. Местами дело доходило до осад сельсоветов.

Возросло и количество террористических актов. Начался фактический отстрел представителей сельской власти. «5 июня в деревне Змеевка Осинского района сыном кулака Кустовым выстрелом из обреза убит секретарь ячейки ВКП (б)». В этой же деревне по данным оперативной сводки №8 ПП ОГПУ по Уралу «существует группировка в составе 12 человек. Своей целью крестьянская группировка ставила противодействие всем проводимым компаниям партий и советской властью в деревне». В деревне Усть-Баян в крестьянской группировке 13 человек.

На их счету «ограбление колхозных амбаров, кооперации, частных лиц и хищение скота» (8). Н.А. Ивницкий приводит цифру - 260 случаев террора на Урале только в январе-марте 1930 г., отметив, что данные неполные (9). В статье «Обрезом селькоров не запугаешь» 4-го номера «Уральской областной крестьянской газеты» сообщалось: «Классовый враг в деревне не дремлет. Он начинает действовать ножом и обрезом. Он вступил в открытый бой с советской властью. Ряд товарищей погибли на селькоровском посту» (10).

«Кулацкий террор» долгое время являлся одним из главных оправданий жестокости массового раскулачивания. Согласно пункту 8 статьи 58-й совершение терактов против представителей советской власти «влекло за собой расстрел или строгую изоляцию на срок не менее трех лет с конфискацией всего или части имущества» (11).

Массовые волнения, разворачивающаяся крестьянская война, заставляют руководство страны принимать меры по нормализации положения в деревне. 2 марта 1930 г. публикуется статья Сталина «Головокружение от успехов» (12), что позволило крестьянству ощутить себя «услышанными». Следом, 14 марта постановление «О борьбе с искривлениями партийной линии в колхозном движении». Всю ответственность за «перегибы» - насилие над крестьянством, Сталин возлагает на местную администрацию, партийно-хозяйственных работников. Сталинская отповедь окончательно дискредитировала последних в глазах крестьян. 2 апреля 1930 г. выходит письмо ЦК ВКП(б) «О задачах колхозного движения в связи с искривлениями партийной линии», которое, осудив методы принуждения в проведении коллективизации, в очередной раз прошло критикой по низовым партийно-хозяйственным органам (13). Местных представителей власти исключали из партии, снимали с занимаемых постов, отдавали под суд.

В результате принятых решений происходит естественный процесс распада колхозов, резкое сокращение процента коллективизации. К 10 мая в колхозах осталось всего 308 тыс. (28,7%) крестьянских хозяйств области. Выходы продолжались все лето. На 1 сентября в уральских колхозах осталось 26,3% крестьянских хозяйств (14).

Но уже осенью 1930 г. началась новая волна насильственной коллективизации с сохранением и тех силовых методов, которые в начале этого же года привели к массовым выступлениям крестьян.

Непрерывное нарастание деструктивных процессов способствовало подрыву традиционного крестьянского мировоззрения. По наблюдению известного «троцкиста» Х. Раковского под давлением репрессивной политики режима типичным для крестьянских масс становится мнение: «Так хочет власть, а против власти не пойдешь» (15).

Ни раскулачивание, ни насилие в создании колхозов, ни закрытие церквей не приводят к открытым акциям сопротивления. Крестьянство было

уже неспособно выработать линию сопротивления, адекватную политическому и психологическому давлению власти. Этому во многом способствовал политический маневр Сталина весной 1930 г., который вызвал новый всплеск надежд, стал важнейшим рубежом для утверждения его популярности среди широких масс. Наряду с традиционными представлениями крестьян об иерархии и функциях управленческих структур усиливаются ранее существовавшие социально-психологические установки, связанные «с особым отношением к центральной власти» в лице верховного правителя – «народного заступника». Конфликт «крестьяне-государство» с этого времени реализуется уже в самой крестьянской среде.

И все же сопротивление со стороны крестьян продолжало иметь место, но теперь как защитная реакция на политику власти и, как правило, проявлялась в действиях, труднообъяснимых в обычном состоянии – уничтожении скота, средств производства, «разбазаривании» имущества и др. Это пассивное сопротивление как линия поведения не только не привело к каким-либо положительным результатам, но имело разрушительные последствия для самого крестьянства, так как давало основания тоталитарному режиму для морального оправдания репрессий.

Аграрные эксперименты не прошли бесследно для отношений крестьянства Урала с новой властью, которая столь жестоко и цинично обошлась с его более чем 5-ти миллионным сельским населением. Подавив открытый крестьянский протест, советское руководство обрекло себя на последующую борьбу с пассивным сопротивлением сельских тружеников уже в рамках созданной колхозной системы.

1. Плотников И.Е. О темпах и формах коллективизации на Урале // Отечественная история. 1994. № 3; Базаров А.А. Кулак и агроулаг. Челябинск. 1991; Он же. Дурелом или господа колхозники. В 2-х т. Курган. 1997; Еремин А.С. Коллективизация крестьянских хозяйств на Среднем Урале (Ирбитский феномен). Дис. канд. ист.наук. Екатеринбург. 1997. Захаровский Л.В. Политика ликвидации кулачества как класса и ее проведение в Уральской области. 1929 – 1933 гг... Дис. канд. ист.наук. Екатеринбург. 2000.
2. ГАСО. Ф.239. Оп.2. Д.509. Л.4.
3. РГАСПИ. Ф.374. Оп.9. Д.392. Л.194.
4. ЦДОО СО. Ф.4. Оп.8. Д.54. Л.164.
5. ЦДОО СО. Ф.4. Оп.7. Д.105. Л.25.
6. Проклятья крестьян падут на вашу голову... Секретные обзоры крестьянских писем в газету «Правда» в 1928-1930 гг. // Новый мир. 1993. № 4. С.180.
7. ЦДООСО Ф.4. Оп.8. Д. 104. Л.51-58.
8. ЦДООСО Ф.4. Оп. 10. Д. 235. Л. 141.
9. Ивницкий Н.А. Коллективизация и раскулачивание. М., 1994. С.149
10. Уральская областная крестьянская газета. 1929. № 4. С.6.
11. Данилов В.П., Ивницкий Н.А. Документы свидетельствуют. Из истории деревни накануне и в ходе коллективизации 1927-1932 гг. М. 1989. С.503.
12. Сталин И.В. Соч. Т. 12. М.1949.С.124 -125.
13. Документы свидетельствуют. Из истории деревни накануне и в ходе коллективизации 1927-1932 гг. М. 1989. С.37.
14. Ефременков Н.В. Уральская новая деревня. 1930. № 11. С. 56.
15. Конт Ф. Революция и дипломатия. Х.Раковский. М. 1991. С.282.

Силантьев Д.В.  
**Вильгельм Карлович Анвесул:**  
**первый декан исторического факультета в Свердловске**

Становление высшего исторического образования на Урале до сих пор остается недостаточно исследованной страницей истории. Биографии ученых способствовавших созданию первых исторических факультетов и заложивших основы для развития исторической науки на Урале зачастую пребывают в неизвестности.

Первый декан исторического факультета Свердловского государственного педагогического института прожил недолгую, но богатую событиями жизнь. Вильгельм Карлович Анвесул, латыш по национальности, родился в рабочей семье в Риге в 1896 году. Его отец был слесарем-механиком на одном из рижских заводов, а мать ткачихой. Дядья его работали маляром, сапожником, обойщиком и мясником. С 8 до 13 лет Вильгельм учился в училище, потом еще два года занимался на политехнических курсах при заводе. В 1915 г. Анвесул поступает слесарем на завод «Заламандра» в Риге. С началом Первой мировой войны предприятие эвакуируется в сначала в Самару, а потом, после смены собственника, в г. Миасс. Так Вильгельм Карлович впервые оказался на Урале (1). В июле 1917 г. молодой латыш вступает в ряды РСДРП(б). Уже в 1918 г. Вильгельм Карлович командует частью Красной гвардии Троицко-Кустанайской дивизии. Потом под его началом оказывается партизанский отряд «красных» на Алтае. В 1919 г. Анвесул назначается комендантом Алтайского ГубЧК (Барнаул). Дальше его карьера стремительно идет вверх: 1920 г. – заведующий юридическим отделом Горно-Алтайского бюро, 1920-1921 гг. – командир кавалерийской дивизии (г. Ишим, Ялуторовск, Тюмень). В 1921–1922 гг. – особуполномоченный Тюменской ГубЧК. В 1922–1923 – уполномоченный СОЧ в г. Минске, Бобруйске, Полоцке. В 1923–1924 – командир эскадрона штаба 14-й Майкопской кавалерийской дивизии. Как он сам пишет в своей биографии, в Гражданскую войну ему приходилось взрывать паровозы и мосты, подавлять восстания кулаков на Урале и на Алтае. Однако, война закончилась и с 1924 г. деятельность Анвесула уже никак ни связана с армией (2).

В 1924–1925 гг. – Анвесул ответственный секретарь партийной ячейки фабрики «Красная Березина» (г. Борисов), в 1925 г. – инспектор Наркомата РКИ Белоруссии (г. Минск). В 1925–1926 гг. – заведующий латышским бюро и член Наркомпроса Белорусской ССР, а также член президиума Института белорусской культуры. В 1926–1928 гг. – заведующий Окрполитпросвета Ишимского окружного

ОНО Уральской области. В 1928–1930 гг. – преподаватель, заведующий профтехнической школой в г. Ишиме. Здесь его судьба делает поворот и в 1930 г. Вильгельм Ансвесул поступает в аспирантуру Уральского коммунистического университета в Свердловске. Уже в 1932 г. Вильгельм Карлович становится заведующим кафедрой истории Уралкомвуза, затем преподает в Высшей коммунистической сельскохозяйственной школе. С сентября 1932 г. является старшим научным сотрудником Института марксизма-ленинизма (3). Практически с самого основания Свердловского пединститута, доцент Ансвесул по совместительству работает сначала на историко-экономическом, а потом на историческом факультете СГПИ. 1 мая 1934 г. Вильгельм Карлович становится деканом историко-экономического факультета. С декабря 1936 г. педагогический институт становится его основным местом работы. На историческом факультете Вильгельм Карлович вел историю Древнего мира. Однако круг его научных интересов был значительно шире. Ученый свободно владел немецким и латышским языками. Среди его работ есть труды по возникновению Коммунистического Интернационала, атеизму на Урале, положению рабочего класса в Англии и США в 1871-1900 гг., истории развития пролетариата до 1871 г., пугачевщине и истории религии. Им была подготовлена программа по истории Запада для техникумов. Он вел работу над статьями, посвященными сектантству на Урале и ленинским трудам об анархизме (4). «Как научный работник ВУЗа т. Ансвесул достаточно квалифицирован и предоставляется в квалификационную комиссию для утверждения ученой степени кандидата исторических наук», - говорится в краткой партийной характеристике (5).

Научную и педагогическую деятельность Ансвесул совмещал с партийной работой, являясь заведующим отделом агитации и пропаганды Свердловского горкома (6). Обкомом ВКП(б) был выдвинут на должность преподавателя по вопросам международной политики на кратких партийных курсах. В 1924 и 1933-34 гг. он в качестве председателя районной комиссии участвовал в партийных чистках (7). Это не помогло пережить ему страшные годы репрессий. 3 февраля 1938 г. он был арестован. Это явилось большим ударом для молодого исторического факультета (8). Вильгельму Ансвесулу было предъявлено обвинение в занятиях шпионажем с 1925 г. в пользу Латвии, а также в создании в Свердловске террористической группы для совершения терактов над руководителями партии и правительства. 8 августа 1938 г. Военной коллегией Верховного суда СССР Вильгельм Карлович Ансвесул был приговорен к расстрелу с конфискацией имущества (9).



ЧЕРЕЗ МНОГО ЛЕТ, В 1955 Г. ДЕЛО БЫЛО ПЕРЕСМОТРЕНО И ПРЕКРАЩЕНО ЗА ОТСУТСТВИЕМ СОСТАВА ПРЕСТУПЛЕНИЯ. СТАЛО ЯСНО, ЧТО ОБВИНЕНИЯ БЫЛО СФАБРИКОВАНО ИЗ ПОКАЗАНИЙ САМОГО АНСВЕСУЛА И ЛИЦ ОСУЖДЕННЫХ СОВЕРШЕННО ПО ДРУГИМ ДЕЛАМ. САМИ СЛЕДОВАТЕЛИ, СОСТРЯПАВШИЕ ДЕЛО, БЫЛИ ОСУЖДЕНЫ ПО ПРИГОВОРУ ВОЕННОГО ТРИБУНАЛА ВОЙСК НКВД УРАЛЬСКОГО ОКРУГА В НОЯБРЕ 1940 Г. (10).

1. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 23. Д. 43. Л. 6.
2. Там же.
3. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 23. Д. 43. Л. 16.
4. Там же.
5. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 23. Д. 43. Л. 14.
6. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 63. Д. 87. Л. 1.
7. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 23. Д. 43. Л. 6.
8. Кулагина Г.А. Истоки исторического образования на Среднем Урале // Вторые Уральские историко-педагогические чтения. Екатеринбург, 1998. С. 113.
9. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 63. Д. 87. Л. 9.
10. Там же.

Сливков В.А.  
**Кредитные кооперативы Тобольского округа  
в годы новой экономической политики**

Начало XX в. в истории России, это период бурного расцвета кооперативного движения. Наиболее распространенной формой кооперирования населения были сельские кредитные товарищества. В 1917 г. в них насчитывалось 10, 5 млн. чел. или 44% от всех участников кооперации. Однако развитию кредитной кооперации был положен конец Октябрьской революцией. Проводившаяся новым правительством политика «военного коммунизма» привела к разрушению финансово-кредитных институтов и натурализации хозяйственной жизни. По отношению к кредитной кооперации логическим шагом этой политики явился декрет СНК от 21 января 1920 г., фактически означавший ее ликвидацию (1).

Новой вехой в истории развития кооперативного движения стали годы нэпа. Сельская кредитная кооперация в этот период не получила такого же распространения, как до революции. Главной причиной этого было отношение государства к подобной форме объединений. Признав возможность использования кооперации для кредитования деревни, советское правительство не смогло отказаться от сохранения своей доминирующей роли в этом процессе и привнесения в финансирование крестьянских хозяйств строгой социальной направленности. В этом отношении интересной является возможность проследить влияние социального фактора на работу сельских кредитных кооперативов на местах.

Выполнение сельскохозяйственной кооперацией кредитных функций, было разрешено Декретом СНК «О кредитной кооперации» от 24 января

1922 г. (2). Несмотря на многочисленные трудности, началась работа по созданию и развитию ссудно-сберегательных товариществ. В Тобольском округе этот процесс начался с запозданием. Только в 1924 г., с появлением в регионе представительства Уральского сельскохозяйственного банка, проводятся мероприятия по укреплению и оздоровлению кредитной сети, в частности была предоставлена материальная помощь кооперативам в виде ссуд в основные капиталы и оборотные средства. По данным источников, уже через год в Тобольском округе было 10 сельскохозяйственных кредитных товариществ. В течение последующих трех лет их количество увеличилось более чем в 3 раза, охватив примерно 16,5% дворов (3). Процесс объединения широких крестьянских масс для обслуживания путем кредита их производственных нужд с первых же дней находился под контролем Уральского сельскохозяйственного банка. Причиной этому является тот факт, что основным источником пополнения бюджета кредитных кооперативов были займы Центрального сельскохозяйственного банка. Количество привлекаемых от населения средств было незначительно – примерно 5% от всех оборотных средств товариществ, а в 1927 – 1928 гг. они полностью перестали поступать (4). Это свидетельствует о формировании в Тобольском округе фактически государственной системы кредитования сельского хозяйства. Ссудно-сберегательным товариществам отводилась роль посредника между государством и крестьянином.

В первые годы нэпа советская власть предоставляла кооперативам относительную свободу действий, участие в их работе ограничивалось лишь рекомендациями обращать внимание на отсталые слои деревни. Это давало возможность на местах руководствоваться прежде всего экономическими факторами, а не политической конъюнктурой. Поэтому примерно 52% всех выданных кредитов в 1925 г. в Тобольском округе попали в руки зажиточных крестьян имевших более 3 десятин земли и не менее 4 голов рабочего скота (5).

К 1926 г. экономика страны достигла довоенного уровня развития, а в некоторых отраслях и превзошла его. Главная задача нэпа – восстановление народного хозяйства – была выполнена, поэтому во второй половине 20-х годов советская власть начала подготовку к реализации новой программы строительства социализма. В деревне основные силы должны были быть направлены на борьбу с зажиточными элементами и на создание крупных коллективных хозяйств.

Государство, через УСХБ, все активнее требовало от первичной сети «кредитование зажиточных хозяйств совершенно прекратить», а основную часть кредитов направлять на поддержку бедняцких и середняцких хозяйств и колхозов (6). Реакцией на подобные требования стала фальсификация отчетной документации. Так, например, инспектор Уральского сельскохозяйственного банка, указывал в своем отчете, что в Тобольском

сельскохозяйственном товариществе «кредиты попадали не всегда к действительно нуждающемуся в нем населению и были случаи выдачи их зажиточному населению, отнеся их к беднякам» (7). «Классовая» направленность кредитов возрастала. В общей сумме кредита, отпущенного через кооперацию, доля колхозов поднялась с 15,5% в 1928 г. до 32,2% в 1929 г., простейших производственных объединений – с 30,1 до 39,7%, а единоличных крестьян сократилась с 54,4 до 28,1%. Доля хозяйств, отнесенных к кулацким, в кредитах резко снизилась в 1929 г. – до 0,2% (8).

Таким образом, в первые годы проведения новой экономической политики государство, в данном случае в лице Уральского сельскохозяйственного банка, предоставляла свободу действий кредитным товариществам. Но ситуация кардинально изменилась во второй половине 20-х годов, когда власть пересматривает свое отношение к нэпу и усиливает контроль над кооперацией. Главный фактор в работе кредитных товариществ теперь становится не экономический, а социальный.

1. Собрание узаконений РСФСР. 1918. № 90. Ст. 912.

2. Собрание узаконений РСФСР. 1922. № 12. Ст. 110.

3. ТФ ГАТО. Ф. 140. Оп. 1. Д. 563.

4. ТФ ГАТО. Ф. 140. Оп. 1. Д. 85. Л. 80; Д. 66. Л. 48.

5. Ключев И. Вопросы сельскохозяйственного кредита в Тобольском округе // Тобольский край. Тобольск, 1926. № 1. С. 26.

6. ТФ ГАТО. Ф. 140. Оп. 1. Д. 85. Л. 143.

7. ТФ ГАТО. Ф. 140. Оп. 1. Д. 146. Л. 20.

8. ТФ ГАТО. Ф. 140. Оп. 1. Д. 56. Л. 34.

Соколова Е.С.

#### **Дворянская служба на рубеже XVIII – XIX вв. глазами мемуаристов (опыт реконструкции внутрисословной картины мира)**

В 1774 г. Москва праздновала заключение мира с Турцией. Среди приехавших в «первопрестольную столицу» на торжества находился А.Т.Болотов, занимавший должность управляющего Киясовской волостью, которая входила в личный удел Екатерины II. В своих записках Болотов не скрывает того, что поездка в Москву была затеяна не из верноподданических чувств, а ради удовольствия жены и тещи, «которым никогда еще в жизни не случалось видеть таких пышных празднеств, а особливо фейерверков» (1). Окунувшись в праздничную суету московских улиц, Болотовы не сразу почувствовали политическую значимость наблюдаемого ими события. Посещение литургии в Успенском соборе изменило их настроение. По словам Андрея Тимофеевича, «ничто не могло сравниться с тем прекрасным зрелищем, которое представилось нам при сходе императрицы с Красного крыльца..., во всем блеске и сиянии ее славы». Впечатление от увиденного было настолько сильным, что минуты в Кремле, проведенные под звон колоколов, сопровождаю-

щих шествие Екатерины II, сохранились в памяти Болотова как самые восхитительные в его жизни. Он вдруг почувствовал свою корпоративную сопричастность всему служилому сословию, причисляя «находившееся тогда в Москве дворянство» к лучшим людям своего времени.

Приведенный отрывок является замечательным свидетельством ориентации рядового помещика на общепринятые стереотипы всеподданнической верности сословному долгу. Болотов не относился к числу дворян, отрицающих данный стереотип. Судя по запискам, у него редко проявлялось равнодушие к собственной карьере или пренебрежение к внутрисословной иерархии. Это вполне объяснимо: Болотовы происходили из старинной, но обедневшей семьи, которая связывала свое благополучие с государственной службой. Образованность и мечтательность уживались у Андрея Тимофеевича с трезвым практицизмом. Дома, в Киясовке, он еще раз обдумывает все виденное и приходит к заключению о том, что самым совершенным из всех полученных впечатлений было созерцание императрицы на Ходынке перед началом фейерверка. «Она, - пишет Болотов, - провела почти все... время в игрании с несколькими из знаменитейших вельмож в карты», беспрепятственно допуская к столу всех желавших из «нашей братии».

Мемуарист полностью уверен в правильности своей социальной ориентации, так как она вполне типична. Большинство публики, как и он сам, имели «удовольствие насмотреться сколько хотели императрицы». Болотов предельно ироничен по отношению к тем, чьи представления о должных поступках государыни отличаются от привычной модели официального величия. С полным сознанием собственного превосходства автор повествует о наивных ожиданиях небогатых дворян, которые весь праздник прогуливались перед лавками с дорогими товарами, «мечтательно надеясь, что товары сии приготовлены для оделения ими всего дворянства», в то время как у императрицы «того и в мыслях не было». Трудно сказать, какое настроение преобладает у Болотова: радость от сознания собственной правоты или насмешка над глупцами, переносящими на европеизированную государыню представления московской старины. Несомненно одно: для людей типа Болотова личное достоинство дворянина проявляется в убеждении, что награда может быть только следствием заслуг на поприще службы.

Иными настроениями пронизаны воспоминания Е.П.Янковой, собранные ее внуком Д.Д.Благово в «Рассказах бабушки...» Правнучка В.Н.Татищева, в генеалогическом древе которой пересекаются ветви Римских-Корсаковых, Волконских, Щербатовых, Салтыковых, Толстых, Елизавета Петровна сама себя называла «бесклассной дворянкой». Это подчеркивало частный характер ее рассказов о виденном и пережитом.

Е.П.Янкова родилась 29 марта 1768 г. По воспитанию она принадлежала к тому поколению аристократии, которое уже испытало на себе по-

следствия отмены обязательной службы. Она очень гордилась тем, что по отцу приходилась равной Милославским, «состоявшим в родстве с первой супругой царя Алексея Михайловича» (2). Пятисотлетнее дворянство позволяло Яньковой легко отходить от нормативных схем сословного поведения. Елизавета Петровна с гордостью отмечает, что батюшка ее «был точно барин: ... он всякого дворянина принимал как равного себе». Сословные предрассудки прошлого кажутся ей несколько вздорными. Так, о своей бабушке Е.В.Татищевой она упоминает как о «большой барыне крутого нрава», которая была в настолько большом почете, что «не очень церемонилась с мелкими соседями». Янькова не осуждает своих предков: Е.В.Татищева была просватана за А.Л.Римского-Корсакова императрицей Анной Иоановной. Предметом сословной гордости дочери знаменитого историка был тот факт, что Анна собственноручно благословила ее иконой, пожаловав драгоценности и «глазетовое платье со своего плеча». В то же время для самой Яньковой высшей ценностью является нравственное превосходство дворянина, формирующее понятие сословной чести. Чувство живой симпатии у нее вызывает московский главнокомандующий П.Д.Еропкин, который отказался от пожалованной ему вотчины за усмирение чумного бунта 1771 г. в Москве, объяснив это тем, что за неимением детей не хочет использовать службу для обогащения. По свидетельству Яньковой, Еропкин и в дальнейшем пресекал все попытки Екатерины II наградить его значительным состоянием.

Мемуаристка неоднократно подчеркивает, что честь и служба – нерасторжимые понятия. Примером сословного идеала Яньковой является род князей Голицыных, давший «бесчисленное количество замечательных лиц». Описывая деятельность Д.В.Голицына на должности генерал-губернатора Москвы в 1820-е гг., она хвалит его за отсутствие сословной спеси, доступность и готовность оказать помощь любому просителю: «... в продолжении своего долгого правления он... очень многих людей спас от гибели... и безо всяких судилищ и тяжб..., соглашая враждовавших». Подобные оценки не всегда находили поддержку в аристократическом окружении Яньковой. Горькое недоумение вызвала у рассказчицы ее «перенапыщенная» невестка М.П.Долгорукова не «приученная быть приветливой с каждым порядочным человеком» потому, что ее пожаловали фрейлиной двух императриц из-за личного расположения Александра I к старшему брату княжны.

Неординарность взглядов Е.П.Яньковой прослеживается и в характеристике коронованных особ, данных ею по рассказам своих чиновных родственников, представленных ко двору. Екатерина II описана проницательной государыней, угадывающей слабости своих приближенных, чтобы использовать их для создания образа покровительницы отечества. В характере Александра I рассказчица подчеркивает умение располагать к себе сердца, нравственность и благочестие. Впрочем, иллюзия привлека-

тельности сразу же развенчивается: «Были люди, - замечает Янькова, - которые обвиняли Александра Павловича в неискренности. В этом я не судья». Видимая безразличность оценки не должна обмануть читателя. В тексте «Рассказов...» упоминается случай о том, как Александр I витиевато и сухо выразил соболезнование княгине А.С.Долгоруковой по поводу смерти ее сына, получив в ответ: «Вы можете... всегда иметь... друзей, а я... сына уже не найду». Не подобающее случаю поведение составляет для Яньковой отличительную черту дворянского достоинства, которым не может пренебречь и сам император. Не типичное, но должное постепенно превращается в норму для истинного дворянина. Младшая современница Яньковой знаменитая фрейлина А.О.Смирнова-Россет много лет спустя вспомнит известный анекдот о часовом, который по приказу Александра I охранял последний плод на померанце и напишет в «Автобиографических записках»: «Тот, который говорил m-me Stael: “Je ne suis qu'un hereux accident” был либеральнее на словах, чем в действительности» (3).

Данная выборка не претендует на всеобщность. Это всего лишь единичные свидетельства «отголосков поколений и общества, которые уже сошли с лица земли». Беглые зарисовки мелочей ежедневной частной и придворной жизни все же не заслоняют сложных процессов, которые происходили в сознании дворянской элиты рубежа XVIII – XIX вв. Неординарность мысли и поведения в типичных ситуациях постепенно превращается в ведущий признак, отличающий личность, «которой поведение непринужденно обстоятельствами делать притворство» (4) от безликого «слуги отечества».

1. Болотов А.Т. Жизнь и приключения Андрея Болотова, описанные самим им для своих потомков. М., 1993. Т.3. С.206.
2. Рассказы бабушки. Из воспоминаний пяти поколений, записанные и собранные ее внуком Д.Благово. М., 1989. С.112.
3. Смирнова-Россет А.О. Дневник. Воспоминания. М., 1989. С.146 (перевод фразы: «Я лишь счастливая случайность»).
4. Цит. по: Марасинова Е.Н. «Душевно отстал я от всяких великосветских замыслов» (Опыт исследования сознания российской дворянской элиты последней трети XVIII – начала XIX века) // Казус. 2000. Индивидуальное и уникальное в истории. М., 2000. С.215.

Солодкин Я.Г.

### **Переписка Ивана Грозного с А.М.Курбским в русской книжности конца XVI – первой трети XVII вв.**

Исследователи знаменитой публицистической дуэли 1564 – 1579 гг. преимущественно интересовались происхождением «епистолий» А.М. Курбского и царских посланий, а также взглядами их авторов на события недавнего прошлого. Вопрос о влиянии переписки Грозного с его быв-

шим сподвижником на книжную культуру России последующих десятилетий изучен гораздо слабее.

Г.Н. Моисеева считала, что Первое послание Грозного (далее – ППГ) явилось одним из источников Казанской истории (1). Сопоставление этих произведений заставляет отклонить такое мнение, да и «красная» повесть о судьбе татарского ханства возникла по меньшей мере на полтора года раньше государевой «грамоты» беглому князю.

В Повести о приходе Стефана Батория на град Псков, написанной местным «иконником» Василием в 1580-х годах, Курбский «с товарищи» значатся как «преступницы целования на вере креста Христова, российского государя нашего изменники» (2). Приведенную оценку допустимо возводить к ППГ, где Курбский называется «крестопреступником...креста Господня», преступником «крестного целования» и постоянно обвиняется в измене (3). оборот «яд отрыгнув», «яд от своей утробы отрыгнув», также встречающийся в начале Повести (4), возможно, заимствован из того же послания, в котором, имея в виду злобные обвинения бывшего боярина (5), царь замечает: «яд отрыгаеши», «яд ехиднин отрыгая», «подобящися ехиднину отрыганию яд изливающе» (6). Грозный назвал своего деда мстителем «неправдам». В Повести же утверждается, будто Иван IV «отмстителем врагом Божиим явися» (7). Как видим, ее автор мог обращаться к ППГ.

В «Зачале» «Летописца вкратце» - одного из последних разделов знаменитого Временника Ивана Тимофеева – о первом царе «Велицей Росии» тоже читаем, что он был «к варваром...в неправдах их мститель неумолим» (8). (В первой главе обширного «сложения» дьяка, посвященной государю-«рабобителю и мирогубителю», об этом не говорится (9). Стало быть, ППГ, возможно, знал и историк-мыслитель начала XVII в., как назвал Тимофеева В.О. Ключевский. Недаром публицист сообщает, что Грозный «добре бо...грамотечное о истинне по философех научение сведый», и пишет о «премудрости», «мудроумии» этого «яростиваго» самодержца (10).

Русским послам, отправившимся в 1601 г. в Речь Посполитую, предписывалось заявить, что царская «степень» дана новому московскому государю Борису Федоровичу от Бога и «прародителей», великих «наших царей российских, почен от великого государя царя и великого князя Владимирера Манамаха, от грек высокодостоинейшую честь восприимшаго», и до Ивана Васильевича и сына его «хвалам достойного великого государя и великого князя Федора Ивановича всеа Русии самодержца, мстителей неправдам и закосненным прародительским землям обретателей» (11). Нетрудно заметить, что процитированные строки восходят к началу ППГ. Царь, правда, уверяет, что его род «почен от великаго князя Владимира, просветившаго Рускую землю святым крещением», и лишь затем (в тех же словах) упоминает о Мономахе. Иван IV счел «хвалам»

достойным Дмитрия Донского, «мстителем неправдам» - деда, а «законным землям обретателем» - отца (12). Примечательно, что тот же фрагмент ППГ использован в компиляции второй четверти XVII в., принятой В. И. Корецким за Московский летописец (13).

Э. Кинану бросилось в глаза сходство Первого послания Курбского царю Ивану (далее – ППК) с обращением князя И.А. Хворостинина «К читателю» и Повестью о Смутном времени, редактировавшейся И.М. Капыревым-Ростовским и С.И. Шаховским. Вопреки мнению американского историка, предисловие, сочиненное «первым российским западником», и Летописная книга вторичны относительно ППК (14), старший список которого, найденный Б.Н. Морозовым, появился в самом конце XVI столетия. И.А. Хворостинин и автор Повести о Смуте почерпнули из «грамоты» Курбского отдельные выражения. Позднее аналогичным образом поступил составитель так называемого Московского летописца, быть может, располагавший сборником, объединявшим произведения князя-эмигранта и многословное «отвешание» царя.

Считается, что отсылка к ППГ есть в «Летописце» И.Ф. Хворостинина, относящемся к началу XVII в. (15). В действительности рукопись этой Степенной книги особого состава появилась в середине того же столетия (16).

Нет веских оснований говорить вслед за В.И. Корецким о знакомстве с первой «епистолией» (тем более несколькими посланиями) Курбского московскому самодержцу патриарха Иова и его келейника Иосифа – создателей «Истории о разорении русском», к которой многократно обращался В. Н. Татищев. Затруднительно расслышать отзвуки давней полемики и в Пискаревском летописце (вопреки представлению А. И. Филюшкина), а также в быстро ставшей популярной «книге осадного сидения» Авраамия Палицына.

А.А. Зимин допускал, что переписка князя Андрея с его бывшим поводителем, отложившаяся в «ящичках» или «коробьях» посольского архива, наподобие сочинений И.С. Пересветова стала доступной русским читателям благодаря московскому пожару 1626 г., снявшему покров тайны с составивших ее «грамот». (ППК, по наблюдениям самого А.А. Зимина, за несколько лет до этой трагедии, постигшей столицу, однако, использовал И.А. Хворостинин). Ю.Д. Рыков разделял такой взгляд, который Я.С. Лурье и Р.Г. Скрынникову казался шаткой догадкой. Хотя в Посольском приказе в первые годы XVII в. прибегали к ППГ для обоснования прав российских самодержцев на царский титул, это «государево послание» против «крестопреступников...о их измене» и предшествовавшее ему «писание» Курбского, болезненно задевшее «гордояростного» наследника Василия III, как мы видим, могли быть известны некоторым русским публицистам до наступления Смуты (к тому времени Б.Н. Морозов приурочил и наиболее ранний список ППК) и вскоре после ее окончания.



И.А. Хворостинин, «писатель» Повести о Смуте, Иван Тимофеев и, видимо, сочинитель Повести об обороне Пскова в конце Ливонской войны черпали из ППК и ППГ отдельные оценки и стилистические средства. (Зависимость этих публицистических сочинений рубежа XVI – XVII вв. от остальных «писем» царя и его обличителя не ощущается). Кроме того, периодизация «самодержавства» Грозного, намеченная в Повести о Смуте, могла сложиться под воздействием размышлений прежнего юрьевского наместника о событиях двух последних десятилетий.

Итак, в канун «московского разорения» и в годы самой «межусобной брани» переписка Ивана IV с Курбским не получила широкого отражения в русской книжности. Видимо, это объясняется тем, что сочинения державного публициста и его страстного оппонента в то время лишь начали проникать в рукописную традицию, отличались полемичностью, порой имели сугубо личную направленность; иногда казалось небезопасным передавать отзывы «государева изменника» о царе, которого Михаил Федорович признавал своим дедом.

1. Моисеева Г.Н. О некоторых источниках «Казанской истории» // Труды Отдела древнерусской литературы (далее – ТОДРЛ). М.; Л., 1955. Т.11. С. 188 – 189, 194, 197.
2. Памятники литературы Древней Руси (далее – ПЛДР): Вторая половина XVI века. М., 1986. С.406. Отметивший факт «измены» Курбского составитель летописного свода конца XVI в., по-видимому, следовал оценке официальной летописи времени Грозного. Ср.: Полное собрание русских летописей (далее – ПСРЛ). М., 1965. Т.13. С.383; Насонов А. Н. История русского летописания XI – начала XVIII века: Очерки и исследования. М., 1969. С.417.
3. Переписка Ивана Грозного с Андреем Курбским/Текст подг. Я.С. Лурье и Ю.Д. Рыков. М., 1981. С.13 – 16, 25, 30, 34, 38, 41, 43, 46, 47.
4. ПЛДР. С. 406,408. Ср.: С. 416.
5. См.: Адрианова-Перетц В.П. Очерки поэтического стиля древней Руси. М.; Л., 1947. С.92.
6. Переписка...С. 15, 18, 25, 46. Во Втором послании Курбского читаем: «ядовитыми словесы отрыгано», «отрыгати глаголы изо уст» (Там же. С. 101, 102). Быть может, эти фразы появились под воздействием «широковещательного листа» Грозного. В других сочинениях об «отрыгании» яда не говорится (см.: Словарь русского языка XI – XVII вв. М., 1988. Вып. 14. С.24 – 25). Например, в Повести, како отомсти и ее переделках, Новой повести сказано про «изблевание» яда.
7. Переписка...С. 12; ПЛДР. С. 404.
8. Временник Ивана Тимофеева. М.; Л., 1951. С. 150. Ср.: С. 14, 63, 91.
9. См.: Там же. С. 10 – 24. Ср.: С. 46,83.
10. Там же. С. 12, 17, 150.
11. Савва В.И. Московские цари и византийские василевсы: К вопросу о влиянии Византии на образование идеи царской власти московских государей. Харьков, 1901. С. 358 – 359. О Владимире Мономахе почти то же самое московским дипломатам надлежало говорить в Польско-Литовском государстве при царе Василии (Там же. С. 379).
12. Переписка...С. 12, 53, 62.
13. См.: ПСРЛ. М., 1978. Т. 34. С. 221.
14. Зимин А.А. Первое послание Курбского Ивану Грозному (Текстологические проблемы)//ТОДРЛ. Л., 1976. Т. 31. С. 194 – 195; ПЛДР: Конец XVI – начало XVII веков. М., 1987. С. 590. Осталось незамеченным, что в «Надписании вкратце о царех московских» имеется почти такая же реминисценция из ППК («от Бога данные ему»), как в начале Повести («данных ему от Бога»).

15. Шмидт С.О. У истоков российского абсолютизма: Исследование социально-политической истории времени Ивана Грозного. М., 1996. С. 43 – 44; Филошкин А.И. История одной мистификации: Иван Грозный и «Избранная рада». М., 1998. С. 245.
16. Археографический обзор//Переписка... С. 260 – 261, 345 – 346. Ср.: С. 312.

Кстати, среди князей Хворостининых за начало XVII в. Ивана Федоровича мы не встречаем. Про него, впрочем, сказано в Дневнике Марины Мнишек, но скорее всего речь там должна идти о хорошо известном Иване Андреевиче (см.: Дневник Марины Мнишек/Перевод В.Н. Козлякова. СПб., 1995. С. 144. Примеч. 100). И.Ф. Хворостинин упоминается как чашник и стольник в документах 1650-х гг.

Сушков А.В.

### **К вопросу об ответственности членов высшего руководства СССР за так называемое «Рязанское дело» (1959 – 1961 гг.)**

«Рязанское дело» – сфальсифицированное руководством Рязанской области выполнение принятых обязательств по производству и сдаче мяса государству – является одним из знаковых событий в политической и социально-экономической истории СССР периода единоличного правления Н.С.Хрущева. Однако до сих пор специальному исследованию не подверглась проблема ответственности членов высшего руководства СССР за произошедшее в Рязани: кто и в какой степени был повинен, и кто в действительности понес наказание.

Во второй половине 1958 г. Первый секретарь ЦК КПСС, Председатель Совета Министров СССР, председатель Бюро ЦК КПСС по РСФСР Н.С. Хрущев, для осуществления поставленной им задачи догнать США по производству продуктов животноводства на душу населения, стал настойчиво требовать от руководства обкомов, крайкомов, ЦК нацкомпартий принятия и выполнения повышенных обязательств по сдаче мяса и другой сельхозпродукции государству. Рязанский обком КПСС к тому времени уже десять лет возглавлял Алексей Николаевич Ларионов – партработник с большим стажем руководящей деятельности, включая опыт работы в аппарате ЦК ВКП(б). Рязанская область, как и многие другие регионы центральной России, не отличалась успехами в сельскохозяйственном производстве. Учитывая также достаточно длительный период пребывания А.Н. Ларионова во главе области, в недалеком будущем должно было состояться его кадровое перемещение, при этом повышение по номенклатурной лестнице было весьма сомнительным. Необходимо также отметить, что пристрастие к алкогольным напиткам у Ларионова уже к тому времени начало перерастать в алкогольную зависимость, способствовавшую деградации личности (1).

Выполнение взятых повышенных обязательств по продаже мяса государству открывало возможность Ларионову вывести свою область в число передовых, и, по крайней мере, сохранить свое положение первого секретаря обкома, члена ЦК КПСС и депутата Верховного Совета СССР. И он решил не упустить представившийся шанс. В начале января 1959 г.

состоялась Рязанская областная партийная конференция, на которой были приняты обязательства увеличить производство мяса в сравнении с прошлым годом в 2,4 раза. Однако уже через несколько дней, 9 января 1959 г., «Правда» на своей первой странице поместила обращение колхозников и колхозниц, рабочих совхозов, РТС, специалистов сельского хозяйства Рязанской области ко всем работникам сельского хозяйства Советского Союза под заголовком: «Увеличим за один год производство мяса в колхозах и совхозах в 3,8 раза. Сдадим в 1959 году мясу государству 150 тысяч тонн – в три раза больше, чем в 1958 году». Путь к отступлению был отрезан самим Н.С. Хрущевым, который лично запустил мощную пропагандистскую кампанию в отношении Рязани. Находясь в начале января 1959 г. в Белоруссии и получив информацию о взятых Рязанской областью обязательствах, Н.С. Хрущев дал указание опубликовать их в центральных газетах, несмотря на имевшиеся тогда у некоторых чиновников сомнения в реальности их выполнения. Принятые рядом регионов обязательства, Н.С. Хрущев в своем докладе XXI съезду КПСС провозгласил «первыми ласточками», поставив рязанские на первое место. Упомянул Рязань в своей речи на съезде и член Президиума ЦК КПСС – Секретарь ЦК КПСС по сельскому хозяйству Н.Г. Игнатов (2).

Не дожидаясь каких-либо реальных результатов в выполнении взятых обязательств, Н.С. Хрущев уже в феврале 1959 г. решил наградить Рязанскую, и, также принявшую высокие обязательства – Тульскую, области орденами Ленина. Хрущев открыто признавал, что оба представленных к награждению региона многие годы были в числе отстающих по производству продукции сельского хозяйства. Поэтому, фактически, ордена вручались под будущие достижения. Сама процедура вручения наград была также использована в развернутой Хрущевым пропагандистской кампании. Он лично прибыл для этого в Рязань, и 13 февраля 1959 г. на торжественном заседании Рязанского обкома КПСС и облсовета вручил орден Ленина. В своем выступлении Хрущев предупредил, что есть такие работники, которые в начале года берут высокие обязательства и «ходят в героях», потом в конце года выясняется, что обязательства не выполнены, а потому ход выполнения обязательств будет ежемесячно освещаться в центральной печати. Однако здесь же Хрущев счел возможным уже сейчас дать характеристику первому секретарю Рязанского обкома КПСС: «Я считаю своим долгом отметить замечательные организаторские способности и коммунистическое понимание долга руководителя партийной организации Рязанской области товарища Ларионова» (3).

У Ларионова к тому времени уже был накоплен определенный опыт в фальсификациях отчетности по выполнению планов заготовок сельхозпродукции. Именно на них, в первую очередь, Ларионов возлагал особые надежды, так как все они, включая вновь мастерски разработанные, стали немедленно применяться, но в уже значительно больших

масштабах. В массовые фальсификации оказались втянутыми сотни работников от низового до областного уровней. На узких совещаниях, чтобы заставить руководителей районов любым способом выполнить обязательства, Ларионов неоднократно подчеркивал, что это нужно не для него лично, а для ЦК, для Н.С. Хрущева, в интересах не только внутренней, но и внешней политики СССР, а если область не выполнит свои обещания, то в кабинете Ларионова нужно будет установить специальные крюки, на которых должны будут повеситься все секретари обкома и председатель облисполкома (4).

Практически сразу, уже ранней весной 1959 г., в ЦК КПСС стали поступать сигналы, большей частью – анонимные, об отдельных случаях обмана государства в Рязанской области и других регионах РСФСР. 11 мая 1959 г. заведующим Отделом партийных органов ЦК КПСС по РСФСР В.М. Чураевым, заведующим Отделом партийных органов ЦК КПСС по союзным республикам В.Е. Семичастным, заведующим Сельскохозяйственным отделом ЦК КПСС по РСФСР Г.И. Воробьевым и заведующим Сельскохозяйственным отделом ЦК КПСС по союзным республикам П.Е. Дорошенко в Президиум ЦК КПСС была направлена записка о нарушениях при заготовках сельскохозяйственной продукции. Как указывалось в записке, «особенно грубые нарушения и извращения советских законов допущены в Рязанской области», в подтверждение были приведены конкретные факты. Согласно воспоминаниям В.Е. Семичастного, Н.Г. Игнатов воспринял этот документ с возмущением: «Как смели?! Одну область хотели в люди вывести, а вы дискредитируете!» Н.С. Хрущев, по свидетельству Семичастного, отнесся к записке и изложенным в ней фактам спокойней, и, как ему показалось, даже с пониманием. Член Президиума ЦК КПСС – заместитель председателя Бюро ЦК КПСС по РСФСР А.Б. Аристов, фактически возглавлявший руководство Российской Федерации при представителем в Бюро Н.С. Хрущеве, поручил Г.И. Воробьеву подготовить соответствующие предложения для рассмотрения на заседании Бюро ЦК КПСС по РСФСР (5).

Между А.Н. Ларионовым и А.Б. Аристовым давно сложились теплые взаимоотношения. Еще в 1952 г., когда Аристов занимал посты заведомом партийных, комсомольских и профсоюзных органов ЦК – Секретаря ЦК КПСС, из Рязани поступила информация о перебоях в снабжении продуктами питания. Разгневанный И.В. Сталин приказал немедленно снять Ларионова с должности, однако Аристову, ценой своих оттошений с отвечавшим за сельское хозяйство Г.М. Маленковым, дорого ему стоившими, удалось доказать невиновность Ларионова, и тем самым спасти, вероятнее всего, не только номенклатурное положение рязанского секретаря (6). И все же, исходя из вышеуказанного, А.Б. Аристов вынужден был лишь присоединиться к начатой Хрущевым, и, безусловно,

Ларионовым, игре, и принять в ней непосредственное участие: дальнейшего хода записка Отделов ЦК КПСС не получила.

Таким образом, в Президиуме ЦК КПСС, и Н.С. Хрущеву в частности, стало известно о нарушениях при выполнении плана заготовок. Однако попыток решительно пресечь их, сделано не было. Безусловно, в этом была и вина А.Б. Аристова, как фактического руководителя Российской Федерации, но решающее слово в данной ситуации было не за ним, а за Н.С. Хрущевым. Последний же стремился любым способом создать образцовую область, а затем приводить ее всем остальным в качестве примера. И то, что он был уже в первой половине 1959 г. проинформирован о средствах выполнения принятых обязательств, лишь усиливает, прежде всего, его ответственность за «Рязанское дело».

Два заведующих Отделами ЦК КПСС, подписавших упоминавшуюся выше записку, В.Е. Семичастный и П.Е. Дорошенко, были освобождены от занимавшихся должностей и направлены на периферию: Семичастный был утвержден вторым секретарем ЦК КП Азербайджана, Дорошенко – первым секретарем Черниговского обкома КП Украины. Продолжавшие поступать в ЦК КПСС все новые сигналы с мест не проверялись, а направлялись на рассмотрение в Рязанский обком партии, который сообщал в ЦК КПСС, что письма являются по своему содержанию клеветническими, в отдельных случаях обком докладывал, что по изложенным в письмах фактам приняты соответствующие меры. Авторы писем, в том числе анонимных, чье авторство по указанию Ларионова устанавливалось с помощью органов КГБ, Рязанским обкомом партии объявлялись клеветниками, снимались с работы, по отношению к ним применялись меры партийного взыскания вплоть до исключения из партии. В ответ на отдельные разоблачительные письма, в ЦК КПСС направлялись опровержения за подписью десятков руководителей различных рангов. Проведению проверок со стороны ЦСУ, министерства сельского хозяйства РСФСР, финансовых и других органов членами бюро обкома, и, в первую очередь, А.Н. Ларионовым чинились препятствия, и по их требованию отзывались (7).

Хрущев же продолжил создание из Рязанской области маяка сельскохозяйственного производства. Имея представление о нарушениях, на Декабрьском (1959 г.) Пленуме ЦК КПСС он безудержно восхвалял Рязанскую область и ее первого секретаря обкома, беспрепятственно попрекая выступавших руководителей республик, краев и областей «достижениями» Рязани. О А.Н. Ларионове на заключительном заседании Пленума ЦК 25 декабря 1960 г. Хрущев сказал, что знает его как серьезного, вдумчивого человека: «Он никогда не пойдет на такой шаг, чтобы взять какое-то нереальное обязательство, блеснуть, а потом, завтра, булькнуть, то есть провалиться. Он на это не пойдет». Глава государства заявил, что Президиум ЦК КПСС и Совет Министров СССР за большую организа-

торскую работу по выполнению взятых обязательств представили А.Н. Ларионова к присвоению звания Героя Социалистического Труда, а председателя облисполкома И.В. Бобкова – к награждению орденом Трудового Красного Знамени. Вечернее заседание Пленума ЦК КПСС 25 декабря 1959 г. Н.С. Хрущев посвятил вручению наград. В присутствии членов Пленума ЦК и многочисленных приглашенных под гром аплодисментов К.Е. Ворошилов вручил золотую медаль «Серп и молот» А.Н. Ларионову и орден И.В. Бобкову, затем награжденные сфотографировались с членами Президиума ЦК КПСС (8).

На 1960 г. А.Н. Ларионов, находившийся в эйфории успеха, так же, как и в 1959 г., т.е. практически единолично, решил от имени Рязанской области взять обязательство сдать не 150, а 200 тысяч тонн мяса (9). Однако вскоре и в Москве, и в самой Рязани стала очевидной серьезность сложившегося в области положения, когда под сомнение попало выполнение не только принятых обязательств, но и государственного плана заготовок мяса: афера подорвала сельское хозяйство как самой Рязанской, так и ряда других областей, где скупался скот и затем сдавался как рязанский.

Вопрос о персональной ответственности А.Н. Ларионова не поднимался, т.к. смещение с поста первого секретаря обкома партии, чье имя еще недавно не сходило с центральных полос газет, немислимо было произвести незаметно. Однако проблематичной стала сама возможность исполнения им этих обязанностей из-за развившейся у него тяжелой алкогольной зависимости. В июле 1960 г. это обстоятельство подверглось разбирательству на заседании Бюро ЦК КПСС по РСФСР с участием А.Н. Ларионова, обещавшего впредь не допускать пьянства. Н.С. Хрущев принять Ларионова отказался, поручив рассмотреть выносимые им вопросы председателю Совета Министров РСФСР Д.С. Полянскому, который, в свою очередь, также предпочел встречаться не с ним, а с другими руководящими работниками области: вокруг А.Н. Ларионова, вместо недавнего триумфа и ореола героя, стал быстро образовываться вакуум, заполнить который тот вновь пытался только спиртным. Алкоголизм Ларионова со всеми вытекающими последствиями вынудил ряд членов руководства Рязанской области поставить в ЦК КПСС вопрос о его смещении с поста первого секретаря обкома партии. Вопрос был решен положительно, о чем А.Н. Ларионову лично было заявлено Вторым секретарем ЦК КПСС Ф.Р. Козловым. Совершенная Ларионовым в середине сентября 1960 г. попытка собрать группу первых секретарей сельских райкомов партии Рязанской области и направить их в Москву с целью добиться приема у Ф.Р. Козлова или члена бюро ЦК КПСС по РСФСР П.Н. Поспелова, и просить предоставить ему длительный отпуск для лечения с сохранением занимавшейся должности, успехом не увенчалась из-за отказа ехать ряда секретарей (10).

«Рязанское дело», несмотря на его грандиозные масштабы, могло быть «спущено на тормозах»: «успехи» Рязанской области и имя первого секретаря постепенно исчезли со страниц центральных газет еще весной 1960 г. Если бы не произошел инцидент, потрясший весь партийно-государственный аппарат СССР, и вызвавший пристальное внимание к афере в Рязани: 22 сентября 1960 г., не дожидаясь организационного пленума обкома партии, А.Н. Ларионов застрелился. Попытка Президиума ЦК КПСС скрыть этот факт, утвердив 23 сентября текст сообщения о наступившей «после тяжелой болезни» смерти Ларионова, а также публикацией в органе Рязанских обкома и горкома КПСС газете «Приокская правда» медицинского заключения с указанием острой сердечной недостаточности в качестве причины смерти, закончилась неудачей. Слухи о самоубийстве первого секретаря обкома, фамилия которого еще недавно была у всех на слуху и не успела забыться, быстро распространились среди работников партийно-государственного аппарата страны, в сопровождении, разумеется, и причин такого шага (11).

Когда после смерти А.Н. Ларионова цена успеха Рязани получила огласку, и скрыть произошедшее было уже невозможно, Н.С. Хрущев дал указание Бюро ЦК КПСС по РСФСР произвести проверку выполнения взятых в 1959 г. Рязанской областью обязательств. На место была направлена специальная комиссия ЦК КПСС, в ходе деятельности которой были выявлены масштабы и способы фальсификаций. По итогам работы комиссии А.Б. Аристовым была подготовлена записка в Президиум ЦК КПСС от 10 декабря 1960 г., имевшая целью, помимо прояснения случившегося, сгладить масштабы «мясной кампании», и снять возможные обвинения с Н.С. Хрущева. Как в ней указывалось, Рязанская область в 1959 г. выполнила два годовых плана, вместо трех обещанных, и именно при выполнении третьего плана использовались фальсификации. А для того, чтобы подчеркнуть бдительность и дальновидность Н.С. Хрущева, в записке приводилась его цитата на приеме рязанских женщин в Кремле 16 октября 1959 г.: «Если вы сейчас подсчитаете и увидите, что несколько не дотянете, то честно об этом скажите, и Центральный Комитет партии не осудит вас». Однако, как указывалось в документе, руководители области вместо того, чтобы «сделать партийные выводы из этого предупреждения», «встали на путь прямого обмана партии и государства и скрытия фактического положения дел в области». Одновременно вина за произошедшее, помимо руководства Рязанской области, в записке возлагалась на Бюро ЦК КПСС по РСФСР, и, конкретно, на заместителя председателя Бюро А.Б. Аристова, «поскольку не был обеспечен должный партийный контроль за действительным выполнением принятых обязательств в Рязанской области и не проведена проверка сигналов, поступавших в ЦК КПСС» (12).

Желая скрыть свою виновность, Хрущев решил взвалить ее на других – строго наказать руководство Бюро ЦК КПСС по РСФСР, за исключением, конечно, самого себя, и, прежде всего, снять с должности А.Б. Аристов. Для того чтобы аргументировать смещение Аристова, имевшего большой авторитет в партийно-государственном аппарате, Хрущев решил воспользоваться подготовленной Аристовым запиской, которая была размножена в количестве 600 экземпляров и направлена на ознакомление всем секретарям обкомов, крайкомов и ЦК Компартий союзных республик (13).

Решения Президиума ЦК КПСС о персональном составе Бюро ЦК КПСС по РСФСР не подлежали утверждению Пленума ЦК КПСС и публикации в печати. Тем не менее, Н.С. Хрущев решил поставить в известность партийно-государственный аппарат страны о причинах смещения Аристова, сообщив об этом на Пленуме ЦК КПСС по сельскому хозяйству, проходившем с 10 по 18 января 1961 г. Ввиду того, что на Пленуме присутствовало большое количество актива, включая работников НИИ, председателей колхозов, директоров совхозов и передовиков сельского хозяйства, не имевших возможность ознакомиться с разосланной на места запиской Аристова в Президиум ЦК КПСС, всем собравшимся были выданы копии этого документа, составленного в выгодном для Хрущева свете. Готовил почву для смещения Аристова Хрущев и во время своего выступления на заседании Пленума ЦК 17 января 1961 г., «недоуменно» заявляя, почему не проводились проверки по выполнению обязательств Рязанской области, так как не могли отсутствовать сигналы с мест.

На предпоследнем заседании Пленума ЦК КПСС 18 января Хрущев сообщил, что Президиум ЦК КПСС решил освободить А.Б. Аристова от занимавшейся должности, по причине того, что обязанности оказались ему «не по плечу»: «Не вышло у товарища Аристова, хотя он очень хороший и честный товарищ. Он – партийный человек и партийность у него очень высокая, в том смысле, что он не групповщик и не клеветник. Он – хороший коммунист, но считаем, видимо, у него на этом участке недостаточно данных, чтобы с этим делом справиться» (14).

На ближайшем заседании Президиума ЦК КПСС 20 января 1961 г. А.Б. Аристов был освобожден от обязанностей заместителя председателя и члена Бюро ЦК КПСС по РСФСР и утвержден Чрезвычайным и Полномочным Послом СССР в Польше. Вслед за А.Б. Аристовым со своей должности был смещен и второй по влиятельности член Бюро ЦК КПСС по РСФСР – П.Н. Поспелов, о котором Хрущев не упоминал на Пленуме ЦК. Постановление о его освобождении было принято даже не на самом заседании Президиума ЦК КПСС, а опросом его членов, и оформлено от 25 января 1961 г., т.е. менее чем через неделю после смещения Аристова. Поспешность принятия решения, на которую указывал, помимо его формы, и тот факт, что на освобожденное Поспеловым место сразу никто не



был назначен, свидетельствовала о раздражении Хрущева, его стремлении кардинально «улучшить» работу Бюро ЦК КПСС, как всегда, ограничившись лишь изменениями персонального состава. Одновременно Хрущев сменил и заведующего Сельхозотделом ЦК КПСС по РСФСР, уже третьего за последние два года.

Глава государства сделал все возможное, чтобы снять с себя вину за произошедшее как в Рязани, так и других регионах страны, демонстративно наказав ряд руководителей, но все же, по свидетельству занявшего место А.Б. Аристова в Бюро ЦК КПСС по РСФСР – Г.И. Воронова, чувствовал и свою ответственность за случившееся. Однако, это практически не нашло своего отражения ни в его выступлениях, ни в действиях. Лишь раз на Январском (1961 г.) Пленуме ЦК КПСС он обмолвился, что и сам виноват, но куда больше времени посвятил указанию на виновность других руководителей, заявив, что не имеет возможности лично участвовать в решении всех вопросов (15).

Как показало время, члены Президиума ЦК КПСС сделали для себя соответствующие выводы о личных качествах Хрущева, впервые на их глазах, без зазрения совести, переложившего всю ответственность со своих плеч на других руководителей, и, в первую очередь, на их коллегу А.Б. Аристова, чья виновность заключалась только в исполнении воли Первого секретаря ЦК. Поэтому данный факт впоследствии будет фигурировать в предъявленных членами Президиума ЦК КПСС в октябре 1964 г. обвинениях Н.С. Хрущеву (16).

1. РГАСПИ. Ф. 17. Оп. 91. Д. 2421. Л. 26.
2. Правда. 1959. 5 января; 1959. 9 января; ДЕКАБРЬСКИЙ (1959 г.) Пленум ЦК КПСС. СТЕНОГРАФИЧЕСКИЙ ОТЧЕТ. М., 1960. С. 380; Внеочередной XXI съезд КПСС. СТЕНОГРАФИЧЕСКИЙ ОТЧЕТ. М., 1959. Т. I. С. 37; Т. II. С. 15.
3. Правда. 1959. 13 февраля; 1959. 14 февраля; 1959. 17 февраля.
4. РГАСПИ. Ф. 17. Оп. 91. Д. 2421. Л. 17, 40.
5. РГАНИ. Ф. 2. Оп. 1. Д. 364. Л. 14-22; ХРУЩЕВСКИЕ ВРЕМЕНА. НЕПРИНУЖДЕННЫЕ БЕСЕДЫ С ПОЛИТИЧЕСКИМИ ДЕЯТЕЛЯМИ «ВЕЛИКОГО ДЕСЯТИЛЕТИЯ». (А.Н. ШЕЛЕПИН, В.Е. СЕМИЧАСТНЫЙ, Н.Г. ЕГОРЫЧЕВ) // НЕИЗВЕСТНАЯ РОССИЯ. XX ВЕК. М., 1992. С. 275-276.
6. МОЛОТОВ, МАЛЕНКОВ, КАГАНОВИЧ. 1957. СТЕНОГРАММА ИЮНЬСКОГО ПЛЕНУМА ЦК КПСС И ДРУГИЕ ДОКУМЕНТЫ. М., 1998. С. 193-194.
7. РГАСПИ. Ф. 17. Оп. 91. Д. 2421. Л. 5, 13, 18, 25-27; РГАНИ. Ф. 2. Оп. 1. Д. 492. Л. 9-10.
8. ДЕКАБРЬСКИЙ (1959 г.) Пленум ЦК КПСС. С380-383; РГАНИ. Ф. 2. Оп. 1. Д. 428. Л. 2, 20-21, 24.
9. РГАСПИ. Ф. 17. Оп. 91. Д. 2421. Л. 40.
10. Там же. Л. 18, 26, 28, 34-35, 40-41, 46.
11. Правда. 1960. 24 сентября; ПРИОКСКАЯ ПРАВДА. 1960. 24 сентября; СВАХИНА Р.С., СУШКОВ А.В. ДОВГОПОЛ ДЕРЖАЛСЯ ЗА «КОРОВЬИ ХВОСТЫ», И ТАГИЛЬСКОЕ МОЛОЧНОЕ СТАДО БЫЛО СПАСЕНО // ТАГИЛЬСКИЙ РАБОЧИЙ. 1997. 10 декабря.
12. РГАСПИ. Ф. 17. Оп. 91. Д. 2421. Л. 10-11; РГАНИ. Ф. 2. Оп. 1. Д. 492. Л. 2-3, 10.
13. РГАНИ. Ф. 2. Оп. 1. Д. 492. Л. 1.
14. Там же. Д. 522. Л. 177-178; Д. 523. Л. 138-139.
15. ВОРОНОВ Г.И. НЕМНОГО ВОСПОМИНАНИЙ // ОТ ОТТЕПЕЛИ ДО ЗАСТОЯ. М., 1990. С. 116; РГАНИ. Ф. 2. Оп. 1. Д. 522. Л. 178; Д. 523. Л. 138-139.

Сухоносова С.В.

### **Проблема создания системы общественного городского транспорта в Екатеринбурге в конце XIX – начале XX вв.**

Рост населения города, интенсивное развитие промышленности и торговли, недостатки организации извозного дела в Екатеринбурге конца XIX в. обусловили необходимость создания системы общественного городского транспорта.

Городское самоуправление осознавало серьезность данной проблемы. На заседаниях Екатеринбургской городской думы не раз отмечалось, что для обеспечения качественного транспортного сообщения проведения отдельных мероприятий по регламентации извозного промысла не достаточно. По мнению гласного С.А. Бибикова, решить проблему «предоставления населению города удобных способов передвижения» можно было только с созданием общественного городского транспорта (1).

Ближе всего к осуществлению был проект организации в Екатеринбурге городского трамвая. Конно-железные дороги (конки) появились в России еще в 60-х годах XIX в. (в 1863 г. в Петербурге) (2). В Екатеринбурге вопрос о создании конно-железного пути рассматривался Думой в 1884-85 гг., когда по Покровскому проспекту была проложена ветка от железнодорожных мастерских (на берегу р. Исети) до станции «Екатеринбург II» Екатеринбургско-Тюменской железной дороги. Комиссия, избранная для решения этого вопроса (в составе Н.А. Ренкуля, А.Н. Казанцева, И.И. Симанова, В.И. Дмитриева и др.) приняла проект правил по паровозному движению по улицам города, «вопрос о конке» решен не был (3).

В 1890-х гг. во многих Российских городах (Киеве, Одессе, Твери, Екатеринославле) появились электрические трамвайные линии. Как и эти города, Екатеринбург оказался в более выгодном положении, чем Москва и Петербург, вынужденные дожидаться окончания сроков концессий владельцев конок, но попытка создания городского трамвая в 1896-1900 гг. оказалась неудачной. Проект договора, предложенного А.Д. Елтышевым разрабатывался Электрической комиссией Думы (в составе 9 человек, в т.ч. С.А. Бибикова, И.И. Симанова и И.Ф. Круковского) в течение трех лет с июня 1896 г. по июль 1899 г. (4). Заключительная редакция договора была составлена уже с «Франко-Русским торгово-промышленным обществом», которому А.Елтышев продал концессию в мае 1899 г.. На заседании 11 июля 1899 г. Дума утвердила технические условия договора (количество и оснащенность вагонов, расписание движения, права и обязанности пассажиров и т.п.) и срок концессии (20 лет), по окончании которого управа имела право выкупить все

предприятие в собственность города (5). В октябре 1900 г. на постройку трамвая было получено разрешение Министерства Внутренних дел, но по причине недостатка средств идея постройки заглохла на 10 лет. По словам С.А.Захарова, «отцы города» сомневались, будет ли с трамваем лучше, стоит ли городу брать на себя эту задачу (6).

В течение шести лет «электрическая комиссия» (с 1912 г. – «комиссия по улучшению электрического освещения») разрабатывала проект, предложенный в 1910 г. городской думе В.П.Павловским. Мнения членов комиссии разделились: И.Ф.Круковский считал, что население Екатеринбурга недостаточно для того, чтобы трамвайное движение окупилось, другие гласные настаивали на том, что создание городского трамвая потребуется в любом случае (7).

Осенью 1916 г. городская дума выбрала и доработала один из предложенных на рассмотрение проектов сети трамвайных линий (компания «Сименс-Шукерт») (8). Предусматривалось создание пяти трамвайных линий, соединяющих городские окраины (Цыганскую Слободу, ВИЗ) с центром города и станцией Екатеринбург I (9).

Проект был разработан очень тщательно и был готов к реализации, но руководство компании «Сименс-Шукерт» в декабре 1916 г. приняло решение начать постройку только после окончания первой мировой войны. На заседании городской комиссии по постройке трамвая 25 февраля 1917 г. обсуждалось предложение инженера К.Г.Репина, руководившего постройкой трамвая в Архангельске немедленно приступить к работам по сооружению трамвайных линий, несмотря на нехватку рабочих рук и средств, но собрание не сочло возможным прибегнуть к еще одному займу (10). Вторая попытка создания городского трамвая в Екатеринбурге также закончилась неудачно, хотя проект был близок к осуществлению. Первая трамвайная линия в городе была пущена только в 1929 году (11) / Екатеринбург. Памятные даты (1917-1998) // Известия Уральского государственного университета. 1998. № 9. С.53.

В начале XX века появляются и другие проекты общественного городского транспорта. Так, 14 июня 1906 г. в Думе была избрана комиссия для рассмотрения предложения инженера Н.И.Попова об организации движения омнибусов (многоместных конных экипажей общественного пользования), которое в то время существовало во многих других Российских городах, в частности в Челябинске. Члены комиссии (И.К.Анфиногенов, С.А. Бибиков, И.А. Фальковский, И.Ф. Круковский и А.М. Симонов) признали предложение Н.И.Попова «желательным», но, поскольку он требовал предоставления исключительного права эксплуатации движения омнибусов в течение 12 лет, вопрос остался нерешенным (12).

Городской думой решался и вопрос об эксплуатации автомобильного движения. В марте 1908 г. право пассажирских перевозок на автомобилях было предоставлено предпринимателю Н.М.Чернавину, в сентябре 1910

г. – В.Г. Ярутину. Размеры платы за прокат автомобиля устанавливались городской управой и утверждались городской думой. На заседании Думы 1 сентября 1910 г. гласные высказались против предоставления исключительных прав на автомобильные перевозки на длительный срок, признав более выгодным для города свободную конкуренцию в автомобильном деле с целью понижения цен на перевозки и обеспечения большей доступности пользования автомобилями жителями. Но плата за прокат автомобиля была слишком высокой (5-10 руб. в час), для большей части горожан это было недоступно (13).

Не были успешными и попытки организации автобусного движения в Екатеринбурге в 1911-1913 гг. 30 декабря 1911 г. дворянин В.Г. Ярутин обратился в Управу с предложением открыть «правильное непрерывное движение» по улицам Екатеринбурга и его окрестностям семи автобусов для широкого пользования публики. В проекте предусматривалась постройка гаража, ремонтных мастерских и павильонов для пассажиров (14). Для наблюдения за правильностью автобусного движения и взимания платы с пассажиров Ярутин пригласил наблюдателей от Управы. Обсуждение предложения В.Г. Ярутина в думе проходило 25 января 1912 г. С.А. Бибиков высказал мнение, что автобусное движение могло бы себя оправдать только при большом количестве автобусов на линии. Семи автобусов недостаточно, перерывы в движении будут «слишком большими» (по 15 минут), никто не захочет ждать столько времени, когда можно воспользоваться услугами извозчика (15). Но большинство гласных признали условия Ярутина приемлемыми. Дума поручила Управе выработать проект договора. В мае 1912 г. Управа представила на утверждение Думы таксу предполагаемого автобусного движения. Цены за проезд в городских автобусах предполагались невысокие от 10 до 45 коп. (в зависимости от расстояния и времени суток). Предусматривались льготные цены на проезд для учащихся (16). Тем не менее проект не был реализован: по просьбам правопреемника Ярутина, В.Е. Бочарникова (предложившего установить для автобусов рельсовые пути) сроки открытия движения несколько раз отодвигались. 4 сентября 1912 г. Бочарников предложил Думе новый договор с предоставлением ему монополии на 10 лет, в течение которых городское управление не могло открыть трамвайное движение. Думу такие условия не удовлетворили, решение вопроса об автобусном движении было отложено до февраля 1913 г., и, в конечном итоге, не было принято. Регулярное автобусное движение в городе было установлено только в 1925 г. (17).

Рассматривалась городскими властями и возможность создания в Екатеринбурге общественного речного транспорта. С 1916 г. по инициативе предпринимателя Ф.И.Потапова, одобренной Думой и подхваченной Управой в марте 1915 г. было организовано «моторно-пассажирское» движение на Исети (катера курсировали с 6 утра до 10 часов вечера от

Каменного моста до Уктуса и от плотины городского пруда до ВИЗа). В июне 1917 г. Дума рассмотрела предложение Уральской Торгово-промышленной конторы по устройству паромного сообщения на р. Исети, с оборудованием нескольких пристаней. Предполагалось соединение двух участков пути по реке через автомобильные перевозчики от Каменного моста до Городского Пруда. Управа и Дума посчитали предложение вполне приемлемым, но решение вопроса пришлось отложить до окончания войны (18).

В целом, для разработки всех проектов общественного транспорта (экипажного, автобусного, трамвайного, речного) Екатеринбурга в конце XIX – начале XX вв. было характерно отсутствие инициативы со стороны городского самоуправления: все проекты предлагались частными предпринимателями, а городская дума их лишь поддерживала или отклоняла. Положительным моментом в деятельности Управы и специальных комиссий, созданных Думой, была особенно тщательная и всесторонняя проработка всех условий проектов (экономических, технических, юридических). С другой стороны это приводило к тому, что темпы разработки проектов были крайне медленными, решение вопросов часто откладывалось. Другим серьезным препятствием на пути к решению проблем городского общественного транспорта был хронический дефицит городского бюджета. По этой причине в 1916 г. в условиях военного времени пришлось отложить создание городского трамвая, хотя проект был готов к реализации. В результате, несмотря на то, что необходимость создания общественного городского транспорта для «предоставления населению удобных способов передвижения» хорошо осознавалась представителями городского самоуправления, Екатеринбург по качеству транспортного сообщения значительно отставал от других городов Российской Империи (Киева, Одессы, Твери, Архангельска, Челябинска и др.)

1. ГАСО. Ф.8. Оп.1. Д.1982. Л. 86.
2. История трамвая и троллейбуса Екатеринбурга. Екатеринбург, 1999. С. 6.
3. Протоколы Екатеринбургской городской думы. 03.09.1884. С. 34; Там же. 08.10.1884. С. 78; Там же. 17.04.1885. С. 57-63; Там же. 27.06.1885. С. 67; Город Екатеринбург (1889-1998). Екатеринбург, 1998. С. 883.
4. История трамвая и троллейбуса Екатеринбурга. Указ. изд. С.9, 11; Захаров С.А. Это было недавно...: Записки старого свердловчанина. Свердловск, 1985. С.117; ГАСО. Ф.8. Оп.1. Д. 1976. Л.77-77 об.; Д.1977. Л. 4-4 об.
5. История трамвая и троллейбуса Екатеринбурга. С. 11; ГАСО. Ф.8. Оп.1. Д. 1977. Л. 28 об., 39-40.
6. Захаров С.А. Указ. соч. С. 117.
7. История трамвая и троллейбуса Екатеринбурга. С. 11.
8. Зауральский край. 1916. 6 января. № 4. С.3.
10. ГАСО. Ф.62. Оп.1. Д.526. Л.129-129 об., 178 об.
11. Зауральский край. 1917. 25 февраля. № 44. С. 3; 3 марта. № 49. С.2.
12. ГАСО. Ф.8. Оп.1. Д.1982. Л. 86; Ф.62. Оп.1. Д.613. Л.42-42 об.

13. ГАСО Ф.62. Оп.1. Д.613. Л.53-53 об.; Ф.8. Оп.1. Д.1984.Л. 77-77 об.; Захаров С.А. Указ. соч. С. 97.
14. ГАСО. Ф.8. Оп.1. Д.1988. Л.44–44 об.
15. Там же. Л.45 об. – 46.
16. ГАСО. Ф. 8. Оп.1. Д.1988. Л. 286-288.
17. ГАСО. Ф. 8. Оп.1. Д.1988. Л. 286, 355-356; Захаров С.А. Указ. соч. С. 99.
18. Зауральский край. 1915. 31 марта. № 126. С.3; Там же. 1917. 10 июня. С. 3.

Фефилова Т.Ю.

**Возможность использования археологических источников  
при изучении истории костюма  
(на примере мелкой антропоморфной пластики)**

Костюм разных исторических эпох и народов традиционно изучается примерно на одном круге источников. Естественно, что при изучении костюма XIX – XX вв. он значительно расширяется, чем при изучении более ранних времен, но это всегда письменные, вещественные и изобразительные виды источников.

Абсолютно не заслуженно, на наш взгляд, исследователи пренебрегают археологическими источниками (исключение составляют работы М.Г.Рабиновича) (1), которые могут дать информацию, не содержащуюся в других видах. Это объясняется тем что, археологические источники наверняка можно отнести к наиболее трудным в исследовании при изучении истории костюма, так как, не обладая специальными знаниями по археологии их сложно анализировать и использовать. При этом если у ученого еще есть возможность изучить такую часть костюма древнего человека, как украшения, и методом анализа положения находок по отношению к костяку – его конструкцию, то крой костюма, способы и виды его орнаментации остаются «белым пятном» заполнить которое выпадает на долю уже совсем иных источников.

Бытует мнение, что костюм первобытного человека мало отличался от костюма современных «этнографических» народов. В некоторых работах даже делаются попытки, рассматривая костюм первобытного общества вести повествование о костюме какого-либо современного народа находящегося на ранней ступени развития. Конечно, нельзя сказать, что такой подход вовсе лишен оснований, напротив, они достаточно веские, но все же чисто механический перенос костюма одного народа (или ряда народов) на костюм первобытного человека «вообще» вряд ли адекватен.

Для репрезентативного исследования костюма древних народов необходимо использование всей полноты доступных источников, а главное – сравнительный анализ их типологически разных групп. Только сопоставление археологических находок с этнографически сохранившимся костюмом, письменными и изобразительными источниками позволит «нарисовать» более или менее полную «картину» одежды того или иного народа.

Интересную, и пока не включенную в исследовательский оборот историков и искусствоведов, занимающихся историей костюма, группу археологических источников представляет собой мелкая антропоморфная пластика, найденная на памятниках Зауралья и Западной Сибири. Реалистический характер фигурок дает возможность сделать качественный анализ их орнаментации, сравнить ее с этнографическими данными и, в перспективе – реконструировать костюм древнего человека в его основных характеристиках.

На сегодняшний день известно более сотни находок антропоморфных фигурок. Регион их распространения очерчивается территорией Зауралья и Западной Сибири, время бытования – XI – XIII вв. Правда, в большинстве работ посвященной данной тематике они датировались первым тысячелетием н.э., но С.Ф.Кокшаров и А.П.Зыков в своем последнем крупном исследовании «Древний Эмдер» убедительно доказали, что время существования фигурок укладывается в достаточно узкие хронологические рамки конца XI – XIII вв. (2).

Большинство известных, на сегодняшний день фигурок представляют собой человечка в сидящей (редко стоящей) позе со слабо профилированной головкой и руками в виде выступов. Лицо обозначено заглаженным кружочком с нанесенным по кругу орнаментом в виде точек. Черты лица либо вовсе не выражены, либо обозначены черточками и точками. У одних фигурок выделены ноги, у других фиксируется длинная одежда.

Интерпретация фигурок, с первой находки в 1952 г. на городище Жилье, вызывала сомнения и до сих пор порождает большое количество разных точек зрения. Одни ученые связывают фигурки с детскими игрушками (3), другие – с изображениями хранительницы очага, т.е. придают им сакральное значение (4), третьи, соглашаясь с культовой принадлежностью фигурок, называют их пластической реализацией «духов предков – кователей» (5). Самое последнее время была выдвинута гипотеза о том, что фигурки были принадлежностью какой-то игры, в которой использовались в качестве «фишек» (6). В настоящее время имеются сторонники всех точек зрения, но ни одна из них не вышла за рамки гипотезы. Для исследования истории костюма приверженность к одной или другой точке зрения не может оказать особо большого влияния при интерпретации источника, так как будь то детские игрушки, изображения божества или «фишки», скорее всего орнамент наносился с учетом реально бытовавшего костюма.

Еще В.Н.Чернецов проанализировав богатую орнаментацию антропоморфных фигурок, интерпретировал ее как изображение костюма угорских племен проживавших на данной территории (7). Он же отметил, что изображенная на фигурке с гор. Жилье одежда очень напоминает хантыйскую или мансийскую парку, что дает основание предположить,

что в древности (I тыс. н.э.) эта одежда была распространена значительно южнее, чем ранее считалось. Следом за В.Н.Чернецовым В.И.Мошинская (8) обратила внимание на тот факт, что фигурки можно разделить на мужские и женские. В изображениях мужчин орнаментом или очень реалистичной лепкой обязательно выделяются ноги (на сегодняшний день известны такие фигурки с Барсовой горы, городищ Жилье, Родановского, Юдинского, Рачевского комплекса и др.), а для изображения женщин, в которых ноги вовсе не выделены, характерно особое внимание обозначению груди с помощью орнамента (Рачевский комплекс) или налепов (гор. Юдинское). Исследователь связала эти отличия с характером мужской и женской одежды у угорских племен, которая, как известно по этнографическим данным, у мужчин шьется длиной немногим ниже колена, а у женщин по щиколотку.

Анализ фигурок приводит к выводу, что в большинстве случаев изображена длинная, богато орнаментированная, распашная одежда с особым акцентом на «полосы» вдоль разреза, по плечевым швам и подолу. Последнее предполагает проведение аналогий с хантыйским костюмом, но такой вывод можно сделать лишь очень условно, так как, несмотря на преобладание распашной одежды над глухой у хантов, она известна и у манси (9).

Орнамент на большинстве фигурок нанесен в техниках гребенки, круглого штампа и отступающей лопаточки (10). Полосы, круги и полукружья, зигзаги и меандры не находят прямых аналогий в костюме хантов или манси, что дало возможность исследователям фигурок сделать вывод о сакральном смысле орнамента и ритуальном характере изображенной одежды (11). Однако, среди фигурок с гор. Юдинского, Барсова Гора I/31 и Янычково, есть экземпляры с роговидным орнаментом, который у обских угров носит названия «ветви березы», «заячьи уши», «рога северного оленя».

Отмеченное выше преобладание изображений распашной одежды над глухой, а так же стилизованный «олений» орнамент, могут свидетельствовать о том, что изображение одежды на фигурках повторяет реально бытовавший костюм угорских народов. Более точное отнесение фигурок к народу манси или ханты, пока не представляется возможным, так как условное изображение костюма передает лишь его основные черты, характерные как для хантыйских, так и для мансийских племен, а орнамент в виде стилизованного изображения бегущего оленя, присущ уграм вообще.

1. Рабинович М.Г. Очерки материальной культуры русского феодального города. М., 1988.
2. Зыков А.П., Кокшаров С.Ф. Древний Эмдер. Екатеринбург, 2001. С. 123.
3. Мошинская В.И. Об одной группе глиняных антропоморфных изображений из Западной Сибири // КСИИМК, 1959. Вып. 75. С. 183.
4. Викторова В.Д. Памятники лесного Зауралья в X – XIII вв. н.э. // Ученые записки ПГУ. Пермь, 1968. № 191. С. 249.



5. Терехова Л.М., Широков В.Н. Глиняная антропоморфная пластика с памятников эпохи средневековья (по материалам Зауралья и Западной Сибири) // Мировоззрение народов Западной Сибири по археологическим и этнографическим данным / Под ред. Э.Л. Львовой. Томск, 1985. С. 143.
6. Зыков А.П., Кокшаров С.Ф. Указ. соч. С. 123.
7. Чернецов В.Н. Нижнее Приобье в I тыс. н.э. // МИА. № 58, 1957. С. 179.
8. Мошинская В.И. Указ соч. С.182-183.
9. Прыткова Н.Ф. Верхняя одежда // Историко-этнографический атлас Сибири / Под ред. М.Г.Левина и Л.П.Потапова. М.-Л., 1961.
10. Федорова Н.В. Новые находки мелкой антропоморфной пластики на поселениях конца I тыс. н.э. в Среднем Приобье // ВАП, 1979. Вып. 2. С. 147.
11. Терехова Л.М., Широков В.Н. Глиняная культовая пластика Рачевского археологического комплекса // Проблемы урало-сибирской археологии: ВАУ. № 18. Свердловск, 1986. С. 133.

Черноухова С.С.

### **Кадры Екатеринбургского губернского архива в 1919–1923 гг.**

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ АРХИВИСТОВ В ПЕРВЫЕ ГОДЫ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ ДО СИХ ПОР ПРЕДСТАВЛЯЕТ СОБОЙ МАЛОИЗУЧЕННУЮ СТРАНИЦУ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИСТОРИОГРАФИИ. ПРАКТИЧЕСКИ НЕИЗУЧЕННЫМ ОСТАЕТСЯ КАДРОВЫЙ СОСТАВ ЕКАТЕРИНБУРГСКОГО ГУБЕРНСКОГО АРХИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ (ГУБАРХИВА) В НАЧАЛЬНЫЙ ПЕРИОД ЕГО ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.

ОБЩИЕ СВЕДЕНИЯ О КАДРАХ АРХИВНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ СТРАНЫ ИМЕЮТСЯ В РЯДЕ НАУЧНЫХ И УЧЕБНЫХ РАБОТ ПО ИСТОРИИ АРХИВНОГО ДЕЛА (1). МАТЕРИАЛЫ ОБ АРХИВНЫХ РАБОТНИКАХ В ОТДЕЛЬНЫХ РЕГИОНАХ СОДЕРЖАТСЯ В ДИССЕРТАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ И СТАТЬЯХ (2). В УРАЛЬСКОЙ ИСТОРИОГРАФИИ МНОГИЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АРХИВНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ, В ТОМ ЧИСЛЕ ИХ КАДРОВЫЙ СОСТАВ, ОСВЕЩЕНЫ КРАЙНЕ ФРАГМЕНТАРНО (3).

МЕЖДУ ТЕМ ПО ЭТОЙ ПРОБЛЕМАТИКЕ ИМЕЕТСЯ ЗНАЧИТЕЛЬНОЕ КОЛИЧЕСТВО МАТЕРИАЛОВ, НЕ ВВЕДЕННЫХ В НАУЧНЫЙ ОБОРОТ. ОНИ СОДЕРЖАТСЯ В ГОДОВЫХ И КВАРТАЛЬНЫХ ОТЧЕТАХ ЕКАТЕРИНБУРГСКОГО ГУБАРХИВА, ЕГО ПЕРЕПИСКЕ С ГЛАВНЫМ УПРАВЛЕНИЕМ АРХИВНЫМ ДЕЛОМ (ГУАД) И ДРУГИМИ ГУБАРХИВАМИ, А ТАКЖЕ В ДОКУМЕНТАХ ЛИЧНОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ: АВТОБИОГРАФИЯХ, АНКЕТАХ. ЭТИ ЦЕННЫЕ МАТЕРИАЛЫ ХРАНЯТСЯ В ФОНДАХ ГОСУДАРСТВЕННОГО АРХИВА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ (ГАРФ) И ГОСУДАРСТВЕННОГО АРХИВА СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ (ГАСО) (4). ТОЛЬКО НЕБОЛЬШАЯ ЧАСТЬ ЭТИХ ДОКУМЕНТОВ ОПУБЛИКОВАНА (5). БОЛЬШИНСТВО МАТЕРИАЛОВ ВПЕРВЫЕ ВВОДИТСЯ АВТОРОМ В НАУЧНЫЙ ОБОРОТ. ЦЕЛЬЮ СТАТЬИ ЯВЛЯЕТСЯ РАССМОТРЕНИЕ ПЕРСОНАЛЬНОГО СОСТАВА ЕКАТЕРИНБУРГСКОГО ГУБАРХИВА В 1919–1923 ГГ., А ТАКЖЕ УСЛОВИЙ ЕГО ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.

ПОСЛЕ ОКОНЧАТЕЛЬНОГО УСТАНОВЛЕНИЯ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ НА УРАЛЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ 1919 Г. НАЧАЛАСЬ ОРГАНИЗАЦИЯ ГУБЕРНСКИХ АРХИВОВ ПО ЕДИНОЙ, УЖЕ АПРОБИРОВАННОЙ В ДРУГИХ РЕГИОНАХ, СХЕМЕ. ЭТО ЯВЛЯЛОСЬ ФАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИЕЙ В КРАЕ ДЕКРЕТА «О РЕОРГАНИЗАЦИИ И ЦЕНТРАЛИЗАЦИИ АРХИВНОГО ДЕЛА В РСФСР» ОТ 1 ИЮНЯ 1918 Г. АКТИВНОЕ УЧАСТИЕ В СОЗДАНИИ ЕКАТЕРИНБУРГСКОГО ГУБАРХИВА (С 1922

г. – бюро), а также Пермского губархива принял уполномоченный А.А. Сомов, направленный ГУАД при Наркомате просвещения РСФСР (6).

Вышеназванные губархивы были учреждены практически одновременно (23 августа 1919 г. – Пермский, 1 сентября 1919 г. – Екатеринбургский) на правах подотделов губернских отделов народного образования. Компетенция последнего, помимо Екатеринбургской губернии, временно распространялась и на Тобольскую губернию, вплоть до формирования здесь собственного архивного управления в 1920 г. Несколько позднее, 22 сентября 1921 г., был учрежден Челябинский губархив (7).

Первыми сотрудниками Екатеринбургского губархива были заведующий Борис Михайлович Липин и архивариус Ангелина Ивановна Тихонова. В течение сентября–октября 1919 г. к ним присоединилось еще три работника: Н.А. Нелидова, Е.А. Карякина, И.К. Сидоров. Возраст первых архивистов колебался от 32 до 39 лет. Высшее образование имел только заведующий губархива, окончивший Петроградский университет (8).

Штаты губернских архивных учреждений в тот период времени еще не были единообразными. Если первый штат Екатеринбургского губархива состоял из 5 человек, то в Калужском – 16, в Уфимском – всего 2 человек.

На плечи первых екатеринбургских архивистов легла вся организационная и текущая работа по выполнению основной задачи в тот период времени: разыскать, спасти от гибели и уничтожения материалы упраздненных учреждений, частновладельческих архивов, документы органов Советской власти. Выполнение этой задачи осложнялись сложнейшими условиями разрухи, нехватки средств, отсутствия квалификации, опыта и навыков архивной работы. Кроме того, им приходилось работать в непригодных сырых и холодных помещениях.

Подобные условия работы архивистов были характерны и для других регионов страны. Например, в Калужском губархиве в это же время, несмотря на неоднократные обращения управляющего А.В. Борисенкова в губернский исполнительный комитет, «...все комнаты и хранилища архива не отапливались». В Уфе архивы были разбросаны по всему городу, находились в непригодных помещениях, в которых с наступлением весны появлялась вода (9).

Одной из наиболее острых была проблема материального обеспечения архивистов. Оклады екатеринбургских архивистов в сентябре 1919 г. были уменьшены на 20% по сравнению с московскими. Заработная плата заведующего Екатеринбургского губархива в сентябре 1919 г. составила 1705 рублей, архивариуса – 1504 рубля. В

ПОСЛЕДУЮЩЕЕ ВРЕМЯ ОНА ПОСТЕПЕННО ВОЗРАСТАЛА, НО НЕ УСПЕВАЛА ЗА РОСТОМ ЦЕН. ТАК, В 1920 Г. ЗАРАБОТНАЯ ПЛАТА ЗАВЕДУЮЩЕГО БЫЛА 2624 РУБЛЯ В МЕСЯЦ, АРХИВАРИУСА – 2240 РУБЛЕЙ, В 1923 Г. – СООТВЕТСТВЕННО 7302 И 2475 РУБЛЕЙ (10).

Она зачастую не обеспечивала элементарных потребностей архивных работников. Так, в письме заведующего Екатеринбургским губархивом в январе 1920 г. отмечалось, что «...недостаток питания явно сказывается на состоянии здоровья сотрудников». Архивные работники на свою мизерную заработную плату не могли приобрести теплую одежду и обувь. В частности у секретаря И.Н. Сидорова не было шапки, а «...обувь изнасилась и непригодна для починки», сотрудница А.Н. Рябкова не имела ни теплой одежды, ни теплой обуви. За помощью по снабжению одежды приходилось обращаться в Екатеринбургскую городскую потребительскую коммуну.

Такое положение в условиях уральского климата неизбежно приводило к повышенной заболеваемости. Среди сотрудников губархива в тот период времени она составляла 50% (11). Некоторые сотрудники вынуждены были совмещать работу в архиве со службой в других учреждениях, многие совсем уходили из архива.

В Екатеринбургском губархиве постоянно менялись заведующие. Первая смена произошла уже через 9 месяцев. 2 июня 1920 г., на место Б.М. Липина, подавшего в отставку в результате конфликта на личной почве, на эту должность была назначена Ангелина Ивановна Тихонова (1886 г.р.). Закончив Пермскую гимназию, она несколько лет работала секретарем в различных русских обществах в США. Там она занималась подборкой материалов революционного характера для публикаций, после революции – работала в различных учреждениях Перми и Екатеринбурга (12).

В ноябре 1921 г. новым заведующим губархива стал преподаватель Уральского государственного университета (УрГУ) Александр Тимофеевич Жингарев-Добросельский. Менее чем через год он подал заявление на увольнение с формулировкой: «...вследствие чрезвычайно тяжелого материального положения и недостатка сотрудников при всем желании нет возможности организовать работу более или менее удовлетворительно» (13).

С 1 сентября 1922 г. Екатеринбургский губархив возглавил активный участник революционных событий на Урале Виктор Михайлович Быков (1880–1925). Выпускник Уральского горного училища, член большевистской партии с 1904 г. В.М. Быков с октября 1922 г. стал и заведующим Уральским бюро Истпарта. В то же время он редактировал журналы «Промышленность Урала», «Забойщик», «Экономический путь», газету «Уральский рабочий».

На основании местных архивных материалов, В.М. Быков издал ряд книг научно-популярного характера «Из жизни уральских организаций», «Возмутители», «Подполье». Он же стал редактором известного юбилейного сборника статей «Екатеринбург за 200 лет» (14).

Другим работником Екатеринбургского губархива, написавшим несколько исторических работ («Пугачевщина на Урале», «Златоуст в 1898–1905 гг.») на основе его документов, Александр Андреевич Берс. С 1923 г. он работал секретарем, затем научным сотрудником Екатеринбургского губархива (15).

Необходимо отметить людей, которые являлись первыми организаторами архивного дела в уездах Екатеринбургской губернии. Выпускник Казанской духовной академии, учитель природоведения А.А. Наумов (1865 г.р.) в 1919 г. был назначен представителем губархива в Камышловском уезде. Он был членом разных организаций и комиссий: Уральского общества любителей естествознания (УОЛЕ), попечительского совета Камышловской женской гимназии. Кроме того, А.А. Наумов организовал и стал попечителем бесплатной библиотеки в Камышлове (16).

В 1920 г., на основании распоряжения Екатеринбургского губархива, был создан уездный архив в Шадринске. Его директором был назначен Владимир Павлович Бирюков, в будущем известный краевед. Еще до организации губернского архивного органа усилиями В.П. Бирюкова 9 января 1918 г. было создано Шадринское научное хранилище, включившее в себя краеведческий музей, архив, художественную галерею, научную библиотеку. Благодаря этому были спасены от уничтожения практически все архивы города и уезда, в том числе и церковные (17).

Главной проблемой деятельности первых архивистов в уездах был хронический недостаток средств. Как отмечал в своем отчете за 1923 г. А.А. Наумов, большинство документов пришлось свалить прямо на полу, не было средств даже на пересылку простого письма (18).

До 1922 г. В.П. Бирюков и А. А. Наумов были единственными архивными работниками в уездах Екатеринбургской губернии. В тот год к ним добавились заведующий Ирбитского архива Петр Сергеевич Уфимцев и один сотрудник в Шадринске (19). Таким образом, в 1922 г. количество архивных работников в уездах возросло до 4, в 1923 г. – 5 человек (20).

Таблица  
Сотрудники Екатеринбургского губархива (бюро) в 1919–1923 гг. (21)

Территория	1919	1920	1921	1922	1923
Екатеринбург	4	9	7	4	4

УЕЗДЫ	1	2	2	4	5
ВСЕГО	5	11	9	8	9

КАК ПОКАЗЫВАЮТ ДАННЫЕ ТАБЛИЦЫ В 1919–1920 ГГ. КОЛИЧЕСТВО АРХИВНЫХ РАБОТНИКОВ В ЕКАТЕРИНБУРГЕ УВЕЛИЧИВАЛОСЬ. В 1921 Г. ИХ ЧИСЛО СОКРАТИЛОСЬ С 9 ДО 7, А В 1922 Г. – 4 ЧЕЛОВЕК. ЭТО ВО МНОГОМ СТАЛО СЛЕДСТВИЕМ ГОЛОДА 1921–1922 ГГ., ПЕРЕВОДОМ АРХИВНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ НА МЕСТНОЕ ФИНАНСИРОВАНИЕ, СОКРАЩЕНИЕМ ШТАТОВ. В ЧАСТНОСТИ В 1921 Г. ИЗ ГУБАРХИВА БЫЛА УВОЛЕНА ПО СОКРАЩЕНИЮ ШТАТОВ М.Н. КРАПИВИНА (22).

В ИТОГЕ В 1923 Г. В ЕКАТЕРИНБУРГСКОЙ ГУБЕРНИИ НАСЧИТЫВАЛОСЬ 9 АРХИВНЫХ РАБОТНИКОВ. В СОСЕДНИХ ГУБЕРНИЯХ ИХ ОСТАЛОСЬ ЕЩЕ МЕНЬШЕ: ПЕРМСКОЙ – 4, В ЧЕЛЯБИНСКОЙ – 2 ЧЕЛОВЕКА (23).

В СВЯЗИ С БОЛЬШИМ ОБЪЕМОМ РАБОТЫ, В ЕКАТЕРИНБУРГСКОМ ГУБАРХИВЕ КРОМЕ ШТАТНЫХ, ЕЖЕГОДНО РАБОТАЛИ И ВРЕМЕННЫЕ СОТРУДНИКИ. ЧАЩЕ ВСЕГО ОНИ ПРИГЛАШАЛИСЬ ДЛЯ РАЗБОРКИ АРХИВОВ В ЛЕТНИЙ ПЕРИОД ВРЕМЕНИ, КОГДА ПОМЕЩЕНИЯ ОСВЕЩАЛИСЬ ДНЕВНЫМ СВЕТОМ, БЫЛИ СУХИМИ И ТЕПЛЫМИ. КОЛИЧЕСТВО ВРЕМЕННЫХ СОТРУДНИКОВ ИНОГДА ДОХОДИЛО ДО 6 ЧЕЛОВЕК (24).

ТАКИМ ОБРАЗОМ, В ЕКАТЕРИНБУРГСКОМ ГУБАРХИВЕ С 1919 ПО 1923 Г. СМЕНИЛОСЬ ЗНАЧИТЕЛЬНОЕ КОЛИЧЕСТВО РАБОТНИКОВ. ЭТО БЫЛИ В ОСНОВНОМ МОЛОДЫЕ ЛЮДИ, МЕСТНЫЕ УРОЖЕНЦЫ, НЕ ИМЕВШИЕ НЕ ТОЛЬКО СПЕЦИАЛЬНОГО, НО ЗАЧАСТУЮ ДАЖЕ И СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ. НЕСМОТРИ НА СУРОВЫЕ УСЛОВИЯ ТРУДА, БОЛЬШУЮ ТЕКУЧЕСТЬ КАДРОВ, НЕДОСТАТОК КВАЛИФИКАЦИИ СОТРУДНИКИ ЕКАТЕРИНБУРГСКОГО ГУБАРХИВА В 1919–1923 ГГ. ПРОДЕЛАЛИ ЗНАЧИТЕЛЬНУЮ РАБОТУ. ИМИ БЫЛИ ВЫЯВЛЕНЫ И СОХРАНЕНЫ МНОГИЕ ЦЕННЫЕ ДОКУМЕНТАЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ ИЗ ВЕДОМСТВЕННЫХ И ЧАСТНЫХ СОБРАНИЙ.

1. Максаков В.В. История и организация архивного дела в СССР (1917–1945 гг.). М., 1969. 425 с.; Хорхордина Т.И. История Отечества и архивы. 1917–1980-е гг. М., 1994. 360 с.

2. См.: Боброва В.С. Государственные архивы Сибири (1920–1930-е годы). Автореф. дис. ... канд. ист. наук. Новосибирск, 2001; Бурангулов Б.В. Становление Центрального государственного исторического архива республики Башкортостан // Документ. Архив. История. Современность. Материалы научно-практической конференции. Ч. 2. Екатеринбург, 2000. С. 45–50; Лыскова В.Ц. История организации и развития архивного дела в республике Бурятия (60-е годы XIX в. – 1991 г.). Автореф. дис. ... канд. ист. наук. Улан-Удэ, 1999; Добычина М.А. Калужские архивисты в 1919–1921 гг. // Отечественные архивы. 2002. № 4. С. 15–21.

3. Кондина Л.И. Шадринский городской архив // Отечественные архивы. 2001. № 6. С. 74–76; Неподобная Г.А. Государственная политика в отношении культурного наследия 1921–1929 гг. (на материалах Урала). Дис. ... канд. ист. наук. Екатеринбург, 2002; Шилов А.В. Губархивы на Урале: из истории создания и деятельности // Архивное дело на Урале: история, современность, перспективы: материалы научно-практической конференции. Екатеринбург, 1996. С. 13–17.

4. ГАРФ. Ф. Р–5325. Главархив СССР; ГАСО. Ф. Р–316. Архивный отдел Свердловского облисполкома.

5. Из истории архивного строительства на Урале // Архивы Урала. 1995. № 1. С. 8.

6. Шилов А.В. Указ. соч. С. 14; ГАСО. Ф. Р–316. Оп. 1. Д. 1. Л. 16–17.

7. Шилов А.В. Указ. соч. С. 14–15; ГАСО. Ф. Р–316. Оп. 1. Д. 21. Л. 3–7.

8. Из истории архивного строительства... С. 8; ГАРФ. Ф. Р-5325. Оп. 9. Д. 187. Л. 1.
9. Добычина М.А. Указ. соч. С. 17; Бурангулов Б.В. Указ. соч. С. 46–47.
10. ГАСО. Ф. Р-316. Оп. 1. Д. 4. Л. 2; Д. 1. Л. 2; Д. 3. Л. 106; Д. 8. Л. 3; Д. 25. Л. 48.
11. Там же. Д. 1. Л. 23, 136; Д. 6. Л. 162.
12. ГАРФ. Ф. Р-5325. Оп. 9. Д. 187. Л. 15; ГАСО. Ф. Р-316. Оп. 2. Д. 1. Л. 71.
13. ГАРФ. Ф. Р-5325. Оп. 9. Д. 187. Л. 137; ГАСО. Ф. Р-316. Оп. 1. Д. 4. Л. 118. Оп. 2. Д. 4. Л. 25.
14. Стариков В. Шли братья рядом // Ленинская гвардия Урала. Свердловск, 1967. С. 99–130; Яркова Е.И. Создание и деятельность Уральского бюро ИСПАРТА (1921–1923 гг.) // Документ. Архив. История. Современность. Материалы научно-практической конференции. Ч. 2. Екатеринбург. 2000. С. 92–97. ГАСО. Ф. Р-316. Оп. 1. Д. 18. Л. 58.
15. ГАСО. Ф. Р-316. Оп. 2. Д. 21. Л. 24 об., 30.
16. Там же. Оп. 2. Д. 50. Л. 1.
17. Кондина Л.И. Указ. соч. С. 74–76.
18. ГАСО. Ф. Р-316. Оп. 1. Д. 41. Л. 6.
19. Там же. Оп. 2. Д. 15. Л. 65 об.
20. Там же. Оп. 1. Д. 21. Л. 10.
21. См.: Неподобная Г.А. Указ. соч. С. 134; ГАСО. Ф. Р-316. Оп. 1. Д. 21. Л. 10.
22. ГАСО. Ф. Р-316. Оп. 2. Д. 1. Л. 128.
23. Там же. Оп. 2. Д. 21. Л. 63 об., 204.
24. Там же. Оп. 2. Д. 8. Л. 8.

Штейнгауер А.А.

#### **Объединение российских предпринимателей в начале XX в.**

Исторический опыт свидетельствует о тесной связи между ростом торгово-промышленной деятельности страны и возникновением в ней различных торгово-промышленных организаций или союзов: где раньше развилась промышленность и торговля, там впервые появились промышленные союзы. Причина этого понятна. При развитии торгово-промышленной деятельности в стране центральной власти становится не под силу правильно руководить экономическими интересами страны; власть не может далее обходиться без непрерывного содействия и представительства торгово-промышленных классов и начинает привлекать выдающихся лиц этой среды для разрешения ряда экономических вопросов. Таким путем создаются организации, которые играют роль совещательных органов для правительства и ходатайств по торгово-промышленным интересам.

В конце XIX века развитие русской промышленности обнаружило необходимость устройства центральной торгово-промышленной организации. Но осуществление этой идеи произошло только в начале 1906г., благодаря кругу лиц, примыкавшему к совещательной конторе железозаводчиков в Санкт-Петербурге. Отсутствие политического элемента и обоснование задач исключительно на почве экономическо-финансовых отношений способствовали быстрой реализации проекта. Два учредительных съезда (в январе и апреле 1906г.) и заседания организационного бюро (в феврале 1906г.) способствовали выработке «Положения о Съездах представителей промышленности и торговли» (1) и избрали временный Совет СППит (2).

В соответствии с «Положением», основными задачами Ассоциации были объединение предпринимателей с целью защиты интересов промышленности и торговли перед лицом правительства и общественных учреждений; способствовать созданию местных представительных организаций; регулировать отношения между трудом и капиталом; собирать статистический материал и проводить исследования по вопросам торгово-промышленной жизни; организовывать выставки, музеи, школы и т.п. (3).

В деятельности съездов формально можно выделить два периода:

1) с 1906 по 1910г. и 2) с 1911 по 1914г.

Считалось, что первые пять лет существования съездов были «периодом невероятной работы», вызываемой «быстрым темпом общественной жизни». Так, на V съезде отмечалось, что «пережитое... пятилетие по своему содержанию станет за добрых двадцать лет... Нам выпала нелегкая задача не только разобраться, но и вынести свое решение по вопросам государственного значения: по рабочему законодательству, по промышленному обложению, по подоходному налогу, по железнодорожной, таможенной и вообще всей финансово-экономической политике» (4). Также было заявлено о том, что «в связи с замедлением темпа общественной жизни прежняя лихорадочная работа... организации должна смениться более спокойной» (5).

Деятельность СППит не должна была преследовать общеполитические цели. В начале 1908г. Н.С.Авдаков, член Государственной думы, товарищ председателя Совета СППит, отмечал: «Специальность наших съездов – практические вопросы политической экономии и экономической политики... Вторгаться в область общей политики – значит брать на себя ту роль, к которой наша организация не призвана. Мы делаем свое дело... Наш удел – вопросы хлеба насущного... Мы не сторонники общих мест и платформ... Мы – люди дела» (6). В продолжение мнения Н.С.Авдакова, В.В.Жуковский, товарищ председателя Совета съездов, добавил «в основание работы» съездовской организации – «политическое влияние на деловой почве»: «Было важно объединить торгово-промышленное сословие на деловой почве и создать политическую силу, могущую влиять на наше законодательство и управление. Такая концепция представляла оригинальную идею русской действительности». Но он же должен был констатировать, что из этого ничего не вышло. «Жизнь доказала..., что не деловые мотивы, не деловые основы, а политические лозунги и программы составляли необходимое условие для собрания политической силы и влияния» (7).

Таким образом, объединение предпринимателей во всероссийском масштабе в начале XX века стало реальностью. Сила влияния съездовской организации основывалась прежде всего на многообразном значении промышленности и на генеральной заинтересованности государства в ее развитии. Естественно, что забота предпринимателей о развитии промышленности и

торговли была обусловлена прежде всего заботой о собственном положении. Но эти интересы в главном объективно совпадали с более общими и перспективными интересами всей промышленности страны.

1. Созданная организация имела два названия: Съезды представителей промышленности и торговли (СППиТ) и Ассоциация.
2. История торговли и промышленности в России / Под ред. П.Х.Спасского. СПб., 1911. Т. I. Вып. III. С.62.
3. Устав торговый. Под ред. Я.Н.Гессена. СПб., 1914.
4. Промышленность и торговля, 1911. № 6. С.247.
5. Там же. С. 248.
6. Промышленность и торговля. 1908. № 3. С.195.
7. Ф.32. Оп.1. Д.143. Л.21-22.

Южанинова Е.В.

### **И.Г.Гердер – историк, философ и педагог**

Иоганн Готфрид Гердер (1744-1803), философ, историк культуры, поэт и переводчик, ведущий теоретик движения «Бури и натиска», оказал заметное влияние на всю немецкую культуру второй половины XVIII и начала XIX века. Гердер впервые в Германии выдвинул исторический принцип анализа искусства и литературы. Сравнительно-историческое изучение истории культуры подводило Гердера к осознанию некоторых закономерностей развития человеческого общества. Исходя из убеждения в постоянном изменении окружающего мира, Гердер воспринимает литературу как явление, тесно связанное с данной эпохой, с развитием данного народа. Философские и исторические работы Гердера подчинены единому стремлению – создать универсальную историю культуры человечества в ее развитии, изменении и становлении. В раскрытии этого процесса для Гердера не существовало понятия малых народов. История развития отдельных народов сливалась в работах Гердера в общий поток движения человечества к прогрессу.

По оценке немецких исследователей, Гердер по праву называется «педагогом немецкой классики». Всю свою жизнь он посвятил служению школе и воспитанию. Он учился в Кенигсбергском университете (1762-64), где слушал лекции И.Канта. В это же время он познакомился с творчеством Ж.Ж.Руссо. Педагогические способности Гердер проявил уже в годы преподавания в коллегии в Кенигсберге (с 1762 г.) и в Риге, где был учителем и священником в Домской кафедральной школе (1764-69). По рекомендации Гете в 1776 г. он занял в Веймаре должность суперинтенданта, в обязанности которого входило общее руководство и инспектирование школ Саксен-Веймарского герцогства.

Большое значение для педагогической теории имеют философские идеи Гердера о человеческом бытии, о языке и истории, о гуманности, об



образовании и воспитании, которые развиваются в его произведениях во всеобъемлющую философию культуры и образования. Отдельные работы его посвящены исключительно педагогическим проблемам. В первую очередь следует назвать «Дневник моего путешествия в 1769 г.». В работе Гердер подвергает критике весь комплекс научных, философских и исторических познаний. Он мечтает о переустройстве общества, отрицая схоластику современной ему науки, стремится к практическому применению человеческих сил и знаний во имя счастья людей. «Не существует иной добродетели, кроме человеческой жизни и счастья: но каждый день есть действие. Все остальное – лишь призрак, одни лишь пустые рассуждения», - писал Гердер (1). Эту мысль Гердера можно сравнить с утверждением Фауста: «В деянии – начало бытия». «Дневник» - это по сути просветительская программа, центральные вопросы которой: Что такое человек? Как он себя «образовал», т.е. развился в конкретный исторический период? Кем он должен стать? Эта программа явилась основой для проведения Гердером в 1785 г. реформы преподавания в гимназии Веймара.

По мысли Гердера, все учреждения государства, все науки и искусства должны служить формированию гармонично развитого человека, идеал которого он видел запечатленным в искусстве древней Греции. В работах «Идеи о философии истории человечества», «Письма для поощрения гуманности» (1793-97) мыслитель выдвигает греческое искусство как школу гуманности. При этом он особенно подчеркивает момент искания, стремления вперед, становления большого гуманистического искусства. В «Письмах для поощрения гуманности» (письмо 65) он пишет: «Греческое искусство значило, почитало и любило человечество в человеке. Чтобы познать его чистую сущность, оно непрестанно стремилось вперед. Оно двигалось многообразными и трудными путями,... пока наконец именно эти преувеличенные усилия, тем упорнее направленные на поиски истины, не привели к вершинам искусства» (2). Однако Гердер не абсолютизирует образовательный идеал античности, призывает не к подражанию, а к осознанному освоению наследия античности. Творческое освоение античности заключается, по мысли Гердера, прежде всего в возрождении идеалов гражданственности и гуманности, а не в перенесении античных сюжетов и форм в немецкую литературу. Гердер убежден, что в гимназии следует, прежде всего развивать мышление учащихся для знания и понимания истории. Его школьный план, представленный в названном выше «Дневнике моего путешествия» вообще не ставит преподавание древних языков на первое место, именно история и предметы реального цикла занимают в его школьном плане большее место. Изучение истории, географии, литературы Гердер противопоставляет схоластическому изучению латинской грамматики в традиционной латинской школе. Наибольшее значение Гердер придавал преподаванию родного языка. Именно с него должно начинаться воспитание и школьное обуче-

ние, считал Гердер: «Каждый должен научиться понимать свой родной язык, верно и правильно говорить, быстро и разумно писать. Наше столетие – говорящее и пишущее столетие. Следующее, по всем признакам, будет не менее таковым» (3).

Одновременно Гердер ориентировал на использование национальной немецкой литературы для воспитания подрастающего поколения и выступал также против презрительного отношения дворянства к немецкому языку: «Отчетливо видно, как мало немец умеет говорить по-немецки. Не только крестьяне или ремесленники говорят на отвратительном, корявом немецком, особенно, когда они хотят выразиться поизящнее. Но чем выше человек, тем хуже. На самой вершине сословной лестницы стыдятся говорить по-немецки. На нем говорят лишь с лакеями и служанками» (4). Однако при всей важности изучения родного языка он высоко оценивал значение преподавания иностранного языка: «Без сомнения родной язык для нас – с амый любимый, но он не мешает нам изучить еще десяток других – древних и новых языков, полюбить их красоту и вкушать их духовные плоды. Образованный человек должен делать это в наше время, в совершенстве владея языком своего Отечества» (5). Поэзия, философия, история предстают, по убеждению Гердера, как три «светильника», освещающие путь человечества.

Воспитание личности Гердер понимал в единстве с совершенствованием всего человечества. Целью воспитания он провозглашает «достижение гуманности». При этом он углубляет идеи буржуазной немецкой классики о единстве гуманности и национальности. Истинное национальное чувство, патриотизм, свободный от всякого национализма, должны соединяться с любовью ко всему человечеству. Под «достижением гуманности» Гердер понимал такое состояние общества, когда каждый человек, не опасаясь другого, сможет развивать свои способности. Мыслитель подчеркивал, что движением к состоянию гуманности является вся история человеческого рода, и в этом состоит подлинная цель истории. Его богатый философский обзор истории представлен в произведениях «Еще один опыт философии истории для воспитания человечества» (1774) и незаконченном, важнейшем труде «Идеи о философии истории человечества» (1784-1791). Как уже показывает название, рассмотрение истории имеет для Гердера одновременно педагогическое значение. История человечества выступает у него как история образования. С другой стороны, образование помогает человеку стать человеком путем постижения истории. В ней, по твердому убеждению Гердера, он узнает всю глубину человеческого существования и только тогда воспитывает себя к истинной гуманности. История человечества, таким образом, становится у Гердера «канонем гуманности». Движущие силы для поощрения гуманности Гердер видит в искусстве и науке, в воспитании и образовании. В понятие образования Гердер включает и практическую дея-

тельность по преобразованию природы (б). На этом убеждении основаны его труды «Письма для поощрения гуманности» и «Школьные речи».

Гердер уделил большое внимание теме человеческой культуры. По его мнению, история человеческого общества это процесс созидания культуры и обретения человеком с ее помощью свободы и власти над природой. Развитие культуры является выражением прогресса общества. В человеке, по мысли Гердера, изначально заложен принцип деятельности, т.е. способность к творчеству. Поэтому его творческие силы неиссякаемы и раскрываются в сфере культуры.

Гердер рассматривал мышление, язык и культуру как явления, исторически развивающиеся и высказывал глубокие идеи о связи языка и мышления. С Гердера начинается современная философия языка («Трактат о происхождении языка» (1770). Своей гениальной интуицией Гердер предсказал многое из того, что позднее было эмпирически подтверждено. Гердер ставил язык в центр человеческого существования и подчеркивал, прежде всего, что язык это специфически человеческое явление. «Только с речью возникает разум», - подчеркивал Гердер. Его философия языка и собранные им народные песни, переведенные на немецкий язык (сборник «Голоса народов в песнях» (1778-79), привлекли внимание к тем народам, которые еще не утратили свои нравы и обычаи и природную силу языка. Гердер считается основателем европейской славистики – науки о славянских языках. Его вышеупомянутый филологический труд способствовал распространению взгляда Гердера, что уважение к истории и культуре других народов является обязательным элементом воспитания. При этом Гердер подчеркивает индивидуальность народов и эпох так же убежденно, как и уникальность каждого отдельного человека.

Несмотря на то, что школьная деятельность Гердера была, прежде всего, направлена на преобразование гимназии в соответствии с требованиями времени, однако не меньше усилий мыслитель прилагал для улучшения народных школ и боролся за улучшение материального положения учителей, а также за их более основательную подготовку. Для этой цели он учредил в 1786 г. специальную учительскую семинарию в Веймаре. В 1787 г. Гердер написал и издал букварь и книгу для начального чтения. До сих пор дети механически тренировали чтение на непонятных историях из библии и катехизиса. Гердер попытался уже самых маленьких детей воспитывать думающими людьми. Подбором материала, взятого из мира, окружающего детей, он хотел пробудить радость в учении. Расположение материала должно было расширять словарный и понятийный запас детей и сообщать им основу необходимых знаний. Из этих примеров видно, как успешно Гердер старался улучшить преподавание на всех уровнях тогдашней школьной системы Веймара.

Гердер требует живой, активной организации обучения и учета самостоятельной деятельности ребенка. «Движение души» для Гердера важ-

нее, чем всякое поучение. Он ненавидит правила и схемы и желает, чтобы с ребенком обращались сердечно, доверительно и индивидуально. При этом он далек от того, чтобы все облегчить ребенку, и выступает за самостоятельную и основательную работу ученика, которая должна однако соответствовать его духовному развитию. Гердер выделяет разные возрастные периоды: детский (10-12 лет), подростковый (12-15 лет) и юношеский (старше 15 лет), и предусматривает соответствующее обучение. В этом находит продолжение идея Руссо о своеобразии и значимости каждого этапа детского развития. Рассматривая отношения учителя и ученика, Гердер подчеркивает необходимость того, чтобы учитель был не только преподавателем, но и воспитателем. Поэтому кроме образования ума в школе, он должен заботиться и о воспитании сердца и воли детей для действительной жизни (7). Дидактические идеи Гердера и его стремление к синтезу гуманистического и реального образовательных принципов сохранили значение и за рамками его времени. Идеи Гердера оказали значительное влияние на И.В.Гете, В.Гумбольдта, на формирование неогуманизма в педагогической мысли Германии.

- 
1. История немецкой литературы. В 5 т. Т.2. Общ. ред. Н.И.Балашова. М., 1963. С.206.
  2. Там же. С.361.
  3. Geschichte der Erziehung. Hrsg.-Kollegium: K.H.Günter. Berlin. 1987. С.202.
  4. Там же.
  5. Там же.
  6. Deutsche Literaturgeschichte in einem Band. Hrsg.von Prof.Dr.Geerdts. Berlin. 1968. С.237.
  7. Модзалевский Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. С.-Пбг., 2000. С.187.

## **Раздел II. Проблемы истории, теории и методики исторического образования**

Аглиуллина Г.Б.

### **К проблеме истории становления и развития национальных систем специального образования (социокультурный контекст)**

РАЗВИТИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВО ВСЕ ИСТОРИЧЕСКИЕ ПЕРИОДЫ СВЯЗАНО С СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИМ УСТРОЙСТВОМ СТРАНЫ, ЦЕННОСТНЫМИ ОРИЕНТАЦИЯМИ ГОСУДАРСТВА И ОБЩЕСТВА, ПОЛИТИКОЙ ГОСУДАРСТВА ПО ОТНОШЕНИЮ К ДЕТЯМ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ, ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВОМ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ЦЕЛОМ, УРОВНЕМ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ КАК ИНТЕГРАТИВНОЙ ОБЛАСТИ ЗНАНИЯ НА СТЫКЕ МЕДИЦИНЫ, ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ, МИРОВЫМ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ПРОЦЕССОМ.

СИСТЕМА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЯВЛЯЕТСЯ ИНСТИТУТОМ ГОСУДАРСТВА, КОТОРЫЙ ВОЗНИКАЕТ И РАЗВИВАЕТСЯ КАК ОСОБАЯ ФОРМА ОТРАЖЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ЕГО ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И КУЛЬТУРНЫХ НОРМ ОБЩЕСТВА, ВСЛЕДСТВИЕ ЧЕГО КАЖДЫЙ ЭТАП ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СООТНОСИТСЯ С ОПРЕДЕЛЕННЫМ ПЕРИОДОМ В ЭВОЛЮЦИИ ОТНОШЕНИЯ ГОСУДАРСТВА И ОБЩЕСТВА К ЛИЦАМ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ.

КАЧЕСТВЕННЫЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ И ПЕРЕХОДЫ ОТ ОДНОГО ЭТАПА СТАНОВЛЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ДРУГОМУ, КАК И ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ВНУТРИ КАЖДОГО ИЗ ЭТАПОВ, ОПРЕДЕЛЯЮТСЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫМИ ФАКТОРАМИ.

НЕВОЗМОЖНО ПОНЯТЬ И ОБЪЯСНИТЬ ИСТОРИЮ ОБУЧЕНИЯ НЕСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ И ОБОСНОВАННО ПРОГНОЗИРОВАТЬ РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ЕСЛИ РАССМАТРИВАТЬ ИСТОРИЧЕСКИЕ ФАКТЫ ВНЕ КОНТЕКСТА РАЗВИТИЯ ЦИВИЛИЗАЦИИ, В КОТОРОМ И КРОЮТСЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОИСХОДЯЩИХ ПЕРЕМЕН.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭВОЛЮЦИИ ОТНОШЕНИЯ ГОСУДАРСТВА И ОБЩЕСТВА К ЛИЦАМ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ ОТ АНТИЧНЫХ ВРЕМЕН ДО НАШИХ ДНЕЙ ПОЗВОЛИЛО ВЫДЕЛИТЬ ПЕРЕЛОМНЫЕ МОМЕНТЫ, РАЗГРАНИЧИВАЮЩИЕ ПЯТЬ ПЕРИОДОВ ЭВОЛЮЦИИ. ПЕРИОДИЗАЦИЯ ОХВАТЫВАЕТ ВРЕМЕННОЙ ОТРЕЗОК В ДВА С ПОЛОВИНОЙ ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ – ПУТЬ ОБЩЕСТВА ОТ НЕНАВИСТИ И АГРЕССИИ ДО ТЕРПИМОСТИ, ПАРТНЕРСТВА И ИНТЕГРАЦИИ ЛИЦ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ. Все европейские страны пережили выявленные периоды, причем в сопоставимые исторические сроки. В эволюции отношения государства и общества к интересующим нас лицам в России воспроизводятся те же периоды, что и в европейской цивилизации, но со значительным отставанием в масштабе исторического времени, вследствие чего в конце XX столетия Россия и Западная Европа переживают разные периоды эволюции отношения и

соответственно находятся на разных этапах развития систем специального образования.

Первый этап эволюции: от агрессии и нетерпимости к осознанию необходимости признания инвалидов (с VIII в. до н.э. по XII в. н.э.)

Второй период эволюции: от осознания необходимости признания инвалидов к осознанию возможности обучения глухих и слепых детей; от приютов через опыт индивидуального обучения к первым специальным учебным заведениям (XII - XVIII вв.).

Третий этап эволюции: от осознания возможности обучения детей с сенсорными нарушениями к признанию права аномальных детей на образование. Становление специального образования (конец XVIII до начала XX в.).

Четвертый этап эволюции: от осознания необходимости специального образования для отдельных категорий детей с отклонениями в развитии к пониманию необходимости специального образования для всех, нуждающихся в нём. Развитие и дифференциация системы специального образования (начало XX столетия до 70-х гг.).

Пятый этап эволюции: от равных прав к равным возможностям; от «институционализации» к интеграции (с начала 70 гг. до настоящего времени).

Отдавая должное проведенным исследованиям, нельзя не признать, что в условиях целостного изменяющегося мира, а также введения стандартов обучения, как в общеобразовательных, так и в специальных (коррекционных) школах, задачи обучения и воспитания глухих детей требуют поиска новых форм организации обучения, новых технологий в образовательном процессе для разрешения ряда противоречий.

Во-первых, возникло противоречие между содержанием образования, отраженным в современных учебниках и программах, и требованиями, предъявляемыми обществом к обучению и воспитанию глухих детей. Изменения в современном обществе требуют качественно нового уровня подготовки выпускника из коррекционной школы.

Во-вторых, в рамках специальной (коррекционной) общеобразовательной школы I вида существует противоречие между необходимостью определения педагогических условий системы обучения глухих детей устной речи с применением фонетической ритмики и поиском теоретических и практических путей и приемов развития ритмико-интонационной структуры устной речи.

В-третьих, существует противоречие между целостной природой ребенка и действующей системой дифференцированного специального образования. Между тем внутренние закономерности умственного и речевого развития ребенка наиболее полно выявляются при изучении всей системы, а не изолированных учебных предметов, преподаваемых в школе.

Таким образом, потребности теории и практики организации обучения в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе I вида с ориентацией на интеграцию глухих детей в современное общество слы-

шащих и развитию устной речи этих детей, с одной стороны, и недостаточная научная обоснованность педагогических условий и методических рекомендаций по развитию ритмико-интонационной структуры устной речи в учебном процессе, с другой, - выявили проблему разработки педагогических условий развития ритмико-интонационной структуры устной речи глухих учащихся младших классов на музыкально-ритмических занятиях.

Одной из важнейших проблем для речи неслышащих детей является недостаточная её выразительность, которая связана прежде всего с её восприятием на слух и с её воспроизведением. основополагающее исследование в этом направлении было проведено В.И. Бельтюковым, Ф.Ф. Рау (1956, 1960).

Речь неслышащих детей не модулирована, монотонна, лишена логического ударения. Отсутствие только одного средства её выразительности, например, интонации, затрудняет понимание речи окружающими людьми. А также это оказывает отрицательное влияние на развитие словесно-логического мышления, т.е. не позволяет неслышащим детям использовать интонацию как средство формирования речевого мышления. Музыкально-ритмические занятия, введенные в 1986 году в специальную (коррекционную) общеобразовательную школу-интернат I вида, являются одним из средств развития выразительности речи неслышащих детей.

В музыкально-ритмическом занятии объединены различные виды деятельности учащихся (слушание музыки и речи, говорение, выполнение танцевальных движений, игра на элементарных инструментах и т.д.).

Включение в музыкально-ритмические занятия столь различных видов деятельности обусловлено тем, что коррекционная работа на этих занятиях базируется на взаимодействии, взаимовлиянии развивающихся у учеников навыков устной речи, возможности восприятия музыки, двигательных способностей. Умение воспринимать музыку существенно влияет на совершенствование двигательных способностей глухих детей. Музыка организует движения во времени, содействует их ритмичности, побуждает к эмоциональному и выразительному исполнению. Целенаправленное вслушивание в музыкальное сопровождение содействует формированию у глухих детей интонационной структуры устной речи. При декламации песен под музыку, выполнении специальных речевых упражнений под музыку дети легче овладевают высотными и динамическими модуляциями голоса, темпом речи, её слитностью, ритмической организацией слов и фраз, что обусловлено близостью определенных интонационных структур в музыке и речи.

В свою очередь, движения также оказывают положительное влияние на развитие у учеников восприятия музыки и формирование произноси-

тельной стороны устной речи. Передача в движениях музыкального образа, структуры пьесы, характера звуковедения, темпо-ритмических, динамических, высотных соотношений является одним из основных методических приемов развития глухих, который базируется на создаваемых в процессе обучения слухо-двигательно-зрительных связях. Специальная работа над движениями, формированием правильной осанки, умением произвольно расслаблять и напрягать определенные группы мышц, развитием чувства ритма имеет принципиальное значение при использовании в формировании у учащихся устной речи фонетической ритмики. Точное моделирование движениями корпуса тела, головы, рук и ног, характера воспроизведения речевых структур при одновременном их проговаривании способствует развитию естественного звучания речи, формированию её звуковой и интонационной структур.

Система специального образования является институтом государства, который возникает и развивается как особая форма реализации его ценностных ориентаций и культурных норм общества, вследствие чего каждый этап развития национальных систем специального образования соотносится с определенным периодом в эволюции отношения государства к лицам с отклонениями в развитии.

Все современные тенденции и противоречия в развитии систем специального образования имеют глубокие социокультурные корни и вполне определенный «исторический возраст», и выбор пути развития этой системы всегда будет зависеть не только от научных взглядов её создателей, но и от ценностных ориентаций, политических установок, экономических возможностей государства и принятых культурных норм общества.

Аллабердина Г.И.

**Состояние школьного исторического образования  
в Башкирии в 30-е годы**



С начала 30-х годов в развитии общеобразовательной школы в целом, исторического образования в частности, начался новый этап. Задачи социально-экономического и культурного развития общества требовали качественной подготовки образованных специалистов высшего и среднего звена. В связи с этим главным направлением в деятельности школы стала подготовка выпускников к поступлению в вузы и техникумы, а в программно-методической работе – отбор и систематизация «основ наук». На коренную перестройку технологии учебно-воспитательного процесса были направлены партийно-правительственные постановления 1931-1936 гг., имевшие целью привести школу в соответствие с потребностями общественного развития страны. Они внесли изменения в содержание образования, организацию и методы учебно-воспитательной работы, что нашло отражение и в школьном историческом образовании.

Постановления партийно-правительственных и просвещенческих органов Башкирской АССР существенно не отличались от документов центральных властей. Местные власти при разработке школьной политики опирались на постановления ЦК ВКП (б) и СНК СССР, при этом стремились учитывать национальные особенности региона. На основе постановлений ЦК ВКП (б) «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» от 28 августа 1932 г., «Об учебниках для начальной и средней школы» от 13 февраля 1933 г., «О преподавании гражданской истории в школах СССР» от 15 мая 1934 г. и, наконец, «О введении в начальной и неполной средней школе элементарного курса всеобщей истории и истории СССР» от 9 июня 1934 г. (1) была перестроена вся учебная работа в школах Башкирии.

Согласно распоряжению Управляющего начальными школами БАССР от 4 ноября 1937 г. преподавание истории вводилось в начальные классы русских школ республики лишь с 15 ноября 1937 г. Введение преподавания истории в башкирских, татарских, марийских, чувашских и других нерусских школах намечалось после получения учебников по истории на родном языке, но не раньше 13 января 1938 г. (2). В старших классах Наркомпрос БАССР также запрещал введение преподавания истории вплоть до получения учебников, хотя бы по 1 экземпляру на 4-5 учеников (3). До поступления учебников в школы часы, отведенные на историю, передавались на русский язык и арифметику.

Башкирским обкомом ВКП (б) были приняты меры по обеспечению башкирских школ новыми учебниками. Для работы над составлением и переводом учебников привлекались лучшие научные силы республики. На руководителей Башнаркомпроса и типографии возлагалась персональная ответственность за своевременный их выпуск (4).

Коллектив для составления того или иного учебника создавался Научно-методическим Советом БНКП, который обеспечивал данный коллектив всеми необходимыми материалами руководяще-планового, про-

граммно-методического характера. Научно-методическим Советом принималась уже готовая рукопись учебника, которая с его одобрением передавалась Башгизу. В издательстве учебник подвергался стилистическому, орфографическому исправлению и техническому оформлению, после чего передавался в типографию для печати. Таким образом, каждый учебник в процессе своего издания проходил три инстанции (5). Все учебники для школ I и II ступеней печатались исключительно на новом башкирском алфавите (6).

Учебник А.В. Шестакова «История СССР» для 3 – 4-х классов был переведен на башкирский язык группой ученых под руководством Ф.А. Нургалиева и Н.М. Камалова. «Краткий курс истории СССР» под редакцией профессора А.В. Шестакова на башкирский язык был переведен комиссией по переводу трудов классиков марксизма-ленинизма под руководством А.М. Азнабаева. Эти учебники для начальных и средних школ Башкирии вышли в свет по Башгосиздательству 5 сентября 1938 г. тиражом 40 000 экземпляров учебника «Краткий курс истории СССР» и 30 000 экземпляров учебника «История СССР» (7).

Однако, несмотря на принятые директивы партии и правительства, на протяжении 30-х годов школы республики продолжали испытывать большие трудности с учебниками. Рост числа учащихся и школьной сети опережали тиражи учебников и учебных пособий. Вследствие этого программный материал по истории во многих школах, особенно в сельских, не выполнялся, ввиду того, что слишком много времени уходило на записи уроков учащимися в своих тетрадях (8).

Одним из главных, в том числе и для нашей республики, особо сложных вопросов школьного образования являлась подготовка педагогических кадров. Недостаточная подготовленность учителей по истории неполной средней и средней школ республики побудила Бюро Обкома ВКП (б) и СНК БАССР принять решительные меры. Башнаркомпросу было поручено обеспечить переподготовку учителей истории для средних школ. На заседании была отмечена необходимость организовать обучение учителей по данным предметам в заочной системе переподготовки кадров. А для учителей, не имеющих возможности пройти очное или заочное обучение, было поручено организовать кружки по истории под руководством опытных педагогов.

Постановлением коллегии Башнаркомпроса от 1 января 1932 г. начал свою работу Башкирский научно-исследовательский институт марксистско-ленинской педагогики и педологии, который позднее, в 1938 г., был переименован в Башкирский институт усовершенствования учителей (БИУУ). Став центром всей научно-методической работы в республике, институт развернул большую работу по составлению и изданию методических писем, образцов работы лучших учителей республики, примерных планировок учебного материала, конспектов уроков и т.д. Помимо этого

Институт вел консультационную работу и проводил курсовые мероприятия по повышению квалификации учителей.

Так, для подготовки учителей-историков школ республики к преподаванию истории СССР по учебнику А.В. Шестакова «Краткий курс истории СССР» приказом БНКП от 17 сентября 1937 г. были организованы десятидневные семинары. Межрайонные семинарские занятия проводились в педучилищах и средних школах Уфы, Белорецка, Белебея, Бирска, Стерлитамака, Чишмов, Буздяка, Краснокамска, Зилаира, Месягутова, Давлеканова, Благовещенска, Темясова, Аскина (9).

Руководители семинаров подбирались из научных работников, профессоров и доцентов института, а также из числа лучших учителей истории, показавших успехи в преподавании своей дисциплины.

Педагогические курсы по подготовке преподавателей неполных средних и средних школ по Башкирской АССР были открыты при Стерлитамакском, Месягутовском, Белорецком, Благовещенском педучилищах, а также в школах г. Уфы № 3 и Стерлитамака № 4.

Большую роль в подготовке квалифицированных кадров для школ республики играли педагогические учебные заведения. Помимо Башкирского государственного педагогического института им. К.А. Тимирязева в Уфе, были организованы учительские институты в 1935 г. в Стерлитамаке и в 1939 г. в Бирске. Позднее на их базе были созданы Бирский и Стерлитамакский педагогические институты.

В 30-е годы произошли коренные сдвиги не только в содержании, но и в организации учебно-воспитательной работы школы, как по истории, так и по другим учебным дисциплинам. Все внимание органов народного образования и учительства было сосредоточено на подъеме уровня знаний учащихся и на ликвидации методического прожектерства. Основной формой организации учебной работы во всех звеньях школы стал урок со строго определенным расписанием занятий и твердым составом учащихся. Была поднята роль учителя как центральной фигуры в процессе обучения. Укрепилась дисциплина среди учащихся.

Важную роль в деле повышения качества и прочности усваиваемых учащимися знаний в 30-е годы играли переводные и выпускные экзамены, проводившиеся с IV по X классы. В приказе НКП РСФСР от 22 февраля 1936 г. указывалось: «Проверочные испытания должны дать оценку знаний, умений и навыков, полученных каждым учащимся в течение учебного года. Они должны способствовать дальнейшему повышению качества учебной работы учащихся» (10).

Испытания по истории проводились в устной форме. В V-VII классах на устные испытания отводилось не более пяти часов, а в VIII-X классах – не более шести часов в день. Проверочные испытания являлись формой государственного контроля не только за знаниями учащихся, но и за качеством работы учителя и школы в целом.

К проверочным испытаниям в школах республики подходили со всей серьезностью и строгостью. В предвоенные годы в школах г. Уфы на экзаменах присутствовали представители районных отделов народного образования. Во многих средних школах г. Уфы для приема выпускных экзаменов в X классах привлекались профессора, доценты уфимских вузов.

Итоги работы неполных средних и средних школ республики за 1938/39 учебный год, подведенные на основании представленных отчетов Рай/Гор/ОНО позволяют проследить успеваемость учащихся с 5 по 10 классы по истории по 30 районам.

Классы	Отлично, хорошо	Удовлетвор., неудовлетвор.	%
5	8086	2128	73,68
6	6952	1094	84,28
7	5616	710	87,24
8	1840	155	91,58
9	722	95	86,71
10	308	11	92,43

Лучшими школами по успеваемости и усвояемости исторического материала по г. Уфе являлись школы №№ 26 и 18. 26-ая школа имела успеваемость по всем классам за I четверть 96,4 %, за II четверть – 97, 3 %. 18-ая школа имела успеваемость в 5 классе – 91%, в 6 классе – 92 %, в 7 классе – 94,6 %.

Наряду с этим в отдельных районах республики чрезвычайно высоким был процент неуспевающих. Так, по Благовещенскому району по истории не успевали 15% учащихся. Причинами неудовлетворительного состояния преподавания истории в школах, низкой успеваемости учащихся по истории прежде всего являлись: недостаточная подготовленность педагогических кадров НСШ и СШ по истории, отсутствие стабильных учебников, методических пособий, исторических карт, хронологических таблиц, исторических картин, художественной литературы для преподавателей по отдельным темам, слабое развертывание методической работы по истории.

Теоретический уровень преподавания был все еще недостаточно высок. Многообразие методов работы еще не вошло в практику всех учителей и связано преимущественно с работой хороших учителей. Во многих школах и у многих учителей существовала недооценка наглядности и неумение ее применять. Нарушалась планомерность и последовательность в передаче знаний. В ряде случаев имело место неправильное построение уроков. Очень часто учителя не упражняли учащихся в систематическом изложении материала, прерывали их, говорили много сами. Не было индивидуального подхода к отдельным учащимся. Весьма неудовлетворительно был поставлен и учет работы учащихся.

Кроме того, 1939/1940 учебный год нельзя считать удовлетворительным уже по тому, что в республике не был выполнен закон о всеобщем

Около 4000 детей школьного возраста остались вне школы. По данным 54 районов, из школ выбыли 62815 детей. Из них 18000 учащихся выбыли без уважительных причин. Такое положение создалось исключительно по причине слабой подготовки к началу учебного года. РОНО и директора школ, сельские и районные исполкомы не приняли решительных мер к охвату детей всеобучем. Недостаточно были приняты меры, предупреждающие отсев учащихся. В районах не везде был организован подвоз детей к школам, недостаточно была организована в республике сеть интернатов. Частым явлением была текучесть педагогических кадров из района в район, а также внутри района без достаточных оснований. Несмотря на эти недочеты, общий уровень учебной работы по всем учебным предметам, в том числе и по истории, значительно поднялся.

Таким образом, постановления партии и правительства по вопросам преподавания истории в школе середины 30-х годов вызвали перестройку всей системы исторического образования в стране и организационную перестройку самой исторической науки. В ходе работы над школьными учебниками шло утверждение новой концепции отечественной исторической науки, расширялась ее проблемно-тематическая структура.

- 
1. Народное образование в СССР. Сборник документов 1917-1973 гг. М., 1974. С. 156,161, 166.
  2. ЦГИА РБ. Ф. 798. Оп.1. Д. 4293. Л. 69.
  3. Там же. Л.55.
  4. ЦГАОО РБ. Ф. 122. Оп. 12. Д.15. Л. 138.
  5. ЦГИА РБ. Ф. 798. Оп. 1. Д. 2295. Л. 137.
  6. Там же. Д. 2296. Л. 356.
  7. ЦГАОО РБ. Ф. 122. Оп.17. Д.470. Л.65.
  8. Там же. Д.4975. Л.60.
  9. ЦГИА РБ. Ф. 798. Оп.1. Д.4293. Л.97.
  10. Там же. Ф. 798. Оп.1. Д.3476. Л.220.

Антонов В.М.

**Национально-региональный компонент по истории:  
системный подход к его изучению в школе**

Одной из главных причин невысокой исторической грамотности учащихся является неэффективное использование учебного времени, отводимого на изучение гуманитарного блока, в частности, историко-обществоведческого, пренебрежение принципами системности и преемственности в формировании знаний и умений школьников. Системность знаний и умений школьников может формироваться лишь при последовательной реализации связей, которые могут быть выявлены в историческом и обществоведческом материале. Эти связи в методике обучения истории принято подразделять на две группы: 1) *по содержанию*: логические и хронологические; 2) *по*

*ФОРМЕ:* ВНУТРИКУРСОВЫЕ, МЕЖКУРСОВЫЕ, МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ; ВЕРТИКАЛЬНЫЕ И ГОРИЗОНТАЛЬНЫЕ.

Личная практика работы в школе убеждает, что реализации связей, особенно межпредметных, уделяется мало внимания. Наблюдается дублирование одного и того же материала в предметах гуманитарного цикла: мировая художественная культура и история, экономика и обществознание, история Башкортостана и история России. Простое дублирование материала притупляет интерес к изучению предметов, препятствует систематизации и углублению знаний и умений школьников. Школьники слабо владеют общеучебными умениями: многие старшеклассники не умеют применить распространённый способ дефиниции понятий через род и вид, составить план, тезисы и конспект, самостоятельно провести сравнение и обобщение и т.д.

Курс истории Башкортостана с древности до наших дней изучается в республике как самостоятельный предмет в 8-9-х классах, что затрудняет установление синхронных связей с отечественной историей.

Мы попытались наметить конкретные пути интегрирования истории Башкортостана в общие исторические курсы (1): в 8-м классе в первой четверти изучается только новая история Башкортостана до XIX в., что позволяет со второго полугодия 8-го класса синхронно изучать федеральный и региональный компоненты.

На примере конкретных уроков «Коллективизация в СССР и БАССР» мы решили разработать системный подход к изучению тем, в которых рассматриваются общие для всей страны и республики процессы. Таких тем при изучении Башкортостана немало: отмена крепостного права и другие реформы 60-70-х годов XIX в., экономическое развитие, общественное движение, реформы П.А.Столыпина, гражданская война, индустриализация, коллективизация, Великая Отечественная война и др.

Мы поступили следующим образом: вначале тщательно проанализировали содержание соответствующего параграфа учебника по истории Башкортостана (2) с целью выявления, какой материал, содержащийся в общероссийских учебниках (3), дублируется в нём, какой региональный материал помещён и как он соотносится с общероссийским: просто его конкретизирует или показывает специфику процесса коллективизации в республике. Затем разработали методику проведения обозначенных уроков и на её основе попытались выявить методические пути и средства изучения истории России и истории Башкортостана.

Выводы, сделанные нами на основе содержания параграфа учебника по истории Башкортостана:

– большая часть материала параграфа относится к курсу отечественной истории;

– фактический материал, относящийся непосредственно к истории коллективизации в республике, кроме двух моментов (успешная коллективизация в восточных кантонах БАССР и причины, облегчавшие её проведение в них; отнесение БАССР по темпам коллективизации ко второй группе регионов), просто конкретизирует положения, раскрываемые в федеральных учебниках отечественной истории.

Структурно-функциональный анализ (4) содержания материала по истории коллективизации позволил нам сформулировать целевую установку уроков и отобрать методические средства и приемы его изучения, которые отразились в таблице.

<i>План изучения нового материала</i>	<i>Методические средства и приемы</i>
1. Причины коллективизации	<b>Средства:</b> таблица с цифровыми данными о хлебозаготовках в СССР и БАССР, структурно-логическая – схема, отражающая связь индустриализации и коллективизации. <b>Прием:</b> эвристическая беседа
2. Создание колхозов и раскулачивание	<b>Средства:</b> структурно-логическая схема. <b>Проблемное задание:</b> В чем была неразрывная связь между созданием колхозов и раскулачиванием. <b>Средства:</b> таблицы с цифровыми данными «Динамика коллективизации по СССР», «Динамика коллективизации в Башкортостане». <b>Задание учащимся:</b> составить графики по СССР и Башкортостану, найти о них общее и особенное, объяснить причины подъема – спада – нового подъема коллективизации
3. Результаты коллективизации	<b>Средство:</b> цифровые данные по СССР и Башкортостану. <b>Задания учащимся</b> на анализ цифровых материалов и на соотнесение целей и результатов коллективизации
4. Цена коллективизации	<b>Средства:</b> фрагмент видеофильма о голоде 1932-33 гг. <b>Сообщения</b> учащихся о судьбах раскулаченных (на местном материале) Оценочное задание: «Как вы считаете, оправдывают ли высокие результаты индустриальной революции и коллективизации те жертвы, которые были принесены советским народом? Поинтересуйтесь отношением людей старшего поколения к этим фактам». (5; 164)

Последнее задание было предложено выполнить учащимся гимназии № 39. Абсолютное большинство учащихся не оправдывает эти жертвы, хотя считают, что страна за годы довоенных пятилеток стала мощной индустриальной державой.

Мнения же взрослых противоречивые. Один оправдывает жертвы, принесенные советским народом, другие, напротив, осуждают действия Сталина.

Приведем типичные примеры работ: сочинения ученицы 9Д класса Галеевой Кристины и ученицы 9М Арташевой Татьяны.

Сочинение Галеевой Кристины: «Мои бабушка и дедушка не оправдывают коллективизацию и индустриализацию. "Было очень много невинных человеческих жертв, – объясняют они, – а люди умирали с голоду, гнили в тюрьмах, работали из последних сил, надеялись, что жизнь станет лучше... Конечно, строились новые промышленные предприятия, индустриальные центры, но люди продолжали голодать, все боялись за свою жизнь, свободу. Может, нужно было постараться найти другой способ преобразования страны, чтобы страна стала великой державой не за счет счастья миллионов людей?"

Что касается меня, я считаю, что наше поколение не может правильно оценить политику Сталина. Мы не жили в то время, мы знаем только факты. На самом деле жизнь была намного сложнее и страшнее. Конечно, нужно принимать во внимание индустриальный прогресс, но люди, жившие в то время, тоже имели право на хорошую жизнь. Я считаю, что нельзя строить хорошее будущее за счет настоящего. 2 млн. крестьян разорили, 3,5 млн. человек погибло в сталинских лагерях. Я думаю, что жертвы не оправдывают высокие результаты индустриализации и коллективизации».

Сочинение Арташевой Татьяны: «Я считаю, что жертвы никогда не бывают оправданными. Конечно, я горжусь своей страной, которая за две пятилетки добилась таких результатов, которые другие страны добивались за десятилетия. Но несмотря на то, что многие люди работали с большим энтузиазмом, с верой в светлое будущее, наш народ понес большие жертвы во время раскулачивания, коллективизации и репрессий.

Будучи достаточно взрослым человеком, я вижу, что происходит с нашей страной сегодня, в течение последних 10 лет она из процветающего государства превратилась в "страну третьего мира". И жертв сегодня тоже немало, и они ничем не оправданы. Больно думать, что народ России всегда жертвует... Все можно построить, разрушить и вновь построить, а жизнь человека уникальна и неповторима.

Обе мои бабушки считают, что результаты индустриальной революции и коллективизации оправдывают жертвы советского народа. Они считают, что страна стала богатой, что хотя люди жили бедно, зато весело. Бабушки считают, что Сталин - очень сильный и мудрый руководитель страны. И сейчас нам нужен такой же человек во главе страны».

*Общие выводы по изучению*

*национально-регионального компонента по истории*

1. Системность в преподавании национально-регионального компонента по истории может быть обеспечена либо интегративным рассмотрением в курсах отечественной истории и истории Башкортостана общих процессов, происходивших во всей России, либо синхронно-



параллельным, когда объектом изучения являются специфические для региона процессы и события (башкирские восстания и т.д.).

2. Целесообразно создавать для учителя и учащихся учебно-методические комплексы, которые бы кроме обязательного минимума и программ включали в себя федеральные учебники, учебные пособия по истории региона (желательно в виде приложения к конкретному федеральному учебнику), учебные материалы по истории района, города, села.

Во всех учебных материалах не должен дублироваться один и тот же материал.

3. Для органического соединения различных уровней изучения истории: локального, регионального, российского, общемирового должна быть разработана система методических приемов, средств, познавательных заданий. Одним из эффективных средств систематизации знаний учащихся является составление синхронистических таблиц, в том числе по истории России и истории Башкортостана.

---

1. Антонов В.М. Примерное планирование уроков истории и обществознания в основной и средней школе. Уфа, 2000.

2. Кульшарипов М.М. История Башкортостана. XX век. Учебник для 9 кл. общеобразовательных школ РБ. Уфа, 2000.

3. Данилов А.А., Косулина Л.Г. История России. XX век. Учебная кн. для 9 кл. и общеобразовательных учреждений. М., 2000; Шестаков В.А., Горинов М.М., Вяземский Е.Е. История Отечества. XX век / Под ред. А.Н.Сахарова. М., 2000.

4. Гора П.В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. М., 1988. С.25-33.

5. Шестаков В.А., Горинов М.М., Вяземский Е.Е. История Отечества. XX век / Под ред. А.Н.Сахарова. М., 2000. С. 164.

Баженова Н.Н.

### **Концептуальные основы преподавания курса «Культура региона»**

Наше общество переживает драматические и эпохальные по своему историческому значению процессы, охватившие социум и культуру страны. Вызваны они главным образом крахом идеологии коммунизма. В образовавшийся вакуум – культурный, идеологический, политический немедленно хлынули различные мистические, псевдонаучные зарубежные и доморощенные учения за неимением иных духовных альтернатив тоталитарной идеологии. В этой ситуации подобный мировоззренческий и научный хаос представляет большие опасности для системы образования, для духовного и нравственного состояния всего общества, но особенно молодежи. Поэтому чрезвычайно важно заполнить духовный, идеологический вакуум такими знаниями, идеями, научными дисциплинами и учебными предметами, которые, обладая безусловным статусом научности, культурно-исторической значимости и духовной ценности, могли бы взять на себя объяснение исторического процесса, осмысление настоящей общественно-духовной ситуации в обществе, способствовали ста-

новлению и развитию мировоззрения. В этой ситуации возрастает интерес к культуре, ее истории, особенно к региональной культуре.

Изучение культуры населения края позволяет приобщиться к его образу жизни. Культура – социальная память народа и в то же время – механизм передачи социального опыта от одного поколения – другому. Благодаря языкам культуры осуществляется передача любой информации – политической, научной, художественной, религиозной, технической и пр. Культура – та «призма», через которую человек смотрит на мир. Таким образом, перед культурой региона, как учебной дисциплиной, стоит задача: выступить перед студентами не только как частная наука с ее внутренними закономерностями развития, но и как мировоззренческая.

Обновление гуманитарного образования в России, включение в школьный и вузовский образовательный комплекс регионального компонента – одна из важных задач современной школы. Предлагаемый курс «Культура региона» призван внести свой вклад в ее решение.

Гуманитарная нацеленность учебной дисциплины позволяет ей органически вписываться в систему высшего педагогического образования. Она тесно связана с целым рядом предметов – культурологией, мировой художественной культурой, всеобщей историей, историей России, этнологией, археологией, историей Урала, краеведением, музееведением. Все это делает курс интегрированным.

Предлагаемый учебный курс изначально ограничен по своим целям и задачам.

Во-первых, автор отказался от многообразной проблематики истории отечественной культуры и главное внимание сосредоточил на истории региональной культуры, хотя полностью исключить экскурс в отечественную культуру невозможно, да и не нужно, так как региональная культура является частью общенациональной. Во-вторых, культура Урала берется не во всем своем объеме и не на всем протяжении. Преимущественное внимание автора занимает культура русского населения региона с начала массовой колонизации края (XVI век) до начала XX века. Это вызвано тем, что на изучение этой дисциплины по учебному плану выделено всего 60 часов (20 – лекционных и 10 – практических, 30 – самостоятельной работы). Кроме того, курс содержит богатый материал по традиционной культуре населения Урала, который раньше почти не изучался в вузах. В-третьих, перед курсом не стоит задача дать студентам строго систематические знания по истории культуры. С одной стороны, это невозможно сделать в рамках отведенного времени. А с другой, и не нужно. Полные систематические знания – удел профессионалов. Важно научить студента понимать язык искусства, зарядить его интересом к самостоятельному изучению культуры Урала, помочь освоиться в современной окружающей его культурной среде.

Цель курса: раскрыть особенности и наиболее важные закономерности развития культуры региона в XVI - начале XX вв. в контексте российского историко-культурного процесса.

Учебная дисциплина «Культура региона» отражает культурологическую направленность предмета. Поэтому ее проблемное поле охватывает:

- изучение генезиса культуры Урала, ее базисные ценностные ориентиры;
- анализ художественных течений и школ как продукта исторической, национальной, религиозной ментальности;
- освоение системы искусств в ее историческом развитии;
- осмысление взаимосвязи художественной культуры, развития науки, техники, просвещения и традиционной культуры как проявления закономерностей функционирования феномена культуры в целом;
- выявление тенденций развития духовно-нравственных связей прежних поколений с современным поколением, родственных не только по языку и культуре, но и по своей исторической судьбе.

Задачи курса:

- обосновать этапы становления и развития культуры Урала от XVI в. до начала XX в.
- выявить характерные региональные особенности развития различных направлений культуры;
- проследить возникновение системы ценностей традиционной культуры, определявших на протяжении столетий деятельность людей в данном регионе, их преемственность и специфику проявления, вызванную как общероссийскими процессами так и внутренней местной ситуацией;
- показать эволюцию художественных стилей профессионального искусства во взаимосвязи с культурно-историческим контекстом;
- охарактеризовать творчество великих мастеров-уральцев: писателей, художников, архитекторов и т.д.
- сформировать историко-художественную систему ценностей личности и ее ориентацию в современном культурологическом материале региона.

Определены квалификационные требования к выпускнику, изучившему учебную дисциплину «Культура региона».

Специалист должен:

- знать основные этапы историко-культурного процесса на Урале, место культуры региона в мировой и отечественной культуре;
- знать традиционную и художественную культуру, развитие науки и техники, может выделить общее и особенное в развитии региона, особенности государственной политики по развитию культуры на Урале в разные периоды истории страны;
- иметь целостное представление о художественных ценностях региона;
- знать выдающихся представителей художественной культуры Урала, их основные произведения;

- знать историю местных народных промыслов и их характерные особенности;
- знать основные комплексы источников по истории культуры Урала и методы их интерпретации;
- уметь ориентироваться в мире памятников материальной культуры родного края;
- представлять этнокультурные особенности населения Урала в прошлом, видеть проявление национального менталитета в современных условиях;
- уметь правильно употреблять и объяснять специальную терминологию;
- проявлять интерес к посещениям музеев, художественных выставок, театров, филармонических концертов и т.д.;
- уметь практически использовать полученные знания по курсу «Культура Урала» в общественных учреждениях в процессе преподавания предметов «История Урала», «Культура Урала» и др.

КУРС СТРОИТСЯ С УЧЕТОМ НОВЕЙШИХ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ. ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ УРАЛА РАССМАТРИВАЕТСЯ С ПОЗИЦИЙ ЦИВИЛИЗАЦИОННОГО ПОДХОДА. ПРОГРАММА ПРЕДЛАГАЕТ ПРОБЛЕМНО-ХРОНОЛОГИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП ИЗУЧЕНИЯ МАТЕРИАЛА.

В зависимости от содержания занятий используются соответствующие методы обучения. Особое место в методике преподавания курса отводится экскурсиям, посещению музеев, театров, художественных выставок и т.д. Это помогает успешно решить ряд образовательных и воспитательных задач.

Бахтина И.Л.

#### **Влияние речевой культуры на преподавание обществознания в школе**

Мнения и поступки людей в значительной степени диктуются представлениями и знаниями об окружающей действительности как модели мира, обобщающей опыт и сокровенные убеждения человека. Для обозначения совокупности личных представлений о мире, составляющих его идеализированную модель, используются понятия: «мировоззрение» и «картина мира». Именно с представлений и понятий о мире начинается познание человеком самого себя, как частицы мира.

Современная школа остается одним из основных факторов формирования мировоззрения. Научная картина мира входит в общую картину мира индивида в качестве элемента. Образовательная область «обществознание» отвечает за формирование социально-исторической, частично общенаучной составляющей картины мира.

Несмотря на появление новых средств массовой информации и коммуникации в последние десятилетия (компьютеры, Интернет, мобильная

связь и т.д.), устная и письменная речь остаются основными средствами обучения, общения, самообразования, инструментом познания окружающего мира.

Основу любого учебника, учебного пособия составляют тексты, которые средствами языка создают элементы картины мира, входящие в качестве «кирпичиков» в строящуюся индивидуальную модель мира наших учеников. Обучение истории и другим предметам образовательной области предполагает работу учащихся с другими источниками информации. Помимо учебников используются словари, справочники, хрестоматии, художественные произведения, продукция средств массовой информации, научная и научно-популярная литература. Разнообразные лексические средства, используемые в текстах, помогают каждому создать свою картину мира, способную представить мир того или иного отрезка времени и пространства.

Обществознание как и любая область знаний оперирует собственными понятиями и терминами, а вернее сказать, системой взаимосвязанных терминов, обозначающих систему понятий.

В «Словаре русского языка» дано такое определение слова: «...единица речи, служащая для выражения отдельного понятия» (1). Слово является наименованием предмета, исторически закрепленным за данным нарядом. То, что обозначается словом, это, главным образом, какой-либо факт или явление действительности, о которых в своей речи один человек хочет сообщить другому и которые должны пониматься одинаково как говорящим, так и слушающим. Следовательно, слова несут определенную смысловую нагрузку, которая играет большую роль в словообразовании.

В настоящее время в связи со значительными изменениями условий функционирования языка актуальной становится проблема языка как средства общения, языка в его реализации, проблема речи.

Что же является характерными чертами современного состояния лексики русского языка в рассматриваемом нами аспекте?

Во-первых, активно идет процесс переориентировки слов из характеризующих социальные явления капиталистического строя в наименования явлений российской действительности, идет процесс разрушения двух лексических систем, сформировавшихся в советскую эпоху и призванных подчеркнуть полярность капиталистической и социалистической действительности. В толковых словарях слова из лексической системы, отражающей понятия капиталистического мира, часто имели отрицательный оценочный компонент, наряду с нейтральными использовались оценочные, стилистически окрашенные слова и словосочетания. Во-вторых, идет процесс выбывания слов из словарного состава русского языка. Слова, характеризующие советскую действительность, становятся историзмами: колхозник, передовик, комсомол, горком и т.п. В то

же время возвращаются к жизни слова, которые еще недавно считались историзмами или находились в пассиве: департамент, забастовка, арендатор, дворянское собрание, гильдия и т.п.

Словарный состав русского языка пополняется новыми словами: новая лексика отражает все сферы общественной жизни: науку, технику, быт, религию, медицину, в том числе политику, государственное устройство, идеологию (десоветизация, авторитаризм, инаугурация), экономику (квотирование, конвертация, кейс-метод). Появляются новые значения у старых слов. Например, в последнее время термин «империя» употребляется в значении «могущественное государство с тоталитарным режимом, состоящее из территорий, лишенных политической и экономической самостоятельности и управляемых из центра» в то время, как ранее этот термин понимался как: 1) крупное монархическое государство; 2) крупная империалистическая колониальная держава с ее владениями.

Рост общественного самосознания, постепенное, но неуклонное расширение прав человека, свобода в высказывании мнений, собственных суждений привели к тому, что стали по-новому осмысливаться, критически оцениваться слова, которые ранее никаких сомнений не вызывали, казались бесспорными по своему содержанию, четкими и ясными (гордость, патриотизм, национализм, интернационализм).

Еще одна проблема – использование в качестве источника информации материалов СМИ и образов художественной литературы. На рубеже XX-XXI вв. демократизация языка достигла таких размеров, что правильнее было бы назвать этот процесс вульгаризацией. На страницах периодической печати, в речи образованных людей потоками хлынули слова типа: выкачивать, отмывать, отстегивать, баксы, тусовка, разборка, беспредел. Ругательства и матерный язык можно встретить на страницах газет, в текстах художественных произведений.

Таким образом, состояние русского языка в настоящее время представляет собой острейшую проблему для государства, для всего общества. Это объясняется тем, что в языке сосредоточен и представлен весь исторический опыт народа, состояние языка свидетельствует о состоянии самого общества, его культуры, его менталитета. И речь сейчас идет не только о снижении речевой культуры всех слоев населения, в том числе и интеллигенции, хотя данная проблема давно вызывает беспокойство не только специалистов филологов, но и представителей других наук, чья профессиональная деятельность связана с речевым общением. Речь идет о проблемах речевого воздействия в процессе обучения, в частности, процессе преподавания общественных дисциплин, о проблемах, с которыми сталкиваются все школьные учителя и преподаватели высшей школы в процессе общения со своими учениками. Мы затронули только одну проблему современного состояния лексики русского языка. Но и этого достаточно, чтобы понять, что в настоящее время существуют минимум

три проблемы, связанные с языком. Во-первых, проблемы «размыwania» понятийного аппарата; во-вторых, вытекающая из первой проблема интерпретации текстов; в-третьих, усиление элемента непредсказуемости в процессе формирования мировоззрения учащихся.

1. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1992.
2. Словарь иностранных слов. М., 1954; Словарь иностранных слов. М., 1998.

Белоус О.Ю.

**Система образования в Византии:  
от познания внешнего мира к духовности**

1. В области духовной культуры за Византией многие века оставалось лидерство. Богатейшая культура Византии менее изучена, чем культура западно-европейских стран. Учебные издания содержат лишь лаконичную информацию о раннем периоде жизни империи как наследницы античности.

2. Знание в Византии относили к разряду ценностей, приобретение которых было необходимо как императору, так и подданным.

Особенности византийской образованности определялись органическим единством трех компонентов: эллинизма, романизма и христианства, органическое единство которых составило суть "таксиса", "порядка", определившего лицо цивилизации. Эти компоненты византизма: эллинизм как духовная преемственность с культурой античной Греции, романизм как система государственно-правовых и политических доктрин, унаследованных от Римской империи, и христианства как сложный комплекс верований, идущих с Востока, - легли в основу Византии, которая представляла собой своеобразный симбиоз христианства и античности.

Интересные педагогические мысли мы находим в трудах византийских философов и богословов VI - VIII вв. Василия Кесарийского, Аввы Дорофея, Максима Исповедника, Иоанна Дамаскина (1).

Они соединяли эллинистические и христианские педагогические идеи.

Яркий представитель христианского гуманизма Михаил Пселл еще более поднял значимость античной педагогики для расширения христианской педагогической культуры. ("Обзор исторических идей", "О стиле некоторых сочинений", "О всяческой науке") (2).

3. По византийской традиции, начальное образование в среде аристократии и состоятельных кругах, как правило, было домашним. С именем первого учителя часто связывались не только первые знания, но и воспитание характера, нравственная ориентация в мире. После этапа первоначального обучения молодые аристократы отправлялись в столицу или крупный город для продолжения своего образования у кого-либо из известных ученых. Чувство почитания учителя часто переносилось на учителей учителя, его учеников (3).

4. Анализ огромного числа источников показал наличие во всех регионах империи начальных школ, открытых для всех, кто желал приобрести навыки чтения и письма (4). Грамматические школы имелись для "латинян" и "скифов" (болгар, половцев, русских). Школа и образование играли существенную роль в создании единого культурного пространства в империи на основе греческого культурного элемента.

5. Иное социальное предназначение имело в Византии среднее образование - "энкиклиос педиа" (всеохватывающее образование). Подсчеты П. Лемерля позволяют сделать вывод об узости слоя византийцев, получивших вторую ступень образования. Средние и высшие учебные заведения функционировали только в Константинополе. В середине X в. двенадцать средних школ давали образование около 300 учащимся, главным образом, представителям господствующего класса: гражданской и церковной элиты.

Византийская средняя школа была светской, включавшей лишь элементы церковного образования. Знания, которые она давала, византийцы называли "внешними", противопоставляя их тому "духовному", что человек мог получить в монастыре или под руководством наставника - аскета в процессе духовного воспитания.

6. Византийцы, гордившиеся своими знаниями античной литературы и проявившие большую любовь к классическому образованию, с еще большей почтительностью и благоговением относились к занятиям теологией. По их представлениям, образованным человеком можно считать лишь того, кто обладал знанием как светских, так и священных наук. При этом первые рассматривали как подготовительный этап на пути познания истин, заключенных в Священном писании и творениях отцов церкви. Иоанн Дамаскин (675 - 753), говоря о пользе книжного чтения, рассуждал о возможностях мышления, воображения, памяти человека, способности от познания внешнего мира (внешняя наглядность) подняться до познания невидимого мира, мира божественных истин (5).

7. Константинополь пользовался мировой славой научного и учебного центра. Здесь в XI - XIII вв. сосредоточилась система высшего образования, сложившаяся в Византии: университет, Высшая патриаршая школа и школа при церкви Святых Апостолов. Находившаяся в подчинении церкви и государства, она предназначалась преимущественно для подготовки кадров чиновной и духовной иерархии.

8. До XIV в. школьная культура Византии не имела себе равной. Университеты в Западной Европе вели постоянную борьбу с церковью за существование. В Византии необходимости в такой борьбе не было, так как не было и монополии церкви на образование. Это усиливало светский характер содержания образования.

---

1. Церковь Христова. Саранск, 1991. С. 53, 251-269.

Авва Дорофей. Подвижнические наставления // Добротолюбие. В 5-ти томах. Свято-Троицкая Лавра, 1992, Т. 2. С. 617.



- Иоанн Дамаскин. Источник знания // Памятники византийской литературы IV - IX вв. М., 1968.
2. Любарский Я.Н. Михаил Пселл: Личность и творчество: к истории византийского предрегуляризма. М., 1978.
3. Поляковская М.А. К характеристике византийской образованности: учителя и ученики // Античная древность и средние века. Сборник научных трудов. Свердловск: УрГУ, 1987. С. 111.
4. Самодурова З.Г. Социальный состав учащихся Византии // Византийский временник. Т. 51. С. 16.
5. Иоанн Дамаскин. Указ. соч. С. 271.
- Флоровский Г.В. Восточные отцы церкви V - VIII вв. М., 1992. С. 250.

Беляева К.П.

### **Русская и японская культуры образования: сходства и различия (на примере системы высшего образования)**

Культура образования – это система способов взаимодействия между людьми, часть национальной культуры, является важным показателем уровня общего развития социума. Она характеризует достигнутое состояние общества, а также перспективу его развития. Национальные особенности культуры образования обычно не осознаются, но, так или иначе, составляют неотделимую часть образовательного процесса.

Существует мнение, что русские и японцы психологически и духовно во многом схожи, но здесь хочется добавить о разнице трудно совместимых японской и русской культурах образования.

Если говорить о ситуации в высшем образовании в России и в Японии, то в первую очередь бросается в глаза разница в финансовом и материальном обеспечении, организационных процессах. Япония - единственная из развитых стран мира, где зарплата преподавателя выше зарплаты чиновников местных органов власти (1).

Японские университеты оснащены лучшим техническим оборудованием. Конечно, российские университеты тоже стремятся выйти на более высокий уровень, но разница слишком очевидна. Однако, даже больше чем в обеспечении, отличается поведение и сознание по отношению к законам, административным актам и социальным правилам и нормам. У культуры есть разные особенности в зависимости от национальных традиций отдельного народа и исторического опыта, и в культуре образования тоже проявляется поведение по отношению к традициям национальной культуры, этике и морали, а также по отношению к законам, актам, правилам. Японская культура образования развивалась по традициям конфуцианства. В русской культуре образования можно увидеть всё, вплоть до анархизма русского народа и русского внутреннего нигилизма. Уважение закона, следование актам и правилам соответствует общественному договору, а нарушение закона, обход актов и правил – это действия, которые ведут к разрушению социальной структуры. В Японии можно изменить общество путём новых законов и принципов, в России

же с применением новых законов есть определённые проблемы, и нельзя быть уверенным в том, что можно изменить общество вышеописанным способом. В Японии, по сравнению с Россией, применение законов относительно неизменяемо и соответственно более строго соблюдается.

Японские студенты, как и японские граждане, зависят от законов, актов и правил, строго следуют различным предписаниям. В России напротив распространено анархистское, нигилистское поведение, особенно среди молодёжи; больше людей, которые сопротивляются законам, нарушают правила.

Незаконные действия студентов бывают и в Японии, однако, в них проявляется некоторая разница. Японские студенты почти не используют шпаргалки. В Японии, по сравнению с Россией, такие действия строго осуждаются администрацией и обществом и подлежат строгому наказанию, потому что это считается нарушением правил. В России формально такие поступки студентов также осуждаются, но не подлежат строгому наказанию. Нарушение правил становится обычным.

В Японии нет такого понятия, как протекционизм. «Родители ни в коей мере не вмешиваются и не устраивают ребёнка в институт, потому что это считается позором» (2). В России протекционизм по-прежнему имеет место. Кто из преподавателей университета не сталкивался с этой проблемой. Особенно ярким примером являются вступительные экзамены абитуриентов. Их родители не считают унижением просить за своих детей и даже предлагать материальное вознаграждение за высокие проходные баллы. Правда, администрация вузов ведёт с этим активную борьбу, но факт остаётся фактом.

В Японии осознание законов, подчинение предписаниям воспитывается с детства, и университет – это одна из структур, где строго соблюдаются всевозможные законы и правила. Их несоблюдение ведёт к «потере лица», что для японцев равносильно смерти.

В Японии социальный статус преподавателя высшей школы намного выше, чем в России. «Престиж профессии преподавателя университета в Японии на 9-ом месте, в России – на 25-ом» (3). Такой высокий уровень в значительной степени зависит от участия государства в политике образования. В Японии придаётся большое значение отношениям между вышестоящим и нижестоящим. Учитель для ученика является Учителем Жизни (sensei); не просто специалистом, обладающим научными знаниями, а преподавателем взглядов на многие вещи, мировоззрение. В России эта связь не имеет столь яркого выражения, особенно в настоящее время. Если случается, что преподаватель опаздывает на занятия, японские студенты спокойно ждут, а русские студенты через 15 минут покидают аудиторию.

В России хороший преподаватель – это преподаватель, который находится в научном и духовном поиске; занятие – это сотрудничество, ос-

нованное на взаимодействии преподавателя и студента в сознательной деятельности. На японских занятиях преподаватель активен, студенты пассивны; взаимодействие преподавателя и студентов очень сложно, очень ощутима формальность. Для японского студента хороший преподаватель – это тот преподаватель, по которому видно, что он абсолютно прав, который уверенно управляет студентами. Для русских студентов хорошее занятие – это такое занятие, где присутствует момент неожиданности, новаторства и новизны, открываются новые горизонты; занятия, которые заставляют обучающихся поучаствовать в эксперименте. В Японии это занятия, на которых очень чётко и на высоком уровне систематизации предоставляются знания с использованием наглядных материалов и новейшей техники. Но минусом этой системы можно назвать отсутствие самостоятельного мышления студентов. В российской школе высшего образования, при всех её минусах и недостатках, у каждого есть собственное мнение, которое можно отстаивать, оспаривать. У японцев это не принято. В Японии, если студент проявляет качества лучшие, чем у других, о нём плохо думают. Студенты стараются не проявлять свои способности, во время лекций никогда не задают вопросов, избегают разговоров на личные темы. У них важно подчиняться общему мнению. Распространено такое понятие как «идзимэ» (ijime – издевательство; преследование (школьников школьниками); садизм) (4). Подобная проблема личности и общества широко обсуждается в Японии. И как результат – японские студенты не умеют задавать вопросы, вести дискуссию, проводить презентацию, не умеют высказывать собственное мнение. В России уважается тип студента, который имеет собственное мнение, может аргументировано доказать свою точку зрения.

По отношению к образованию в Японии студенты пассивны, обычный образовательный процесс включает в себя «проверку посещаемости, дисциплины, нотации» (5). По сравнению с японскими, у русских студентов более высок уровень мотивации и желания учиться.

В японской группе проще провести элементарный механический тренинг, чем общие упражнения, требующие инициативы. Но именно поэтому во многих предложениях по реформе образования высказываются идея, что «японской школе необходимы кардинальные изменения, чтобы развивать творческие и мыслительные начала, а также способность к самовыражению» (6).

В японском образовании слишком часто применяется тестирование. Почти все экзамены в Японии письменные, визуальных материалов намного больше, чем в России. В Японии, по сравнению с устными упражнениями, намного больше письменных. Не случайно такое широкое распространение получили комиксы-манга.

Культура образования Японии и России во многом отличается, особенно отличается поведение по отношению к законам, установлениям и

правилам, отличаются ценности японских и русских студентов, мораль, поведение по отношению к образованию государства и общества. В Японии, несмотря на продолжение поисков новых ценностей, традиционные всё ещё сильны, с другой стороны стали ощутимее проявляться рационализм, прагматизм и индивидуализм. В России, несмотря на то, что неоднократно прерывались культурные традиции, особенно в системе образования, важно отметить теперь уже ярко выраженную тенденцию к стремлению усовершенствовать и улучшить качество образования, которое напрямую зависит от уровня образовательной культуры. Для обеих стран достижения друг друга в этой области имеют определённый интерес и служат образцом для выработки концепции образования.

1. Дронишинец Н.П. Образование в Японии. Екатеринбург, 1996. С. 106.
2. Преображенский К.Г. Неизвестная Япония. М., 1993. С.175.
3. Япония – Россия: политика в области образования.- <http://www.asiatimes.narod.ru/story2002/00992/02.html>
4. Японско-русский словарь. Токио., 2000. С.48
5. Lucien Ellington. Japanese Education. <http://www.indiana.edu/~japan/digest5.html>
6. Кадзуо Исидзака. Образование в Японии. - <http://www.jinjap.org/access/education/issues.html>.

Белякова В.Ю.  
**Создание проблемных ситуаций на уроках истории  
как условие формирования учебной мотивации**

В настоящее время у школьников существуют проблемы в усвоении материала по истории. Одна из причин этого заключается в том, что учащиеся получают знания в готовом виде, как их преподносят учебники и учителя. Такие знания носят неосмысленный характер. Процесс обучения не доставляет радости и не стимулирует ребенка.

Решение проблемы видится в осуществлении отработки учащимися задач, в основе которых лежат противоречия. Именно такое обучение (проблемное) способствует не только стимуляции умственной деятельности, развитию интеллекта учащихся, но и возникновению у них учебно-познавательных мотивов. Проблемная ситуация, вызывая напряжение мысли у учащегося, создает у него определенный эмоциональный настрой, способствует возникновению интеллектуальной радости от процесса познания. Целью ученика в процессе познания становится способ получения результата, а не только сам результат. В этой связи активность ученика поднимается на новый уровень, у него возникает глубокий познавательный интерес, который определяет мотивы его учебной деятельности. Если систематически использовать на уроках истории ме-

тод проблемного обучения, можно добиться стойкой учебно-познавательной мотивации учащихся.

Для выдвинутой гипотезы был проведен эксперимент в 7 классе школы № 8 города Нижневартовска ХМАО. Цель эксперимента заключалась в выяснении влияния проблемного обучения на формирование мотивации в изучении истории. Во время проведения эксперимента присутствовало 20 человек.

На первом этапе был проведен констатирующий эксперимент по методике изучения мотивации школьников М.В.Матюхиной, с целью изучения соотношения различных мотивов в системе мотивации учения учащихся. Для этого использовались карточки с социальными и учебно-познавательными мотивами.

Затем был проведен формирующий эксперимент в виде нетрадиционного урока с целью формирования учебно-познавательных мотивов с помощью проблемных ситуаций. Тема урока «Ассамблея во дворце Петра I». Форма урока: урок-представление. Урок прошел по специально разработанному сценарию с последующим обсуждением основных вопросов темы. В начале занятия перед учащимися был поставлен проблемный вопрос: «Какое влияние оказало заимствование европейского культурного опыта Петром I на традиционную культуру российского общества?» Был использован метод проблемного изложения знаний, когда в ходе повествования учебного материала учитель систематически создавал проблемные ситуации, ставил вопросы и указывал пути решения учебных проблем. Учащимся сообщались различные, порой противоречивые взгляды историков на эпоху Петра Великого. На отдельных этапах познавательного процесса объяснение учителя сочеталось с поисковой деятельностью учащихся. Для этого использовался текст учебника (1) и документы (2).

Следующим этапом было проведение повторного констатирующего эксперимента с целью выявления изменений в мотивации учащихся. Для повторного констатирующего эксперимента так же использовалась методика изучения мотивации школьников М.В.Матюхиной.

Затем последовательно были проведены количественный, качественный и сравнительный анализ результатов первого и второго констатирующего экспериментов. Изменения были зафиксированы в виде гистограмм.

По результатам первого констатирующего эксперимента можно отметить у учащихся преобладание социальных мотивов (мотивы престижа – 45% , мотивы благополучия – 45%, мотивы избегания неприятностей – 20%, мотивы самоопределения и самосовершенствования – 40%, мотивы долга и ответственности – 20%) над учебно-познавательными мотивами – 20%.

По результатам второго констатирующего эксперимента можно отметить незначительные изменения, возникновение мотивации содержа-

нием – 25% и мотивации процессом обучения – 15%. Возникновение учебно-познавательных мотивов подтверждает гипотезу. Полученные данные свидетельствуют о том, что проблемное обучение обеспечивает заинтересованность учащихся учебным материалом и самим процессом познания.

Сложность внедрения проблемного обучения связана с недостаточной разработанностью его методики, сложностью подготовки всего учебного материала в виде проблемных заданий, а также недостаточной подготовкой учителей. Кроме того, не всякий учебный материал содержит проблемное знание и не всякое проблемное знание можно представить в форме познавательного задания или противоречивого суждения.

Задача наших дальнейших исследований состоит, во-первых, в разработке методически верных уроков с использованием проблемных ситуаций, а также в возможном изучении влияния проблемных ситуаций на мышление, память, внимание и творческие способности учащихся.

- 
1. История Отечества. 6-7 кл. / Под ред. Б.А.Рыбакова и А.А.Преображенского М., 2001. С. 221-227.
  2. Хрестоматия по истории России. В 4 тт. Т.2, кн.1. XVII – начало XVIII века. С. 263-264; 266.

Бехтенова Е.Ф.

**Проектная деятельность учащихся:  
история вопроса и перспективы развития**

Одной из важнейших задач современной школы является формирование творческого мышления и продуктивной деятельности учащихся как условия свободной реализации возможностей и способностей личности в социуме. Насущным требованием времени становится использование в обучении приёмов и методов, вырабатывающих у учащихся готовность и умение самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию, умение выдвигать гипотезы, а также делать выводы и умозаключения. Решение проблем, связанных с развитием у школьников умений и навыков саморазвития и самостоятельности, возлагается на общую дидактику и частные методики в рамках любого из учебных предметов.

История как школьный предмет гуманитарного цикла имеет большие возможности для формирования у учащихся указанных умений. Проект государственного стандарта, дискуссии вокруг него по поводу отбора содержания, умений и навыков, формируемых на уроке, а также результаты единого государственного экзамена по истории за 2002 г. позволяют сделать вывод о том, что в учебном процессе уделяется недостаточно внимания самостоятельной поисково-творческой деятельности учащихся, развитию умений оперировать исторической информацией, применять её в новых учебных

и жизненных ситуациях (1). На наш взгляд, проектная деятельность, основанная на проблемной организации мышления, может рассматриваться в качестве эффективной для достижения поставленных целей в обучении истории

Метод проектов возник в 20-е гг. прошлого столетия в США. Его основу создал американский философ и педагог Дж. Дьюи. Он выдвинул идею создания "инструментальной" педагогики, строящейся на спонтанных интересах и личном опыте ребёнка. Обучение, по мнению ученого, должно сводиться преимущественно к игровой и трудовой деятельности, где каждое действие ребёнка становится инструментом познания, способом постижения истины. Конечным результатом должна стать сформированность умений и навыков мышления, под которым понималась способность к самообучению. Целями образовательного процесса выступали умения решать жизненные задачи, овладение творческими навыками, обогащение жизненного опыта (2).

Способом организации предложенной Дж. Дьюи деятельности учащихся и стал метод проектов, разработанный В. Х. Килпатриком. Он предлагал осуществлять обучение через организацию целевых актов. Дети в процессе учебной деятельности планируют (проектируют) выполнение конкретной практической задачи и с помощью плана своей работы достигают намеченной цели. Руководство деятельностью оставалось за учителем, но метод предполагал опору на уже имеющийся у ребенка опыт искания, преодоление затруднений (3).

Идеи Дьюи и Килпатрика оказали значительное влияние на педагогику европейских стран и России. Когда в нашей стране в 20-е гг. создавалась новая система образования, идеи Дьюи были очень популярны. Методологические основы его учения рассматривались как основа политехнической школы. Они активно поддерживались самыми авторитетными деятелями просвещения России. Так, Н. К. Крупская неоднократно положительно отзывалась о Дьюи, выделяя те его положения, которые были направлены на развитие новых форм и методов учебной работы и на повышение роли трудового обучения школьников (4). Идеи проектного обучения активно внедрялись в 20-е гг. в практику преподавания различных предметов. В Москве в эти годы по инициативе П. П. Блонского и С. Т. Шацкого применялся метод проектов, Дальтон-план, Виннетка-план. Политические изменения в стране в 30-е гг. привели к реформированию всей системы образования. Так, постановлением ЦК ВКП(б) о школе, принятым в 1931 г., метод проектов был осуждён, идеи Дьюи на многие годы подверглись остракизму. С того времени до 1990-х гг. в

РОССИИ НЕ ПРЕДПРИНИМАЛОСЬ ПОПЫТОК СКОЛЬКО-НИБУДЬ СЕРЬЁЗНОГО ВОЗРОЖДЕНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ.

В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ ВЫДЕЛЯЕТСЯ ДВА ВИДА ПРОЕКТИРОВАНИЯ: ТЕХНИЧЕСКОЕ (РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТОВ ПО ДОСТИЖЕНИЮ ЗАРАНЕЕ ИЗВЕСТНЫХ ЦЕЛЕЙ) И ГУМАНИТАРНОЕ (ПРОБЛЕМНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ МЫШЛЕНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ) (5). НАИБОЛЕЕ ИЗУЧЕНЫ ВОЗМОЖНОСТИ ГУМАНИТАРНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ, МХК, БИОЛОГИИ, ГЕОГРАФИИ, ЭКОЛОГИИ, ЭКОНОМИКИ, АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (6), ПРАКТИКУЕТСЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЕГО В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ (7). ОПЫТ ПОКАЗЫВАЕТ, ЧТО ПРИОБРЕТЁННЫЕ УМЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ УДАЧНО ПЕРЕНОСЯТСЯ И НА ВНЕКЛАССНУЮ РАБОТУ. Е. С. ПОЛАТ РАЗРАБОТАНА СТРУКТУРА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ВЫДЕЛЕНА ТИПОЛОГИЯ ПРОЕКТОВ ПО ПЯТИ ПРИЗНАКАМ.

Ряд статей, появившихся в последнее время в журналах «Преподавание истории в школе», «Преподавание истории и обществознания в школе», позволяет говорить о том, что организация проектной деятельности становится актуальной и для уроков истории (8). Описаны примеры организации проектной деятельности на таких уроках. Интересен опыт создания на основе метода проектов "турбион-технологии", в рамках которой были реализованы проекты и по истории. Это проекты реферативного типа с элементами исследования: "Жизнь рабочего в начале XX в.", "Жизнь крестьянина...", "Жизнь обывателя..." (9).

Опыт осуществления проектной деятельности на уроках истории представлен в методической литературе в основном по курсам истории России в старших классах. Огромное значение придаётся проектной деятельности при организации научно-исследовательской работы в гуманитарных гимназиях. Показателен в этом плане опыт Вятской гуманитарной гимназии, где технология метода проектов, используемая в преподавании различных предметов, позволяет организовать целостную общешкольную научно-исследовательскую деятельность гимназистов (10).

Сделана попытка выделения этапов проектной деятельности на уроках истории, где выделяется деятельность учащихся и учителя. Учащиеся занимают активную позицию, учитель выполняет направляющую роль, является консультантом, помощником. В контексте стремления к более широкому использованию в обучении информационных технологий практикуется организация проектной деятельности учащихся через сеть Интернет. В основном это интегрированные проекты по различным предметам: истории, литературе, иностранным языкам и др. (11) Впервые выделены и негативные стороны проектной технологии, связанные с увеличением физической и эмоциональной нагрузки учащихся (12).



Анализируя опыт использования метода проектов на уроках истории, можно выделить ряд особенностей, характерных для этого предмета. В основном предпочтение при его использовании отдаётся истории России, краеведению, изучению истории своей семьи. Проекты по краеведческой тематике ("Мир бабушкиного детства", "История фамилии" и др.) подразумевают наличие исследовательского треугольника "семья – ребёнок – школа" (13). По мнению учителей – их организаторов, большую роль в приоритетности краеведения играет возможность непосредственного общения с местными учёными, участниками и очевидцами событий. В свою очередь, проекты по проблемам региональной истории дают возможность выхода на более глобальные проблемы: российские, международные.

Несмотря на имеющийся опыт организации проектной деятельности на уроках истории, специальных комплексных исследований, выявляющих образовательный потенциал проектной деятельности в обучении истории, особенно её организации в зависимости от возрастных особенностей познавательной деятельности школьников и содержания школьных курсов истории, не проводилось. Остаются открытыми также вопросы о системе оценивания учащихся в работе над проектом, особенностях организации проектной деятельности по истории в начальной и средней школе.

1. Каца Л. Нестандартные стандарты // История. 2002. № 34. С. 14–15; Хлынина Т. О вечных истинах, индивидуальных предпочтениях и исторической дидактике // Там же. № 46. С. 1–2; Кинкулькин А. Т. Стандарты требуют значительной доработки // Преподавание истории и обществознания в школе. 2002. № 10. С. 29–33; Брандт М. Ю. Стандарты и утопии // Там же. С. 33–35; Ларина Л. И., Гевуркова Е. А., Клокова Г. В. Что показал единый государственный экзамен по истории // Там же. С. 54–61.
2. Дьюи Дж. Школа и ребёнок. М., 1923.
3. Килпатрик В. Х. Применение целевой установки в педагогическом процессе. Л., 1925.
4. Крупская Н. К. Педагогические сочинения. Т. 6. С. 147; Т. 7. С. 442–443; Т. 9. С. 189.
5. Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. Минск, 1998. С. 553.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е. С. Полат. М., 1994; Современная гимназия: взгляд теоретика и практика / Под ред. Е. С. Полат. М., 2000; Шишов С. Проектный метод: проблемы и перспективы // Учитель. 2002. № 1. С. 39–43.
7. Жуковский И., Жуковская А. Проектная деятельность как средство развития воспитательного процесса // Воспитание школьников. 2001. № 7. С. 2–6.
8. Шевченко Н. И. Нетрадиционные методы преподавания истории в старшей школе // Преподавание истории в школе. 2002. № 9. С. 46–50; Клименко А. В., Подколзина О. А. Проектная деятельность учащихся // Преподавание истории и обществознания в школе. 2002. № 9. С. 69–75; Мачехина В. Н. Организация проектной деятельности старшеклассников при изучении обществознания // Там же. С. 75–78.
9. Веденеева Т. Е., Войнова М. И. Проектная технология как один из факторов построения системы лично ориентированного образования в школе // Дидакт. 2002. № 1. С. 32–38.
10. Кропанёва Г. А. Технология метода проектов при обучении истории // История. 2001. № 11. С. 10–12; Она же. Практика организации исследовательской деятельности // Исследовательская работа школьников. 2002. № 1. С. 118–126.

11. Циденова Л. Международный телекоммуникационный проект "История страны через историю семьи": Новые исследовательские технологии: Пособие для учителей / Под ред. Е. С. Полат. М., 1997.
12. Клименко А. В., Подколзина О. А. Проектная деятельность учащихся // Преподавание истории и обществознания в школе. 2002. № 9. С. 69–75.
13. Кропанёва Г. А. Указ. соч. С. 123.

Блохин В.С.

### **Переход на концентрическую модель в преподавании истории (конец 1980-х – начало 1990-х гг.)**

КРУШЕНИЕ СОВЕТСКОЙ СИСТЕМЫ И ИЗМЕНЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА В НАЧАЛЕ 1990-Х ГГ. ПОВЛЕКЛИ ЗА СОБОЙ ИЗМЕНЕНИЕ ПОДХОДОВ К ОБРАЗОВАНИЮ ВООБЩЕ И В ПЕРВУЮ ОЧЕРЕДЬ К ИСТОРИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ, К ИНОЙ РАССТАНОВКЕ АКЦЕНТОВ НА ГЛАВНЫЕ ИСТОРИЧЕСКИЕ СОБЫТИЯ, К ПОЛНОМУ ОТХОДУ ОТ ИДЕОЛОГИЧЕСКИХ УСТАНОВОК В ТРАКТОВКЕ ИСТОРИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ. ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛАХ, КАК НИКАКОЕ ДРУГОЕ, ПРЕТЕРПЕЛО СУЩЕСТВЕННЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ И В СВОЕМ СОДЕРЖАНИИ, И В СТРУКТУРЕ, И, НАКОНЕЦ, В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ.

ЛИНЕЙНАЯ СИСТЕМА ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ, ПРИМЕНЯЕМАЯ В СОВЕТСКИХ ШКОЛАХ С 1965 Г., УЖЕ В КОНЦЕ 1980-Х ГГ. СТАЛА ПОДВЕРГАТЬСЯ КРИТИКЕ СО СТОРОНЫ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ МЫСЛИ И САМИХ УЧИТЕЛЕЙ (ИССЛЕДОВАТЕЛИ О.И. БАХТИНА, Т.И. ШАМОВА, Л.С. КУЛЬГИНА И ДР.).

ОЦЕНИВАЯ И АНАЛИЗИРУЯ СПЕЦИФИКУ ЛИНЕЙНОЙ СИСТЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В ШКОЛАХ, БАХТИНА ОБРАТИЛА ВНИМАНИЕ НА ТО, ЧТО ТАКАЯ МОДЕЛЬ ПРЕПОДАВАНИЯ ТРАКТУЕТ ИСТОРИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС ИСКЛЮЧИТЕЛЬНО КАК СМЕНУ ОДНОЙ ОБЩЕСТВЕННО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ФОРМАЦИИ ДРУГОЙ, ЧТО ПРИВЕЛО В РЕЗУЛЬТАТЕ К “СОЦИОЛОГИЗАЦИИ, СХЕМАТИЗАЦИИ И ОБЕЗЛИЧЕННОСТИ, К СОКРАЩЕНИЮ ЖИВОГО, ОБРАЗНОГО, ЭМОЦИОНАЛЬНОГО МАТЕРИАЛА” (1). ЕДИНОВРЕМЕННОЕ ПРОХОЖДЕНИЕ ОСОБЕННО РАННИХ ПЕРИОДОВ (ИСТОРИИ ДРЕВНЕГО МИРА, СРЕДНИХ ВЕКОВ, ЭПОХА КИЕВСКОЙ РУСИ И МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВА) В VI – VIII КЛАССАХ НЕГАТИВНО СКАЗЫВАЛОСЬ НА КАЧЕСТВЕ ЗНАНИЙ ВЫПУСКНИКОВ, ТАК КАК В СИЛУ СВОИХ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАЩИЕСЯ НЕ МОГЛИ ОСОЗНАННО ПОДОЙТИ К ПОНИМАНИЮ ГЛУБИНЫ ИСТОРИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ В ДАННЫЕ ПЕРИОДЫ.

В РЕЗУЛЬТАТЕ, БАХТИНА В ПОРЯДКЕ ОБСУЖДЕНИЯ ПРЕДЛОЖИЛА НОВЫЙ ВАРИАНТ СТРУКТУРЫ ШКОЛЬНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ПРЕДУСМАТРИВАЮЩИЙ ПЕРЕХОД ОТ ЛИНЕЙНОГО ПОСТРОЕНИЯ ШКОЛЬНЫХ КУРСОВ ИСТОРИИ К ТАК НАЗЫВАЕМОМУ МОДУЛЬНОМУ, СОСТОЯЩЕМУ ИЗ ТРЕХ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ БЛОКОВ-МОДУЛЕЙ, ПРЕДСТАВЛЯЮЩИХ ОСОБЫЙ КОМПОНЕНТ В ЦЕЛОСТНОЙ СИСТЕМЕ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ. В РАМКАХ МОДУЛЕЙ ПРЕДУСМАТРИВАЛОСЬ ВОЗВРАЩЕНИЕ К УЖЕ ИЗУЧЕННОМУ МАТЕ-

риалу (прежде всего, к событиям древней истории) и изучению его на более глубоком уровне.

Отмечая недостатки линейной системы изучения истории, методист А. А. Вагин еще в начале 1970-х гг. указывал: «Проблема забывания и запоминания программного материала не стоит так остро в школьном преподавании ни одного предмета, как в обучении истории, где, при линейной структуре курса, все события и факты прошлого изучаются только однажды» (2). На основании этого особое значение в обучении истории должна занять «систематическая работа по закреплению и повторению изученного материала».

Принцип опоры на ранее усвоенные знания при изучении нового, более сложного материала, необходимость повторения отдельных периодов истории (особенно ранних, плохо усваиваемых учащимися), учет возрастных особенностей при распределении исторической информации, возможность не только изучать, но и анализировать, дискутировать проблему – вот основные факторы, послужившие объективными предпосылками к переходу с линейной системы преподавания истории на концентрическую. А импульс к перестройке исторических курсов был задан реформированием российского среднего образования в целом.

В 1992 г. был принят Закон Российской Федерации «Об образовании», в соответствии с которым вводилось обязательное основное (девятилетнее) образование, а X – XI классы по желанию учащихся. Школа оказалась разделенной на две образовательные ступени. В соответствии с письмом Министерства образования РФ школа переходила с линейной структуры исторического и обществоведческого образования на концентрическую (3).

Рассматриваемый нормативный документ вводил в историческое образование принцип двух концентров: первый концентр составляла основная школа (V - IX классы), а второй – полная средняя школа (X – XI классы).

Первый концентр исторического образования (V – IX классы) включает систематическое изучение отечественной и всеобщей истории с древнейших времен до современности на основе цивилизационного подхода. История России может изучаться двояко: либо отдельно от всеобщей, но параллельно с ней и в единых хронологических рамках, либо в контексте всемирной истории, чем являются недавно разработанные курсы «Россия и мир».

Второй концентр, охватывающий старшую школу (10 – 11 класс), предусматривает обязательное изучение курса «История России с древнейших времен до наших дней», а также различных интегративных и модульных курсов: «Основные вехи истории человечества», «История мировой культуры» и др. (в непрофилированных школах).

Названные исторические курсы основываются на повторном и углубленном изучении уже пройденного материала в рамках предыдущего концентрa, при этом преподавание должно проходить на проблемно-теоретическом, более высоком уровне, опираясь на знания, полученные учащимися ранее. В гуманитарных школах могут быть предложены профессионально ориентированные курсы: “Российская цивилизация”, “История мировых цивилизаций”, курсы по отдельным разделам истории, по философии истории, по вспомогательным историческим дисциплинам.

Непреложным является тезис о том, что второй концентр не должен быть повторением первого: учебный материал в старших классах должен склоняться в пользу не простого повторения фактов, а их анализа на основе источников, новые знания должны использоваться не просто в качестве дополнительного “довеска” к уже приобретенным, а в качестве основы дискуссий, постановки проблем. Во втором концентре исторические знания приводятся в систему, параллельно с этим процессом учащиеся овладевают и новыми формами мыслительной деятельности, т. к. по сути, как отмечают исследователи М. В. Новиков и Т. Б. Перфилова, “критическое мышление и независимые суждения создаются не историческими знаниями, а методами и средствами их приобретения, прежде всего поисковой направленностью уроков истории и творческой активностью школьников” (4).

В старших классах к уже известным ученикам фактам следует добавлять известные подробности, служащие основанием для глубокого осмысления событий, неоднозначности их оценки, повода задуматься над альтернативными ситуациями, наложив свои знания на изучаемую эпоху. В этом отношении приемлемой выглядит мысль А. А. Кредера, считающего, что “в рамках второго концентрa следует перейти от рассмотрения всемирной истории как линейного процесса развития (от древности к современности) к сравнительному изучению цивилизаций. Это действительно был бы качественно новый уровень, а не повторение пройденного” (5).

Переход на концентрическую структуру в историческом образовании предусматривался с 1993 – 1994 учебного года. Вместе с тем нельзя было не учитывать ряд объективных и субъективных трудностей, с которыми столкнулась реформа исторического образования. Они заключались в отсутствии новых учебников и программ, в изменении сложившейся периодизации некоторых курсов истории (главным образом, новой и новейшей), в пересмотре формационного подхода и попытках применения цивилизационной парадигмы. Вопрос о переходе к новой структуре исторического образования в середине 1990-х гг. стал одним из самых болезненных для многих

учителей школ. Многие педагоги отрицательно оценили происходящие изменения. Тогда было ясно, что идея концентрического построения учебных курсов истории слишком далека от практического воплощения. Поэтому срок перехода на новую структуру мог пройти и в более продолжительные сроки. Но так или иначе в школах многих регионов России концентрическая структура в качестве обязательной вводилась с 1996-1997 учебного года.

Вместе с тем становление в России в 1990-х гг. демократических основ государственности, возвращение ее в орбиту мировой цивилизации, курс на гуманизацию образования значительно подняли престиж общественных наук и потребовали коренного обновления школьного исторического и обществоведческого образования. На первый план вышли проблемы обновления содержания образования и изменение подходов к критериям эффективности и качества обучения, внедрение в образовательный процесс новых технологий.

Не только педагогическим кругам, но и политическим деятелям в последнее десятилетие стало ясно, что от эффективности образовательно-воспитательного процесса в школах России зависит становление демократического Российского государства, возможность успешного развития нашей страны. На заседаниях Государственного Совета (29 августа 2001 г.) под председательством Президента РФ В. В. Путина развитие современного отечественного образования нашло свое оформление в ряде приоритетных направлений политики Российского государства.

В этой связи основными направлениями реформы российского образования (в т. ч. исторического) в 1990-х гг. стали: перенос центра тяжести в системе образования на проблему человека, направленность на овладение богатством отечественной и мировой культуры, духовным опытом человека, на восприятие целостной картины мира и формирование у учащихся системы мышления. Сегодня неоднократно подчеркивается, что реформа образования объективно необходима для становления и развития гражданского общества и правового государства, к принципам реализации которых стремится Россия.

Последнее десятилетие XX века ознаменовалось новым, по существу, подходом к историческому образованию. Чертами, определяющими суть этой новизны, являются, на наш взгляд, во-первых, сам переход к концентрической системе, коренным образом изменившей традиционную структуру исторических курсов; во-вторых, допуск вариативности и альтернативности в историческом образовании, поиск различных ответов в результате решений познавательно-проблемных задач в ходе учебной деятельности; и наконец, нацеленность школьных предметов (в т. ч. и истории как школьной

ДИСЦИПЛИНЫ) НЕ СТОЛЬКО НА ЗНАНИЕВУЮ ОСНОВУ, СКОЛЬКО НА ФОРМИРОВАНИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ КАЖДОГО МОЛОДОГО ЧЕЛОВЕКА И УМЕНИЕ ОРИЕНТИРОВАТЬСЯ В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ. ПОЭТОМУ НЕ СЛУЧАЙНО НА ПРОТЯЖЕНИИ 1990-х ГГ. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (МЕТОДИКИ ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ, ЦЕЛЕЙ ИЗУЧЕНИЯ И Т.Д.) ОБСУЖДАЛИСЬ ДОСТАТОЧНО ИНТЕНСИВНО НЕ ТОЛЬКО В РОССИИ, НО И В ЕВРОПЕ.

В настоящее время переход к концентризму в школьном историческом образовании, начатый в 1993 г., практически завершен. Часть педагогов по-прежнему разделяет традиционное мнение о явных достоинствах линейной системы, а не концентрической. В то же время в условиях деления средней школы на две ступени – основную (обязательную) и полную среднюю – переход к центрам неизбежен. Об этом писали еще советские методисты еще в конце 1950-х гг. Следовательно, подтверждается тезис: переход к концентрической системе становится обязательным, если школа состоит из законченных целостных образовательных этапов, иначе нарушается целостность и законченность самих учебных курсов и прежде всего исторических.

По словам П. Ф. Каптерева, концентры представляют собой систему кругов, включающих в себя некую сумму знаний и сведений (в нашем случае – исторических), соответствующих определенному возрасту учеников. По мере продвижения от младших классов к старшим сумма таких знаний расширяется не только количественно (изменяется объем изучаемых фактов), но и качественно (в различном возрасте учащиеся, находясь в процессе учения, осваивают новые приемы мыслительной деятельности, этот процесс определен Каптеревым как «постепенное развитие духовных сил») (6).

Эффективность преподавания истории в рамках концентров зависит от правильного отбора материала и специфике методов преподавания в каждом из концентров, использования в старших классах проблемных, дискуссионных форм обучения, привлечения в работу с учащимися фрагментов исторических источников. По всей видимости, от реализации этих направлений в методике преподавания истории и будет зависеть качество образования школьников.

1. Бахтина О.И. К вопросу о перестройке школьного исторического образования // Преподавание истории в школе. 1989. С. 81.

2. Вагин А. Методика обучения истории в школе. М., 1972. С. 101.

3. О переходе на новую структуру исторического и обществоведческого образования // Преподавание истории в школе. 1993. № 4. С. 45 – 46.

4. Новиков М.В., Перфилова Т.Б. Новые учебники по истории: рекомендации международного сообщества профессионалов // преподавание истории в школе. 2001. № 5. С.61.

5. Кредер А.А. О концепции исторического образования // История. 2000. № 16. С. 1.

6. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М. Арсеньева. М., 1982. С. 553 – 554.

**Поликультурное образование как средство сохранения этносоциального многообразия**

В настоящее время мы являемся свидетелями глобализации и интернационализации культуры. Глобализации культуры способствовали многие факторы: расширение сетей коммуникации, развитие воздушного транспорта, использование английского языка в качестве общения, крупные проекты, связанные с обменами учащимися, преподавателями и научными работниками. Мы стремимся чувствовать и ощущать себя членами единой общечеловеческой цивилизации.

С другой стороны, не менее активно мы стремимся отстоять свою самобытность (культурную, общинную, языковую). Человек изначально нацелен на понимание родной культуры. Даже те обстоятельства, когда по ряду причин он не смог с детства воспринять ее основные достижения, не должны стать барьером на пути изучения языка, культуры, обычаев и традиций своего народа. В наиболее сложной ситуации оказывается часть этноса, находящаяся за пределами национальной территории. Инокультурное окружение способствует процессам акультуризации и ассимиляции. Поэтому ведется поиск путей поддержки и сохранения культурной самобытности.

Почти все крупнейшие страны мира относятся к поликультурным и полиэтническим сообществам. В них проживают национальные меньшинства, вследствие массовой иммиграции формируются иные этнические группы. Необходимость толерантного сосуществования с этническими и национальными меньшинствами порождает потребность поликультурного образования как важного социального принципа и приоритета системы образования.

Поликультурное образование делает акцент на взаимосвязи культур, одна из которых доминирует. Оно предусматривает освоение культурно-образовательных ценностей, взаимодействие различных культур в плюралистической культурной среде, адаптацию к иным культурным ценностям.

В поликультурном образовании учет этнических и национальных особенностей является более важным. Этнически ориентированная личность нацелена на восприятие достижений разной культуры, их сохранение, воспроизводство и передачу последующим поколениям. Поликультурное образование призвано поддерживать многообразие больших и малых наций и народов в условиях интеграции.

Поликультурное образование предназначено для того, чтобы устранить противоречие между системами и нормами воспитания доминирующих наций, с одной стороны, и этнических меньшинств, с другой. Оно предполагает адаптацию этнических групп друг к другу, отказ этнического большинства от культурной моногамии.

В качестве главных целей поликультурного образования можно выделить:

- общественные гарантии каждому человеку возможности получать знания и навыки, необходимые для сохранения родной культуры;
- воспитание способности создавать новые поведенческие модели для отдельных людей, групп, общества в целом;
- выработать в человеке ответственное понимание путей межнационального и внутриэтнического взаимодействия.

Достижению указанных целей способствует решение целого комплекса задач:

- усвоение ключевых идей, системы знаний о культуре своего народа;
- понимание ценностей материальной и духовной культуры для отдельного человека, конкретного народа и всего общества;
- развитие потребности общения со своей и чужими национальными культурами, восприятие их облагораживающего воздействия;
- формирование интереса к истории своего народа, родному языку, национальной литературе, а также к мировой и отечественной культуре;
- участие в пропаганде идей сохранения и приумножения национально-культурного наследия;
- развитие национального самосознания, уважение к своему народу, а также понимание самобытности и необходимости уважения других наций и народностей;
- прогнозирование возможных последствий своих действий и исключение негативного влияния на общество при выполнении любой деятельности.

Важнейшими аспектами поликультурного образования является решение таких общественных задач как:

- гармоничное развитие различных этносов;
- удовлетворение общественных и личных потребностей вне зависимости от национальной принадлежности;
- деятельность по пропаганде национальных культур, политика «культурной мозаики» а не «плавильного котла»;
- выработка стабильного культурного уровня человека, не позволяющего ему поддаваться возможным проявлениям сепаратизма и национальному экстремизму;
- развитие стабильных и добросовестных отношений различных этносов, солидарности и взаимопонимания, противостояния дискриминации, национализму и расизму.

Политика поликультурного образования необходима для стран с многонациональным составом населения.

Этнические группы стремятся сохранить свои национальные, языковые, культурные особенности.



Именно это является одной из причин выделения в образовательных стандартах национально-регионального компонента. Этот компонент может реализоваться в образовательной практике с учетом следующих основополагающих принципов:

1. Принцип диалектической включенности национальной культуры в систему российской и мировой, который выражает систему общекультурных императивов, присущих в равной степени всем этнокультурным образованиям. Несмотря на определенное своеобразие, каждая этнокультура характеризуется универсальными поливариантными составляющими, связанными с одинаковыми для каждой монокультуры стадийными факторами развития.

2. Принцип историко - культурной и цивилизационной направленности национального образования, предполагающий основной вектор организации учебно-воспитательного процесса направлять в сторону изучения истории и культуры своего народа и своеобразные стороны в культуре народов, проживающих в данном регионе. В рамках данного принципа раскрывается историческая обусловленность тех или иных явлений прошлого и настоящего, фольклор, национальное искусство, обычаи, традиции. При этом само понятие «национальная культура» приобретает обширный и многоаспектный смысл, как интегративная категория. При реализации этого принципа необходимо опираться на идеи поликультурности и толерантности в образовании и воспитании, которые обеспечивают согласованность национального подхода с идеями формирования «представителя мировой культуры и цивилизации».

3. Принцип поликультурной идентификации и самоактуализации личности, основанный на включении в региональное содержание образования знаний о человеке и обществе. Личностно-ориентированный подход позволит формировать у подрастающего поколения гуманистическое мировоззрение и гуманитарную грамотность, создать условия для самопознания, саморазвития и самореализации личности в системе поликультурного современного мира. Самоактуализирующийся человек способен жить и творить только в «открытом» мире, а не ограниченном национальными рамками и монокультурными догмами. Человек, обладающий поликультурной ориентацией в познании окружающей действительности, способен найти применение своего жизненного и творческого потенциала.

4. Принцип глобальности культурно-образовательного процесса, отвечающий за развитие целостного поликультурного мировоззрения, коммуникативных особенностей личности в современном мире, включающих преодоление языковых барьеров, религиозных, расовых, национальных. При этом национально-региональные аспекты образования должны служить составной частью общемирового культурно-образовательного процесса.

5. Принцип поликультурной толерантности и интеробразовательной перспективы. Здесь важно, чтобы в педагогическом процессе нашло свое практическое воплощение поликультурное взаимодействие различных социокультурных образований.

Реализация этих принципов возможна только с помощью системы образования и во многом полагаясь на поддержку высших учебных заведений. Крупные этнические группы накладывают определенный отпечаток на содержание учебных программ тех школ и вузов, которые находятся в местах их компактного проживания. Они вводят в учебные программы предметы и курсы по своей культуре, истории, языку.

Этнические культурные фонды и центры оказывают поддержку своим студентам в вузах, выделяют ассигнование тем кафедрам университетов, которые занимаются изучением вопросов их языка и культуры, помогают молодым людям не забыть свой язык и культуру, осознать единство своей национальной группы.

Национальные организации в области культуры и образования способствуют налаживанию как официальных, на федерально-региональном уровне, так и частных на уровне университетов и колледжей, международных связей в области образования.

Достижению хороших результатов помогает определенная децентрализация системы образования, что позволяет местным органам более полно учитывать специфику тех или иных регионов, а учебные программы школ и вузов могут ярче отражать национальные и культурные особенности населения.

Поликультурное образование способствует эффективной реализации конституционно-правовых принципов регулирования межнациональных отношений, формированию и распространению идей духовного единства, межнационального согласия, культивированию чувства патриотизма.

Таким образом, поликультурность в образовании призвана создать условия для введения учащихся в этническую, российскую и мировую культуру. Это позволит им осознать свою уникальность, выработать представление об общих нравственно-этических нормах, особенностях мировоззрения, верований, а также наиболее полно раскрыть свои задатки и дарования как необходимые предпосылки для процесса воспроизводства и обогащения национальной культуры в контексте мирового культурного развития. Определение своеобразия, роли и места родной культуры в общецивилизационном процессе призвано способствовать расширению социальной мобильности личности, обеспечению единого культурного и образовательного пространства.

Богатырев А.И.  
**Культура и национальное образование  
в педагогической концепции С.И.Гессена**

Проблемы образования и культуры, национального и человеческого в образовании рассмотрены С.И. Гессеном, известным русским философом и педагогом 1-й половины XX века, в его оригинальной педагогической концепции.

По его мнению, между образованием и культурой имеется точное соответствие. Образование есть нечто иное, как культура индивида. И если по отношению к народу культура есть совокупность неисчерпаемых целей-заданий, то и по отношению к индивиду образование есть неисчерпаемое задание. Образование по существу своему не может быть никогда завершено.

Если цели образования совпадают с целями культуры, то видов образования столько же, сколько имеется отдельных ценностей культуры: образование нравственное, научное, художественное, правовое, религиозное.

С.И. Гессен одним из первых теоретиков педагогики поставил вопрос о хозяйственном образовании, об отсутствии в курсах педагогики самостоятельного отдела хозяйственного образования.

По его мнению, физического и национального образования наряду с образованием нравственным, научным и художественным, нет и быть не может.

Нация есть не цель культуры, а ее естественный стиль и форма, достигаемые тогда, когда нация, как таковая, не полагается в качестве особой цели достижения, так и национальное образование есть не особый вид образования, а есть просто хорошее образование. Всякое хорошо поставленное образование по необходимости будет национальным и, наоборот, подлинно национальным образованием, действительно созидающим, а не разрушающим нацию, будет только хорошо поставленное нравственное, научное и художественное образование, хотя бы оно и не заботилось специально о развитии национального чувства.

Рассмотрев содержание культуры как систему, состоящую из образованности, гражданственности и цивилизации, а элементы системы как культурные ценности, С.И. Гессен анализирует философию как науку о ценностях, их смысле, составе, законах. Он считает, что ценности и суть цели образования. Следовательно, каждой философской дисциплине соответствует особый отдел педагогики в виде прикладной ее части: логике – теория научного образования, этике – теория нравственного образования, эстетике – теория художественного образования и т.д.

ПОНИМАНИЕ ПЕДАГОГИКИ КАК ПРИКЛАДНОЙ ФИЛОСОФИИ В ТВОРЧЕСТВЕ С.И. ГЕССЕНА СООТВЕТСТВУЕТ НОВОМУ НАПРАВЛЕНИЮ В ЗАПАДНОЙ И РОССИЙСКОЙ НАУКЕ – «ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ».

*ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ С.И. ГЕССЕНА*

Педагогическое творчество и опыт, системы и методики в основе своей должны иметь метод педагогического поиска, педагогического исследования, педагогического строительства и практики. Метод же педагогики является философским, а педагогика, по мнению С.И. Гессена, является прикладной философией.

Книгу С.И. Гессена «Основы педагогики» (1), подготовленную до революции в Петрограде и после революции в Томске, законченную и изданную в эмиграции (1923), философ В.В. Зеньковский назвал в 1950 г. «выдающейся книгой». В ней осмыслен опыт мировой педагогики и лучшие традиции России, проанализированы направления педагогической мысли первой четверти XX века в России, Европе, и США, обоснованы перспективные идеи педагогики (2).

Автор книги – Сергей Иосифович Гессен (1887-1950) известен в России и за рубежом как ученый-педагог, философ, публицист и переводчик. В 20-е годы он был инициатором и одним из редакторов журнала «Русская школа за рубежом», выходившем в Праге с 1923 по 1931 г. С.И. Гессен был одним из организаторов и участников педагогических съездов русской эмиграции 20-х годов.

С.И. Гессен продолжал свою педагогическую деятельность и в высшей школе. После переезда из Берлина в Прагу он с 1924 года работал в Русском институте педагогики на кафедре педагогики. В 1934 году он был приглашен на кафедру философии в Вольной Всепольской школе в Варшаве и принял польское подданство. После войны был профессором педагогики в университете Лодзи.

В основе его педагогической концепции лежит идея национального и общечеловеческого. Еще в 1910 году в ежегоднике «Логос» (вместе с Ф.А. Степуном) С.И. Гессен подчеркивал недопустимость национализма и космополитизма в решении вопросов духовной культуры. В книге «Основы педагогики» он убедительно показывает неприемлемость национализма в системе общего образования. Проблемы «областной педагогики», учитывающей диалектические особенности языка, природу и исторические особенности края и т.п., должны быть тесно связаны с проблемами национального образования.

Как при организации системы образования необходимо свободное состязание наций, предоставление простора частной и общественной инициативе (в том числе на уровне «областной педагогики»), так и во взаимоотношениях учителя и ученика ведущим должен быть принцип свободы, включающий в себя авторитет, долг, принуждение,

СВОБОДНУЮ ВОЛЮ УЧЕНИКА. ДИСЦИПЛИНА ВОЗМОЖНА ЧЕРЕЗ СВОБОДУ, А СВОБОДА – ЧЕРЕЗ ЗАКОН ДОЛГА.

СВОБОДА – НЕ ТОЛЬКО ПОЗНАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ, НЕ ТОЛЬКО ВЫБОР ВОЗМОЖНОСТЕЙ, СВОБОДА ЕСТЬ ТВОРЧЕСТВО НОВОГО.

ПОНИМАНИЕ СВОБОДЫ КАК ТВОРЧЕСТВА В ДИДАКТИКЕ ПРОЯВЛЯЕТСЯ В ТОМ, ЧТО УЧИТЕЛЬ В СВОЕЙ РАБОТЕ С УЧЕНИКАМИ ОСНОВЫВАЕТСЯ НА МЕТОДЕ И ЕГО САМОСТОЯТЕЛЬНОМ ПРИМЕНЕНИИ. ЗАДАЧА ОБУЧЕНИЯ – ОВЛАДЕНИЕ МЕТОДОМ. ТАКОЙ ТИП ОБУЧЕНИЯ ФОРМИРУЕТ В УЧЕНИКЕ СПОСОБНОСТЬ К ТВОРЧЕСТВУ.

НЕЗАМЕНИМОСТЬ УЧИТЕЛЯ НЕ ТОЛЬКО В ИСКУССТВЕ ПЕРЕДАЧИ ЗНАНИЙ, НО И В ПРИМЕРЕ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА.

ЦЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ – НЕ ТОЛЬКО ПРИОБЩЕНИЕ УЧЕНИКА К КУЛЬТУРНЫМ, В Т.Ч. НАУЧНЫМ, ДОСТИЖЕНИЯМ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА, НО И ОДНОВРЕМЕННОЕ ФОРМИРОВАНИЕ ВЫСОКОНРАВСТВЕННОЙ, СВОБОДНОЙ И ОТВЕТСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ. СВОЕОБРАЗИЕ ЛИЧНОСТИ В ЕЕ ДУХОВНОСТИ. МОГУЩЕСТВО ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ НЕ В ПРИРОДНОЙ МОЩИ ЕЕ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО ОРГАНИЗМА, А В ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЯХ.

ОСНОВНЫЕ ИДЕИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ С.И. ГЕССЕНА ТЕСНО СВЯЗАНЫ С ФИЛОСОФИЕЙ. ОН, ОПИРАЯСЬ НА ПЕРЕДОВУЮ РУССКУЮ ТРАДИЦИЮ, ПРИЗЫВАЛ К ПРОНИКНОВЕНИЮ В ПЕДАГОГИКУ, В НАЧАЛЬНОЕ, СРЕДНЕЕ И ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДУХОВНОСТИ И ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ.

ПОНИМАЯ ПЕДАГОГИКУ КАК ПРИКЛАДНУЮ ФИЛОСОФИЮ, С.И. ГЕССЕН РАССМОТРЕЛ ТЕОРИЮ НРАВСТВЕННОГО И ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ, ТЕОРИЮ НАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ВКЛЮЧАЯ ТЕОРИЮ УНИВЕРСИТЕТА), ИСКАЖЕНИЯ ТРУДОВОЙ ШКОЛЫ И ДР. ОН ЦЕЛОСТНО ПРЕДСТАВИЛ ВОПРОСЫ СООТНОШЕНИЯ ШКОЛЫ И ГОСУДАРСТВА, ПРОБЛЕМЫ УЧЕБНОГО ПЛАНА, МНОГОПРЕДМЕТНОСТИ, ВОПРОСЫ САМОУПРАВЛЕНИЯ В ШКОЛЕ, СООТНОШЕНИЯ СВОБОДЫ И АВТОРИТЕТА, УРОКА И ИГРЫ, ПРОБЛЕМЫ ПООЩРЕНИЯ И НАКАЗАНИЯ, ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОЙ ТРАДИЦИИ И Т.П. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ С.И. ГЕССЕНА СОЗВУЧНЫ НОВОМУ НАПРАВЛЕНИЮ В ЗАПАДНОЙ И РОССИЙСКОЙ НАУКЕ – ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ.

ОЦЕНИВАЯ СВОЮ ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ КОНЦЕПЦИЮ, С.И. ГЕССЕН СЧИТАЛ НУЖНЫМ ПОКАЗАТЬ, ЧТО «ДАЖЕ САМЫЕ ЧАСТНЫЕ И КОНКРЕТНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ ВОЗВОДЯТСЯ В ПОСЛЕДНИХ СВОИХ ОСНОВАХ К ЧИСТО ФИЛОСОФСКИМ ПРОБЛЕМАМ И ЧТО БОРЬБА РАЗЛИЧНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕЧЕНИЙ МЕЖДУ СОБОЮ ЕСТЬ ТОЛЬКО ОТРАЖЕНИЕ БОЛЕЕ ГЛУБОКИХ ФИЛОСОФСКИХ ПРОТИВОПОЛОЖНОСТЕЙ». ЕГО КАК ФИЛОСОФА ПРИВЛЕКАЛА ВОЗМОЖНОСТЬ «ЯВИТЬ ... ПРАКТИЧЕСКУЮ МОЩЬ ФИЛОСОФИИ, ПОКАЗАТЬ, ЧТО САМЫЕ ОТВЛЕЧЕННЫЕ ФИЛОСОФСКИЕ ВОПРОСЫ ИМЕЮТ ПРАКТИЧЕСКОЕ ЖИЗНЕННОЕ ЗНАЧЕНИЕ, ЧТО ПРЕНЕБРЕЖЕНИЕ ФИЛОСОФСКИМ ЗНАНИЕМ МСТИТ ЗА СЕБЯ В ЖИЗНИ НЕ МЕНЕЕ ЧЕМ ИГНОРИРОВАНИЕ ЗАКОНОВ ПРИРОДЫ». ОН СТАРАЛСЯ СОЗДАТЬ СТРОЙНУЮ ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ КОНЦЕПЦИЮ, ВКЛЮЧАЮЩУЮ

ПРИКЛАДНУЮ ЭТИКУ, ФИЛОСОФИЮ ПРАВА, ПРИКЛАДНУЮ ЛОГИКУ, ФИЛОСОФСКИЕ НАЧАЛА ХУДОЖЕСТВЕННОГО, ХОЗЯЙСТВЕННОГО И РЕЛИГИОЗНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.

В истории педагогических учений, начиная с Платона и кончая Шлейермахером, С.И. Гессен находил много примеров чисто философской педагогики, а в современной ему педагогической литературе сознательное и последовательное построение педагогики, как прикладной философии он усматривал в труде П. Наторпа «Социальная педагогика». С точки зрения С.И. Гессена, П. Наторп остался в пределах самых общих педагогических проблем, преимущественно проблем нравственного образования. С другой стороны, И. Кон наполнил, по мнению С.И. Гессена, свою книгу конкретным материалом, но не дал философского обоснования педагогических вопросов.

С.И. Гессен не остановился подробно на проблеме философского метода, но кратко свою точку зрения обозначил «как попытку синтеза разума и интуиции, монизма и плюрализма» и сближал ее с «принципом гетерологии», развитым Г. Риккертом и Э. Ласком. Существо «гетерологии» он видел в том, что противоборство двух начал она превращает в единство двух моментов и что для нее «одно» постигается и сохраняет себя, как то же самое, лишь через обнаружение в нем «другого», т.е. в «гетерологии» он видел возобновление вечного мотива философской мысли, мотива диалектики Платона.

«Основы педагогики» С.И. Гессен собирался дополнить «Философией воспитания», которая должна была включать следующие главы:

«Часть I. Воспитание как биологический процесс...

Глава 1. Категории биологической жизни и воспитание в мире животных.

Глава 2. Биологизм (натурализм) в теории воспитания...

Глава 3. Опекa и дрессировка в воспитании человека.

Часть II. Воспитание как социальный процесс...

Глава 4. Категории социальной жизни и воспитание первобытного человека.

Глава 5. Социологизм в теории воспитания...

Глава 6. Воспитание как социальная функция (как формирование члена социальной группы).

Часть III. Воспитание как духовный процесс...

Глава 7. Категории духовной жизни: (А) ценность, (В) личность, (С) традиция, (D) культурные блага.

Глава 8. Воспитание как образование...

Глава 9. Гуманизм в теории воспитания...

Часть IV. Воспитание как спасение...

ГЛАВА 10. ПСИХОАНАЛИЗ КАК СВЕТСКАЯ ТЕОРИЯ СПАСЕНИЯ.

ГЛАВА 11. ДОГМАТИЗМ РЕЛИГИОЗНОЙ ПЕДАГОГИКИ.

ГЛАВА 12. РЕАЛЬНОСТЬ ЦАРСТВА БОЖИЯ И ВОСКРЕСЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА.

В основу содержания этой книги С.И. Гессен положил следующую антропологическую схему: «жизнь человека протекает одновременно в четырех планах, причем высшая плоскость человеческого бытия наслаивается на низший, оформляет ее, не нарушая, однако, ее внутренней законосообразности». Четыре плана бытия С.И. Гессен определил так: 1. План биологического бытия; 2. План общественного бытия; 3. План духовной культуры; 4. План благодатного бытия. «Соответственно планам жизни человека, и образование - сложный процесс, одновременно биологический, социальный, духовно-культурный и духовно-благодатный». Соответственно этой схеме С.И. Гессен классифицировал главные направления в педагогике: натурализм – опека и дрессировка; социологизм – обработка молодого поколения соответственно потребностям (интересам) социальной группы; гуманизм – соучастие в культурных ценностях. Свою точку зрения С.И. Гессен определял как гуманистическую, как творчество и соучастие в творчестве культуры.

#### *ОБРАЗОВАНИЕ КАК КУЛЬТУРА*

Рассматривая соотношение понятий «образование» и «педагогика» С.И. Гессен начинает изучение проблемы с классификации наук. В целом науки делятся на две группы: науки теоретические и практические. Цель теоретических наук – установление законов сущего, поэтому это чистые науки или законосообразные. Практические науки имеют цель – установить правила, или нормы деятельности. Это науки не о сущем, а о должном, поэтому это науки прикладные или нормативные, технические.

Основное отношение теоретических наук – отношение основание и следствия или причины и действия. Основное отношение технических наук есть отношение цели и средства. Науки находятся в тесном взаимодействии между собой. Нет чистой науки. Которая не могла бы получить своего практического применения. Науки практические предполагают чистое знание. Чтобы установить правила должного поведения, необходимо знать законы бытия.

Какие же теоретические науки лежат в основе практической науки педагогики?

Теоретические предпосылки педагогики – это психология и физиология. Достаточно ли знания материала для построения педагогических норм?

Целое течение «экспериментальной педагогики» по мнению С.И. Гессена, устанавливает научные правила исключительно на основании научных данных психологии и физиологии.

Однако одного знания материала недостаточно для установления правил деятельности. Для этого С.И. Гессен рассматривает структуру нормы. Всякая норма деятельности имеет цель, которую она осуществляет на материале, пользуясь определенными средствами.

Каковы же цели образования? Какие науки их изучают? Ответить на эти вопросы – значит определить ту группу теоретических наук, которая лежит в основе педагогических норм.

Цели образования связаны с целями жизни данного общества. Понять систему образования данного общества – значит понять строй его жизни. Цель жизни первобытного человека – самосохранение, сохранение своей особи и рода. Цель жизни современного человека превышает цель самосохранения. В отличие от первобытного человека он привык называть себя культурным. Культура – цель существования современного человека, самосохранение – только необходимое условие культуры.

Далее С.И. Гессен рассматривает синонимы понятия «культура». Вместо «культуры» нередко говорят «цивилизация». Если перевести «цивилизация» на русский язык, то получится «гражданственность». Есть прекрасное выражение «образованность». Каков же определенный смысл каждого из слов? К «цивилизации» относятся хозяйство и техника, т.е. внешний слой культуры. «образованность» включает в себя науку, искусство, нравственность и религию, т.е. внутренний слой культуры. Между образованностью и цивилизацией есть промежуточный слой культуры – право, регулирующее внешние отношения людей между собой, государственность, обеспечивающая обязательных правовых норм и организующая совокупную деятельность данного общества: это – «гражданственность».

Таким образом, в составе жизни современного человека С.И. Гессен различает три слоя: образованность, гражданственность и цивилизация. Слово «культура» как наиболее общее и неопределенное он сохраняет для обозначения совокупности всех трех слоев.

Между понятиями культура и образованность существует тесная связь. Для обоснования этой связи С.И. Гессен анализирует понятия «природа» и «история». Природа – вечный круговорот. Первобытный человек лишь воспроизводит прошлое, но не дополняет и не углубляет его творчеством нового. Развитие предполагает дополнение и сохранение прошлого, а не простое его воспроизведение. Развитие есть только там, где есть история.

Не всякое прошлое есть история. Различаются факты исторические и факты не исторические. История есть не просто прошлое, но прошлое непреходящее, то прошлое, которое не исчезает, но продолжает жить в последующем. История есть там, где есть культура.



НАРОД ТЕМ КУЛЬТУРНЕЕ, ЧЕМ ДОЛЬШЕ ЖИЛ ОН ИСТОРИЧЕСКОЙ ЖИЗНЬЮ, Т.Е. ЧЕМ БОЛЬШЕ НАКОПИТ ОН ТОГО НЕПРЕХОДЯЩЕГО ПРОШЛОГО, КОТОРОЕ, СОХРАНЯЯСЬ, ПЕРЕДАЕТСЯ ОТ ПОКОЛЕНИЯ К ПОКОЛЕНИЮ. «ИСТОРИЧЕСКИЙ НАРОД» – ЭТО НАРОД КУЛЬТУРНЫЙ.

ПОЧЕМУ ЖЕ СОХРАНЯЕТСЯ ПРОШЛОЕ?

ОТВЕЧАЯ НА ЭТОТ ВОПРОС, С.И. ГЕССЕН РАССМАТРИВАЕТ ЦЕЛИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. ЕСТЬ ЦЕЛИ КАК НЕОБХОДИМЫЕ СРЕДСТВА ДЛЯ ДОСТИЖЕНИЯ ДРУГИХ ЦЕЛЕЙ. ЭТИ ЦЕЛИ ЦЕННЫ НЕ САМИ ПО СЕБЕ, НО ТОЛЬКО КАК УСЛОВИЯ ДРУГОГО. ЭТО УСЛОВНЫЕ ЦЕЛИ. НО ЕСТЬ ЦЕЛИ, К КОТОРЫМ ЧЕЛОВЕК СТРЕМИТСЯ РАДИ НИХ САМИХ. ОНИ ЦЕННЫ НЕ КАК УСЛОВИЯ ЧЕГО-ТО ДРУГОГО, НО САМИ ПО СЕБЕ. К ЭТИМ ЦЕЛЯМ ОТНОСЯТСЯ ЦЕННОСТИ КУЛЬТУРЫ. ВСЕ ЭТИ «КУЛЬТУРНЫЕ ЦЕННОСТИ» ЯВЛЯЮТСЯ «ЦЕЛЯМИ В СЕБЕ».

ЦЕЛИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДВОЙСТВЕННЫ ПО ХАРАКТЕРУ СВОЕГО СУЩЕСТВОВАНИЯ. ОДНИ ЯВЛЯЮТСЯ ЗАДАЧАМИ, ДОПУСКАЮЩИМИ ПОЛНОЕ И ОКОНЧАТЕЛЬНОЕ РАЗРЕШЕНИЕ. ЕСТЬ И ДРУГИЕ ЦЕЛИ, ЗАВЕДОМО НЕДОСТИЖИМЫЕ, НЕДОПУСКАЮЩИЕ ПОЛНОГО СВОЕГО РАЗРЕШЕНИЯ. К ТАКИМ ЦЕЛЯМ ОТНОСЯТСЯ «АБСОЛЮТНЫЕ» ЦЕЛИ. «КУЛЬТУРНЫЕ ЦЕННОСТИ» ПО САМОМУ СУЩЕСТВУ СВОЕМУ ЯВЛЯЮТСЯ ЗАДАЧАМИ НЕИСЧЕРПАЕМЫМИ, ИЛИ «ПРОБЛЕМАМИ БЕЗ ВСЯКОГО РАЗРЕШЕНИЯ» (КАНТ). ЕСЛИ ЦЕЛИ ПЕРВОГО ТИПА – ДАННОСТИ, ТО ЦЕЛИ ВТОРОГО ТИПА – ЗАДАНИЯ, Т.Е. ЗАДАЧАМИ ВЫСШЕГО ПОРЯДКА, НЕИСЧЕРПАЕМЫМИ ПО САМОМУ СУЩЕСТВУ СВОЕМУ И ОТКРЫВАЮЩИМИ ДЛЯ СТРЕМЯЩЕГОСЯ К НИМ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА ПУТЬ БЕСКОНЕЧНОГО РАЗВИТИЯ.

ИСТОРИЯ ЕСТЬ ТРАДИЦИЯ, ПРЕДАНИЕ, КОТОРОЕ НЕВОЗМОЖНО ТАМ, ГДЕ НЕТ ЗАДАНИЯ, Т.Е. ТЕХ НЕИСЧЕРПАЕМЫХ ЦЕЛЕЙ, КОТОРЫЕ В СВОЕЙ СОВОКУПНОСТИ СОСТАВЛЯЮТ КУЛЬТУРУ.

В ИТОГЕ С.И. ГЕССЕН ДАЕТ ТАКОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ КУЛЬТУРЫ: «КУЛЬТУРА...ЕСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, НАПРАВЛЕННАЯ НА ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ БЕЗУСЛОВНЫХ ЦЕЛЕЙ - ЗАДАНИЙ».

МЕЖДУ ОБРАЗОВАНИЕМ И КУЛЬТУРОЙ ЕСТЬ ТОЧНОЕ СООТВЕТСТВИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ ЕСТЬ НЕ ЧТО ИНОЕ, КАК КУЛЬТУРА ИНДИВИДА. И ЕСЛИ ПО ОТНОШЕНИЮ К НАРОДУ КУЛЬТУРА ЕСТЬ СОВОКУПНОСТЬ НЕИСЧЕРПАЕМЫХ ЦЕЛЕЙ – ЗАДАНИЙ, ТО И ПО ОТНОШЕНИЮ К ИНДИВИДУ ОБРАЗОВАНИЕ ЕСТЬ НЕИСЧЕРПАЕМОЕ ЗАДАНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ ПО СУЩЕСТВУ СВОЕМУ НЕ МОЖЕТ БЫТЬ НИКОГДА ЗАВЕРШЕНО.

ОБРАЗОВАНИЕ ЕСТЬ ТАМ, ГДЕ ЕСТЬ КУЛЬТУРА. У ПЕРВОБЫТНОГО ЧЕЛОВЕКА, КАК СЧИТАЕТ С.И. ГЕССЕН, НЕТ ОБРАЗОВАНИЯ. ПЕРВОБЫТНОЕ ВОСПИТАНИЕ ЕСТЬ НЕ ЧТО ИНОЕ, КАК «НЕПРОГРЕССИРУЮЩЕЕ ПРИСПОСОБЛЕНИЕ К СРЕДЕ».

ЕСЛИ ЦЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ СОВПАДАЮТ С ЦЕЛЯМИ КУЛЬТУРЫ, ТО ВИДОВ ОБРАЗОВАНИЯ ДОЛЖНО БЫТЬ СТОЛЬКО ЖЕ, СКОЛЬКО ОТДЕЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ КУЛЬТУРЫ: ОБРАЗОВАНИЕ НАВЕРШЕННОЕ, НАУЧНОЕ, ХУДОЖЕСТВЕННОЕ,

ПРАВОВОЕ, РЕЛИГИОЗНОЕ. С.И. ГЕССЕН ОТМЕЧАЕТ ПРОБЕЛ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ – ОТСУТСТВИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ОТДЕЛА ХОЗЯЙСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И УТВЕРЖДАЕТ, ЧТО ФИЗИЧЕСКОГО И НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, КАК ОСОБЫХ ВИДОВ ОБРАЗОВАНИЯ, НЕТ И НЕ МОЖЕТ БЫТЬ.

Задача всякого образования – приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного. Деление культуры определяет деление образования на виды. Соответственно этому педагогика как общая теория образования распадается на соответствующие отделы: теорию нравственного, научного, художественного, религиозного, хозяйственного образования. В основе деления понятия образования лежит признак целей, преследуемых образованием.

Возвращаясь к вопросу о теоретических предпосылках педагогики, С.И. Гессен повторяет структуру нормы: материал и цель. Материал воспитания – живой человек, изучаемый психологией и физиологией. Цели образования – культурные ценности, к которым в процессе образования должен быть приобщен человек. Науками о культурных ценностях являются различные отделы философии. Наука как особая культурная ценность исследуется логикой, устанавливающей законы научного знания, определяющей состав системы наук. Эстетика исследует законы искусства и устанавливает классификацию искусств. Смысл и состав нравственности исследуется этикой. Философия религии и философия права соответственно изучают свои культурные ценности.

Между понятиями культуры, истории, философии, образования и педагогики устанавливается тесное взаимоотношение. История есть повествование о прошлом человечества, о работе над культурными ценностями. Философия есть наука о ценностях, их смысле, составе и законах. Но ценности – это цели образования. Каждой философской дисциплине соответствует особый отдел педагогики в виде прикладной части: логике – теория научного образования, дидактика; этике – теория нравственного образования; эстетике – теория художественного образования и т.д. Нормы педагогики основываются не только на философских дисциплинах, но и на материале психологии и физиологии.

История педагогики есть отражение истории философии. Платон, Локк, Руссо, Спенсер – реформаторы в педагогике и философы. Песталоцци – отражение в педагогике философии Канта, а Фребель – Шеллинга.

В истории образования задания – ценности развиваются неравномерно с преобладанием какой-либо ценности в разные эпохи:

ТЕОКРАТИЧЕСКИЙ ИДЕАЛ СРЕДНИХ ВЕКОВ, ЭТАТИЗМ АНТИЧНОГО РИМА, ЭС-  
ТЕТИЗМ ВОЗРОЖДЕНИЯ, ИНТЕЛЛЕКТУАЛИЗМ ПРОСВЕЩЕНИЯ.

ТАКИМ ОБРАЗОМ, ПРОБЛЕМА ОБРАЗОВАНИЯ ЕСТЬ ПРОБЛЕМА КУЛЬТУРЫ.

*НАЦИЯ И ЧЕЛОВЕЧЕСТВО В КУЛЬТУРЕ*

ПРОБЛЕМА НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РАССМАТРИВАЕТСЯ РАЗНЫМИ  
ТЕЧЕНИЯМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ПОЛИТИЧЕСКОЙ МЫСЛИ. С ОДНОЙ СТОРОНЫ,  
НАЦИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЫДАЕТСЯ ЗА МОНОПОЛИЮ КОНСЕРВАТИВНЫХ  
КРУГОВ. С ДРУГОЙ СТОРОНЫ, НАЦИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЫДВИГАЕТСЯ  
РАДИКАЛЬНЫМИ УЧИТЕЛЬСКИМИ КРУГАМИ, В СВОЕМ ТРЕБОВАНИИ «НАЦИО-  
НАЛЬНОЙ» ШКОЛЫ, СОВПАДАЮЩИМ С ПОЛИТИЧЕСКИМИ ЗАЩИТНИКАМИ ПРАВ  
УГНЕТЕННОЙ НАЦИОНАЛЬНОСТИ И ОБОСНОВЫВАЮЩИМИ СВОЕ ТРЕБОВАНИЕ  
НАЧАЛАМИ СВОБОДЫ И ПРАВА.

В РОССИИ ОБОСНОВАНИЕ ИДЕАЛА НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ-  
НАДЛЕЖИТ К.Д. УШИНСКОМУ. С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ С.И. ГЕССЕНА, ЭТО ЭЛЕМЕН-  
ТАРНАЯ, НО ИНТЕРЕСНАЯ ПОПЫТКА, А МЫСЛИ, В НЕЙ ВЫРАЖЕННЫЕ, ПРО-  
ДОЛЖАЮТ БЫТЬ СКРЫТЫМ МОТИВОМ БОЛЬШИНСТВА ОТНОСЯЩИХСЯ СЮДА  
ТЕОРИЙ.

ОСНОВНЫМ ФАКТОМ, ИЗ КОТОРОГО ИСХОДИТ К.Д. УШИНСКИЙ, ЯВЛЯЕТ-  
СЯ НАЛИЧИЕ У ВСЕХ ВЕЛИКИХ НАРОДОВ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ВОСПИ-  
ТАНИЯ. В ОСНОВЕ КАЖДОЙ ИЗ ЭТИХ СИСТЕМ ЛЕЖИТ СВОЙ ОСОБЫЙ ПРИНЦИП,  
ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СИСТЕМУ В ЦЕЛОМ И СООБЩАЮЩИЙ  
ЕЙ СПЕЦИФИЧЕСКИЙ ХАРАКТЕР. ПРИНЦИПОМ ГЕРМАНСКОЙ СИСТЕМЫ ЯВЛЯ-  
ЕТСЯ НАУКА, А ГЕРМАНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ – СРЕДОТОЧИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬ-  
НОЙ СИСТЕМЫ. ПРИНЦИПОМ АНГЛИЙСКОГО ВОСПИТАНИЯ ЯВЛЯЕТСЯ ИДЕАЛ  
ГРАЖДАНИНА. ЭТОТ ИДЕАЛ ОПРЕДЕЛЯЕТ СРЕДНЮЮ ШКОЛУ, КОЛЛЕДЖ И  
УНИВЕРСИТЕТ АНГЛИИ, ДАЮЩИЙ БУДУЩЕМУ ПОЛИТИЧЕСКОМУ ДЕЯТЕЛЮ  
СВОБОДНОГО ГОСУДАРСТВА. ТЕХНИКА – САМОЕ СИЛЬНОЕ МЕСТО ФРАНЦУЗ-  
СКОГО НАРОДА. ОТСЮДА ПОЗИТИВИЗМ И УТИЛИТАРИЗМ ФИЛОСОФИИ, ПРО-  
ФЕССИОНАЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ФРАНЦИИ. ДЛЯ АМЕ-  
РИКАНСКОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВСЕГДА ХАРАКТЕРНО СТРЕМЛЕНИЕ К  
НОВОМУ, ПОИСК НОВЫХ МЕТОДОВ И ФОРМ ОБРАЗОВАНИЯ. «ОСНОВАНИЯ  
ВОСПИТАНИЯ И ЦЕЛЬ ЕГО, А СЛЕДОВАТЕЛЬНО И ГЛАВНОЕ ЕГО НАПРАВЛЕНИЕ  
РАЗЛИЧНЫ У КАЖДОГО НАРОДА И ОПРЕДЕЛЯЮТСЯ НАРОДНЫМ ХАРАКТЕРОМ,  
ТОГДА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЧАСТНОСТИ МОГУТ СВОБОДНО ПЕРЕХОДИТЬ И  
ЧАСТО ПЕРЕХОДЯТ ОТ ОДНОГО НАРОДА К ДРУГОМУ».

РУССКИЕ ЖЕ ДО СИХ ПОР НЕ ИМЕЮТ СВОЕЙ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ. ОНИ  
ПОКА ОГРАНИЧИЛИСЬ ПОДРАЖАНИЕМ ДРУГИМ СИСТЕМАМ. НАДО ОТКАЗАТЬСЯ  
ОТ ПОДРАЖАНИЯ ЧУЖИМ ОБРАЗЦАМ И СОЗДАТЬ СВОЮ СОБСТВЕННУЮ НАЦИО-  
НАЛЬНУЮ СИСТЕМУ ВОСПИТАНИЯ, ОТВЕЧАЮЩУЮ СТРЕМЛЕНИЯМ И ПОТРЕБ-  
НОСТЯМ НАРОДНОЙ ДУШИ.

КАКОВ ЖЕ ТОТ ПРИНЦИП, СОСТАВЛЯЮЩИЙ ОТЛИЧИТЕЛЬНУЮ ОСОБЕ-  
НОСТЬ РУССКОЙ ДУШИ И КОТОРЫЙ ДОЛЖЕН СТАТЬ ЦЕЛЬЮ НАШЕГО ВОСПИ-  
ТАНИЯ? ОДНАКО, К.Д. УШИНСКОМУ ПРИНЦИП РУССКОЙ НАРОДНОЙ ДУШИ И

НАШЕГО ВОСПИТАНИЯ НЕ УДАЛОСЬ ЗАКРЕПИТЬ В ОДНОМ СЛОВЕ ИЛИ КРАТКОЙ ФОРМЕ. «ГЛУБОКИЕ ЗАДУШЕВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ПАТРИАРХАЛЬНОГО БЫТА...; ПРЕОБЛАДАНИЕ ...СЛАВЯНСКОГО ЧУВСТВА...; НЕОБЫКНОВЕННАЯ... ВОСПРИИМЧИВОСТЬ КО ВСЕМУ ЧУЖДОМУ... И ...СТОЙКОСТЬ В СВОЕЙ НАЦИОНАЛЬНОСТИ..., ДРЕВНЯЯ ПРАВОСЛАВНАЯ РЕЛИГИЯ С ЕЕ ВСЕМИРНО-ИСТОРИЧЕСКИМ ЗНАЧЕНИЕМ, РЕЛИГИЯ, ПРЕВРАТИВШАЯСЯ В КРОВЬ И ПЛОТЬ НАРОДА...»

ИДЕИ СЛАВЯНОФИЛЬСКОЙ МЕТАФИЗИКИ О САМОБЫТНОСТИ ДУШЕВНОЙ СУБСТАНЦИИ, СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ХАРАКТЕР НАРОДА, СПЛЕТАЮТСЯ ЗДЕСЬ С ДЕМОКРАТИЧЕСКИМИ ТРЕБОВАНИЯМИ КОНКРЕТНОГО И БЛИЗКОГО НАРОДУ ВОСПИТАНИЯ.

Однако, по оценке С.И. Гессена, национальное образование есть не столько проявление фактически существующей в виде данности народной души, сколько приобщение народа культурному преданию, накопленному в его среде творческими усилиями его сынов.

Своеобразный характер нации усматривается К.Д. Ушинским не в особой цели, приходящей к тем ценностям, которые в совокупности составляют культуру, а в одностороннем разрешении в пользу той или иной из этих ценностей разгоревшегося между ними конфликта.

Иначе и глубже, по мнению С.И. Гессена, определяет задачу национального образования Фихте в своих «Речах к немецкой нации». Средством возрождения германского народа должна была служить новая система образования. Образование должно быть «своеобразным немецким национальным образованием». Всю проблему нации Фихте переносит из плоскости культуры в плоскость отношения народа к культуре. Отличительной чертой немецкого народа является его «первоначальность» или «самобытность», его способность к воодушевлению и свободе. Эта особенность немецкого народа проявляется прежде всего в характере его языка. Германские племена романского Запада усвоили язык побежденного ими романизованного населения, а немецкий народ сохранил свой язык во всей его самобытности. Вместе с языком романские народы утратили свободное и непосредственное отношение к культуре. Они должны были перенять римскую культуру. Отсюда ее по преимуществу формальный характер. Отсюда также разрыв между образованным классом и народами. Отсюда мертвый и законченный характер языков романского Запада. В противоположность этому немецкий народ, сохранивший всю самобытность своей речи, сохранил свободу по отношению к римской культуре. В этом состоит решающее значение Реформации: она есть народное движение против чужой культуры; она вернула интеллигенцию к народу, уничтожила разрыв между ними. Историческая и лингвистическая неправильность всех

ЭТИХ УТВЕРЖДЕНИЙ ФИХТЕ ОЧЕВИДНА. ЗНАЧЕНИЕ ЕГО ТЕОРИИ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТОМ, ЧТО ОН ПЕРВЫЙ УВИДЕЛ ПРОБЛЕМУ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОТНОШЕНИИ НАРОДА К ПРЕДСТОЯЩЕЙ ЕМУ ВНЕШНЕЙ КУЛЬТУРЕ.

НАЦИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ФИХТЕ МЕНЕЕ ВСЕГО НОСИТ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР В СМЫСЛЕ ОГРАНИЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКИМ ТРАДИЦИОННЫМ «НАЦИОНАЛЬНЫМ» СОДЕРЖАНИЕМ ИЛИ ДАЖЕ ПРИДАНИЯ ПОСЛЕДНЕМУ ОСОБЕННОЙ РОЛИ В ОБРАЗОВАНИИ. НАЦИОНАЛЬНУЮ СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ ФИХТЕ УСМАТРИВАЕТ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ПЕСТАЛОЦЦИ. ЭТОГО СТОЛЬ МАЛО «НАЦИОНАЛЬНОГО» ПЕДАГОГА. СИСТЕМА ПЕСТАЛОЦЦИ, ПО МНЕНИЮ ФИХТЕ, НАЦИОНАЛЬНА ПОТОМУ, ЧТО ВСЯ ОНА ПОСТРОЕНА НА ПРИНЦИПЕ САМОДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТВОРЧЕСКОЙ ИНТУИЦИИ И СВОБОДЫ. В КУЛЬТИВИРОВАНИИ ЭТИХ НАЧАЛ И ЗАКЛЮЧАЕТСЯ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР ОБРАЗОВАНИЯ. НАЦИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СОВПАДАЕТ ДЛЯ ФИХТЕ С ОБРАЗОВАНИЕМ ЛИЧНОСТИ И СВОБОДЫ В ЧЕЛОВЕКЕ. ЭТО ЕСТЬ НЕ ЧТО ИНОЕ, КАК НРАВСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НАРОДА. ТОЛЬКО ТВОРЧЕСКАЯ РАБОТА НАД СВЕРХНАЦИОНАЛЬНЫМИ ЗАДАНИЯМИ КУЛЬТУРЫ МОЖЕТ НАСТОЯЩЕЕ ПОКОЛЕНИЕ НАРОДА ВКЛЮЧИТЬ КАК ИНДИВИДУАЛЬНОЕ ЗВЕНО В ЧЕРЕДУ ПОКОЛЕНИЙ, КОТОРАЯ СОСТАВЛЯЕТ НАЦИЮ, ОХВАТЫВАЯ КАК ПРОШЛЫЕ, ТАК И БУДУЩИЕ ПОКОЛЕНИЯ НАРОДА.

В ЦЕЛОМ ФИХТЕ ОТОЖДЕСТВЛЯЕТ НАЦИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ С НРАВСТВЕННЫМ. ПО ЕГО МНЕНИЮ, НАЦИОНАЛЬНОСТЬ ЕСТЬ НЕ ОСОБАЯ ЦЕЛЬ ТВОРЧЕСТВА, А ЕСТЕСТВЕННАЯ ФОРМА, СТИЛЬ, В КОТОРЫХ ПО НЕОБХОДИМОСТИ ПРОЯВЛЯЕТСЯ РАБОТА НАРОДА НАД ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИМИ ЦЕННОСТЯМИ.

ДАЛЕЕ С.И. ГЕССЕН РАССМАТРИВАЕТ КОНФЛИКТ «НАЦИОНАЛЬНОГО» И «ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО» В АНТИНОМИИ НАЦИОНАЛИЗМА – КОСМОПОЛИТИЗМА, ИГРАЮЩИЙ ПО ОТНОШЕНИЮ К КОЛЛЕКТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ НАРОДА ТАКУЮ ЖЕ РОЛЬ, ЧТО АНТИНОМИЯ ИНДЕТЕРМИНИЗМА – ДЕТЕРМИНИЗМА ИМЕЕТ ПО ОТНОШЕНИЮ К ЛИЧНОСТИ ОТДЕЛЬНОГО ЧЕЛОВЕКА.

ТЕЗА КОСМОПОЛИТИЗМА АНАЛОГИЧНА ТЕЗЕ ДЕТЕРМИНИЗМА КАК ПОСЛЕДНИЙ ОТРИЦАЕТ САМОБЫТНОСТЬ И САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ, ТАК ПЕРВЫЙ ОТРИЦАЕТ СВОЕОБРАЗИЕ И СУБСТАНЦИАЛЬНОСТЬ НАЦИИ КАК ОСОБОГО САМОСТОЯТЕЛЬНОГО НАЧАЛА.

ПРОТИВОПОЛОЖНАЯ ТЕЗА НАЦИОНАЛИЗМА АНАЛОГИЧНА ИНДЕТЕРМИНИЗМУ: КАК ПОСЛЕДНИЙ СЧИТАЕТ, ЧТО СВОБОДА И ЛИЧНОСТЬ СУТЬ НЕСОМНЕННЫЕ ФАКТЫ НАШЕЙ ЖИЗНИ, ОТРИЦАНИЕ КОТОРЫХ ДЕЛАЕТ БЕССМЫСЛЕННЫМ НАШЕ НРАВСТВЕННОЕ СУЩЕСТВОВАНИЕ И БЕСПРЕДМЕТНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ НАШУ ЗА НАШИ ДЕЙСТВИЯ, ТАК И НАЦИОНАЛИЗМ СЧИТАЕТ, ЧТО ОТВЛЕЧЕННОЕ ПОНЯТИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА СЛИШКОМ БЕССОДЕРЖАТЕЛЬНО, ЧТОБЫ МЫ МОГЛИ РУКОВОДСТВОВАТЬСЯ ИМ В СВОИХ ДЕЙСТВИЯХ.

НАЦИОНАЛИЗМ ОКАЗЫВАЕТСЯ БЕССИЛЬНЫМ ОТГРАНИЧИТЬ НАЦИЮ И ПОНЯТЬ ЕЕ САМОЕ КАК ЕДИНОЕ ЦЕЛОЕ. ЧАСТЬ, ОТОРВАННАЯ ОТ ЦЕЛОГО, СА-

МА РАСПАДАЕТСЯ НА МНОЖЕСТВО МЕЖДУ СОБОЙ НЕСВЯЗАННЫХ ЧАСТЕЙ. НАЦИЯ, ПРОВОЗГЛАШЕННАЯ САМОДОВЛЕЮЩИМ И ВЫСШИМ НАЧАЛОМ БЫТИЯ, НЕИЗБЕЖНО ПОДМЕНЯЕТСЯ СВОЕЙ СОБСТВЕННОЙ ЧАСТЬЮ, ПРИТЯЖАЮЩЕЙ НА РОЛЬ ПОДЛИННОЙ ХРАНИТЕЛЬНИЦЫ И НОСИТЕЛЬНИЦЫ НАЦИОНАЛЬНОГО ДУХА. ТАК НАЦИОНАЛИЗМ ГЕРМАНСКИЙ НЕИЗБЕЖНО ВЫРОЖДАЕТСЯ ... В ГОГЕНЦОЛЛЕРНО-БРАНДЕНБУРГСКИЙ, ТОЧНО ТАК ЖЕ КАК РОССИЙСКИЙ НАЦИОНАЛИЗМ ПЕРЕХОДИТ В ВЕЛИКОРУССКИЙ, ПОСТЕПЕННО МЕЛЬЧАЕТ ДО МОСКОВСКО-СУЗДАЛЬСКОГО. В ЭТОМ РАЗДРОБЛЕНИИ И ИЗМЕЛЬЧАНИИ НАЦИИ КАК БЫ ПРОДОЛЖАЕТСЯ ДВИЖЕНИЕ РАСПАДА И РАЗДРОБЛЕНИЯ, УСВОЕННОЕ НАЦИЕЙ ЧЕРЕЗ ОТРЫВ ЕЕ ОТ ЦЕЛОСТНОСТИ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА.

ОБЩЕЕ, КАК ЗАДАНИЕ, НЕ ИСКЛЮЧАЕТ МНОГООБРАЗИЯ, ОСУЩЕСТВЛЯЕТСЯ В НЕМ. ПОНЯТАЯ КАК ПРЕДМЕТ ДЕЙСТВИЯ, А НЕ КАК ПРИНЦИП ПОЗНАНИЯ И ОБЪЯСНЕНИЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ, НАЦИЯ КРОЕТ В СЕБЕ ЧЕЛОВЕЧЕСТВО, КАК ВЫСШЕЕ ЗАДАНИЕ И ОПРАВДАНИЕ. ИБО ТОЛЬКО В МЕРУ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ НАРОДОМ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ СТАНОВИТСЯ ОН НАЦИЕЙ.

НАЦИЯ, КАК НАСЛЕДИЕ ПРЕДКОВ, ВОЗМОЖНА ЧЕРЕЗ ЧЕЛОВЕЧЕСТВО КАК ОБЪЕДИНЯЮЩЕЕ ВСЕ НАЦИИ КУЛЬТУРНОЕ ЗАДАНИЕ. ПОНЯТИЕ КАК ПРЕДМЕТ НАШЕГО ДЕЙСТВИЯ, КАК ДОЛГ ПЕРЕД НАШЕГО СУЩЕСТВОВАНИЯ, ЧЕЛОВЕЧЕСТВО И НАЦИЯ НЕ ТОЛЬКО НЕ ИСКЛЮЧАЮТ, НО ВЗАИМНО ПРОНИКАЮТ ДРУГ ДРУГА. ИСТИННЫЙ КОСМОПОЛИТИЗМ И ИСТИННЫЙ НАЦИОНАЛИЗМ СОВПАДАЮТ.

ОГРАНИЧЕННОСТЬ КОСМОПОЛИТИЗМА ЗАКЛЮЧАЕТСЯ В ТОМ, ЧТО ОН ИГНОРИРУЕТ МОМЕНТ ПРЕДАНИЯ, БЕЗ КОТОРОГО НЕМЫСЛИМО НИКАКОЕ ПОДЛИННО КУЛЬТУРНОЕ ТВОРЧЕСТВО. ОШИБКА ЭТА ПРОИСХОДИТ ОТ ТОГО, ЧТО ЧЕЛОВЕЧЕСТВО ПОНИМАЕТСЯ ИМ КАК ПОЗНАВАЕМЫЙ РАЗУМОМ ФАКТ, А НЕ КАК ПРЕДСТОЯЩАЯ НАШЕМУ ДЕЙСТВИЮ «ЧЕЛОВЕЧНОСТЬ».

ОГРАНИЧЕННОСТЬ НАЦИОНАЛИЗМА В ТОМ, ЧТО ОН ПОНИМАЕТ НАЦИЮ КАК ЗАКОНЧЕННЫЙ В СЕБЕ И ГОТОВЫЙ НАРОДНЫЙ ДУХ, КАК НЕЗАВИСИМЫЙ ОТ НАШЕГО ДЕЙСТВИЯ ФАКТ.

ЕСЛИ НАЦИЯ КРОЕТ ВНУТРИ СЕБЯ РАЗНООБРАЗНЫЕ СТУПЕНИ СВОЕГО ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ, НАЧИНАЯ ОТ БЕССОЗНАТЕЛЬНОГО УЧАСТИЯ И ТВОРЧЕСКОГО ОВЛАДЕНИЯ ПРЕДАНИЕМ В ЕГО ВЫСШИХ ПРОЯВЛЕНИЯХ, ТО ЗАДАЧА НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, Т.Е. СОЗДАНИЯ И УПРОЧЕНИЯ НАЦИИ, СВОДИТСЯ К ПРИОБЩЕННОСТИ ВСЕХ СЛОЕВ НАРОДА К КУЛЬТУРЕ И, В ЧАСТНОСТИ, К ОБРАЗОВАННОСТИ КАК ВЫСШЕМУ ЕЕ ПРОЯВЛЕНИЮ. ВОВЛЕЧЕНИЕ ВСЕГО НАРОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС – ВОТ ЕДИНСТВЕННОЕ СРЕДСТВО УНИЧТОЖИТЬ ЧИСТО ПАССИВНОЕ ОТНОШЕНИЕ НИЗШИХ СЛОЕВ НАРОДА К НАЦИИ.

АНАЛИЗИРУЯ ПОНЯТИЕ «НАЦИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» С.И. ГЕССЕН ПРИХОДИТ К ВЫВОДУ, ЧТО ВСЯКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНО, ЧТО НЕТ ОСОБОГО ВИДА НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТОМ СМЫСЛЕ, КОГДА ГОВОРИТСЯ ОБ ОБРАЗОВАНИИ НАРАВСТВЕННОМ, НАУЧНОМ И ХУДОЖЕСТВЕННОМ. ПОНЯТИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОДТВЕРЖДАЕТ ОСНОВНЫЕ ПО-

ложения С.И. Гессена об единстве понятий образования и культуры и делении понятия образования на виды соответственно культурным ценностям.

Этот культурологический подход необходим С.И. Гессену для создания системы педагогических дисциплин, а также и тех смежных с педагогикой наук, изучение которых необходимо для педагогической практики.

Педагогика, или теория образования распадается на отделы соответственно культурным ценностям, приобщение к которым составляет задачу образования. Теория нравственного и правового образования, теория научного образования, художественного, религиозного, хозяйственного образования являются ее основными отделами. Этим отделам общей педагогики, представляющим непосредственное приложение соответствующих философских дисциплин – этики и философии права, логики, эстетики, философии хозяйства и философии религии противостоят специальные педагогические дисциплины – методики преподавания отдельных предметов (методология математики, естествознания, истории, филологии) теории отдельных искусств (поэзии, живописи, музыки и т.п.) и основных отделов теории хозяйства (сельского хозяйства, промышленности, торговли).

Перечисленные дисциплины составляют педагогику в собственном смысле слова. Все они исследуют содержание и задачи образовательной деятельности и не столько последние цели образования, совпадающие с основными ценностями культуры, сколько те промежуточные задачи, которые будучи посредствующими звеньями – ступенями, ведущими к этим последним целям образования, получают от них свое оправдание. Последние цели образования исследуются философскими науками, которые по отношению к совокупности педагогических дисциплин являются обосновывающими. Если в начальных своих ступенях (игра, эпизодический курс) педагогические дисциплины исходят также из данных психологии, то, по мере восхождения своего к последним целям образования, они как бы впадают в обосновывающие их философские начала.

---

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. М., 1995.

2. Зеньковский В.В. История русской философии. Л., 1991. Т.1-2.

3. Кант И. Критика практического разума. Сочинения в шести томах. М., 1963-1965. Т.4, Ч.1, 2.

4. Платон. Государство. Собрание сочинений. В 4 т. Т.3. М., 1994.

5. Семенов В.Д. Социальная педагогика: История и современность. Екатеринбург, 1996.

6. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании. Собрание сочинений. М.-Л., 1948. Т.2.

Бырса Л.В.

### **О методах и формах работы с видеоматериалами на уроках истории**

Экранное искусство - это эффективное средство обучения и воспитания, которое оказывает на формирующуюся личность школьника всё большее влияние. В последние годы появились исследования методистов и учителей, в которых рассматриваются различные аспекты работы с видеофильмами (1). Хотелось бы поделиться своим опытом работы в этом направлении. Среди наиболее употребляемых методов работы с видеоматериалами – словесные, практические и наблюдение. Словесные методы хорошо известны, и каждый учитель работает с ними регулярно: рассказ об увиденном в видеофильме, изложение содержания в монологической и диалогической формах, постановка вопросов к видеосюжету, дискуссия - «Что выдумка, а что является историческим фактом?» и другие.

Методы наблюдения помогают организовать восприятие видеофильма посредством органов чувств для формирования правильных представлений, а также позволяют осуществить погружение в историческую эпоху. Во время наблюдения учащиеся выражают свои чувства и эмоции (Вот это да! Надо же! Неужели? и т.п.)

Большое место при работе с видеосредствами отводится практическим методам: мини-рецензия, сочинение, составление сценария собственного видеофильма, рисунок-сюжет для мультфильма, презентация собственного творческого продукта. Для выполнения подобных заданий, которые носят творческий характер, нужны обучающие, тренировочные упражнения, которым уделяется значительное внимание. Например, составить план пересказа, выписать новые термины и объяснить их значение, определить какие вопросы поставил автор по историческому событию, выделить факты, на основании которых сделать вывод, определить историческую значимость события, показать на карте упомянутые объекты и т.д. Интересным приемом является работа с дневником кинозрителя, в котором учащиеся делают запись о просмотренном видеофильме. Дневник кинозрителя включает следующий алгоритм: название фильма, автор экранизированного произведения, режиссер видеофильма, жанр, главные эпизоды, герои и их характеристика, отношение учащихся к ним, впечатление от просмотра. Дневник служит хорошей формой для систематизации изученного материала, влияет на развитие ученика в плане составления им творческих «исторических фантазий» до фотоколлажей малых форм, либо написания минисценариев собственного видеосюжета. Рассмотрим на конкретном примере, как осуществлялась работа над видеофрагментами по теме: «Первые русские князья».



Тема урока	Фрагмент видеofilьма, используемый на уроке	Задания по работе с видеофрагментом
Восточные славяне в древности.	«Откуда есть, пошла Русская земля...»	1. Кто автор «Повести временных лет»? 2. Что означает слово «временных»? 3. Когда была написана летопись? 4. Что сказано в летописи о расселении славян? 5. На какие три вопроса истории отвечает автор «Повести...»?
Первые русские князья.	«Повесть временных лет» Видеofilьм снят учащимися 6-х классов. Фрагменты:	1. Где расселились восточные славяне? 2. ОПИШИТЕ ВНЕШНИЙ ВИД СЛАВЯН, ИХ ХАРАКТЕР, ЗАНЯТИЯ.
	а) Расселение славян	1. Когда призвали жители восточнославянских земель варягов?
	б) Призвание варягов	2. Кого называли варягами? Как эти племена называли в Европе? 3. В чём суть норманнской теории? Согласны ли вы с её положениями? 4. Какие теории противостоят норманнской?
	в) Любечский съезд князей	1. Когда проходил съезд? 2. Кто съехался в родовой замок Мономаха -Любеч? 3. Перечислите основные решения съезда князей в Любече? 4. Что означает выражение «Каждо да держит отчину свою».
Княгиня Ольга	«Легенда о княгине Ольге».	1. Опишите образ Ольги-язычницы и Ольги-христианки. 2. Почему Ольга мстила древлянам? 3. Как вы оцениваете поступок Ольги?
	«Эпизод встречи Владимира и Святослава».	1. Опишите внешний вид Святослава, его характер. 2. Кто такой Владимир, какова его родословная? 3. Дискуссия: «Что выдумка, а что является историческим фактом в этом эпизоде?»
Крещение Руси	«Выбор веры».	1. Почему была выбрана греческая вера? 2. Где начали крестить Русь и почему именно там? 3. Все ли с радостью принимали христианскую веру? 4. Историческое значение принятия христианства.

Учитывая недостаточное обеспечение школ учебными видеofilьмами, в учебном процессе активно используются историко-художественные

фильмы. Их фрагменты помогают учащимся воссоздать исторический колорит эпохи, обобщенный образ человека определенного времени. Видеосредства относятся к числу современных пособий, методика работы с которыми должна совершенствоваться, и в этом смысле практический опыт является той эмпирической базой, на которой возникают, развиваются, уточняются различные методы и формы обучения.

---

1. Кузищин О.В. Использование видеозаписей и компьютеров в обучении истории // Преподавание истории в школе. 1988. № 6. С. 81-83; Алексеева Л.В. К вопросу о видеосредствах в обучении истории // Многокультурное измерение исторического образования: теория и практика. Пятое Всероссийские историко-педагогические чтения. Екатеринбург, 2001.С. 137-138.

Воробьева Н.И.

**Школьный музей и его роль в воспитании исторического сознания учащихся в современных условиях (на материалах музеев образовательных учреждений Свердловской области)**

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО ПРОШЛОГО ВОЛНУЕТ СЕГОДНЯ НЕ ТОЛЬКО УЧЕНЫХ-ИСТОРИКОВ, УЧИТЕЛЕЙ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИСТОРИИ СРЕДНИХ, СРЕДНЕ-СПЕЦИАЛЬНЫХ И ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ, НО И ПЕДАГОГОВ, ПСИХОЛОГОВ, ШИРОКИЕ ОБЩЕСТВЕННЫЕ КРУГИ. ЭТОТ ИНТЕРЕС СВЯЗАН С КРИЗИСОМ ЦЕННОСТЕЙ И НОРМ, ТЕХ ОСНОВ, КОТОРЫЕ ПОМОГАЮТ ЧЕЛОВЕКУ ПОНЯТЬ САМОГО СЕБЯ И ОСОЗНАТЬ СВОЕ МЕСТО В ОБЩЕСТВЕ. СТАРАЯ ЦЕННОСТНО-МЕНТАЛЬНАЯ СИСТЕМА РАЗРУШЕНА, НОВАЯ СКЛАДЫВАЕТСЯ ПРОТИВОРЕЧИВО И ХАОТИЧНО. ПЕДАГОГИ, РАБОТАЮЩИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ, ЗАДАЮТСЯ ВОПРОСОМ: НА КАКИХ ПРИМЕРАХ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРАХ ВОСПИТЫВАТЬ УЧЕНИКОВ СЕГОДНЯ?

Так сложилось, что в России в кризисные времена важнейшей доминантой общественного сознания являлось историческое сознание – совокупность образов, установок, ценностей, накопленных предшествующими поколениями людей. Проникновение в мир прошлого, восстановление взаимосвязи между поколениями помогает молодым людям составить свое представление о мире, определяет их мироощущение и мировосприятие, оказывает решающее воздействие на их социальное взросление.

Историческое сознание не исчерпывается только тем комплексом знаний, который получает ученик на уроках истории, литературы, мировой культуры. Важное место в нем принадлежит чувству сопричастности с историей, потребности познавать ее в течение всей жизни. Человека везде учат думать, мыслить, запоминать – в детском саду, школе, вузе. А где его учат чувствовать? Музеи располагают уникальной возможностью воздействовать на чувства людей через подлинные музейные предметы.

В процессе воспитания исторического сознания и самосознания музеев образовательных учреждений играют важнейшую роль независимо от своего профиля, будь то музей истории школы или музей боевой, трудовой славы. Музей школы, особенно сельской, является сегодня центром патриотического, нравственного и духовного воспитания молодежи.

Еще в недалеком прошлом каждая школа имела свой музей или хотя бы музейный уголок. Однако в связи с политическими и экономическими изменениями, происшедшими на рубеже 80-90-х гг. XX века в нашей стране, количество школьных музеев стало резко сокращаться. Вопрос о выживаемости музеев образовательных учреждений вообще и музеев школ в частности сегодня очень актуален. Совершенно ясно, что без поддержки местной администрации и спонсорской помощи музеям не выжить.

Как выглядит сегодня школьный музей и какие формы работы с посетителями использует? По данным 30 музеев муниципальных образовательных учреждений Свердловской области, которыми мы располагаем, экспозиции школьных музеев, как правило, размещены в кабинетах и холлах школы, занимают небольшие площади и немногочисленны по количеству выставленных экспонатов. Специальные помещения под фонды имеют единицы, большинство музеев хранят экспонаты в учебных аудиториях, во встроенных шкафах в помещении самого музея, подсобных помещениях. Финансирование музеев осуществляется за счет средств школы и спонсорских взносов родителей учащихся, выпускников, шефов.

Основное направление работы школьных музеев - изучение истории школы, села, города, страны через учебно-воспитательную, исследовательскую, поисково-собираТЕЛЬскую, фондовую, экспозиционно-выставочную, экскурсионную деятельность.

Музеи активно участвуют в учебном процессе – здесь проводятся уроки по истории, литературе, мировой художественной культуре, читаются факультативные курсы по истории края, проходят игры, викторины, олимпиады. Хорошей традицией является проведение классных часов, посвященных героическим датам Отечественной истории, выпускных экзаменов. На экспозиционных и фондовых материалах музея школьники готовят сообщения, рефераты.

Помимо привлечения в музей школьников среднего и старшего возраста делаются первые попытки введения в музейное пространство детей дошкольного и младшего школьного возраста. Особенно это актуально для сельских школ, где дети редко бывают в государственных музеях, театрах, растут в духовном вакууме. Так, сотрудниками музея Мохирёвской средней школы (Талицкий район) разработан комплекс занятий для учащихся начальной школы «Мы в музее». Вот некоторые темы занятий: «Что такое музей», «Самовар Иван Иванович», «Загадки на полотенце», «Живая глина» и т.д. В процессе занятий дети не только знако-

мятся с экспонатами музея, но и самостоятельно выполняют простые вышивки, лепят и расписывают глиняную посуду. По окончании занятий все изделия и поделки, сделанные ребятами, выставляются в музее наравне с музейными экспонатами. Через такие формы работы и начинается становление подрастающей личности через сопричастность с историей своей семьи, села, города.

Большое воспитательное значение принадлежит поисково-собирательской работе музея. Школьникам, особенно мальчикам, это особенно интересно. Многие городские и сельские школьные музеи имеют свои поисковые отряды, которые существуют десятилетиями. Например, в школе № 65 г. Екатеринбурга на базе музея памяти выпускников школы – участников Великой Отечественной войны с 1989 г. действует поисковый отряд «Искатель». Ребята неоднократно участвовали в экспедициях по поиску останков неизвестных солдат, погибших на полях Великой Отечественной войны, выезжали с этой целью в Курск, Туапсе. В 1994 г. отряд «Искатель» участвовал в областной конференции, посвященной поисковой деятельности, где состоялась презентация отряда и его члены прошли дополнительную учебу. Отряд «Искатель» и музей школы № 65 награждены грамотами ассоциации «Возвращение», Российского союза молодежи, Министерства образования Свердловской области.

Музеи сельских школ, которые не имеют возможности выезжать в дальние экспедиции, занимаются поисково-собирательской работой на местах не менее эффективно. Так, учащиеся школ Слободо-Туринского района активно участвуют в составлении «Книги памяти», осуществляют шефскую помощь над ветеранами Великой Отечественной войны, пожилыми людьми, собирают предметы быта, прикладного искусства, фотографии, на основе которых комплектуются фонды школьных музеев. К сожалению, не всегда организаторы и руководители музеев являются специалистами в музейном деле, поэтому работа с фондами ведется не всегда правильно. Здесь неоценимую помощь могут оказать государственные и ведомственные музеи, периодически приглашая сотрудников школьных музеев на учебы или повышения квалификации. Так, Слободо-Туринский музей собирает руководителей школьных музеев 2 раза в год.

Также большое внимание уделяется в школьных музеях экспозиционно-выставочной и экскурсионно-просветительской работе. Даже в небольших сельских музеях в год бывает от 50 до 100 экскурсий, количество посетителей исчисляется тысячами. Традиционно музей посещают ученики 1-11 классов, их родители, выпускники школы, ветераны войны и труда, почетные гости. Как отмечают работники музея школы № 15 г. Первоуральска, возраст посетителей, приходящих в музей - от 6 до 80 лет. Большинство музеев имеет стационарные экспозиции, но в некоторых школах (№ 14 г. Североуральска, № 5 п. Большой Исток Сысертско-

го района) существуют и пользуются большой популярностью у посетителей передвижные выставки, а также выездные уроки мужества.

Экскурсии ведут не только учителя и сотрудники музея, но и сами школьники. Для этого в музеях некоторых школ разработана система занятий по программе «Юный экскурсовод», «Лектор» (школа с. Старые Арти Артинского района, школа п. Гари Гаринского района).

Силами школьных музеев постоянно организуются встречи с ветеранами войны и труда, именитыми выпускниками школ, мастерами народных промыслов, проводятся фольклорные праздники и представления.

Наряду с традиционными формами работы возникают и новые направления просветительской деятельности музеев школ. Так, музей средней школы № 2 г. Качканара выпускает школьный исторический сборник «Моя семья в истории Отечества». Музеи, имеющие технические возможности, создают видео- и фонотеку основных событий в жизни школы, села, города. Демонстрация этих сюжетов освежает экскурсии и помогает создать эмоциональную атмосферу.

Необходимо сказать хотя бы несколько слов о руководителях и работниках музеев, которыми являются и учителя-предметники, и педагоги дополнительного образования. Но все они – истинные энтузиасты музейного дела и во многом благодаря им школьные музеи существуют и развиваются, выполняют свою воспитательную роль. Сотрудники музеев постоянно повышают свой профессиональный уровень, участвуя в конкурсах и научно-практических конференциях. Многие музеи имеют грамоты районного, городского, областного и федерального уровня, отмечающие их высокие заслуги в деле образования и воспитания подрастающего поколения.

Воронова С.Н.

#### **Возможности оценочно-рейтинговой системы в реализации технологии личностно-ориентированного обучения**

Введение в Свердловской области национально-регионального компонента государственного образовательного стандарта продиктовано потребностями общества в обеспечении прав личности на развитие творческого потенциала, реализацию образовательных потребностей. Новая образовательная модель как на федеральном, так и региональном уровне, определила новые цели и педагогические основания, нормы и ценности школьного образовательного процесса, главным результатом которого становится достижение социальной компетенции учащихся, подготовка их к жизни и деятельности в новых условиях современного социума. Самоопределение и саморазвитие являются понятиями, наиболее полно выражающими социальную зрелость личности, способную понимать и принимать противоречия современного мира, строить собственную модель

поведения. Именно таким образом понимаемая личность становится сегодня центром педагогической деятельности. Современная практика образования должна обеспечить возможность неограниченного личностно-го развития ученика в соответствии с его индивидуальными целями, интересами, склонностями.

Личностно-ориентированное обучение в современной школе занимает внимание ученых, психологов, учителей. Сегодня можно говорить о достаточно подробной теоретической проработке данной темы, но ее реализация на практике остается проблемой. Считаю главным для себя раскрытие творческого потенциала учащегося, формирование личности не только обогащенной знаниями, но и способной строить свое знание, личности способной к самоопределению, динамичному и многообразному действию, мы опирались на разработанные И.С. Якиманской принципы построения личностно-ориентированного обучения:

- образовательный процесс представляет каждому ученику, опираясь на его способности, склонности, интересы, ценностные ориентации и субъектный опыт, возможность реализовать себя в познании, учебной деятельности, поведении;

- содержание образования, его средства и методы подбираются и организуются так, чтобы ученик мог проявить избирательность к предметному материалу, его виду и форме;

- критериальная база учитывает не только уровень достигнутых знаний, умений, навыков но и сформированность определенного интеллекта;

- образованность как совокупность знаний, умений, индивидуальных способностей является важнейшим средством становления духовных и интеллектуальных качеств ученика, что выступает основной целью современного образования.

Созданная нами оценочно-рейтинговая система позволяет реализовать данные условия в преподавании истории. Специфика учебной деятельности в рамках концентрической системы требует не только передачи информации, но и всей организации уроков особым образом. На наш взгляд, важны такие моменты, как выбор учителем логики, объема содержания, форм и методов практического усвоения темы каждым учеником. Личностно-ориентированное обучение предполагает активную роль учителя и ученика, который не просто усваивает предложенный на уроке и в учебнике материал, но выбирает, контролирует, корректирует свою познавательную деятельность. Содержание программы разделено по проблемно-хронологическому принципу на модули, логическая схема которых не меняется и включает следующие обязательные этапы:

I этап	ПРОЕКТИРОВОЧНЫЙ
	Содержание: - перспективное планирование

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- определение цели и задач курса, темы</li> <li>- выбор структуры содержания</li> <li>- отбор исторического материала</li> <li>- конструирование уроков различного типа, внеклассных мероприятий</li> </ul>															
II этап	<b>ВВОДНО-МОТИВАЦИОННЫЙ</b>															
	Содержание: <ul style="list-style-type: none"> <li>- временные рамки темы – особенности эпохи</li> <li>- беседа с учащимися – актуализация знаний, социального опыта</li> <li>- вводная лекция: основные изменения в общественной жизни на протяжении данной эпохи, исторические интерпретации темы.</li> <li>- презентация вариантов и форм деятельности учащихся в рамках данной темы</li> </ul>															
III этап	<b>ОПЕРАЦИОННО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ</b>															
	Содержание: <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 20%;"></th> <th style="width: 20%;">Коллективная работа</th> <th colspan="2" style="width: 60%;">Индивидуальная работа</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Урок</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>- лекция</li> <li>- семинар</li> <li>- лабораторная работа</li> <li>- практикум и т.д.</li> </ul> </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>- организационно-обучающие игры</li> <li>- тренинг</li> <li>- викторина</li> </ul> </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>- логическая схема</li> <li>- доклад</li> <li>- экспертиза</li> </ul> </td> </tr> <tr> <td>Внеурочная деятельность</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>- школьные тематические олимпиады</li> <li>- творческие конкурсы</li> <li>- экскурсии</li> </ul> </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>- конкурс творческих проектов</li> </ul> </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>- мини-реферат</li> <li>- аналитическая справка</li> <li>- сочинение</li> <li>- резюме</li> <li>- словарь эпохи</li> </ul> </td> </tr> </tbody> </table>					Коллективная работа	Индивидуальная работа		Урок	<ul style="list-style-type: none"> <li>- лекция</li> <li>- семинар</li> <li>- лабораторная работа</li> <li>- практикум и т.д.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- организационно-обучающие игры</li> <li>- тренинг</li> <li>- викторина</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- логическая схема</li> <li>- доклад</li> <li>- экспертиза</li> </ul>	Внеурочная деятельность	<ul style="list-style-type: none"> <li>- школьные тематические олимпиады</li> <li>- творческие конкурсы</li> <li>- экскурсии</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- конкурс творческих проектов</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- мини-реферат</li> <li>- аналитическая справка</li> <li>- сочинение</li> <li>- резюме</li> <li>- словарь эпохи</li> </ul>
	Коллективная работа	Индивидуальная работа														
Урок	<ul style="list-style-type: none"> <li>- лекция</li> <li>- семинар</li> <li>- лабораторная работа</li> <li>- практикум и т.д.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- организационно-обучающие игры</li> <li>- тренинг</li> <li>- викторина</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- логическая схема</li> <li>- доклад</li> <li>- экспертиза</li> </ul>													
Внеурочная деятельность	<ul style="list-style-type: none"> <li>- школьные тематические олимпиады</li> <li>- творческие конкурсы</li> <li>- экскурсии</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- конкурс творческих проектов</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- мини-реферат</li> <li>- аналитическая справка</li> <li>- сочинение</li> <li>- резюме</li> <li>- словарь эпохи</li> </ul>													
IV этап	<b>КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ</b>															
	Обобщение – коррекция – контроль - подведение итогов /рейтинговый лист/															
V этап	<b>АНАЛИТИЧЕСКИЙ</b>															
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- учет успешности в усвоении материала</li> <li>- учет индивидуальных результатов / зачетная книжка/</li> <li>- анализ успешности реализации целей</li> </ul>															

Изучение нового материала строится не только в форме лекции, что вполне оправдано для старших классов, неотъемлемой частью становится многовариантная урочная и внеурочная деятельность учащихся. В рамках ОРС за каждым - свободный выбор и ответственность за выполнение заданий, которые могут быть индивидуальными, для группы с общими интересами, для всего класса. Предлагаемые, в зависимости от содержания конкретной темы, способы работы имеют главной целью развитие мышления и направлены на развитие общеучебных навыков, в том числе планирование учебной деятельности, рациональная ее организация, развитие

умений осмысливания материала, восприятия информации. Хотелось бы подчеркнуть, что ОРС в целом работает и на формирование умений оценки и осмысления своих действий и их результатов через контроль, самоконтроль, коррекцию результатов учебной деятельности. Подведение итогов также осуществляется через систему баллов, отражается каждым в зачетной книжке, в рейтингах успешности.

Таким образом, рейтинговая оценка знаний выступает важным элементом в процессе учения, который становится более целенаправленным и динамичным. Рейтинговая система позволяет учителю отслеживать через баллы познавательную активность, психологический настрой всех и каждого, корректировать овладение учебными навыками. Сумма баллов варьируется по мере роста умений, больше - заданиям с элементами творчества - историческим сочинениям, мини-рефератам, рецензиям, резюме, за руководство творческими группами. Традиционная оценка выставляется за успешность, качество выполнения выбранной работы. Предлагаемый вариант оценивания позволяет сравнивать успехи внутри одного коллектива, между классами по отдельному виду деятельности, по теме, по итогам четверти. Открытость результатов очень значима для подростков, которые только осваивают навыки самоанализа и часто действуют только на уровне сравнения.

Результаты собственных наблюдений, а также отзывы коллег, апробировавших данную систему в отдельных темах, анкетирование учащихся позволяют определить следующие положительные результаты:

- ОРС нацеливает процесс учения и обучения на личность ученика; меняется роль учителя; обратная связь становится системой;
- Увеличивается качество знаний по предмету, т.к. в основе лежит личная заинтересованность, осознанность учения; традиционная школьная оценка получила более реальную наполненность;
- Выросла самостоятельность, креативность учащихся;
- ОРС работает на реализацию Я-концепции, так как сильные ученики утверждают в своих способностях, для слабых всегда есть возможность добиться успеха, нет уравниловки и усреднения;
- обеспечивается системность, логичность, последовательность действий учащихся и учителя, что делает возможным воспроизведение ОРС в любом предмете, курсе, с учащимися любого возраста;
- деятельность в рамках данной системы нацеливает участников учебного процесса, и учащихся, и учителя на постоянное освоение нового, самообразование, творческий поиск.

На сегодняшний день еще, безусловно, рано говорить, что наша оценочно-рейтинговая система полностью оформилась, работа над ее совершенствованием продолжается. Но апробация ОРС на протяжении ряда лет позволяет говорить о ее эффективности, адаптированности к работе



по интеграции учебных дисциплин, вариативности и дифференциации обучения.

---

Селевко Г. К. Современные педагогические технологии М., 1998.

Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе М., 1996.

Гаврик Е.М.

### **О применении технологии модульного обучения на уроках истории**

Модульная система организации учебно-воспитательного процесса посредством укрупнения блоков теоретического материала, его опережающего изучения и значительной экономии времени предполагает движение ученика по схеме «всеобщее-общее-единичное», с постепенным погружением в детали и переводом циклов познания в другие циклы взаимосвязанной деятельности (1).

Главная особенность модульной конструкции – наличие целевого плана действий. Постановка целей осуществляется и при формировании модуля учителем, и при отработке модуля на уроке. Учитель строит модуль, определяя цели. Сначала ставится комплексная дидактическая цель (КДЦ). На основе КДЦ формируются интегрирующие дидактические цели (ИДЦ), после чего создаются модули (М). Выполнение ИДЦ позволит достичь КДЦ. В свою очередь ИДЦ позволяет сформулировать дидактические цели (ДЦ) и частные дидактические цели (ЧДЦ), на основе которых выделяются учебные элементы (УЭ). Таким образом, модульная программа (МП) строится на основе иерархии целей.

Модуль строится на основе логики освоения нового знания и представляет собой модульную программу. Логическая связь в модульной программе выстраивается в соответствии с закономерностями усвоения нового знания: 1) формулировка закона, закономерности, правила; 2) в чем проявляется взаимосвязь?; 3) алгоритмическое предписание. Из этого следует и последовательность построения модуля и его учебных элементов: 1) формулируем закон (явление, процесс) в целом; 2) определяем главные критерии проявления этого закона (явления, процесса); 3) на основе алгоритма анализа этого закона пытаемся определить границы его проявления. На основе алгоритма возможно построение двух видов модулей: 1) с полной самостоятельной деятельностью ученика, когда обучающую роль играют различные источники, с которыми учащиеся работают самостоятельно; 2) с доминирующей рефлексивной деятельностью ученика по сравнению с обучающей деятельностью учителя, когда учитель выполняет свою обучающую функцию как и

В ТРАДИЦИОННОЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ, НО ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧЕНИКА ВСЕ ЖЕ ПРЕОБЛАДАЕТ.

Модуль первого вида дробится на определенное количество учебных элементов, которые имеют не очень объемный блок информации. Каждый учебный элемент имеет свою цель (ЧДЦ), блок информации, алгоритмическое предписание, систему контроля. Завершением модуля является обобщение, резюме, которое делается учителем, а лучше всего совместно учителем и учениками. Следом идет итоговый контроль.

Важным элементом модульной технологии является процесс целеобразования. Цель должна быть поставлена диагностично, то есть настолько точно и определенно, чтобы можно было однозначно сделать заключение о степени ее реализации, а также построить дидактический процесс, гарантируя ее достижение за заданное время. Это возможно путем конкретизации целей. Осуществить это можно по нескольким направлениям. Во-первых, обязательно охарактеризовать образовательные условия, то есть каким образом воздействовать на учащегося, и какие условия для них обеспечить. Во-вторых, дать характеристику внутренних процессуальных параметров, то есть способностей и возможностей учащихся, которые необходимо сформулировать. В-третьих, охарактеризовать образовательные результаты, то есть то, что способны достичь учащиеся в результате образовательного процесса.

Содержание учебного материала подбирается в соответствии с темой урока и ТДЦ, оно должно соответствовать государственному стандарту. В нем реализуются идеи гуманизации и гуманитаризации, связи с жизнью, потребностями общества, личным опытом и интересами школьников. Необходимо обеспечить связь смысла данного урока с предыдущим, то есть ранее изученным материалом. Каждый блок-модуль представляет собой комплекс модулей, первый из которых представляет собой вводный урок – урок-лекция, построенный с учетом возрастных особенностей учащихся 5 – 11 классов и содержащий краткое изложение темы. Главная задача вводного урока – вызвать интерес к материалу, возбудить творческую мысль, а не свести все к сообщению готовых научных истин, которые следует понять и запомнить. Вслед за лекцией на последующих уроках блок-модуля происходит более детальное изучение материала. Эти уроки посвящены самостоятельной учебной деятельности учащихся в различных ее формах. Каждый из учащихся с помощью учителя определяет необходимый ему уровень сложности усвоения предмета и, выбрав свой, под руководством учителя выполняет заданную программу. Учебные элементы, объединенные в логическую структуру учебной темы и представленные технологи-

ЧЕСКОЙ КАРТОЙ ЕЕ ИЗУЧЕНИЯ, СОСТАВЛЯЮТ СОДЕРЖАНИЕ БЛОКА-МОДУЛЯ, КОТОРЫЙ ВМЕСТЕ С БЛОКОМ АЛГОРИТМИЧЕСКОГО ПРЕДПИСАНИЯ ОБРАЗУЕТ УЧЕБНЫЙ МОДУЛЬ. КАЖДЫЙ УРОК ПРЕДСТАВЛЯЕТ СОБОЙ НЕ САМОСТОЯТЕЛЬНУЮ ЕДИНИЦУ И НЕ ЭЛЕМЕНТ МНОЖЕСТВА, А ЭЛЕМЕНТ СИСТЕМЫ УРОКОВ. В НЕЙ РЕАЛИЗУЮТСЯ АКТУАЛИЗАЦИЯ ОПОРНЫХ ЗНАНИЙ, ФОРМИРОВАНИЕ НОВЫХ ПОНЯТИЙ И СПОСОБОВ ДЕЙСТВИЙ, ПРИМЕНЕНИЕ ЗНАНИЙ В ЗАДАНИЯХ РАЗНОГО УРОВНЯ СЛОЖНОСТИ. ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЙ УРОК БЛОКА-МОДУЛЯ ОТВОДИТСЯ ДЛЯ ИТОГОВОГО ДИАГНОСТИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ ЗУН УЧАЩИХСЯ.

ПРОДЕМОНСТРИРУЕМ НА КОНКРЕТНОМ ПРИМЕРЕ РЕАЛИЗАЦИЮ МОДУЛЯ ПО БЛОК-ТЕМЕ: «КИЕВСКАЯ РУСЬ» В 6 КЛАССЕ.

СНАЧАЛА СТАВИТСЯ КОМПЛЕКСНАЯ ДИДАКТИЧЕСКАЯ ЦЕЛЬ (КДЦ), ТО ЕСТЬ КАКИМИ ЗНАНИЯМИ, УМЕНИЯМИ И НАВЫКАМИ ДОЛЖЕН ОБЛАДАТЬ УЧАЩИЙСЯ ПОСЛЕ ОВЛАДЕНИЯ ВСЕХ МОДУЛЕЙ ДАННОЙ ТЕМЫ В СООТВЕТСТВИИ С ОБЯЗАТЕЛЬНЫМ МИНИМУМОМ СОДЕРЖАНИЯ.

МОДУЛЬ ОФОРМЛЯЕТСЯ В ВИДЕ СХЕМЫ, ЧТОБЫ ОБЕСПЕЧИТЬ НАГЛЯДНОСТЬ, А ЗАТЕМ ФОРМИРУЕТСЯ ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ С УКАЗАНИЕМ ПОРЯДКОВОГО НОМЕРА МОДУЛЯ В БЛОК ТЕМЕ. МОДУЛЬ СОСТОИТ ИЗ ДВУХ УРОКОВ ПО 40 МИНУТ. ТАК КАК НА ДАННУЮ ТЕМУ ОТВОДИТСЯ 11 ЧАСОВ, ТО БЛОК-ТЕМУ ПРЕДСТАВЛЯЕМ В ВИДЕ 5 МОДУЛЕЙ (1 ЧАС ОСТАЕТСЯ В РЕЗЕРВЕ).

М1	М2	М3	М4	М5
----	----	----	----	----

(1-2) М1 – Вводный урок.

(3-4) М2 – Восточные славяне в древности

(5-6) М3 – Киевская Русь в IX-XI вв. Принятие христианства.

(7-8) М4 – Киевская Русь в XI-XII вв.

(9-10) М5 – Зачет по теме.

КАПСУЛА М1 СОСТОИТ ИЗ ВОСЬМИ УЧЕБНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ (УЭ)

УЭ 0	УЭ 1	УЭ 2	УЭ 3	УЭ 4	УЭ 5	УЭ 6	УЭ 7
------	------	------	------	------	------	------	------

УЭ0 – организационный момент. Сообщение темы. Постановка цели. Объяснение режима работы. (5 мин)

УЭ1 – беседа об исторических источниках (понятие, классификация). Отработка материала. (20 мин)

УЭ2 – беседа о вспомогательных исторических дисциплинах. Отработка материала. (20 мин)

УЭ3 – беседа о языковых семьях, языковых группах и их классификация. Отработка материала (работа в группах). (25 мин)

УЭ4 – Подведение учащимися итогов своей работы на уроке. (2 мин)

УЭ5 – САМОКОНТРОЛЬ УЧАЩИХСЯ. ОЦЕНКА УЧИТЕЛЯ. (2 мин)

УЭ6 – РЕФЛЕКСИЯ. (4 мин)

УЭ7 – ИНСТРУКТАЖ ПО ДОМАШНЕМУ ЗАДАНИЮ. (2 мин)

Учащимся раздаются технологические карты, в которых отражены ИЦ, что должен знать, уметь, увидеть учащийся при выполнении предложенных заданий по каждому учебному элементу. А также рекомендации по выполнению заданий и учебный материал, которым должен пользоваться учащийся в ходе своей работы (карточки, таблицы, учебник).

Опыт показывает, что организация учебно-воспитательного процесса по модульной технологии дает возможность отказаться от ориентации на среднего ученика. Особенно это удобно в малокомплектной школе, так как классы небольшие и есть возможность работать с каждым учеником, используя дифференцированное обучение.

---

1. Третьяков П.И., Сенновский И.Б. Технология модульного обучения в школе. М., 2001. С.7.

Герман Р.Э.

**Деловые игры в преподавании  
социально – гуманитарных дисциплин**

На современном этапе развития высшей школы актуальной задачей становится предоставление студентам возможностей для активного овладения знаниями, развития навыков самостоятельного отбора и оценки получаемой информации. Одной из форм обучения, позволяющей развить подобные навыки, является деловая игра. Деловая игра позволяет сделать более динамичным и интересным процесс восприятия учебной информации. В деловой игре знания усваиваются через практику. Студенты не просто заучивают материал, но рассматривают его с разных сторон, раскладывают его на многообразные логические ряды.

Автор предлагаемой работы в основном опирается на представления о деловой (имитационной) игре, сложившиеся в мировом профессиональном сообществе по игровому моделированию. Согласно этим представлениям, деловая игра обладает рядом неотделимых признаков. Во-первых, она является структурированным диалогом, или, как говорит видный американский ученый в области игровой имитации Р. Дьюк, мультилогом, организованным вокруг специально построенной имитационной модели. Такой диалог ведется в значительной мере посредством модели, на ее языке. Во-вторых, деловая игра в целом сама есть модель определенного фрагмента социально-исторической реальности. В-

третьих, игра – динамическая модель, она воспроизводит действительность в развитии.

Формы общения в деловой игре заставляют вспомнить слова М. М. Бахтина: «Жить – значит участвовать в диалоге – вопрошать, внимать, ответствовать и т. п. В этом диалоге человек чувствует весь и всюю жизнью: глазами, губами, руками, душой, всем телом...». (1) Деловая игра не исключает невербального общения, в основе ее – диалог на языке поступков, действий, заимствованных из имитируемой сферы. От участника требуется принимать решения в конкретной обстановке – конкретные и необратимые, что вытекает из динамического характера игры. Игроки исполняют условные роли, несущие содержательную нагрузку («боярин», «министр», «крестьянин», «кандидат в депутаты», «кандидат в президенты»). Структура большого диалога, развитие игровых событий позволяют наблюдать реакцию системы на решение игроков, т. е. поддерживать обратную связь. Зачастую главный интерес представляют не отдельные решения участника, а целостная линия его поведения и скрытая за ней стратегия.

Если к сказанному добавить наличие конкурирующих интересов, возможность взглянуть на игровой процесс с точки зрения любого из них, то станет ясно, почему настоящую деловую игру отличает акцент не столько на однозначные определения наилучшего мнения, поведения (само существование которого часто бывает сомнительно), сколько процессы познавательной активности, открывающие новые перспективы иного осмысления игровых и реальных событий

Мысль и слово обретут право гражданства в игре, если они превратятся в практически реализуемую стратегию. Чтобы реализовать потенциал деловой игры полностью, недостаточно видеть в ней чисто технические моменты, каким является обмен информацией, пусть и организованной в форме мультимедиа. Игра должна быть воспринята как неповторимая ситуация личностного общения. Следовательно, преподаватель – организатор деловой игры должен очень хорошо представлять деятельность конкретных людей в такой ситуации.

Имитационная игра – не механизм. Это материализация личности автора. Автор – организатор вкладывает в правила не только содержание, которое хотел бы передать, но и свое отношение к миру и людям. Непосредственными получателями этой эмоциональной информации являются игроки. Существенно, что все происходит по мере развертывания игры и развития общения между партнерами. Замысел автора доносит до участников игровая среда, чутко реагирующая на действия и стимулирующая их новые шаги.

Одним из важнейших качественных показателей, признаков деловой игры является соразмерность человеку. Поскольку деловая игра – диалог, то главное, на чем проверяется соразмерность – характер общения участ-

ников игры. В правилах игры должна содержаться структура будущего общения. То есть, для участников деловой игры главное – возможность и умение деятельно жить в структуре, задаваемой ее строгими правилами. Однако стоит внести уточнение – жить в таких ситуациях отнюдь не обязательно означает вести себя стандартно. Деловая игра прежде всего должна учить человека умению действовать активно не только в игре, но и жизни. Деловая игра, таким образом, обладает не только высоким обучающим, но и воспитательным потенциалом. Именно поэтому соразмерность человеку для имитационной игры – вопрос права на существование. Иначе игра превращается только в отработку поведенческих реакций.

Правила игры – материал и язык для ее участника. Они не могут быть отброшены без выхода из данной игры. Но возможно последовательное преодоление моментов, связывающих активность игрока, путем полного использования потенциала, заложенного в правилах. Применима к игре и мысль об усовершенствовании материала. Каждый игрок сам для себя достраивает правила, лишь бы это не противоречило им.

Правила деловой игры можно рассматривать как отражение социальных, юридических, культурных, религиозных норм моделируемого исторического периода, моделируемой ситуации. Процесс игрового преодоления препятствий на пути к цели отражает аналогичное преодоление в реальности, то есть стремление полностью воспользоваться тем, что допускается нормами. Отметим, что деловая игра по своей природе воспитывает мышление, противоположное технократическому. Игровой образ позволяет разрешить противоречия между частью игры и необходимостью воспроизвести в ней конкретный фрагмент исторической или современной действительности. С помощью правил игры социально-историческую ситуацию можно обозначить как бы пунктиром. «Пустоты» заполняет воображение игроков, активно работающее в процессе игрового моделирования. В результате игрок приобретает и образную модель процессов, отраженных в игре, и навык построения и изменения образа ситуации. Такая модель носит личностный характер, ибо в ней запечатлены активность данного человека, а также его жизненный опыт, привлеченный для достройки игрового образа. Развиваются также навыки оперирования образами, т. е. образное мышление.

В сущности деловые игры способствуют воспитанию внутренней собранности, дисциплины через внешнее упорядочивание деятельности правилами игры.

---

1. БАХТИН М. М. ЭСТЕТИКА СЛОВЕСНОГО ТВОРЧЕСТВА. М., 1979. С. 318.

Губайдуллина С.А.

**Работа с источниками в преподавании истории**

Модернизация отечественного образования и обновление историко-обществоведческого образования в новом ракурсе обозначили проблему работы над источниками, о которой писали многие известные методисты. Однако практика обучения свидетельствовала о том, что работа с источниками не всегда получала достаточное представление на уроке и уступала место учебнику. Введение в компонент единого государственного экзамена заданий на знание источников, заставляет учителей пересмотреть свое отношение к данному виду работы.

Увеличение удельного веса самостоятельной работы учащихся с источниками становится действительно необходимым, и здесь мы сталкиваемся с методической проблемой: как организовать работу с источниками продуктивно? Мы хорошо понимаем, что документы позволяют читателю почувствовать дух эпохи, проникнуть в политическую, экономическую, культурную атмосферу того времени. Документы отражают жизнь людей, придают конкретность хорошо известным выводам о социальных и национальных противоречиях, о кризисных явлениях и т. п. Значимость документа также в том, что он содействует конкретизации исторического материала, созданию ярких образов и картин прошлого.

Приступая к работе над документами, прежде всего, нужно знать их классификацию. М.В. Короткова и М.Т. Студеникин обращают внимание, что классификация документов, применяемых в обучении истории, значительно проще той, что принята в исторической науке. Она основана на характере документальных текстов, когда все они подразделяются на две основные группы - документы повествовательно-описательного и актового характера, имевшие в свое время практическое значение. Эти документы хорошо взаимодополняют друг друга. Третью дополнительную группу составляют памятники художественного слова (1).

Отдельными проблемами являются подбор документального материала и приемы работы с ним. При использовании письменных источников на уроках истории должны соблюдаться основные требования к документу: соответствовать целям и задачам обучения истории; быть органически связанным с программным материалом; обладать литературными и научными достоинствами; отражать основные, наиболее типичные факты и события эпохи; быть доступным и интересным ученикам по содержанию и объему.

На первом этапе деятельности, когда учащиеся приобретают начальные сведения о работе над документом, преобладает коллективная работа, но по мере формирования навыка, приоритетной будет работа групповая, позволяющая вводить разноуровневое обучение. В современной методике представлена технология подготовки и проведения такого урока (2).

#### I. Предварительный этап

##### 1. Планирование темы.

2. Отбор соответствующих документов и если необходимо, адаптация к восприятию их учащимися.
3. Подготовка раздаточного материала для групп.
4. Предварительное ознакомление школьников с целями урока, с формами работы.
5. Формирование групп, в том числе и группы экспертов из учащихся.

#### II. Работа на уроке

1. Постановка целей и прогнозирование результата.
2. Организация работы групп.
3. Алгоритмизация деятельности (памятки, вопросы на доске), нацеливание на формирование единого группового ответа (с возможными расхождениями во мнениях).
4. Работа экспертной группы: проверка выполнения творческих заданий; оценка предварительного анализа документов; нацеливание на комментарии к ответам групп, исправление ошибок.
5. Выступление представителей групп с анализом документов.
6. Подведение итогов.

Для формирования навыка анализа источника, в преподавании применяются различного рода памятки. Например, время и место создания документа (если возможно); авторство; оценка достоверности и полнота описания; оценка информативности документа; выводы. Наряду с памятками применяются различные по характеру и сложности вопросы и задания, помогающие ученикам проанализировать документ, определить позицию автора, сравнить ее с собственной оценкой. Вопросы должны предусматривать разные уровни самостоятельной работы: это и знание фактов, и их трактовка, и высказывание собственных суждений и убеждений, также к документу целесообразно поместить предварительное разъяснение незнакомых терминов и понятий. Выполнение проблемно-познавательных заданий на основе конкретного документального материала должно помочь формированию у учащихся умения анализировать и сопоставлять события, факты, оценки, действия отдельных лиц и больших групп людей. Это в свою очередь, будет содействовать становлению личностного отношения к происходившему.

Посредством документов осуществляется реализация принципа наглядности в обучении истории, когда ученики знакомятся с внешним видом документов. Документ делает рассказ учителя живым и ярким, а выводы более убедительными. При работе с документами у учеников активизируется процесс мышления и воображения, что способствует более плодотворному усвоению исторических знаний и развитию исторического сознания. У учеников вырабатываются умения самостоятельной работы: читать документы, анализировать и извлекать информацию, рассуждать, оценивать значение документов прошлого и настоящего. На уроках ученики узнают о значимости документов для исторической науки, видят



в них след деятельности когда-то живших людей. И, быть, может, самое главное - школьники учатся мыслить и формулировать собственные выводы, что позволяет им создавать собственный образ истории, живой и понятной, «пропущенной» через себя.

1. Короткова М.В., Студеникин М.Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях. М., 1999. С.124.
2. Бирюков С.А. Работа с архивными документами на уроках истории // Преподавание истории в школе. 1999. № 5. С. 18.

Гугнина О.В.

### **Драмогерменевтический подход в курсе истории России XX века**

Современный этап развития исторического образования поставил вопрос о смене парадигм образования: место классической, в которой ранее доминировала специфически понимаемая воспитательная ориентация (формирование коммунистического мировоззрения), занимает личностная парадигма образования, основанная на признании ценности личности, ее уникальности.

Важнейшая цель исторического образования – обеспечить средствами предмета воспитание ценностно-ориентированной личности, обладающей нравственными качествами, гражданственностью, патриотизмом, любовью к Отечеству, толерантностью, способной к самореализации в условиях современной российской социокультурной ситуации.

Новые задачи исторического образования требуют включения в содержание понятий и фактов, альтернативных интерпретаций в оценке проблем прошлого, прогнозирования событий и явлений, применения различных форм учебного процесса и разнообразия спектра педагогических технологий.

С помощью исторических знаний человек должен самоопределить себя в окружающем мире и интегрировать себя в этот мир.

Анализ современного состояния методики обучения истории и практики показал, что в деятельности школы существует ряд противоречий между:

- потребностью общества в развитии творческой, социально-успешной личности и недостаточным опытом работы школы в изменённых социальных условиях;
- потребностями современной методики обучения истории в освоении инновационных технологий в связи с изменением контекста и содержания школьного исторического образования и традиционной системой преподавания;

- НЕОБХОДИМОСТЬЮ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ШКОЛЬНИКА И НЕДОСТАТОЧНОЙ ГОТОВНОСТЬЮ ПЕДАГОГОВ ОРГАНИЗОВАТЬ СООТВЕТСТВУЮЩУЮ РАЗВИВАЮЩУЮ СРЕДУ.

Для разрешения этих противоречий в современной педагогической науке и практике реализуется культурологический, личностный, деятельностный подходы в обучении истории.

Но условия, при которых школьник вступает в диалог не только с учителем, учебником, сверстниками, но и с историческими событиями, явлениями, процессами, требует не столько запоминания и последующего воспроизведения знаний, сколько умения и желания анализировать, сравнивать, «пропускать через себя» историю развития общества.

Эта задача связана с уровнем понимания и толкования (объяснением, интерпретацией) (1).

Искусством толкования текстов занимается герменевтика. Предметом исследования педагогической герменевтики является учение о «понимании» как методологической основе гуманитарных наук.

Однако, герменевтический подход в процессе изучения истории может использоваться особым образом, с применением элементов драматизации (2; 3).

Нам представляется интересным объединение театра и герменевтики в процессе изучения истории, обозначенное нами как драмогерменевтический подход, возможности которого недостаточно изучены специалистами в области методики преподавания истории.

Хотелось бы показать возможности драмогерменевтического подхода и при изучении истории советского периода.

При изучении темы: «Россия НЭПовская».

«НЭП – это всерьёз и надолго, но не навсегда».

(Ленин В.И.)

Целью урока являлось: - раскрытие НЭПа как системы комплексных экономических, политических и социокультурных мероприятий, направленных на восстановление экономики страны и её политической стабильности и выяснить отличия НЭПа от политики «военного коммунизма»;

- подведение учащихся к пониманию того, что НЭП является временным периодом сосуществования старого и нового укладов, был средством «чтобы удержать путь к социализму»;

- создание колорита эпохи через «вживание» в образ нэпмана;

- формирование умений и навыков учащихся анализировать исторические источники.

Тип урока: изложение нового материала.

В начале урока учащиеся вспоминали основные черты политики «военного коммунизма». Затем учитель ярко, эмоционально объяснял последствия гражданской войны и политики «военного коммунизма».

Учащиеся делали вывод о экономическом и политическом кризисе в стране. Учитель задаёт проблемный вопрос: «Каким мог быть выход из такого положения для страны, для власти?»

В ходе дискуссии учащиеся высказывают три версии путей выхода из кризиса. Учащиеся, под руководством учителя анализируя все варианты, останавливаются на версии: «Необходим тактический маневр, с одной стороны командные высоты сохраняются за большевиками, а с другой – делается уступка меньшевистским силам, т.е. рассматривают переход к НЭПу».

Для того, чтобы выяснить основные черты Новой экономической политики, класс разбивается на 4 группы: «Комитетчики», «налого-сборщики», «делегаты X съезда», «нэпманы».

Учащиеся получают документы и задания к ним:

«Комитетчики».

Вопрос: Какие требования выдвигали Кронштадцы? Почему именно такие?

Документ №1: Резолюция временного революционного комитета:

«ВСЕМ КРЕСТЬЯНАМ, РАБОЧИМ, МОРЯКАМ И КРАСНОАРМЕЙЦАМ! ТОВАРИЩИ И ГРАЖДАНЕ! В КРОНШТАДТЕ 2 МАРТА 1921 ГОДА НА ОСНОВАНИИ ВОЛИ ШИРОКИХ НАРОДНЫХ МАСС МОРЯКОВ И КРАСНОАРМЕЙЦЕВ ВЛАСТЬ В ГОРОДЕ И КРЕПОСТИ ОТ КОММУНИСТОВ ПЕРЕШЛА БЕЗ ЕДИНОГО ВЫСТРЕЛА В РУКИ ВРЕМЕННОГО РЕВОЛЮЦИОННОГО КОМИТЕТА. ПРЕДСТОИТ ПРОИЗВЕСТИ ВЫБОРЫ В СОВЕТ НА ОСНОВАНИИ ТАЙНЫХ ВЫБОРОВ. ВЫВЕСТИ СТРАНУ ИЗ РАЗРУХИ СМОЖЕТЕ ТОЛЬКО ВЫ СОВМЕСТНО С МОРЯКАМИ И КРАСНОАРМЕЙЦАМИ.

Коммунистическая партия осталась глухой к вашим справедливым, идущим из глубины души требованиям.

Рабочие, моряки и красноармейцы, установите между собой прочную непрерывную связь.

Не поддавайтесь нелепым слухам, будто в Кронштадте власть в руках генералов и белых. Это неправда.

Вы, товарищи, давно уже ждали новой жизни, ждали безнадежно. Коммунистическая партия не дала её вам. Так создавайте же её сами.

Власть Советам, а не партиям. На горьком опыте 3-летнего властвования коммунистов мы убедились, к чему приводит партийная диктатура. Дело идёт ещё хуже, когда у власти стоит не одна, а не-

СКОЛЬКО ПАРТИЙ. ТОГДА В МЕЖПАРТИЙНОЙ ССОРЕ ЗА ПРЕБЫВАНИЕ У РУЛЯ ПРАВЛЕНИЯ НЕКОГДА ДУМАТЬ И ЗАБОТИТЬСЯ О ТРУДЯЩИХСЯ.

ВОТ ПОЧЕМУ НА ЗНАМЕНИ ВОССТАВШЕГО КРОНШТАДТА НАПИСАН ЛОЗУНГ: «ВСЯ ВЛАСТЬ СОВЕТАМ, А НЕ ПАРТИЯМ!»

«НАЛОГОСБОРЩИКИ».

ВОПРОС: В ЧЕМ ПРИЧИНЫ ПЕРЕХОДА К ПРОДОВОЛЬСТВЕННОМУ НАЛОГУ? В ЧЕМ СОСТОЯТ ПРИНЦИПАЛЬНЫЕ ОТЛИЧИЯ НАЛОГА ОТ РАЗВЕРСТКИ?

ДОКУМЕНТ № 2: ЛЕНИН В.И. ДОКЛАД О ПРОДОВОЛЬСТВЕННОМ НАЛОГЕ.

«ТОВАРИЩИ, ВОПРОС О ЗАМЕНЕ РАЗВЕРСТКИ НАЛОГОМ ЯВЛЯЕТСЯ ПРЕЖДЕ ВСЕГО И БОЛЕЕ ВСЕГО ВОПРОСОМ ПОЛИТИЧЕСКИМ, ИБО СУТЬ ЭТОГО ВОПРОСА СОСТОИТ В ОТНОШЕНИИ РАБОЧЕГО КЛАССА К КРЕСТЬЯНСТВУ...

ПОЧЕМУ НАМ НУЖНО ЗАМЕНИТЬ РАЗВЕРСТКУ НАЛОГОМ? РАЗВЕРСТКА ПРЕДПОЛАГАЛА: ИЗЪЯТЬ ВСЕ ИЗЛИШКИ, УСТАНОВИТЬ ГОСУДАРСТВЕННУЮ МОНОПОЛИЮ. МЫ НЕ МОЖЕМ ПОСТУПИТЬ ИНАЧЕ, МЫ БЫЛИ В СОСТОЯНИИ КРАЙНЕЙ НУЖДЫ». КАК ПЕРЕХОДНУЮ МЕРУ В СТРАНЕ КРЕСТЬЯНСКОЙ, ЕСЛИ ЕСТЬ НЕКОТОРОЕ КОЛИЧЕСТВО ТОВАРОВ, ВОЗМОЖНО ПРИМЕНИТЬ СИСТЕМУ НАЛОГА И СВОБОДНОГО ОБОРОТА. ЭТОТ САМЫЙ ОБОРОТ – СТИМУЛ, ПОБУДИТЕЛЬ КРЕСТЬЯНСТВА. ХОЗЯИН МОЖЕТ И ДОЛЖЕН СТАРАТЬСЯ ЗА СВОЙ СОБСТВЕННЫЙ ИНТЕРЕС, ПОТОМУ ЧТО С НЕГО НЕ ВОЗЬМУТ ВСЕХ ИЗЛИШКОВ, А ТОЛЬКО НАЛОГ, КОТОРЫЙ МОЖНО БУДЕТ ОПРЕДЕЛИТЬ ЗАРАНЕЕ... НУЖНО СКАЗАТЬ МЕЛКОМУ КРЕСТЬЯНИНУ: «ТЫ – ХОЗЯИН, ПРОИЗВОДИ ПРОДУКТЫ, А ГОСУДАРСТВО БУДЕТ БРАТЬ МИНИМАЛЬНЫЙ НАЛОГ».

«ДЕЛЕГАТЫ X СЪЕЗДА».

ВОПРОС: КАКУЮ ГЛАВНУЮ ПОЛИТИЧЕСКУЮ ОПАСНОСТЬ, С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ БОЛЬШЕВИКОВ, ТАИЛА В СЕБЕ ТОРГОВЛЯ? ПОЧЕМУ БОЛЬШЕВИКИ ГОТОВЫ БЫЛИ МИРИТЬСЯ С ЭТОЙ ОПАСНОСТЬЮ?

ДОКУМЕНТ № 3: ЛЕНИН ГОВОРИЛ: «ЧТО ЖЕ ТАКОЕ СВОБОДА? СВОБОДА ОБОРОТА ТО ЕСТЬ СВОБОДА ТОРГОВЛИ, А СВОБОДА ТОРГОВЛИ ЗНАЧИТ: НАЗАД, К КАПИТАЛИЗМУ. ЭТО ЗНАЧИТ ТОВАРНЫЙ ОБМЕН МЕЖДУ ОТДЕЛЬНЫМИ СЕЛЬСКИМИ ХОЗЯЕВАМИ. ИЗ ЭТОГО ОБОРОТА И СВОБОДЫ ТОРГОВЛИ НЕИЗБЕЖНО ВЫТЕКАЕТ ДЕЛЕНИЕ ТОВАРОПРОИЗВОДИТЕЛЯ НА ВЛАДЕЛЬЦА КАПИТАЛА И НА ВЛАДЕЛЬЦА РАБОЧИХ РУК, РАЗДЕЛЕНИЕ НА КАПИТАЛИСТА И НАЁМНОГО РАБОЧЕГО, ТО ЕСТЬ ВОССОЗДАНИЕ СНОВА КАПИТАЛИСТИЧЕСКОГО НАЁМНОГО РАБСТВА. СПРАШИВАЕТСЯ, КАК ЖЕ ТАК? МОЖЕТ ЛИ КОММУНИСТИЧЕСКАЯ ПАРТИЯ ПРИЗНАТЬ СВОБОДУ ТОРГОВЛИ? МОЖНО ЛИ ДО ИЗВЕСТНОЙ СТЕПЕНИ ВОССТАНОВИТЬ СВОБОДУ ТОРГОВЛИ, СВОБОДУ КАПИТАЛИЗМА ДЛЯ МЕЛКИХ ЗЕМЛЕВЛАДЕЛЬЦЕВ, НЕ ПОДРЫВАЯ ЭТИМ САМЫМ КОРНЕЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ВЛАСТИ ПРОЛЕТАРИАТА? МОЖНО, ИБО ВОПРОС В МЕРЕ. МЕЛКИЙ ЗЕМЛЕВЛАДЕЛЕЦ, ПОКА ОН ОСТАЁТСЯ МЕЛКИМ, ДОЛЖЕН ИМЕТЬ СТИМУЛ, СООТВЕТСТВУЮЩИЙ ЕГО ЭКОНОМИЧЕСКОЙ БАЗЕ, ТО ЕСТЬ МЕЛКОМУ ХОЗЯЙСТВУ».

«НЭПМАНЫ».

ЗАДАНИЕ: О ЧЁМ СВИДЕТЕЛЬСТВУЕТ ПРИВЕДЕННЫЙ НИЖЕ АНЕКДОТ 20-Х ГГ.?

Документ № 4: Встречаются два нэпмана, один другого спрашивает:

- Как жизнь?

- Живу как картошка!

- Почему картошка? Причём тут картошка?

- А очень просто. Если не съедят, то посадят, а не посадят, так съедят!

Анализируя работу творческих групп, выясняем сущность НЭПа и основные его черты записываем в тетрадь.

Введение НЭПа вызвало изменение социальной структуры и образа жизни людей. Для того, чтобы показать яркие социально-разнородные типы, олицетворяющие Новую экономическую политику, класс разбивается на 4 группы: «маргиналы», «нэпманы» (частные торговцы), «служащие», «перекупщики» (мелкие лавочники).

Каждая группа получает задание – инсценировать отрывок из пьесы Маяковского В.В. «Клоп» (4). Главное условие – участие всех членов группы.

По всем вопросам можно консультироваться у учителя.

Комплексное задание I группы:

«Служащие».

Знаменитый «Елисейевский магазин».

Продавец: Что вам угодно, мадам?

Покупательница: Куры есть?

Продавец: Есть.

Покупательница: И почему?

Продавец: 400 тысяч.

Покупательница: Заверните этих. Что это – окорок? Вестфальский?

Продавец: Да, мадам. Всего 300 тысяч за фунт. Сколько изволите?

Покупательница: Пару фунтиков. И вот этой говядины, милейший. Сколько с меня?

Продавец: 2 миллиона 295 тысяч. Возьмёте сейчас или домой прикажете отнести?

Автор: Чуть в стороне от магазина – пятеро в лохмотьях, пацаны лет 12-14, беспризорники. Докуривают последний бычок, решают, что делать. Скоро осень, надо подаваться на юг. В Крым, в Ташкент. Там тепло, там яблоки...

Вопрос: Согласны ли Вы с утверждением, о том, что большинство граждан в то время могли называть себя «миллионерами»? Объясните свою точку зрения. Вспомните книги, художественный фильм про беспризорников, о том, как их вылавливали и в коммуны загоняли. Учащиеся вспоминают «Педагогическую поэму» Макаренко А.С., художественный фильм «Республика ШКИД».

В ходе дискуссии проводим параллели с современностью. В наше время беспризорных детей около 100 тыс. Они живут, где придётся, становятся бомжами, попрошайками, преступниками.. Это больше, чем после гражданской войны. Но самое страшное, что только у 5% этих детей нет родителей, остальных просто выбросили на улицу или они сами сбежали. По данным Госкомстата у нас сейчас около полумиллиона детей, оставшихся без попечения родителей.

Комплексное задание II группы:  
«Нэпманы».

Разносчик кукол:

Танцующие люди из балетных студий!  
Лучшая игрушка в саду и дома,  
Танцует по указанию самого наркома!

Разносчик яблок:

Ананасов нету...  
Бананов нету...  
Антоновские яблочки 4 штуки 15 копеек.

Пожалте, гражданочка?

Разносчик селедков:

А вот лучшие республиканские селедки,  
Незаменимы к блинам и водке!

Вопрос: Назовите основную сферу деятельности нэпманов?

Группа делает вывод, что основная сфера деятельности нэпманов – торговля.

Комплексное задание III группы:

«Перекупщики».

Пуговичный разносчик:

Из-за пуговицы не стоит жениться,  
Из-за пуговицы не стоит разводиться!  
Нажатие большого и указательного пальца,  
И брюки с граждан никогда не свалятся.  
Голландские механические, самопришивающиеся пуговицы,  
6 штук – 20 копеек,  
Пожалте, мусью.

Разносчик точильных камней:

Германский, небьющийся точильный брусок,

30 КОПЕЕК ЛЮБОЙ КУСОК!  
ТОЧИТ В ЛЮБОМ НАПРАВЛЕНИИ И ВКУСЕ,  
БРИТВЫ, НОЖИ И ЯЗЫКИ ДЛЯ ДИСКУССИЙ!  
ПОЖАЛТЕ, ГРАЖДАНЕ!  
РАЗНОСЧИК АБАЖУРОВ:  
АБАЖУРЫ ЛЮБОЙ РАСЦВЕТКИ И МАСТИ,  
ГОЛУБЫЕ ДЛЯ УЮТА, КРАСНЫЕ ДЛЯ СЛАДОСТРАСТИЙ!  
УСТРАИВАЙТЕСЬ, ТОВАРИЩИ.  
ПРОДАВЕЦ ШАРОВ:  
ШАРЫ – КОЛБАСКИ,  
ЛЕТАЙ БЕЗ ОПАСКИ,  
ТАКОЙ БЫ ШАР ГЕНЕРАЛУ НОБИЛЕ,  
ОНИ БЫ НА ПОЛЮСЕ ДОЛЬШЕ ПОБЫЛИ!  
БЕРИТЕ, ТОВАРИЩИ.  
РАЗНОСЧИК ГАЛАНТЕРЕИ:  
БЮСТГАЛЬТЕРЫ НА МЕХУ!  
БЮСТГАЛЬТЕРЫ НА МЕХУ!  
ПРОДАВЕЦ КЛЕЯ:  
У НАС ЗА ГРАНИЦЕЙ, А ТАК ЖЕ ПОВСЮДУ,  
ГРАЖДАНЕ ВЫБРАСЫВАЮТ БИТУЮ ПОСУДУ,  
ЗНАМЕНИТЫЙ «ЭКСЦЕЛЬЗИОР» – КЛЕЙ-ПОРОШОК,  
КЛЕИТ И ВЕНЕРУ, И НОЧНОЙ ГОРШОК.  
УГОДНО, СУДАРЫНЯ!  
РАЗНОСЧИЦА ДУХОВ:  
ДУХИ КОТИ НА ЗОЛОТНИКИ!  
ДУХИ КОТИ НА ЗОЛОТНИКИ!  
ПРОДАВЕЦ КНИГ:  
ЧТО ДЕЛАЕТ ЖЕНА, КОГДА МУЖА НЕТУ ДОМА,  
105 ВЕСЁЛЫХ АНЕКДОТОВ БЫВШЕГО ГРАФА  
ЛЬВА НИКОЛАЕВИЧА ТОЛСТОГО.  
ВМЕСТО РУБЛЯ ДВАДЦАТИ – 15 КОПЕЕК!  
РАЗНОСЧИЦА ГАЛАНТЕРЕИ:  
БЮСТГАЛЬТЕРЫ НА МЕХУ!  
БЮСТГАЛЬТЕРЫ НА МЕХУ!

ВОПРОС: ОБЪЯСНИТЕ, ПОЧЕМУ ОСНОВНАЯ СФЕРА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НЭП-МАНОВ – ТОРГОВЛЯ?

УЧАЩИЕСЯ, ОТВЕЧАЯ НА ВОПРОС, ДЕЛАЮТ ВЫВОД: В ВИДУ БЫСТРОЙ ОБОРАЧИВАЕМОСТИ КАПИТАЛА И ВСПОМИНАЮТ, ЧТО ОТМЕНА ЗАКОНА О ВСЕОБЩЕЙ ТРУДОВОЙ ПОВИННОСТИ В 1921 ГОДУ, ДАЛА ВОЗМОЖНОСТЬ ЗАНЯТЬСЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВОМ.

КОМПЛЕКСНОЕ ЗАДАНИЕ IV ГРУППЫ:  
«МАРГИНАЛЫ».

ТЕКСТ: Появляются Присыпкин и Розалия Павловна.  
Присыпкин: (восторженно) КАКИЕ АРИСТОКРАТИЧЕСКИЕ ЧЕПЧИКИ, Розалия Павловна!

Розалия: КАКИЕ ЖЕ ЭТО ЧЕПЧИКИ, ЭТО ЖЕ...

Присыпкин: Что же я без глаз, что ли? А ежели у нас двойня родится? Это вот на Дороти, а это на Лилиан. Я их уже решил назвать аристократическо-кинематографически, так и будут гулять вместе. Во! Дом у меня должен быть полной чашей! Захватите, Розалия Павловна!

Розалия Павловна: (вздохнув, покупает).

ПРОДАВЕЦ СЕЛЁДОК:

А вот лучшие республиканские селёдки,  
незаменимы при всякой водке!

Розалия Павловна: (отстраняя всех, громко, повеселевшая) Селёдка – это да! Это вы будете иметь для свадьбы вещь. Это я захвачу! Сколько стоит эта килька?

Продавец селёдок: Эта лососина стоит 2,60 кило.

Розалия Павловна: 2,60 за этого шпрота-переростка?

Продавец: Что вы, мадам, всего 2,60 за этого кандидата в осетрины.

Розалия Павловна: 2,60 за эти маринованные корсетные кости? Вы слышали, товарищ Скрипкин! Так вы были правы, когда вы убили царя и прогнали господина Рябушинского. Ой, эти бандиты! Я найду мои гражданские права и мои селёдки в государственной советской общественной кооперации!

Вопрос: Вспомните, кто такие маргиналы. В какие периоды истории общество маргинализируется особенно интенсивно и к каким последствиям это приводит?

Учащиеся делают вывод, что малоквалифицированные рабочие, служащие, безработные, а так же бедняки и батраки в деревне были едины в неприятии НЭПа. Если раньше община нивелировала личность, обеспечивала равное существование большинству, то НЭП подрывал социальную защищенность тех, кто привык жить по принципу круговой поруки.

В конце урока учащиеся по вопросам, предложенным учителем, сравнивают политику «военного коммунизма» и НЭП и фиксируют отличия в таблице № 1.

Таблица № 1

Отличия политики «военного коммунизма» от НЭП

Вопросы для сравнения	Политика «военно-	Новая
-----------------------	-------------------	-------



	ГО КОММУНИЗМА»	ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ПОЛИТИКА
1. ЦЕЛЬ ПОЛИТИКИ		7
2. ОСНОВНАЯ ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА		
3. МЕРОПРИЯТИЯ В СЕЛЬСКОМ ХОЗЯЙСТВЕ		
4. МЕРОПРИЯТИЯ В СФЕРЕ ПРОМЫШЛЕННОСТИ		
5. ТОВАРНО-ДЕНЕЖНЫЕ ОТНОШЕНИЯ		
6. ТРУДОВЫЕ ОТНОШЕНИЯ		

Такой драмогерменевтический приём по мнению учащихся «позволяет воссоздать дух эпохи, особенности мировоззрения людей, живших много лет назад» (Кристина К.), «ощутить свою сопричастность к прошлому» (Денис Ш.)

Таким образом, учащиеся, работающие с историческими источниками, проделывали две операции: извлекали из документов факты и интерпретировали их в некотором связном описании (устном рассказе, ролевой игре), то есть, ученики как бы пишут (разыгрывают), рассказывают историю.

Мы считаем, что конструктивным принципом составления документально-методического комплекса (ДМК) является подбор таких текстов, которые описывают историческое событие (явление, лицо) с разных точек зрения и неодинаковыми способами.

Историческая интерпретация прошлого зависит от вида документа, в котором она излагается, от места, времени его создания, от ценностных ориентаций и научной добросовестности автора текста.

Однозначность суждений не даёт полного представления о происходящем.

Таким образом, в ходе урока, ученики постигали логику исторического исследования, при котором прошлое познаётся через документы и их интерпретацию.

Драмогерменевтический подход в обучении истории способствует формированию у учеников понимания интерпретационного характера исторических знаний, развитию историчности мышления, умения воспринимать исторические события многопланово.

Моделируя исторический процесс на основе источников, ученики непрерывно творят. Познание превращается в увлекательный бесконечный процесс. Каждый шаг на пути постижения прошлого оказывается непредсказуемым, а всякий промежуточный результат этого постижения – будь то смутная догадка, неожиданный ответ на вопрос или фрагмент коллективно создаваемого исторического этюда – воспринимается как исходный пункт для следующего шага.

При этом дети не только запоминают, но и размышляют, они вновь и вновь оказываются в ситуации выбора, принятия решений. Это создаёт условия для продуктивной и ответственной познавательной деятельности, в которой ребёнок самостоятельно (и в реальном равноправном сотрудничестве с учителем) не только открывает нечто новое для себя, но и создаёт это новое, творит.

1. Брудный А.А. Понимание и текст: Загадка человеческого понимания. М., 1991. С. 127.
2. Букатов В.М. Педагогические таинства дидактических игр. М., 1997. С. 15-18.
3. Ершова А.П., Букатов В.М. Режиссура урока общения и поведения учителя: Пособие для учителя. 2-е изд. М., 1998.
4. Маяковский В.В. Сочинения в 1 томе. М., 1941. С.452-475.

Гузенко З.И.

### **Учебно-методическое обеспечение учебного процесса в вузе как показатель качества образования**

В процессе проведенного в последние годы государственного лицензирования, аттестации и аккредитации высших учебных заведений выявился ряд наиболее типичных проблем и недостатков в их работе, в том числе в учебно-методическом обеспечении учебного процесса. Среди этих недостатков в первую очередь называется низкий уровень методического обеспечения в целом, который проявляется, в частности, в низкой обеспеченности литературой студентов заочной формы обучения, в остром дефиците учебников и учебных пособий по элективным курсам, в слабой обеспеченности литературой новых специальностей и новых учебных дисциплин, в недостаточном количестве контролируемых материалов для проверки и самопроверки знаний студентов.

Если учесть, что основной составляющей качества подготовки выпускников вуза является качество основной образовательной программы (ООП), которая представляет собой комплект документов, определяющих содержание образования: учебный план, рабочие учебные программы дисциплин и практик, программы и требования к промежуточному контролю и итоговой аттестации, средства диагностики знаний студентов, - то становится весьма ясной серьезность перечисленных выше недостатков.

Высокое качество подготовки выпускников обеспечивается выполнением целого ряда требований к учебным программам дисциплин и практик, диагностических средств, как, например, современность их содержания (в том числе и по перечню учебной литературы), соответствие рекомендованных видов самостоятельной работы по дисциплинам требованиям к выпускнику, содержащимся в государственном образовательном стандарте высшего образования. То есть,

РЕЧЬ ИДЕТ О КАЧЕСТВЕННОМ УРОВНЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ.

Но важна не только современность источников учебной информации по всем дисциплинам учебного плана, но и количественная достаточность основной учебной и учебно-методической литературы, основным критерием которой является наличие в библиотечных фондах не менее одного учебника на двух студентов. При отсутствии учебников, подготовленных для студентов вузов авторскими коллективами по заказу МО РФ, решение задачи по созданию учебной литературы в государственной системе подготовки выпускников ложится на кафедры, как основные структурные подразделения, обеспечивающие высокое качество содержания образования.

Однако, в современных условиях даже наличие необходимого количества учебников по той или иной учебной дисциплине не является единственным и достаточным условием качественной подготовки студента – будущего специалиста. В наличии должны быть и другие средства обучения студентов, совокупность которых выступает как учебно-методический комплекс дисциплины, в котором функциональная роль каждого компонента определяется целями и задачами ее изучения, ее местом и ролью в общей профессиональной подготовке будущего специалиста.

В состав учебно-методического комплекса входят, как минимум, учебная программа дисциплины (типовая, примерная, авторская), учебник или учебное пособие, выступающие как основное средство обучения (типовые, авторские), учебно-методические пособия и материалы разной целевой направленности и назначения (хрестоматии, рекомендации, руководства по выполнению контрольных работ и др.), контрольно-измерительные материалы (контрольные вопросы, задания и др.) для проведения промежуточной и итоговой аттестации, рекомендательные списки основной и дополнительной литературы, источников и других информационных средств, необходимых для освоения содержания дисциплины. Так как учебным планом исторической специальности предусматривается выполнение студентами курсовых проектов и выпускных квалификационных (дипломных) работ, то, естественно, студенты нуждаются в соответствующих методических руководствах. Как правило, все эти методические материалы разрабатываются кафедрами. Уровень этих учебно-методических разработок должен соответствовать современным достижениям науки и педагогической практики.

По учебному плану специальности «032600 – История», составленному в УрГПУ на основе государственного образовательного стандарта (2000 г.), в состав дисциплин предметной подготовки

входит «История России», общая трудоемкость изучения которой определена в количестве 1224 часов, половина из которых отводится на самостоятельную работу студентов. Студенты изучают эту дисциплину на протяжении шести семестров, начиная с третьего и заканчивая восьмым. Основной формой отчетности студентов по дисциплине является сдача экзамена по каждой части курса.

Коллективом преподавателей кафедры истории России УРГПУ разработана программа дисциплины, в которой в соответствии с существующей научной периодизацией весь учебный курс разделен на пять частей. В пояснительной записке к программе указаны основные принципы и теоретико-методологические подходы, на которые опирался авторский коллектив при ее разработке. В соответствии с современными требованиями, предъявляемыми к составлению программы, как документу, определяющему содержание предмета, она сопровождается учебно-тематическим планом изучения дисциплины; к каждой части курса предложен список источников, учебной и справочной литературы; разработаны вопросы для самоподготовки учащихся.

В учебно-методический комплекс по истории России входят также планы практических занятий со списками источников и литературы, темами докладов и сообщений; методические рекомендации и программа государственного экзамена. В свое время на кафедре были разработаны и опубликованы «Методические указания по выполнению и написанию курсовых работ» и «Методические рекомендации по написанию, оформлению и защите дипломных работ на историческом факультете», которые в настоящее время перерабатываются и готовятся к переизданию.

Сегодняшнее состояние учебно-методического комплекса по истории России можно оценить как удовлетворяющее в основном аттестационным показателям. Однако, если учесть долю самостоятельной работы студентов во всем процессе их обучения и соотнести ее с перечнем методических рекомендаций, направленных, например, на развитие их навыков самостоятельной работы над учебным материалом, то приходится констатировать не только необходимость модернизации имеющейся учебно-методической документации, но и разработки новых дидактических материалов в помощь студентам.

По существу, заново должны создаваться пакеты контрольно-измерительных материалов для промежуточной и итоговой проверки уровня подготовки студентов. При этом должны быть разработаны и такие контрольные материалы, которыми студенты могли бы воспользоваться для осуществления самоконтроля. В связи с этим одной из неотложных задач становится определение минимума

ТРЕБОВАНИЙ К ЗНАНИЯМ СТУДЕНТОВ ПО ХРОНОЛОГИИ, ТЕРМИНОЛОГИИ И ДРУГИМ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫМ ЛИНИЯМ ДИСЦИПЛИНЫ, КОТОРЫЙ ДОЛЖЕН ДОВОДИТЬСЯ ДО СВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТОГДА, КОГДА ОНИ ПРИСТУПАЮТ К ИЗУЧЕНИЮ ТОЙ ИЛИ ИНОЙ ЧАСТИ КУРСА.

ЕЩЕ БОЛЕЕ АКТУАЛЬНОЙ СТАНОВИТСЯ ЗАДАЧА ПОДГОТОВКИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ПОСОБИЙ И МАТЕРИАЛОВ ПО ДИСЦИПЛИНАМ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА УЧЕБНОГО ПЛАНА И ЭЛЕКТИВНЫМ КУРСАМ, РЕШЕНИЕ КОТОРОЙ ЛОЖИТСЯ ИСКЛЮЧИТЕЛЬНО НА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ТЕХ КАФЕДР, В ПРЕДМЕТНОЕ ПОЛЕ КОТОРЫХ ЭТИ ДИСЦИПЛИНЫ ВКЛЮЧЕНЫ. НАПРИМЕР, ДЛЯ ТОГО, ЧТОБЫ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ТАКИХ ДИСЦИПЛИН КАК «ВВЕДЕНИЕ В ИСТОРИЮ», «ОСНОВЫ ТЕОРИИ И МЕТОДОЛОГИИ ИСТОРИИ» И НЕКОТОРЫХ ДРУГИХ ОТВЕЧАЛО СТАНДАРТНЫМ ТРЕБОВАНИЯМ, ПО КОТОРЫМ ДО НАСТОЯЩЕГО ВРЕМЕНИ ОТСУТСТВУЮТ ТИПОВЫЕ УЧЕБНИКИ, НУЖНО ПОДГОТОВИТЬ К ПУБЛИКАЦИИ ЧИТАЕМЫЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ КУРСЫ ЛЕКЦИЙ, СОСТАВИТЬ ХРЕСТОМАТИЙНЫЕ СБОРНИКИ ДОКУМЕНТАЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ. СОЗДАНИЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ПОСОБИЙ И РЕКОМЕНДАЦИЙ В ПОМОЩЬ СТУДЕНТУ ДОЛЖНО НОСИТЬ ПЛАНОВЫЙ ХАРАКТЕР, ВКЛЮЧАТЬСЯ В ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ПЛАНЫ УЧЕБНО - И НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА КАФЕДР. СОЗДАНИЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ ПО КАЖДОЙ ДИСЦИПЛИНЕ УЧЕБНОГО ПЛАНА СПЕЦИАЛЬНОСТИ И НАЛИЧИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ КОМПЛЕКТОВ В ДОСТАТОЧНОМ КОЛИЧЕСТВЕ ПОЗВОЛИЛО БЫ НАМНОГО УСПЕШНЕЕ РЕШАТЬ ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ВСЕМ ФОРМАМ ОБУЧЕНИЯ, ВКЛЮЧАЯ ЭКСТЕРНАТ.

Ермилова А.Д.

**Проблемы национального школьного образования  
в ЯНАО в 60-80-х гг.**

ЯМАЛО-НЕНЕЦКИЙ АВТОНОМНЫЙ ОКРУГ РАСПОЛОЖЕН НА КРАЙНЕМ СЕВЕРЕ Западной Сибири. БОЛЕЕ ПОЛОВИНЫ ЕЕ ТЕРРИТОРИИ, КОТОРАЯ ЗАНИМАЕТ СЕГОДНЯ 750,3 тыс. км. Находится за полярным кругом. В ОКРУГЕ ПРОЖИВАЕТ ОКОЛО 500 ТЫСЯЧ ЧЕЛОВЕК – КОРЕННЫЕ ЖИТЕЛИ СЕВЕРА (ХАНТЫ, НЕНЦЫ, СЕЛЬКУПЫ, МАНСИ).

Культурное наследие каждого народа содержит ценные идеи и опыт. Разностороннее изучение и объективная оценка общих основ национальной самостоятельности, выявление тенденций развития являются важной задачей историко-педагогической науки. Образовательная политика 60-80 гг. XX века как и сегодня, находилась в поиске определенных путей развития образования как страны, так и ее регионов.

В 1925 году специальным постановлением ВЦИК и СНК все коренные жители Севера были выделены в группу т.н. «малых народов Севера». В социально-культурной области народам Севера были поставлены

широкие возможности для получения образования, как среднего, так и высшего. Обучение шло как в поселковых школах с интернатами, так и в передвижных, кочевых школах.

С 1957 г. специальными постановлениями Советского правительства и ЦК КПСС коренному населению Севера обеспечивались различные льготы в социально-экономическом и культурном развитии – содержание детей в дошкольных учреждениях, льготы при поступлении в ВУЗы. Однако, в 60-е годы уменьшается внимание к культуре народов Севера. И уже ни в одном документе, касающемся, например, промышленного освоения Западной Сибири, не говорится о судьбе народов Обского Севера.

Динамика численности коренных народностей Севера в СССР  
по данным Всесоюзных переписей 1959, 1970, 1979 гг.

Народность	1959	1970		1979	
	Абсол.	Абсол.	В % к численности 1959	Абсол.	В % численности 1970
Ненцы	23007	28705	124,7	29394	102,4
Ханты	19410	21138	108,9	20934	99,0
Манси	6449	7710	119,5	7,563	98,1
Селькупы	3768	4282	113.6	3565	83,2

Важной частью этнокультурного развития являются родной язык письменность. Перепись населения в 1959 г., показала, что из 19,7 млн. нерусского населения РСФСР 4,7 млн. (23,9%) считают русский язык родным. В 60-е годы продолжается политика, направленная на расширение роли русского языка, ставится цель создать из многонационального населения страны новую историческую общность «советский народ» с общей социалистической идеологией и единым языком общения. Это диктовалось прагматическими задачами, сложностью и дороговизной развития на родном языке всеобщей 8-летней и становящейся массовой средней национальной школы. Дешевле и проще представлялось использовать готовое содержание образования русской школы в школе национальной, с помощью преподавания части или всех предметов на русском языке. Государство переходит к политике свертывания национальной школы. С начала 60-х годов национальная школа России, за некоторыми исключениями, начинает утрачивать национальные качества. В 1979 г. только 61,7% в качестве родного назвали свой, а не русский; у северных народов более половины населения считают родным языком русский. К середине 80-х гг. из 18,5% нерусского населения половина детей посещала обычную школу. Остальные 9% обучались в «национальной», где в большинстве случаев преподавание велось на русском, а родной язык и литература существовали в учебном плане как учебный предмет (обуче-

ние с 1 по X класс велось на русском языке, с преподаванием родного языка с 1 класса и литературы с 4 класса). Отрыв от родителей детей, живущих в школах – интернатах, недостаток учебников, книг, газет на языках народов Севера, нехватка учителей и воспитателей, отсутствие программ и учебных пособий на языках «малых народов» существенно сказывается на развитии образования на Ямале. В местной школе слабо учитывается опыт ведения традиционных отраслей хозяйства, народных промыслов и ремесел. Качество общей подготовки учащихся находилось на низком уровне. Нередко из школы дети выходили с знанием русского, но без знания родного языка, своей культуры, слабо подготовленными для жизни в социуме. Существовавшая в 60-80е годы система образования рассматривалась структурами государственной власти как самостоятельная отрасль, строилась по ведомственному принципу. Национально-региональная система не предусматривала преподавание на родном языке для представителей всех национальностей. Низкая общеобразовательная подготовка не позволяла коренным жителям Севера овладеть современными профессиональными навыками, что обуславливало занятие их неквалифицированным физическим трудом, на временных работах.

В 70-е годы широко начинает распространяться система школ-интернатов для коренного населения. Воспитание и обучение детей народов Севера в школах-интернатах приводила и приводит сейчас к тому, что их эмоциональные потребности не удовлетворяются. Проживая вдали от родительской семьи, оторванные от привычного уклада жизни, дети испытывают психическое голодание. Это усугублялось языковым и культурным барьером, ибо школы-интернаты располагались и, как правило, располагаются сейчас в иноэтнической среде и языком воспитания и обучения является неродной язык. Дети лишены привычного питания и природно-пространственной среды, становятся застенчивы и малообщительны, находятся в состоянии тревожности, подавленности. Сегодня около 60% детей народов Севера имеют психические отклонения. Из тех, кто отправлялся учиться в большие города, возвращались назад 10-15%, но это уже были другие люди, с тотальным отчуждением от основных ценностей общественной жизни. Крутая ломка образа жизни народов Севера дезориентировала молодого человека, оторвав его от традиционных ценностей, необходимых для обеспечения устойчивого развития молодежи народов Севера. С другой стороны, во многом благодаря такому типу образовательных учреждений появилась местная интеллигенция. Школа-интернат сегодня в большей степени способствует сохранению и развитию национальной культуры, потому что в фундамент их учебно-воспитательного процесса закладывается теперь и национальный компонент.

В 80-е годы начался процесс восстановления и обновления национальной школы. Возникли две тенденции. Первая «компонентная»: изменение национальной школы как автономного блока. Вторая «органиче-

ская»: национальное образование трактуется как целостность. В структуре Министерства образования создается главное управление национально-региональных систем образования. НИИ национальных школ преобразуется в Институт национальных проблем образования. Февральский (1998 г.) пленум ЦК КПСС обратил особое внимание на необходимость активно развивать национально-русское двуязычие, коренным образом улучшать изучение и преподавание языков народов. К 80-м годам накопилось немало интересных работ, которые способствовали развитию методик преподавания в национальной школе (А.В. Текучева, Н.З. Бакеева, В.М. Чистяков и другие). Еще в 1962 году вышла в свет «Методика обучения русскому языку в национальной школе народов крайнего Севера» А.Ф. Бойцовой. К сожалению эти работы практически не использовались в школах Ямала.

На этапе перестройки усиливается внимание к судьбам малочисленных народностей. На основе программы «Дети Севера» в округе были созданы соответствующие комплексные целевые программы, направленные на физическое, психическое и культурное развитие детей малочисленных народов Севера, развитие национальной системы образования.

Дети Севера – это особенные дети. Они лучше воспринимают не слова, а образ, нуждаются в принципиально иной стратегии познания, поэтому сегодня нужна смена воззрения на обучение детей Севера. Дети коренных народов с малых лет начинают знакомиться с физическими свойствами дерева, бересты, кожи, испытывают инструменты – ножи, ножницы, иглы. У каждого из народов сформировалась своя «система» правил и норм поведения, нашедшая воплощение в моральном кодексе, закреплённом в специфических формах народного творчества. «Учи народ, учись и у народа» - гласит пословица. Эта народная мудрость как нельзя более актуальна в образовании.

После разрушения гиперцентральных структур СССР исчезло централизованное влияние на всю систему образования. От жестокой регламентации деятельности учреждений образования идет переход к партнерским отношениям. Первоочередными задачами образовательной политики округа становятся формирование рациональной школьной сети, удовлетворяющий запросы всех групп учащихся. Характер природы Севера, особенности ресурсного потенциала и экономики самым непосредственным образом влияют на организацию, и управления им.

Предоставление регионам прав и обязанностей в выборе своей образовательной стратегии, создание собственной программы развития образования в соответствии с региональными социально-экономическими, природно-географическими, культурологическими, национальными тенденциями должны принести положительные результаты. Но в развитии народов Севера и Сибири накопилось много сложных и нерешенных проблем. Нет единого мнения в решении вопросов: об обучении на род-



ных языках в школе (только в начальных классах или вообще полностью с 1 по 10 класс), сохранять интернаты при школах, или сделать упор на семейное воспитание и др. Эти вопросы нашли отражение в проекте Концепции социального и экономического развития народностей Севера на период до 2010 г., обсужденной в ноябре 1988 г. в Новосибирске. Концепция в целом получила высокую оценку и была предоставлена в Совет Министров РСФСР. Была отмечена необходимость всемерно развивать письменность и обучение на родных языках, воспитывать уважение к культуре и традициям северных народов.

В декабре 1990 г. утверждена новая концепция национальной школы: образовательные потребности этносов не сводятся к образовательно-культурным целям государства. Необходимость создания множества образовательных систем, обеспечивающих единый государственный стандарт.

На местах идея национальной школы воспринята крайне односторонне. На 1997 г. в округе насчитывалось 29 школ-интернатов. Положение в них было относительно стабильно. Работа школ-интернатов сегодня призвана не утрачивать контакта с родителями, не прерывать естественную связь между поколениями. Обеспечивается полное государственное содержание детей малочисленных народов Севера. В 2001/02 гг. функционировала 21 школа-интернат (9321 воспитанник). В сельских национальных школах продолжается отработка национально-регионального компонента, перевод интернатных учреждений на семейный тип содержания.

Школа – один из важных механизмов передачи, сохранения и воспроизводства культуры. Сегодня она приобретает к национальным ценностям, развивает национальное самосознание, личность способную к творческому саморазвитию и самореализации. Чтобы национальная школа действительно стала каналом адаптации этноса к требованиям цивилизации, необходимо учитывать особенности развития каждого этноса.

Загоруля Т.Б.

### **Воспитание патриотизма и толерантность**

Русь, ты вся поцелуй  
на морозе!  
В. Хлебников

Ubi bene, ibi patria

«Любите страну Советов и свой народ» - призыв, на который с воодушевлением откликались предшествующие поколения, и который поставила под сомнение современная молодежь. Это актуализировало проблему патриотического воспитания в теории и практике отечественной педагогики XXI в. Каждая страна решает эту проблему по-своему.

Будучи в Китае, в пекинском метро я увидела огромное панно- сердце с картографическим изображением Китая и надпись: «Горячо любите свою родину и свой народ». Подобное изображение России в настоящее время вызвало бы у многих и удивление, и равнодушный взгляд или даже насмешку. Быстрая переоценка ценностей за последние 10-15 лет в нашей стране привела к тому, что ориентация молодого поколения на денежный успех и бизнес вытеснила собой то, что в советское время было святым для каждого: любовь к Родине и служение ей. Проводя опрос среди студентов, в котором им предлагалось выплеснуть накопившееся через следующие 3 фразы: «Надоело!», «Я хочу!», «Слушайте!», удалось выявить все негативное, накопившееся в их душах, в их отношениях с другими. В ответах студентов часто звучат слова: «Надоело жить в России», «Я хочу уехать из России навсегда». Думается, что в этом трагизме жизненных ситуаций, трагизме индивидуальной судьбы, трагизме нашей истории отражается преподавание истории сегодня. Н.А. Бердяев писал: «История есть прежде всего судьба и должна быть осмыслена как судьба, как трагическая судьба». В различные периоды истории России объявлялись личности, осознающие и понимающие трагическую судьбу России. Болезнью «беспочвенности» России страдали не так уж редко.

Например, по словам Г. Померанца, таким человеком, болевшим «беспочвенностью» России, ее положением на перекрестке великих культурных миров, был П.Я. Чаадаев: «Мы не принадлежим ни к Западу, ни к Востоку, и у нас нет традиций ни того, ни другого. Одинокие в мире, мы ничего не дали миру... ничем не содействовали прогрессу человеческого разума, и все, что нам досталось от этого процесса, мы исказили...». Национальный нигилизм Чаадаева чередовался с порывами необузданной веры в Россию: «Придет день, когда мы станем умственным средоточием Европы... наше грядущее могущество, основанное на разуме, превысит наше теперешнее могущество, опирающееся на материальную силу...». Чаадаев сознавал обе перспективы, вытекающие из положения России на перекрестке культур: угрозу исторического провала, духовного бесплодия – и возможность великого синтеза. В России эти перспективы сохраняются и сейчас, в XXI веке. Отсюда необходимы и продуктивны исторические аналогии в преподавании истории как учебного предмета. Попытка создания идеального, справедливого государства в СССР не увенчалась успехом, но любой, воспитанный в советское время, может сказать, что дух патриотизма в стране был велик. Каковы те способы, которыми это достигалось? Часто ли мы так преподаем историю? А ведь сам исторический материал обладает огромным потенциалом патриотического развития в проблемной постановке вопросов.

Старшее поколение хорошо помнит о том, что историки, обществоведы находились под пристальным вниманием партии. Вот как об этом пишет М. Ферро в своей книге «Как рассказывают историю

ДЕТЯМ В РАЗНЫХ СТРАНАХ МИРА». Он приводит слова Н.ХРУЩЕВА о том, что историки – народ опасный и нуждаются в постоянном при-смотре: они все могут перевернуть вверх дном. М.ФЕРРО ПРИВОДИТ ПРИМЕРЫ ПОДОБНЫХ «ПЕРЕВЕРТЫШЕЙ», КОТОРЫЕ СЕГОДНЯ НЕПРИЕМЛЕМЫ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ, БОЛЕЕ ТОГО, ОНИ ДАЖЕ ДЕСТРУКТИВНЫ. НАПРИМЕР, ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕТРА ВЕЛИКОГО В СВОЕ ВРЕМЯ ВЕСЬМА КРИТИЧЕСКИ ОЦЕНИВАЛ КАРАМЗИН: ЕГО ПОЛИТИКА ЛИШАЛА РОССИЮ НАЦИОНАЛЬНОЙ САМОБЫТНОСТИ; ЗАТЕМ ПОКРОВСКИЙ, Т.К., ПО ЕГО МНЕНИЮ, ПЕТР СТОЯЛ У ИСТОКОВ РУССКОГО ЭКСПАНСИОНИЗМА. НО ВОТ У ЛЯЩЕНКО ПЕТР РЕАБИЛИТИРУЕТСЯ КАК НАСЛЕДНИК АЛЕКСАНДРА НЕВСКОГО И ПРЕДШЕСТВЕННИК СТАЛИНА. ЭТО ПРОИСХОДИТ ВО ВРЕМЯ 2 МИРОВОЙ ВОЙНЫ, КОГДА НАДО ЗАЩИЩАТЬ РОДИНУ. ПО МНЕНИЮ М.ФЕРРО, «РУССКИЕ УЧЕБНИКИ ПО ИСТОРИИ СССР ИМЕННО ОЧЕНЬ РУССКИЕ ПО ДУХУ, ХОТЯ ВЕЛИКОРУССКИЙ НАЦИОНАЛИЗМ ПОСТЕПЕННО ВЫТЕСНЯЕТСЯ СОВЕТСКИМ ПАТРИОТИЗМОМ». ИСТОРИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС ОКАЗЫВАЛСЯ ПОДЧИНЕННЫМ ПОТРЕБНОСТЯМ ПОЛИТИКИ, ИДЕОЛОГИИ. ИСТОРИЯ ПИСАЛАСЬ ТАК, КАК СЧИТАЛИ НУЖНЫМ В ПОЛИТБЮРО КПСС. ПРИ ВОСПИТАНИИ СОВЕТСКОГО ПАТРИОТИЗМА ВСЕ ЗАВОЕВАНИЯ РОССИИ ОПРАВДЫВАЛИСЬ, ВСЕ ПРЕПОДНОСИЛОСЬ ПОД ЗНАМЕНОМ ПАТРИОТИЗМА И ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗМА, В ТОМ ЧИСЛЕ ВВОД «ОГРАНИЧЕННОГО КОНТИНГЕНТА» СОВЕТСКИХ ВОЙСК В АФГАНИСТАН КАК СТРЕМЛЕНИЕ ВЫПОЛНИТЬ ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНЫЙ ДОЛГ.

Думается, что в современных условиях воспитание патриотизма продуктивно на путях толерантной педагогики. Такой подход может привести к выходу из тупика. Интернационализм строится на принципе солидарности, а толерантность – на принципе терпимости. Интернационализм обязывает к объединению, толерантность создает условия для объединения, т.к. толерантность определяется, прежде всего, как «признание и уважение прав и свобод человека, которые, несмотря на все различия, должны быть одинаковыми для всех». По нашему мнению, воспитание патриотизма должно происходить в современных условиях посредством принятия и реализации принципов и ценностей культуры толерантности. Еще в ноябре 1995 г. ЮНЕСКО приняла «Декларацию принципов толерантности», где толерантность – это «уважение, принятие и понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности».

Воспитание и образование должны быть гуманными, ориентированными на то, что каждый индивид – это огромный, особенный мир, полный тайн. Человек, испытавший гуманное отношение к себе, переживший опыт свободного общения, почувствовавший свою нужность, значимость для других и для общества, получает опыт поступать: гуманно, уважая мнение и интересы других; любя себя и других, он будет любить этот мир, эту Родину. Космополитизм, согласно которому человек воспринимает весь земной шар как родной дом, человек – дитя Земли и ему

должно быть хорошо, комфортно в любом уголке Земли, сегодня не противоречит патриотизму. Ведь, согласно Ветхому завету, сначала даже «на всей земле был один язык и одно наречие», пока гордыня не овладела людьми. Надеемся, что сосуществование идей космополитизма и патриотизма возможно будет, но этому должно предшествовать толерантное мышление, когда гордость представителя какой-либо этнической группы за свою культуру, Родину не будет противоречить гордости его за все человечество на Земле.

ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА БЫЛО И ОСТАЕТСЯ НЕ ТОЛЬКО АКТУАЛЬНЫМ, НО ПЕДАГОГИЧЕСКИ И СОЦИАЛЬНО ТРУДНЫМ ДЕЛОМ. И ОТ ПОЗИЦИИ УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ, ОТ ЕГО МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЗАВИСИТ МНОГО.

Захожая Т.М.

**Высшее историческое образование и общественно-политическая ситуация в СССР конце 1950 – начале 1960 гг.**

В последней четверти XX в. в исторической науке в России наблюдается сложная ситуация, определяемая историографами как «кризис науки» или напротив «как выход из кризиса», который характеризуется и выбором методологии исследования, и отказом от идеологических стереотипов, и новыми подходами к изучению истории России в целом и отдельных тем (1). Как отмечает А.Н.Сахаров, в последнее время историками разрабатывается множество тем, не исследованных в советское время, или поднимаются вопросы новых подходов к знаковым проблемам – генезис феодализма в России и народные восстания XVII-XVIII вв., роль Петра I, революция 1917 г. и гражданская война, Великая Отечественная война, сталинизм и диссидентство и т.д.

Не менее интересной темой в настоящее время является вопрос о развитии исторического образования в СССР и системы подготовки специалистов-историков, учителей и преподавателей истории. История как никакая другая наука (и учебная дисциплина) в советском обществе была зависима от изменения политической ситуации. Всевозможные политические реформы необходимо было теоретически обосновывать и подтверждать их историческую целесообразность, и специалисты историки должны были отвечать тем требованиям, какие предъявляли идеология и партийное руководство вне зависимости от объективности исследования тех или иных событий, явлений и процессов. Воспитание историков становилось делом государственной важности. Государственными органами утверждались единые для всех учебных заведений учебные планы и программы, учебники и учебные пособия и т.д.

Овладение методологией исторического материализма, усвоение идеологических постулатов марксизма должно было способствовать формированию учителей и специалистов-исследователей, способных не только объяснять явления исторической действительности и выстраивать историю в рамках формационной парадигмы, но и воспитывать граждан в духе марксизма – ленинизма. В частности Закон СССР “Об утверждении основ законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании” (от 19.07.1973 г.) четко определил задачи высших учебных заведений, главными из которых являются не только подготовка высококвалифицированных специалистов, владеющих глубокими теоретическими знаниями и практическими навыками по специальности. Кроме этого выпускники должны владеть марксистско-ленинской теорией, организовывать массово-политическую и воспитательную работу, то есть быть воспитателями и пропагандистами идей партии и правительства (2).

Именно регламентированная во многом система подготовки кадров и их постоянная ротация позволяли советской исторической науке существовать структурно (естественно в рамках марксистской идеологии и методологии), и в определенном смысле динамично развиваться (разработка определенных тем, введение в научный оборот новых источников, выработка методов анализа источников, в и т.д.), выполняя отведенную ей четкую идеологическую функцию.

Любое изменение в политике партийно-государственного аппарата (смена власти, изменение на внешнеполитической арене, очередной пятилетний план и т.д.) логично требовало изменения и в структуре, и в содержании системы преподавания исторических дисциплин.

Это четко прослеживается в партийных решениях и в документах министерств, приказах ректоров вузов, решениях ученых советов институтов и в обсуждениях на кафедрах. Например, вторая половина 1950-начало 1960 гг. характеризуется глобальными переменами в стране – в политической и экономической сферах, также значительные изменения происходили и в системе высшей школы и в частности в структуре подготовки специалистов-историков.

XX съезд КПСС и постановление ЦК КПСС «О преодолении культа личности и его последствий» (1956), постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «Об улучшении подготовки, распределения и использования специалистов» (1954), закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958), постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О некоторых изменениях в преподавании истории в школах» (1959), постановление Совета Министров СССР «О переводе институтов на пятилетний срок обучения и подготовке учителей широкого профиля» (1956) и другие документы партии и правитель-

СТВА ПОТРЕБОВАЛИ НЕ ТОЛЬКО ИЗМЕНЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН, ПЕРЕСМОТРА ОЦЕНКИ ИСТОРИЧЕСКИХ СОБЫТИЙ И РОЛИ УЧАСТНИКОВ, НО И ИЗМЕНЕНИЯ СИСТЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ, МЕТОДОВ РАБОТЫ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ, ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ИСТОРИЧЕСКИХ КУРСОВ, НЕПОСРЕДСТВЕННОЙ СВЯЗИ ВУЗОВ И ШКОЛЫ, СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОГРАММ, ПОЯВЛЕНИЯ НОВЫХ УЧЕБНИКОВ И Т.Д.

В настоящее время исследователи оценивают проведенную реформу среднего и высшего образования конца 1950 – х гг. как поспешную, многочисленные партийно-государственные решения как непродуманные, отмечают волевые методы реализации. Результатом проведенных мероприятий явилось снижение качества знаний студентов, учащихся школ и техникумов, в целом снижение общего научного потенциала (3).

Во время же проведения реформы участники – преподаватели вузов, руководители учебных заведений, в отличие от современных исследователей воспринимали изменения в целом с энтузиазмом. Кроме того, впервые была предложена элементарная возможность обсуждения проводимых преобразований.

Первое, что необходимо было сделать – это пересмотреть содержание образования, связанное с определением культа личности. Педагогические коллективы обсуждали эти вопросы на всех уровнях. В частности в решениях Совета Омского государственного педагогического института отмечалась необходимость пересмотреть учебные курсы на основании материалов XX съезда. Для изучения решений съезда были разработаны лекции с обновленным содержанием, пересмотрены вопросы к билетам по курсу «Основы марксизма-ленинизма», а также задания для летней педагогической практики. Как отмечал один из преподавателей-историков «материалы XX съезда требуют перестройки преподавания, мы имеем дело с молодежью, которая с первого по десятый класс воспитывалась в духе культа личности. Перестройка может свестись к тому, чтобы выбросить Сталина, там, где и не нужно». Кроме того, Совет решил оказать помощь базовой школе при изучении истории учащимися 7-10 классов (4). Отвечая на призыв обратить внимание на связь обучения с жизнью в отчете кафедры истории за 1955-1956 гг. отмечено, что необходимо обращать внимание на связь лекционных курсов с задачами школьного преподавания. Кроме того, всем преподавателям рекомендовалось систематически знакомиться с методической литературой (5). И через несколько лет в отчете за 1961 - 62 учебный год заведующий кафедрой отмечает, что профессиональная направленность курсов проявляется в том, что преподаватели в лекциях указывают на то, какое место занимает данная тема в школьном курсе, на что следует обращать внимание и как лучше изучать данный материал в школе. Кроме того, предлагается включение и краеведческого материала (6).

Важной особенностью этого периода является практика предварительного обсуждения проектов разного уровня, и в частности вопросов внедре-

ния новых учебных планов, новых специальностей, новой системы подготовки специалистов широкого профиля и т.д. Окончание 1958 г. было посвящено проблеме перестройки системы обучения в школе и в вузе и развития народного образования в СССР. Коллектив Омского педагогического института выдвинул следующие предложения по перестройке высшего образования: ввести в ОмГПИ четыре специальности – историко-филологическая, физико-математическая, естественно-географическая, иностранных языков. На 1-3 курсах первых трех специальностей готовить учителей широкого профиля (в частности, учителя истории, русского языка и литературы) для восьмилетней школы, на 4-5 курсах вводить специализацию и готовить учителей для 9-11 классов по одной специальности. На первом курсе предлагалась практика по психологии, на втором – по педагогике и в качестве помощника классного руководителя, на третьем курсе – работа в качестве классного руководителя и практика в пионерских лагерях. На четвертом и пятом курсах – комплексная практика в течение одной четверти. Государственный экзамен по педагогике предлагалось заменить дипломной работой, которую студенты будут защищать после того, как отрабатывают в школе учебный год после окончания теоретического курса. Только после этого они получают звание учителя. Учителей по специальности «основы производства», по мнению омских педагогов, целесообразнее готовить на специальных факультетах сельскохозяйственных и машиностроительных институтов. В связи с необходимостью сочетания работы и обучения предлагалось сроки начала и окончания занятий определить с 1 октября и 31 июля, что определялось погодными условиями Сибири (7).

В 1959 г. в журнале «Вопросы истории» был опубликован новый учебный план, утверждённый Министерством высшего и среднего специального образования СССР по подготовке специалистов широкого профиля. Сохранялся пятилетний срок обучения, предполагалось усиление как общенаучной и специальной, так и практической подготовки студентов-историков. Кроме основных исторических курсов (История СССР, Всеобщая история) были включены курсы истории искусств, историографии истории СССР, источниковедения истории СССР, основы советского права. Кроме этого обязательными для изучения историками оставались такие курсы, как история КПСС, политическая экономия, диалектический и исторический материализм, история философии. В новом учебном плане было представлено значительное расширение практической подготовки учителей истории (сочетание учебы и работы на предприятиях, учреждениях, колхозах, разнообразные практики - учебная и производственная).

Введение подготовки учителей широкого профиля вызывало много вопросов. Самый болезненный – многопредметность учебного плана широкого профиля. Как отмечали преподаватели ОмГПИ, это приводило к снижению качества знаний и повышению удовлетворительных отметок, не смотря на то, что преподаватели ликвидировали параллелизм в программах отдельных кур-

сов (по истории древнего мира, средних веков и эпохи феодализма в России), изменили методику проведения экзаменов. В частности, группа из 2-3 человек отвечала на проблемный вопрос, а затем преподаватель беседовал со студентами по всему курсу, кроме того, были составлены перечни вопросов и намечено, кто на какие будет отвечать и т.д. (8). В целом было признано, что широкий профиль не обеспечивает достаточной специальной подготовки учителей истории.

В целом анализ реальной ситуации в отечественном историческом образовании в разные периоды времени во многом позволит оценить и современную систему подготовки кадров. Кроме того, в системе образования работали живые люди, по-разному реагировавшие на те или иные изменения, реформы, постановления и требования. Оценка происходивших событий, реакция на решения партии, на реформы в образовании преподавателей и студентов, характер взаимоотношений преподавателей и студентов и т.д., так называемая «живая» история каждого конкретного учебного заведения, реально отраженная в документах (протоколах заседаний кафедр, решениях собраний, протоколах Ученых советов вузов и т.д.), позволит обогатить историю жизни общества России в XX в.

1. Сахаров А.Н. О новых подходах к истории России // Вопросы истории. 2002. N 8. С.3-5.
2. Основы законодательства Союза ССР и союзных республик о народной образовании. Народное образование в СССР. Сборник документов 1917-1973. М., 1974. С.101.
3. Будник Г.А. Политика в области высшего и среднего специального образования в 1956-1961 годах (на материалах советских, партийных и общественных организаций Верхнего Поволжья): Автореф. дис...канд. ист. наук. Иваново, 1992; Исторический опыт партийного руководства высшей школой. Свердловск, 1989; XX съезд КПСС и его исторические реальности. М., 1991.
4. Государственный архив Омской области (далее ГАОО). Ф.1027. Оп.1. Д.126. С.30-31, 32.
5. ГАОО. Ф.1027. Оп.1. Д.127. С.30-31.
6. ГАОО. Ф.1027. Оп.1. Д.189. С.241.
7. ГАОО. Ф.1027. Оп.1. Д.151. С.214-218.
8. ГАОО. Ф.1027. Оп.1. Д.171. С.123, 127.

Зубкова И.А.

#### **Отвечая на вызовы века: современная парадигма школьного исторического образования в Великобритании**

Парадигма школьного преподавания истории, сложившаяся в Великобритании на рубеже 1980-х – 1990-х гг., интегрировала в себя целую гамму разнообразных, подчас противоречащих друг другу педагогических подходов, которые, однако, с определенностью свидетельствовали об одном – о возрастающих требованиях общества к интеллектуально-развивающему и воспитательному значению этого предмета. Английские профессора-педагоги Э.К.Рэгг и Дж.Э.Партигтон в своем учебном пособии для директоров школ отмечают, что основная линия разработки и практического применения британской Национальной Образовательной



Программы (National Curriculum) по истории фактически формировалась под сильным давлением требований, отстаивавших включение в нее тех или иных проблемно-тематических разделов и ценностных проекций (1).

С одной стороны, внедрение *систематизированного* курса британской истории как основы школьного обучения, несомненно, отражало ориентацию авторов реформы образования 1988 г. – тори – на новую, *неоконсервативную* «индоктринацию» британского общества, которая должна была сочетать культ «позитивных» (в случае истории – конкретно-эмпирических) знаний и возрождение традиционного «британского духа». Первое, по мысли М.Тэтчер и ее сторонников, должно было адаптировать либеральное и потому излишне релятивное мышление британцев к реалиям глобальной информационной эпохи и всепроникающего сциентизма; второе – консолидировать общество вокруг традиционных британских ценностей как основы сохранения Великобританией лидирующих позиций в пронизывающей современный мир всеобъемлющей конкуренции экономик, научных достижений, политических моделей и моральных ценностей. В этом отношении курс консерваторов на реформу образования вполне может быть подведен под *модернизационную парадигму*, которая подразумевает не столько отрицание традиционализма и форсирование инноваций, сколько разумную комбинацию их сильных черт для «конструирования» будущего.

Обновленный национализм, или, в более мягкой трактовке, усиление *национальной идентичности*, представляется в этом контексте важнейшим орудием мобилизации общества для подготовки его к новым задачам развития – и, похоже, современные общества в условиях краха мировых идеологий не располагают сегодня иными сколько-нибудь эффективными средствами воздействия на массовое сознание для укрепления позитивных общественных устоев и усиления динамизма развития. Национальная же идентичность воспитывается, прежде всего, через приобщение к *национальной истории*. Историк П.Мунц отмечает, что при всей значимости эстетических и дидактических целей изучения истории в настоящее время *познавательный исторический интерес* общества фокусируется главным образом на *политических* ценностях – стремлении людей понять свою коллективную идентичность, ощутить чувство общности через принадлежность *общему прошлому* (2). В этой связи нельзя считать, что британские консерваторы, впервые вводя историю в качестве обязательного школьного предмета, осуществили нечто идущее в разрез с тенденциями современной глобализированной эпохи. Примечателен тот факт, что лейбористы, традиционно оппонировавшие консерваторам по вопросам содержания и социально-идеологической направленности школьной реформы с *либеральных* позиций, уже после своей победы на выборах 1997 г. явочным порядком признали правоту «модернизаторской» и одновременно «фундаменталистской» линии в образовании, ко-

торую отстаивали тори. Выражая эту позицию, премьер-министр Великобритании Т.Блэр в своем выступлении на Давосском экономическом форуме 2 февраля 2000 г. признавал, что под влиянием происходящих в мире экономических и социальных перемен «инстинкты народов в отношении их правительств незаметно меняются», в связи с чем к началу XXI века обнаруживается тенденция «к отходу от узкого, возможно, эгоистического индивидуализма и переход к чувству принадлежности, общности, к общим интересам». «Люди хотят экономической безопасности для себя и своих семей, социальной стабильности, чего-то неизменного, каких-то правил... Идея ценностей, коллективной цели и поэтому – общины, коллективного действия жива и возрождается», – подчеркнул Т.Блэр, призывая искать гибкий и конструктивный баланс между устойчивыми «фундаментальными ценностями» и динамизмом «новой политики» (3). Под этими словами премьера-лейбориста мог бы вполне подписаться любой консервативный лидер конца 1980-х гг. (До некоторой степени похожую общественную атмосферу мы можем констатировать и для современной России: приходящая на смену бурной эпохе реформ 1990-х гг. стабилизация характеризуется известным традиционалистским креном – гораздо более ровным и позитивным отношением к истории имперской и советской России, попытками «нащупать» в прошлом страны контуры современной *национальной идеи* россиян).

В связи с этим можно высказать предположение, что современная глобализация – отнюдь не однонаправленный процесс всеобщей нивелировки культур и воспитания «безнационального» человека-космополита, но *многослойная реальность*, в которой личность, коллектив и общество соответственно формируют свои собственные, относительно *автономные* сферы взаимодействия с усложняющейся реальностью. То, что значимо для свободного функционирования индивида или группы в глобальном контексте, может иметь разрушительные последствия для государственно-организованного общества, или нации, и наоборот. История как универсальная форма самосознания и самоопределения личности, коллектива и общества в окружающем мире, соответственно, должна иметь множество концептуальных проекций, которые бы удовлетворяли разным типам и уровням идентичности.

Думается, что необходимость в «программировании» изучения истории в этих условиях не уменьшается, а, наоборот, резко возрастает. В процессе реформирования школьного исторического образования в Великобритании на рубеже 1980-х – 1990-х гг. разработчикам Национальной Образовательной Программы приходилось учитывать целый ряд требований и соображений, которые касались соотношения «единого» курса национальной британской истории с различными *региональными* и *этнокультурными* вариациями его содержания. Это предполагало не только «концентрическое» совмещение различных «перспектив» изучения про-

шлого (например, региональная история в контексте национальной; британская история в контексте европейской и всемирной), но и адаптацию самой *структуры программы* к требованиям *единства и многообразия*. Как отмечает Э.Поллард, это, в частности, достигалось четким разведением в National Curriculum содержательных «сфер изучения» (areas of study) и «ключевых элементов» (key elements), под которыми понимается развитие аналитических «способностей» учащихся (хронология, широта и глубина знаний, понимание, умение интерпретировать и исследовать прошлое, умение составить исторический рассказ). На разных ступенях обучения истории «сферы изучения» и «ключевые элементы» соотносятся между собой по-разному. На первой и отчасти второй ступенях обучения, где главное внимание сосредоточивается на формировании первоначальных исторических представлений и аналитических умений школьников, допускаются более широкие вариации конкретных «сфер изучения», на которых могут отрабатываться эти знания и навыки (4).

Например, в школах Уэльса учащимся предоставляется возможность на первой и второй ступенях обучения более детально изучать культурные, экономические, экологические и лингвистические особенности этого региона Великобритании и различные аспекты его жизни. Для этих целей в качестве дополнения к National Curriculum по истории разработана его валлийская версия – Welsh Cymreig. На третьей ступени обучения подход к содержанию исторического образования становится более унифицированным: темы *общей британской* истории становятся преобладающими и обязательными для изучения (5). Методически ценным является то, что в рамках данного подхода к преподаванию истории последовательность развития знаний учащегося (которое проявляется, прежде всего, в расширении как изучаемого исторического материала, так и круга исторических концептов) в целом как бы соответствует движению и интегративному обогащению самой британской истории – от локального общинного микрокосма (основной «единицы» изучения древних эпох) к региональным «королевствам» (Англия, Уэльс, Шотландия, Ирландия) и от последних к единой британской государственности (Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии).

Посредством несколько иной конфигурации материала обеспечивается в National Curriculum сопряжение изучения национальной британской истории и *мультикультуралистской парадигмы* обучения истории. Сам вопрос о том, как в содержании школьного исторического образования должен обеспечиваться учет растущего мультикультурализма британского общества, наличия в нем значительных групп иммигрантов из стран Европы, Азии, Африки, Восточной Индии, породил острые споры еще на стадии разработки National Curriculum. Часть педагогов-историков, исходя из общей социально-идеологической и концептуальной ориентации реформы консерваторов, настаивала на значительном преоблада-

нии в школьном курсе материала британской истории и совершенно незначительном объеме изучаемых тем по европейской и всемирной истории. Однако в конечном счете победила *компромиссная точка зрения*, благодаря которой спектр тем из европейской и всемирной истории был несколько расширен (6). Учителям в их работе рекомендуется учитывать огромное *разнообразие культурных установок*, которые типичны для разных иммигрантских общин Великобритании. В данном случае также предполагается, что конфигурация подготовки учащегося в главных чертах соответствует *онтологическому содержанию* самой британской истории как истории не только узко национальной, но также европейской и всемирной, отражающей давние и тесные связи Великобритании с различными цивилизациями Запада и Востока. При этом, однако, не утрачивается интегративное значение британской истории как содержательно-концептуального стержня школьного исторического образования.

В целом концептуальные и методические поиски британских педагогов-историков по разработке проблемно-тематического содержания National Curriculum по истории предлагают целый ряд новых, интересных подходов и дискуссионных поводов к тому, как в современную эпоху должны соотноситься в рамках единого школьного курса различные «перспективы» изучения истории, отражающие растущее единство и многообразие нашего мира.

1. Wragg E.C., Partington J.A. The School Governors' Handbook. Third Edition. N.Y., 1995. P. 119.
2. Companion to Historiography. Ed. By M.Bentley. L.; N.Y., 1997. P. 851.
3. Блэр Т. Новая экономика требует новой системы образования // Высшее образование в России. 2000. № 2. С. 103.
4. Pollard A. An Introduction to Primary Education. L.; N.Y., 1996. P. 184.
5. Ibid.
6. Wragg E.C., Partington J.A. Op. cit. P. 129.

Кетова Л.М.

### **Изучение мировой художественной культуры как фактор формирования исторического сознания студентов-историков**

На шестых всероссийских историко-педагогических чтениях «Научно-теоретические основы непрерывного исторического образования» (УрГПУ, Екатеринбург, 28 марта 2002 г.) в выступлениях многих участников говорилось о важности формирования индивидуального исторического сознания студентов. Индивидуальное или личностное историческое сознание рассматривалось как основной показатель исторической образованности, как неотъемлемая часть нравственной и гражданской зрелости личности будущего педагога. Ряд участников поделились интересным опытом педагогических технологий в рамках ценностного и личностно-ориентированного подходов в обучении.

Существенную роль в формировании индивидуального исторического сознания, ценностных ориентаций и духовно цельной личности студента-историка играет изучение предметов культурологического цикла, особенно истории мировой художественной культуры. Знакомство с мировой и отечественной художественной культурой не просто дополняет историю и «украшает» ее, а дает возможность эмоционального переживания истории.

При изучении мировой художественной культуры история предстает не как летопись, а как «человеческий срез истории», как художественно-образное освоение мира, как взгляд человека на самого себя. Поэтому студент должен не просто знать «материал, а «перепаять» его на личностном уровне, а значит и понять», «полюбить». Таким образом, сам характер изучаемого материала требует включения студента в процесс обучения в качестве равноправного субъекта.

Опыт преподавания мировой художественной культуры на историческом факультете показал, что наиболее удачно такое «включение» происходит при использовании диалога в учебном процессе. Прежде всего само содержание курса выстраивается таким образом, чтобы показать мировую и отечественную культуру как диалог в пространстве и во времени.

В процессе обучения неизбежно возникает межличностный диалог между преподавателем и студентами. Такой диалог требует от преподавателя большого такта, умения доказательно обосновывать свою позицию, не навязывая ее. Преподаватель должен показать студентам весь спектр известных ему мнений по той или иной проблеме, предложить ознакомиться с работами авторов различных точек зрения и сделать свой выбор.

Межличностный диалог возникает и между самими студентами при обсуждении предложенной темы. Важно создать такие условия, чтобы каждый не только мог высказать свою точку зрения, но и учиться слышать другого. Диалогический принцип применим ко всем формам занятий, но наиболее полно он может быть реализован в дискуссии. Готовить дискуссию: определять тему, основные проблемы, выступать в роли ведущего, - может как преподаватель, так и студент. Умение вести дискуссию – сложное, но необходимое искусство. Поэтому студенты, как правило, охотно берутся за подготовку и проведение такого занятия. Дискуссия может быть организована в форме круглого стола, студентов можно и пригласить на обсуждение той или иной проблемы на TV, радио.

Диалог как форма совместного творческого поиска помогает студенту выработать собственный взгляд на те или иные культурно-исторические явления, обрести ценностные ориентиры, как необходимые для становления личности.

Клименко И.М.  
**Историческое образование  
как фактор формирования патриотизма**

ДЕПАТРИОТИЗАЦИЯ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ ИМЕЕТ ОДНОЙ ИЗ СВОИХ ПРИЧИН НЕПОНИМАНИЕ МНОГИМИ ГРАЖДАНАМИ ЕДИНСТВА И ВЗАИМОСВЯЗИ ЛИЧНЫХ И ОБЩЕСТВЕННЫХ СУДЕБ. В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ, В ОТЛИЧИЕ ОТ МНОГИХ ДРУГИХ СТРАН, ПРЕЖДЕ ВСЕГО РАЗВИТЫХ, ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЗМА И ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ, УВАЖЕНИЕ К СИМВОЛАМ ГОСУДАРСТВА И ОТЕЧЕСТВА НЕ СТАЛИ НРАВСТВЕННЫМ НОРМАТИВОМ, ПРИВЫЧКОЙ, ВОШЕДШЕЙ В ПОВСЕДНЕВНЫЙ БЫТ.

Более активно действует в направлении формирования патриотизма у молодежи ряд российских регионов, среди которых выделяется Уральский регион. Большое значение для развития системы патриотического воспитания имеет принципиальная позиция Губернатора и Правительства Свердловской области. Активное участие в этом процессе принимают управление, штаб, соединения и части Уральского военного округа, Екатеринбургская епархия, учреждения культуры и образования. Указом Губернатора Свердловской области, начиная с 1997 г., в области ежегодно проводится месячник защитников Отечества (с 1 по 28 февраля), который является хорошей основой для возрождения лучших российских патриотических традиций. В течение месяца на предприятиях, в организациях и учреждениях, вузах, школах и воинских частях проходят встречи с ветеранами Великой Отечественной войны и Вооруженных Сил, участниками боевых действий. Свердловская ГТРК проводит кинофестивали, цикл теле- и радиопередач по истории и традициям российской армии, о земляках, проявивших мужество на полях сражений. Творческие коллективы дают десятки концертов в воинских гарнизонах. Проводятся благотворительные акции; приводятся в порядок мемориалы и обелиски. В городах и районах области организуются Дни матерей, вдов, сыновья, мужа которых погибли в Афганистане и на Северном Кавказе. Спортивные соревнования, торжественные собрания, уроки мужества в школах, дни открытых дверей в частях и подразделениях Уральского военного округа - только некоторые акции из перечня, проведенных в дни месячника. По признанию Губернатора Э. Росселя, месячник стал своеобразной визитной карточкой Свердловской области (1).

Определенные результаты этой работы уже есть, однако нерешенность экономических и социальных проблем порождают детскую и подростковую беспризорность, наркоманию, асоциализацию, нигилизм и цинизм у молодежи. В ряде общеобразовательных учреждений наблюдается ситуативный отход от формирования нравственных, эстетических, культурных ценностей, превращение школы в чисто обучающее учреждение. Ситуация с формированием у молодежи высоких моральных ори-

ентиров крайне тревожная по всей России.

Наработанные юридические и концептуальные положения формирования патриотизма у молодежи должны быть максимально использованы в педагогическом процессе.

Несмотря на недостаточность законодательной базы, слабую координацию деятельности общественных организаций, работающих в сфере патриотического воспитания, их элементы могут служить определенным основанием для практической деятельности педагогов в системе школьного образования.

С точки зрения патриотического воспитания задача исторического образования двудина. Во-первых, разбудить в душе молодого человека любовь к истории, в первую очередь отечественной. Во-вторых, добиться нравственной ориентации, может быть даже неосознанной, на прекрасные образцы и гуманистический опыт истории.

Помимо практического и теоретического освоения мира, человечество имеет еще один его вид, который можно назвать духовным, художественным. Он предполагает яркую эмоциональную окраску освоения и преобразования мира. В этом случае действительность рассматривается аксиологически, через призму ценности. Ценное - значит дорогое нашей душе. Но дорогое ценно своими подробностями. Узнать о дорогом все - это одна сторона подробности в истории и одновременно потенциальная возможность данной науки. Эта возможность эмотивно-аксиологическая, но одновременно она предполагает и деятельность по расширению круга познания.

Вторая сторона исторического образования - формирующая. Ведь узнавание подробностей само по себе повышает интерес к объекту. "Без знания об объекте не может быть и отношения к нему" (2). Чем больше подробностей, тем больше знания, тем больше интереса и уважения. Но эти подробности должны быть эмоциональны. Эмоциональны любовь, ненависть, противоборство, коллизии. Вся история драматургична благодаря сложности "исторических сценариев" и мощному субъективному влиянию исторических личностей.

Ценностные отношения формируются современным обществом. Актуализация тех или иных событий истории зависит от "социального заказа", от сегодняшнего нравственного состояния социума. Кроме этого дифференциация ценностей очень велика: общечеловеческие, государственные, этнические, групповые, личные. Отсюда проистекает выборочный интерес к историческим фактам, событиям, целым эпохам.

В ходе занятий целесообразно использовать диалогическую и проблемную формы подачи материала, создающие условия для включения "противоречия" в процесс обучения (Э. Ильенков). Именно противоречие побуждает человека к размышлению, пробуждает интерес к поиску отве-

та. Проблемное обучение в ходе преподавания истории можно считать не частным дидактическим приемом, а его органической основой.

Включение реального диалога возможно, как свидетельствуют результаты исследования, лишь в том случае, когда основополагающие понятия предмета и представления о нем участвуют в логике развития самого предметного знания. То есть, содержание учебного предмета должно быть связано с ходом общественно-исторического процесса, с реальным состоянием взаимосвязанных проблем - "патриотизм - национализм", потому что все, происходящее с нами сегодня, уже завтра станет историей.

Насущной проблемой остается гиперболизация вербальных средств обучения и воспитания в педагогической практике. Более активное использование средств наглядности, технологии, самостоятельного научного поиска, деятельного участия позволяет совершать интеллектуальный и эмоциональный прорыв в сферу создания новых психических образований в сознании студентов. Именно эти аспекты создают надежный сплав знания и внутренней убежденности.

Следует также отметить желательность включения учащихся в процесс изучения особенностей своей малой Родины. По желанию учащихся в ходе факультативов, спецкурсов внимание может быть сосредоточено на изучении истории населения, истории своего региона, области, города, района. Именно через познание истории близких людей и родных мест приходит любовь и уважение к истории своего народа и своей страны

- 
1. Обращение Губернатора Свердловской области Э. Росселя // "Областная газета". 4 марта, 1997. С. 1.
  2. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1981. С. 45.

**Клишина Т.В.**  
**Основные тенденции развития форм педагогического взаимодействия в истории отечественного образования (до конца XVII века)**

В ПРОЦЕССЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛЮБОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЯВЛЕНИЯ ВОЗНИКАЕТ НЕОБХОДИМОСТЬ ОСТАНОВИТЬСЯ ПОДРОБНЕЕ НА ЕГО ИСТОРИЧЕСКОМ АНАЛИЗЕ. ИЗУЧАЯ ВОПРОС ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ, В ЧАСТНОСТИ, ИХ ФОРМ, МЫ ПРИШЛИ К ВЫВОДУ, ЧТО ВАЖНО УЧИТЫВАТЬ НЕ ТОЛЬКО СУБЪЕКТИВНЫЕ ФАКТОРЫ, НО И ОБЪЕКТИВНЫЕ, ЛЕЖАЩИЕ В ОСНОВЕ ЛЮБОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЯВЛЕНИЯ.

НАМИ БЫЛИ ИЗУЧЕНЫ ИСТОРИЧЕСКИЕ ПЕРИОДЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ, СУБЪЕКТИВНЫЕ И ОБЪЕКТИВНЫЕ ФАКТОРЫ, ЛЕЖАЩИЕ В ОСНОВЕ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ. СЛЕДУЕТ ОТМЕТИТЬ, ЧТО ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВСЕГДА ИМЕЛО МЕСТО В



ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ, ДАЖЕ «ВО ВРЕМЕНА ОНЫЕ». ОДНАКО ЕГО ФОРМЫ НА ПРОТЯЖЕНИИ ВСЕЙ ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОСТОЯННО МЕНЯЛИСЬ: ОТ КАТЕГОРИЙ ИМПЕРАТИВНОЙ (МАНИПУЛЯТИВНОЙ) ПЕДАГОГИКИ (ВОЗДЕЙСТВИЯ, ВНУШЕНИЯ, ПРИНУЖДЕНИЯ, ПОНУЖДЕНИЯ И Т.Д.) К УБЕЖДЕНИЮ, СОДЕЙСТВИЮ, ДИАЛОГИЧЕСКИМ ФОРМАМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ, СОУЧАСТИЮ, СОВЗАИМОДЕЙСТВИЮ; ОТ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ, КОЛЛЕКТИВНЫХ ФОРМ К КОЛЛЕКТИВНО-ГРУППОВЫМ, ИНДИВИДУАЛЬНО-ГРУППОВЫМ, ГРУППОВЫМ ФОРМАМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И Т.Д.

ТАКЖЕ ХОТЕЛОСЬ БЫ ОТМЕТИТЬ, ЧТО ПОД ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕМ МЫ ПОНИМАЕМ ВСЮ ГАММУ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИХСЯ В РАМКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА, ЛИБО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИТУАЦИИ, И ХАРАКТЕРНЫЕ ФОРМЫ, КОТОРЫЕ ОНИ ПРИНИМАЮТ. В ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ ВЫДЕЛЯЕТСЯ ТРИ ПЕРИОДА (ПО П.Ф. КАПТЕРЕВУ):

- 1) до XVIII века - церковно-религиозная педагогика;
- 2) XVIII век – до второй половины XIX века – государственная педагогика;
- 3) вторая половина XIX века – общественная педагогика (1).

Охарактеризуем развитие форм педагогического взаимодействия в период церковно-религиозной педагогики, т.е. до конца XVII века. Образование и воспитание являлись необходимым способом самосохранения славянских народов в ходе многовековой борьбы за национальную независимость против турок, монголо-татар, германцев и др. Центром обучения и воспитания в Киевской Руси была семья. Соответственно, педагогическое взаимодействие осуществлялось преимущественно в семье, где роли субъектов образовательного процесса делили между собой ее члены: мать и дочь, отец и сын, дедушки, бабушки и внуки и т.д. Иногда в семье приглашались домашние учителя-священники.

В основе педагогического взаимодействия в Древней Руси лежало православие с его основными принципами – «трудись – и тебе воздастся», «возлюби ближнего своего» (2) и др., а также особенности проживания русских людей (деревня, которую они редко покидали, тесно общались между собой, помогали друг другу, вместе отмечали праздники, воспитывали детей и т.д.). Дети с самого раннего возраста становились активными участниками такого межличностного взаимодействия, которое для них носило воспитательно-образовательный характер (А.Н. Джуринский, Н.А. Константинов, Д.И. Латышина, В.Я. Струминский и др.). Детей рано начинали включать в трудовую деятельность, которая также являлась своего рода формой педагогического взаимодействия в Древней Руси.

Формы педагогического взаимодействия носили достаточно противоречивый характер. Это обуславливалось тесными взаимоотношениями родителей и детей, нежными, открытыми, основанными на началах люб-

ви, взаимопомощи, свободы, относительного равенства, в то же время не исключаящими и суровое отношение, физические наказания, которые чаще всего могли применять мужчины: отцы, дедушки и т.д.

Несколько позже, в процессе обучения у мастеров грамоты, в школах при монастырях, церквях формы педагогического взаимодействия носили ярко выраженный субъект-объектный характер.

Формами воспитательных взаимодействий можно назвать: физический труд, игры, закаливание, совместное участие в обрядах, ритуальных действиях, обычаях. Одним из важных средств воздействия являлось устное народное творчество, которое представляло собой колыбельные песни, потешки, сказки, загадки, пословицы, былины, предания и т.д. Уже в те времена зарождался индивидуальный подход во взаимодействии с детьми посредством устного народного творчества, так называемого детского фольклора, т.к. учитывались многие детские особенности: склонность ребенка к игре, фантазии и героике, интерес к окружающему миру, особенности детского мышления (3).

Многие авторы утверждают, что русская педагогика, как, впрочем, и зарубежная, изобилует физическими наказаниями, подавлением естественных детских проявлений. Особенно это проявляется в описываемый период церковно-религиозной педагогики, когда на образование огромное влияние оказывали церковные догматы. Однако, Л.В. Смирнова в своем диссертационном труде выражает неуверенность в том, «что педагоги прошлого исключали любой способ педагогического воздействия, не связанный с применением «кнута и пряника». Действительно, принято считать, что во времена оные в отечественной (и не только в отечественной) системе образования господствовала авторитарно-репрессивная педагогика, что суровые и бескомпромиссные праотцы нашей педагогики были ориентированы исключительно на сокрушение ребер у детей (И.Т. Посошков), что они не могли придумать и применять гуманные способы воздействия и взаимодействия с ними» (4). Нельзя не согласиться с мнением ученой, и утверждать однозначно, что этот период в развитии форм педагогического взаимодействия являлся лишь жестоким и авторитарным. Существует достаточное количество свидетельств в пользу использования в Древней Руси более гуманных способов воздействия, чем жестокое физическое наказание.

Просвещение в период XI- XII веков характеризуется интенсивным развитием, что обусловлено созданием первых школ. На протяжении этого периода школы возникли не только в Киеве и Новгороде, но и в других городах России: Переяславле, Чернигове, Полоцке, Муроме и др. (5)

Однако, количественные изменения в истории образования не всегда приводили к ее качественному росту. «...Картина древнего русского обучения получается такая: чрезвычайно трудные и невразумительные способы обучения; совершенно неинтересный детям и превышающий их

умственные силы материал учения; педагогически совершенно неподготовленные и крайне мало знающие учителя» (6).

Средства учебных взаимодействий не разнообразились, основными были повторение и заучивание: «... уроков на дом не задавалось. Ученики все вытверживали в школе, у мастера; каждый занимался тем, что ему задано: один зубрил азбуку, другой читал часослов, третий начинал списывать прописи. В комнате стоял непрерывный гул от зубрения вслух. Распорядок занятий в школе был следующим. Ученье начиналось рано, с 7 часов утра. При входе в школу ученик был обязан земно поклониться учителю, положить три поклона образам и, сев на место, начать повторять пройденное вчера.... Если ученик не овладевал тем, что учил, то он повторял это многократно» (7). Процесс педагогического взаимодействия, как отмечалось выше, осуществлялся преимущественно в семьях и носил форму одностороннего воздействия: внушения, наставления, назидания, беспрекословного подчинения.

По мнению Н.А. Константинова, Д.И. Латышиной, Л.Н. Модзалевского, З.И. Равкина и др., в XV веке ситуация несколько меняется, поскольку появляются так называемые братские школы. Несмотря на еще имевшиеся в братских школах пережитки: изучение церковных догматов, строгий характер обучения, авторитарность в стиле взаимодействия учителей, - необходимо отметить изменения в характере и форме педагогических взаимодействий. Расширяется спектр изучаемых светских предметов. Подобное разнообразие предметов вызывало больший интерес со стороны детей. Учебное взаимодействие обогащается использованием диалога, элементов театральной педагогики. Права детей становятся наиболее защищенными. Так, в процедуре принятия детей в школу участвуют свидетели, которым было вменено в обязанность следить за отсутствием оскорблений ученика и учителя (8). Имели место и элементы самоуправления учеников, которые следили за порядком во время уроков, исполняли обязанности дежурных. Физические наказания исключались полностью, использовались наиболее гуманные приемы воздействия. Определенный набор требований предъявлялся и к учителю: к личности, профессиональным качествам, к поступкам, т.е. в целом к педагогической деятельности.

Итак, в Древней Руси семейное воспитание являлось основным хранителем педагогического взаимодействия, где роли субъектов распределялись между собой члены семьи. Школы возникали, в основном, при монастырях, приходах. Сохранялась проблема малограмотных и профессионально не подготовленных учителей, что, в известной степени, затрудняло процесс взаимодействия с детьми.

Взаимодействие в педагогическом процессе древнерусских школ характеризуется преимущественно односторонним воздействием на учеников: назидание, внушение, наставление, беспрекословное подчинение.

Учебный материал зачастую превышал возможности детей, не отличался разнообразием, способы обучения носили репродуктивный характер. Повсеместно использовалось мнемоническое обучение. Детей ожидало наказание за малейшую провинность. Учитель во взаимодействии оказывался единственно значимой фигурой, т.е. субъектом. Ученики же являлись слепым, зачастую неудачным оттиском того, что умел и знал учитель, т.е. объектами.

Можно сделать вывод, что в период до XVII века повсеместно были распространены преимущественно формы субъект-объектных взаимодействий в педагогическом процессе. Лишь период братских школ внес некоторые коррективы в развитие форм педагогического взаимодействия. Важно отметить, что на протяжении XVII века учебное дело в стране приобретало более упорядоченный, даже несколько организованный характер: от мастеров грамоты, которые осуществляли учебное групповое взаимодействие с детьми в целях научения их лишь основам грамоты к широкому распространению греко-латинских школ и школ повышенного типа.

Известен опыт взаимодействия учителя и учеников в Славяно-греко-латинской академии в XVII веке, где наиболее отличившиеся дети до прихода учителя прослушивали выученные уроки от своих товарищей и представляли учителю отзывы, написанные ими о каждом в особых записках (9). Однако, несмотря на достаточно прогрессивные тенденции в развитии форм педагогических взаимодействий (братские школы, опыт Славяно-греко-латинской академии), продолжали использоваться коллективные формы работы с детьми, без учета индивидуальных особенностей, при одностороннем воздействии учителя. Процесс обучения, имевший преимущественно репродуктивный, громоздкий характер, оставался еще очень сложным для детского восприятия.

1. История педагогики. Воспитание и образование в России (X – начало XX века). М., 1998. С. 93.
2. Джуринский А.Н. История педагогики. М., 1999. С. 148, 150.
3. Быкова Л.В. Генезис диагностического подхода в истории отечественной педагогики (до 1917 года). Автореф. дис...канд. пед. наук. Екатеринбург, 2001. С. 8.
4. Смирнова Л.В. Генезис феномена ситуации успеха в истории отечественной педагогики. Дис...канд. пед. наук. Екатеринбург, 2001. С. 14.
5. Джуринский А.Н. Указ. соч. С. 150-151.
6. Каптерев П.Ф. История русской педагогики: 2-е изд. Пг., 1915. С. 66.
7. Константинов Н.А., Струминский В.Я. Очерки по истории начального образования в России. М., 1953. 272с. С. 24-25.
8. История педагогики. Воспитание и образование в России (X – начало XX века). М., 1998. С. 108-109.
9. Сычев-Михайлов М.В. Из истории русской школы и педагогики XVIII века. М., 1960. С. 48.

**Художественное краеведение в обучении и воспитании школьников  
(историография проблемы)**

Художественное краеведение или «краеведение искусства», по определению В.Г.Смирнова, это краеведческий подход к изучению художественной жизни местного края, познания произведений, выполненных в разнообразных видах и жанрах изобразительного и декоративно-прикладного искусства; объектов каменной архитектуры и деревянного зодчества, а также многих видов народного искусства, в которых отражена природа, история, быт и психология населения края (1).

Теоретическое осмысление изучения народного декоративно-прикладного искусства (ДПИ) опирается на идеи и положения отечественных ученых и мыслителей. Философ Л.Н.Столович, изучая роль искусства в человеческой жизни, утверждает, что искусство действует не на одну какую-либо человеческую способность и силу, будь то эмоции или интеллект, а на человека в целом. Оно формирует саму систему человеческих установок, действие которых может проявиться зачастую непредсказуемо (2). Ю.Б.Борев также указывает, что именно искусство формирует целостную личность: воспитательное воздействие морали, философии, политики носит частный характер, а искусство действует комплексно на ум, сердце и душу. Искусство умножает, расширяет и сокращает (по времени приобретения) человеку «опыт быстротекущей жизни», оно позволяет пережить многие чужие жизни, как свою и обогатиться опытом других людей (3).

В современных условиях значительная часть нашего общества под влиянием различных обстоятельств теряет интерес к получению и усвоению ценностной информации, заложенной в историко-культурных материалах. Для того, чтобы «оживить» эти материалы, сделать их интересными и доступными для восприятия школьников, необходимо применять оптимальные методики.

В целом дидактическая и методическая литература по вопросам использования художественного краеведения в учебно-воспитательном процессе может быть поделена на четыре группы: 1) работы по этнопедагогике; 2) по эстетическому воспитанию; 3) по развитию нравственных качеств; 4) работы, в которых рассматривается развитие других качеств личности школьников. Разумеется, это деление условно, но авторы произведений каждой группы на материалах художественной культуры родного края развивают у учащихся преимущественно какую-то одну сферу личности.

1) Работы по этнопедагогике – это исследования, в которых описываются различные виды народного искусства, как важнейший фактор приобщения детей к духовным ценностям своего народа. Например,

Г.А.Никитин считает, что декоративно-прикладное искусство, народные традиции «представляют собой канал, по которому старшее поколение передает младшему нравственные убеждения и чувства красоты, способы и приемы деятельности, опыт социального поведения. Выступая как коллективная память, традиции являются неотъемлемым элементом этнического самосознания, они укрепляют чувства патриотизма и национальной гордости» (4). Воспитательные возможности национальных видов ДПИ раскрываются такими авторами, как Л.Г.Ахметов (традиционные ремесла татарского народа), Б.А.Альмухамбетов и Е.С.Асылханов (национальное искусство Казахстана), Э.Г.Скворцов (чувакское народное искусство), Н.В.Кочешков и С.К.Ткалич (ДПИ народов Крайнего Севера), Е.И.Абакумова (художественные промыслы Корякского автономного округа) и другие (5).

2) Вторая группа исследований наиболее многочисленна. В этих работах рассматривается художественное краеведение как важный материал для эстетического воспитания школьников. Авторы: Т.Я.Шпикалова, А.С.Хворостов, А.И.Буров, Н.А.Горяева, Е.В. Ремнева, В.С.Кузин, Л.Г.Савенкова и др. предлагают пути организации системы эстетического воспитания на традициях народного искусства (6). По мнению Т.Я.Шпикаловой, большую педагогическую ценность имеет «познание исторических и культурных традиций народного декоративно-прикладного искусства. Произведения этих видов искусства позволяют воспитывать в школьниках определенную культуру восприятия материального мира, способствуют формированию эстетического отношения к действительности». Эту мысль высказывали еще педагоги начала прошлого века: «Мы желаем лишь создать для искусства публику благодарную, умеющую ценить произведения искусства и способную им наслаждаться... Мы убеждены в том, что искусство является необходимым дополнением к жизни, т.к. только при его содействии возможно гармоническое, всестороннее развитие духовных сил» (7).

3) Не только способности и интересы исследователей влияют на то, под каким углом зрения они рассматривают возможность использования материалов художественной жизни края в учебно-воспитательном процессе. Большое влияние на выбор темы оказывает состояние педагогической науки. Так, почти все исследования народного декоративно-прикладного искусства как фактора нравственного воспитания были написаны в 1970-е гг. В этот период приоритетными направлениями деятельности школы были: нравственное, идейно-политическое и военно-патриотическое воспитание. В своих исследованиях П.В.Лосюк, Д.Г.Бешимов, Ж.Д.Коидзе, М.Муратова, А.А.Данилов и др. авторы рассматривали развитие нравственных качеств (трудолюбие, коллективизм) на уроках труда и факультативных занятиях по декоративно-прикладному искусству (8).

4) Эта группа объединила работа авторов, которые затрагивают иные аспекты использования художественного краеведения в обучении и воспитании школьников. Например, Х.М.Дикинов считает декоративно-прикладное искусство не только фактором эстетического воспитания, но и рассматривает его как средство профессионального становления личности. Автор предлагает использовать прикладное творчество в политехническом образовании, т.к. «обучение традиционным видам прикладного творчества включает в себя все познавательные процессы человека: ощущение, восприятие, память, воображение, внимание, наблюдение, мышление, речь, и здесь особую тональность приобретают исследования значимости влияния прикладного творчества на профессиональное становление личности» (9).

Г.С.Голошумова исследовала пути эффективного использования уральского декоративно-прикладного искусства в воспитании гуманистических представлений младших школьников: «...региональное декоративно-прикладное искусство является выражением глубиннейших представлений народа о мире и человеке, позволяет увидеть действительность глазами другого человека, осознать человеческое в себе. Помогая этому открытию своей сопричастности к общечеловеческому, оно выступает как мощный гуманизирующий фактор в воспитании и самовоспитании» (10).

Уральское художественное краеведение стало также предметом рассмотрения в работе А.И.Фишелевой, которая обратилась к проблеме развития творческой активности младших школьников на внеклассных занятиях по курсу «Художественная культура Урала» и считает, что «...витаально актуальным, творчески активизирующим материалом для ученика начальной школы должна стать его собственная среда проживания - Урал» (11).

Одни педагоги, приобщая детей к народному декоративно-прикладному искусству, переносят основной акцент на художественно-творческую деятельность, формируя практические навыки, т.е. учат рисовать, лепить, украшать. Другие учат смотреть, рассуждать по поводу искусства. Первый вариант характерен, как правило, для уроков труда, изобразительного искусства, школьных кружков; второй – для факультативов. Н.А.Горяева для того, чтобы избежать этого однобокого подхода предлагает приобщать школьников к декоративно-прикладному искусству посредством всех форм учебно-воспитательной деятельности: классно-урочной, внеклассной и внешкольной. «В процессе приобщения учащихся к декоративно-прикладному искусству как целостной картине познания, необходимо дать каждому понимание и знание подлинных смыслов и специфики языка декоративно-прикладного искусства» (12).

Такое разнообразие использования художественного краеведения в учебно-воспитательном процессе свидетельствует об уникальности рас-

смаатриваемого материала. Аккумулируя богатый исторический, социальный, культурный опыт народа, осуществляя преемственность его духовной культуры, декоративно-прикладное искусство является важнейшим компонентом адаптации растущего человека в обществе.

1. Смирнов В.Г. Изучение искусства родного края как проблема и как средство эстетического воспитания учащихся средних общеобразовательных школ /Дисс... канд. пед. наук. М., 1976. С.8.
2. Столович Л.Н. Природа эстетической ценности. М., 1972.
3. Боров Ю.Б. Эстетика. М., 1981.
4. Никитин Г.А. Чувашское народное декоративно-прикладное искусство в формировании эстетической культуры подростков /Дисс... канд. пед. наук. Чебоксары, 1971. С.30.
5. Кочешков Н.В. Этнические традиции в декоративном искусстве народов Крайнего Северо-Востока СССР. М., 1989; Абакумова Е.И. Методические основы творческой деятельности школьников при изучении народных художественных промыслов (на примере Корякского автономного округа) /Дисс... канд. пед. наук. М., 1998; Альмухамбетов Б.А. Эстетическое воспитание учащихся IV-VII классов средствами изобразительного искусства (на материалах общеобразовательных школ Казахской ССР) /Дисс... канд. пед. наук. Алма-Ата, 1990; Ахметов Л.Г. Подготовка учителя труда к обучению и воспитанию школьников средствами традиционных ремесел татарского народа /Дисс... канд. пед. наук. Казань, 1996; Скворцов Э.Г. Традиции чувашского народного искусства в художественном образовании младших школьников /Дисс... канд. пед. наук. М., 1996; Асылханов Е.С. Изучение декоративно-прикладного искусства Казахстана в общеобразовательных школах и педагогических институтах республики /Дисс... канд. пед. наук. М., 1985; Ткалич С.К. Этно-педагогические основы сохранения и развития традиционного декоративно-прикладного творчества народов Крайнего Севера /Дисс... канд. пед. наук. М., 1997; Никитин Г.А. Чувашское народное декоративно-прикладное искусство в формировании эстетической культуры подростков /Дисс... канд. пед. наук. Чебоксары, 1971.
6. Шпикалова Т.Я. Народное искусство в художественном образовании и эстетическом воспитании в средней общеобразовательной школе (теоретическое обоснование системы обучения и воспитания, пути ее реализации) /Дисс... докт. пед. наук. М., 1988; Хворостов А.С. Единство трудового и эстетического воспитания школьников в процессе занятий декоративно-прикладным искусством /Автореф. дисс... канд. пед. наук. М., 1983; Горяева Н.А. Нравственно-эстетические основы приобщения школьников к народному декоративному искусству /Дисс... канд. пед. наук. М., 1991; Ремнева Е.В. Комплекс искусств в педагогическом процессе как фактор художественно-эстетического развития личности младшего подростка /Дисс... канд. пед. наук. СПб., 1998; Кузин В.С. Идеино-эстетическое воспитание учащихся на уроках изобразительного искусства в советской школе /Дисс... докт. пед. наук. М., 1974; Буров А.И. Системный подход к эстетическому воспитанию //Эстетическое воспитание в школе. М., 1980; Савенкова Л.Г. Эстетическое воспитание учащихся средствами декоративно-прикладного искусства в советской школе (1917-1980) /Дисс... канд. пед. наук. М., 1984.
7. Вестник учителей рисования. 1902. № 5. С.79.
8. Лосюк П.В. Нравственное воспитание старшеклассников в процессе овладения народным декоративно-прикладным искусством / Дисс... канд. пед. наук. М., 1974; Бешимов Д.Г. Народные традиции в нравственном воспитании старших школьников /Автореф. дисс... канд. пед. наук. М., 1974; Коидзе Ж.Д. Народные традиции как средство героико-патриотического воспитания школьников /Автореф. дисс... канд. пед. наук. М., 1982; Муратова М.А. Народные традиции и их функции в процессе нравственного формирования личности старшеклассника (на материалах школ Узбекской ССР) /Автореф. дисс... канд. пед. наук. М., 1976; Данилов А.А. Совершенствование нравственного воспитания старшеклассников средствами народного искусства / Дисс... канд. пед. наук. М., 1986.



9. Дикинов Х.М. Возрождение народных промыслов и ремесел (декоративно-прикладное творчество) как средство эстетического и профессионального становления личности (на примере системы дополнительного образования Кабардино-Балкарии) / Дисс... канд. пед. наук. М., 1997. С.7.
10. Голошумова Г.С. Воспитание гуманистических представлений младших школьников на материале декоративно-прикладного искусства Урала / Дисс... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1995. С.3.
11. Фишелева А.И. Развитие творческой активности младших школьников во внеклассных занятиях по курсу «Художественная культура Урала» (на материале национально-регионального компонента образовательного стандарта Свердловской области) / Автореф. дисс... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2001. С.4.
12. Горяева Н.А. Указ. соч.

Лис Н.А.

### **Личностно-деятельностная модель содержания самостоятельной работы студентов в педагогическом вузе**

Современный этап реформирования системы высшего образования обнажил одну из проблем, связанную с сокращением количества аудиторных занятий и увеличением доли самостоятельной работы студентов в освоении профессиональных программ. Как известно, одной из особенностей педагогической деятельности является огромная зависимость результатов труда от личности педагога. Для выполнения своей основной функции учитель должен, прежде всего, уметь учиться сам, систематизировать изученное, быть способным к изучению индивидуальных особенностей детей и своих собственных.

Самостоятельная работа студентов в вузе всегда играла важную роль в подготовке специалистов. Сегодня, и это можно утверждать с полной категоричностью, самостоятельная работа становится основой обучения в вузе. Если в школе учитель учит ученика, то в вузе педагог управляет самостоятельной работой студентов. Если судить с точки зрения основных направлений самостоятельной деятельности студентов в вузе, то следует отметить достаточно большое внимание со стороны преподавателей к организации самостоятельного изучения учебного материала в рамках отдельных учебных занятий и отсутствие такового относительно таких направлений, как самообразование, самоконтроль и самовоспитание студентов.

В значительной степени традиционно стихийно складывающаяся система самостоятельной работы студентов в вузе не даёт пока положительных и эффективных результатов и требует серьёзного научного обоснования и конкретных методических решений как на уровне профессионально-образовательных программ, так и на уровне отдельных учебных дисциплин. Проблема форм организации учебно-познавательной деятельности студентов остаётся одной из слабо разработанных в дидактике высшей школы.

Следует вполне согласиться с А.М.Новиковым, что профессиональное образование выступает для отдельного человека в двух ипостасях: во-первых, как средство самореализации, самовыражения и самоутверждения личности, а во-вторых, как средство устойчивости, социальной самозащиты человека в условиях рыночной экономики, как его собственность, капитал, которым он распоряжается или будет распоряжаться как субъект на рынке труда (3; 45). Поиск путей расширения возможностей самостоятельной работы студентов в процессе их профессиональной подготовки полностью соответствует переориентации учебного процесса от знаниевого к личностно-деятельностному подходу.

Студенты первого курса достаточно трудно адаптируются к условиям вузовского обучения. Вузовская форма обучения отличается от классно-урочной системы в школе тем, что она включает в себя гораздо больший объём информации, который надо усвоить студенту. Кроме того, лекционно-семинарские формы в вузе ориентируют студента на продолжение усвоения содержания уже в режиме полной автономии и самостоятельности, начиная от поиска источников информации и заканчивая такими жёсткими по своей природе формами отчётности, как выступление на семинаре, зачёты или экзамены.

Исследование учебной деятельности первокурсников исторического факультета педвуза показало, что более 50% вчерашних школьников не понимают, как конспектировать лекцию: одни записывают только определения понятий или выводы, которые диктуют преподаватели, другие изо всех сил стараются записать весь текст лекции. Таким образом, уже через несколько часов содержание лекции теряет смысл для студента. Преподаватели, как правило, самые первые лекции не используют для того, чтобы сориентировать студентов, как надо слушать и записывать лекцию, не всегда отслеживают, как студенты воспринимают учебный материал лекции, усваивают его и могут применить при подготовке к практическим занятиям. Наблюдение за работой студентов на семинарских занятиях показало, что активность проявляет только четвертая часть студентов в учебной группе. Преподаватель на занятии общается с незначительной группой студентов. Неуверенность в себе к концу первого семестра перед сессией испытывают более 70% опрошенных первокурсников.

Возникает вопрос: надо ли преподавателю управлять познавательной деятельностью студентов с первого дня его обучения в вузе или пустить студента в «свободное плавание»? Не утонет, выплывет – значит состоится специалист. Ещё один вопрос: какова роль преподавателя вуза в выявлении учебных затруднений студентов-первокурсников, в осуществлении поддержки тех студентов, у которых эти затруднения не являются единичными, частными проявлениями и носят системный характер? Мол, это вам не школа, а вуз, где надо всё время идти вперёд по пути освоения учебного плана, а не заниматься коррекционной работой. Можно

ли «технологизировать» процесс управления самостоятельной познавательной деятельностью студента? Мнения преподавателей педвуза по поводу этих проблем неоднозначны. Где же выход?

На смену отдельным формам и методам активного обучения в вузе должны прийти целостные образовательные технологии, соединяющие в себе возможности усвоения студентами предметного содержания, развития профессиональных качеств личности и освоения знаний о деятельности. Исходя из определения личностно - ориентированного профессионального образования, обеспечивающего развитие и саморазвитие личности студента на основе выявления его индивидуальных особенностей и затруднений как субъекта познания и предметной деятельности, представляется актуальным признание за каждым студентом права выбора собственного пути профессионального становления через разнообразные формы самостоятельной работы. Критериальными основами такого образования должны стать не совокупность знаний и умений, а сформированность важнейших качеств будущего педагога, отвечающего потребностям даже не сегодняшнего, а завтрашнего дня. Умело организованный процесс управления самостоятельной работой студентов на всём протяжении обучения в педвузе, позволит, на наш взгляд, более целенаправленно развиваться индивидуальным особенностям каждого студента, побуждать их к саморазвитию, содействовать формированию у будущих педагогов потребности в постоянном самообновлении и умения строить педагогическую деятельность на основе предварительно выработанного мыслительного проекта.

Принципами моделирования содержания самостоятельной работы студентов в вузе должны стать: а) приоритет развивающей цели профессионального обучения перед познавательной, б) принцип деятельностного подхода в обучении как условие овладения студентами содержанием профессионального образования, в) принцип адаптации к особенностям студента содержания, методов, форм обучения и максимальная ориентация студента на самостоятельную деятельность или работу в малой группе.

Модель отбора и конструирования содержания самостоятельной работы студентов в процессе их профессионального становления представлена, исходя из требований ГОС (2000 г.), квалификационной характеристики выпускника исторического факультета с учётом востребованности региона в учителе истории и обществознания. Первый и самый важный этап моделирования содержания самостоятельной работы - это изучение потребностей, запросов, мотивов учения, познавательных возможностей студентов по специальности «История». Второй этап - это построение системы целей развития личности студентов средствами учебных дисциплин основной и дополнительной специальностей на основе диагностики. Третий этап определяет построение системы целей самостоятельной работы студентов, исходя из возможностей отдельных

учебных дисциплин и результатов предыдущего этапа моделирования. На четвёртом этапе происходит отбор инвариантной части содержания самостоятельной работы студентов на уровне отдельных учебных дисциплин с учётом межпредметных связей и взаимосвязи аудиторной и внеаудиторной учебной деятельности. На данном этапе могут быть разработаны программы индивидуального освоения учебных дисциплин отдельными студентами на уровне репродуктивном и творческом с элементами исследовательской деятельности. Следующий этап моделирования связан с отбором вариативной части содержания самостоятельной работы студентов, направленной на развитие у них потребностей в обогащении знаний, в овладении способами профессиональной деятельности и отношений участников образовательного процесса. Последний этап моделирования – это выбор технологий развития познавательной самостоятельности студентов.

Содержание самостоятельной работы, на наш взгляд, особенно в его вариативной части, должно предоставить каждому студенту, опираясь на его способности, интересы, ценностные ориентации и имеющийся субъектный опыт педагогической деятельности, возможность реализовать себя в познании, учебной деятельности и взаимодействии с людьми (товарищами по учёбе, преподавателями, учениками на практике и др.). Содержание самостоятельной работы, её виды и формы должны обеспечить студентам возможность выбора предметного материала, способов и форм представления отчётности. Опыт реализации индивидуальных программ исследовательской деятельности студентов исторического факультета под руководством преподавателей – тому подтверждение.

Эффективность моделирования содержания самостоятельной работы студентов на основе личностно-деятельностных технологий в вузе может быть обеспечена достаточно высоким уровнем психолого-педагогической и методической подготовленности преподавателей вуза, безусловной их заинтересованностью в преодолении имеющихся у них стереотипов педагогической деятельности, готовностью педагогов к сотрудничеству и взаимодействию друг с другом и студентами.

Моделирование содержания самостоятельной работы студентов в педагогическом вузе на основе личностно-ориентированных образовательных технологий, исходя из целей педагогической деятельности, представляется весьма трудоёмким, но единственно оправданным в современных условиях способом повышения качества профессиональной подготовки учительских кадров.

1. Зимняя И.Я. Педагогическая психология: Учеб. пособие. Ростов н/Д.: Феникс, 1997
2. Левитес Д.Г. Современные образовательные технологии. Учебная программа и методические рекомендации для слушателей – руководителей образовательных учреждений. Мурманск: МОИПК, МГПИ, 1997.
3. Новиков А.М. Профессиональное образование в России М., 1997.

4. Попков В.А., Коржув А.В. Дидактика высшей школы: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001.
5. Успенский В.Б., Чернявская А.П. Введение в психолого - педагогическую деятельность: Учеб. пособие для студ. высш.учеб. заведений. М.: Владос - Пресс, 2003.

Лукиянов А.Н., Ридкин С.Н.

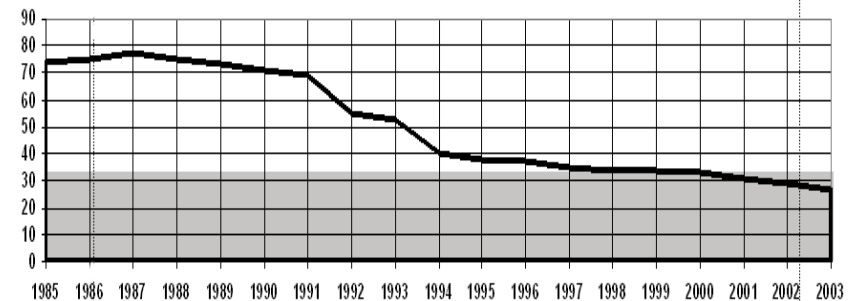
### **Общие тенденции развития исторического образования в школах крупных населенных пунктов в 1985-2003 гг. (на примере Омска)**

Омск, несмотря на затронувшие его процессы деструкции, общие для всей страны, продолжает оставаться крупным населенным пунктом, тенденции развития которого – социального, экономического, культурного – совершенно типичны для любого региона бывшего СССР, исключая, быть может, столицу. Поэтому представляется возможным экстраполировать данные анализа состояния исторического образования в омских школах на практически все крупные провинциальные города не только Зауралья и России, но, с определенными оговорками, даже Украины, Белоруссии, Казахстана.

С 1985 г. по 2000 г. материалы для такого анализа собирались в случайно выбранных школах города при проведении контрольных работ, тестировании, опросах. В 1995-1999, 2001 и 2003 гг. данные дополнились результатами городских олимпиад. В каждом случае привлекалось не менее 500 учащихся разных классов и обрабатывалось не менее 3000 полей данных. Поэтому вопрос о представительности подобного рода материала не стоит. Удалось также избежать проблемы достоверности материала.

Анализ выявляет главную тенденцию развития исторического образования – постоянное и устойчивое снижение уровня знаний по отечественной и всеобщей истории (рис.1). Этот процесс сменил стабилизацию в 1975-1985 гг. достаточно высокого уровня знаний (72%-75%) и незначительное кратковременное повышение его (до 77%-78%) в 1985-1987 гг. Выявлены два момента «обвального» падения уровня знаний – в 1991-1992 уч.г. и в 1993-1994 уч.г. После этого процесс деградации принял статистически предсказуемый характер.

Рис.1



В 1994-2000 гг. разрушаемая воздействиями извне образовательная сеть, сформированная в советское время, еще сохраняла свойства системности и в их числе – способность к регенерации, самовосстановлению. Поэтому в данный период отмечаются две противоположных тенденции в развитии исторического образования. С одной стороны, это новации и учительская «инициатива снизу», имманентно присущая учащимся тяга к познанию, появление в преподавании новых дидактических средств – то, что может быть названо конструктивным вектором. Он оставил шансы на благоприятный исход. С другой стороны, это установленные сверху базисный план, образовательный минимум, концентрическая система построения учебных курсов и подготовка к переводу на 12-летнее образование – то, что следует оценить как вектор деструкции.

В 2000 г. произошел перелом. Конструктивный вектор был устранен. Среднее образование утратило свойства системности. Уровень знаний по истории упал до 33%, то есть до предела необратимой деградации, за которым невозможны регенеративные процессы. Процесс стал неуправляемым и неконтролируемым. В 2001-2002 уч.г. кривая падения уровня знаний достигла показателя 29%, в 2002-2003 уч.г. прогнозируется достижение 27%. На 25%-ном уровне ожидается стабилизация.

Анализ данных, собранных в 1999-2002 гг. показывает, что наибольший упадок имеет место в преподавании всеобщей истории. Это объясняется тем, по мнению автора, что знания по всеобщей истории не проверяются на вступительных экзаменационных испытаниях в вузах и учителя возмещают качественные потери в преподавании отечественной истории количественным приращением рабочего времени за счет всеобщей истории. Однако уровень знаний по отечественной истории также весьма низок.

Рекордно плохие ответы при выполнении контрольных заданий были даны на вопросы социологического и общеисторического характера (5%). Немного шире спектр знаний при ответе на вопросы, требующие логического мышления (8%). Вопросы, требующие простого репродуктивного или шаблонного ответа вызывают меньшее затруднение, но уровень знаний и в данном случае редко поднимается выше 30%. Работа с иллюстрациями вызывает гораздо меньше затруднений, чем обработка текстового или цифрового материала.

Для конца 80-х годов характерна типичная для саморазвивающейся системы ситуация – ок.10% учащихся обладают низким уровнем знаний и низкой мотивацией к учебе, ок.70% учащихся – «твердые троечники» со средним устойчивым уровнем знаний и нечеткой мотивацией к учебе и ок.20% учащихся – активно работающие «ударники» и «отличники» с устойчивым высоким уровнем знаний и осознанной мотивацией к учебе. К 2003 крайне сложно выявить статистические закономерности в при-

надлежности обучаемых истории школьников к какой либо группе. Несомненно лишь сильное размывание ядра «твердых троечников», ценного самого по себе и являющегося платформой для складывания группы «ударников» и «отличников». Столь же очевиден рост группы учащихся с низким уровнем знаний и низкой мотивацией к учебе. В то же время становится крайне резким контраст по уровню исторической образованности между этими группами и численно уменьшающейся группой активно работающих учащихся с устойчивым высоким уровнем знаний и прочной мотивацией к учебе.

Эти тенденции неизбежно приведут в ближайшем будущем к окончательной деструктуризации истории как учебной дисциплины и обществоведческой образовательной области в целом. Никакие «косметические» меры уже не могут исправить ситуации. Если же ставить целью восстановление обучающей системы, тогда речь должна идти о полном отказе от проведенных в 1991-2003 гг. перемен, расформировании соответствующих структур образовательной сети, полной переподготовке учительского персонала, абсолютной замене содержательного и методического компонентов исторического образования в средних учебных учреждениях всех типов.

Поскольку Омск представляется типичным населенным пунктом, указанные выводы, очевидно, могут быть отнесены к подавляющему большинству достаточно крупных провинциальных городов.

Лукьянов А.Н.

#### **К пониманию системности развития исторического образования на постиндустриальной стадии развития**

Совершенно очевидно, что образование, будучи обусловленным общим ходом социального развития, само, в свою очередь, обуславливает это развитие (5). Особенно заметно это в переходные эпохи. При этом роль образовательных элементов социальной системы возрастает порой в геометрической прогрессии. Начало XXI в. - период перехода капитализма от "индустриального" состояния к "постиндустриальному". Несмотря на то, что переход носит количественный, а не качественный характер, масштабы его - в силу общего ускорения темпов развития человечества - колоссальны (1).

Обусловленность образования общим ходом социального развития приводит к тому, что образование - как производство интеллекта - организуется сходно с производством материальных ценностей. Родооплеменному обществу с его натуральным присваивающим хозяйством соответствует синкретическая мифологическая форма обучения. В странах Востока, античных государствах и средневековой Европе господствует форма обучения, соответствующая ручному ремесленному производству на

заказ. Закономерно появление классно-урочной системы Я.А.Коменского на мануфактурной стадии буржуазного хозяйства и ее последующие трансформации на стадиях стихийного рынка, империализма и постиндустриальном этапе. Основными чертами постиндустриального общества применительно к заявленной теме считают: 1. Переход от материалоемких технологий к энергоемким, от них - к наукоемким. Как следствие, прогнозируется скачкообразное превращение нужной информации в высшую ценность. 2. Переход от массового конвейерного производства, основанного на сверхинтенсифицированном труде узкоспециализированных исполнителей, к индивидуально-конструкторскому труду высококвалифицированных одиночек. Следствием станет превращение образованности в постоянно востребуемый товар. 3. Обеспечение рабочих мест самыми современными средствами управления, коммуникации, а также инструментальной базой. Из этого следует увеличение количества категорий производимого продукта и большая вариативность в рамках каждой категории.

Как ни парадоксально но, переход исторического образования в новое состояние облегчается для образовательной сети, находящейся не в благополучной стабильности, а в кризисной или даже закризисной ситуации, так как облегчается или вовсе снимается задача демонтажа старых, оказывающих естественное сопротивление, элементов и структур образовательной системы перед созданием новых. Следовательно, теоретически существует (к примеру, на территории бывшего СССР (4)) уникальная возможность опережающего прорыва - создания образовательной сети, соответствующей "постиндустриальной" стадии, и последующего подтягивания к этому элементу новой системы остальных, формируемых на его основе. Практически же реализация подобной возможности в любой стране обусловлена политическими факторами, и в этой связи - при полукOLONIALном антинациональном криминально-компраторском режиме это называется невозможным.

Конкретные черты организации исторического образования в XXI в. пока трудно выявить. Но в общем виде они могут быть определены уже сейчас (1,3).

Несомненно, первым условием перехода на качественно новый уровень следует считать отказ от государственного целеполагания в историческом образовании, от регламентирования концептуальной и методической сторон в преподавании истории и ограничение вмешательства в содержательный аспект.

Субъектом новой системы исторического образования будет являться не исполнитель так называемых базисных планов, концентров и необходимых минимумов, а учитель-конструктор (6), создающий собственный уникальный авторский курс в точном расчете на четко определенный объект обучения - учащиеся конкретной школы, школ города или регио-



на. Государству же отводится роль гаранта деятельности учителя истории и обеспечителя затребованными им средствами создания авторского курса. Это может быть выполнено различными путями: адресное финансирование, поощрение научно-педагогических проектов, снабжение необходимым материально-техническим обеспечением и пр.

Статистические выкладки показывают, что в обществоведческой образовательной области только 10% учителей готовы к постановке исследовательских целей и созданию систематизированных авторских курсов (7). Только у одного из десяти процесс доводится до конца. Это должно рассматриваться как совершенно нормальный процесс естественного отбора качественного и перспективного, подлежащего в дальнейшем тиражированию, распространению и заимствованию теми учителями истории, которые либо неспособны, либо не желают заниматься деятельностью такого рода.

В итоге сформируется достаточно большое количество авторских курсов, функционирующих как саморазвивающиеся, целостные, самодостаточные и избыточные, внутренне непротиворечивые обучающие системы. Это обеспечит возможность широкой альтернативы при выборе учащимися мест и форм обучения истории (8). Обучающие системы в форме авторских курсов будут проходить неизбежный цикл становления, расширения и постепенного отмирания, уступая место новым, более совершенным. При этом, естественно, исключается любого рода вмешательство извне, деформирующее механизм отбора (2).

Необычайно перспективным представляется их сочетание с новейшими информационными технологиями, что является темой особого исследования.

1. Афанасьев В.Г. Системный метод и возможности его применения в педагогических исследованиях // Советская педагогика. 1970. № 9. С.31-36.
2. Беспалько В.П. Элементы теории управления процессом обучения. М., 1971.
3. Буданов В.Г. Синергетика в образовании. // Синергетические стратегии в образовании. (ИФ РАН) <http://ns.iph.ras.ru:8100/~mifs/rus/stbudan.htm>
4. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю., Короткова М.В., Ионов И.Н. Историческое образование в современной России. М., 1997.
5. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М., 1997.
6. Голубева О.Н., Суханов А.Д. Проблема целостности в современном образовании // Философия образования. М., 1996. С.54-75.
7. Гузев В.В. Системные основания интегральной образовательной технологии: Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. На правах рукописи. М., 1998.
8. Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. М., 1994.

**Методические приемы создания исторических представлений у младших школьников на уроках истории (советский период)**

Обычно указывают, что конкретно-исторические представления служат основой формирования исторических понятий. И это верно. Но познавательное значение исторических представлений не исчерпывается этой ролью – служить основой для формирования исторических понятий. Живые представления о прошлом сами обладают большой познавательной ценностью. Познание исторического прошлого через образ – это иной, но тоже важный путь познания, как и познание через понятие. Типичный образ – это тоже обобщение. Синтетический, цельный образ события или лица – это тоже важный момент.

Итак, работа по образованию исторических представлений имеет свое самостоятельное познавательное значение.

Но создание и обогащение исторических представлений учащихся имеет и воспитательное значение. Картины прошлого вызывают сильные переживания, сочувствие, восхищение и т.п.

Задача создания конкретных исторических представлений у учащихся приобретают особую сложность в связи со спецификой предмета изучения. События исторического прошлого не могут быть преподнесены учащимся как предмет непосредственного чувственного восприятия: они неповторимы и невозпроизводимы. Исторический материал, преподносится учащимся главным образом в опосредованной форме, как рассказ о событиях, в словесной передаче – в устном изложении учителя, в тексте учебника. При этом многие факты исторического прошлого далеки от привычных представлений и жизненного опыта ученика.

Разработкой вопроса создания исторических представлений у учащихся начальных классов занимались такие методисты как И.В. Гиттис, В.Г. Карцов, М.С. Васильева и др.

Все методисты едины во мнении, что у учащихся конкретные исторические представления создаются прежде всего силой живого слова учителя, путем яркого изложения учителем исторического материала.

Гиттис И.В. в своей работе (1) был разработан вопрос образного преподавания истории. Образность достигается, по мнению автора, использованием наглядных пособий, при помощи которых включаются в восприятие детей конкретные зрительные образы, и словесной внутренней наглядностью, когда рассказ превращается в «словесное рисование», приближаясь в этом случае по своей образности к художественному рассказу.

Для создания конкретных исторических представлений И.В. Гиттис выделяет такие приемы изложения, как повествование, описание, а также их сочетание. Яркое повествование необходимо при изложении важнейших исторических событий, биографий великих исторических деятелей,

типичных для той или иной эпохи эпизодов, впервые встречающихся в курсе истории. Для изложения ярких единичных фактов И.В. Гиттис считает наиболее пригодным повествование совместно с описанием.

Для того чтобы ярко изложить исторические явления, состояния, характеризующие, например, социально-экономический строй, она выдвигает «прием объединения отдельных деятелей явления в целую жизненную картину». Этот же прием поможет учителю простое разъяснение типового исторического явления превратить в конкретную картину.

Для показа образа жизни и борьбы народа эффективен прием выделения из массы отдельного человека – типичного представителя интересов массы. Организация «исторического сопереживания», когда детям предлагают представить себе, что они вошли в крестьянскую избу, в дворянскую усадьбу и т.п., обостряет восприятие и способствует созданию ярких представлений.

В.Г. Карцов в своих работах (2) выдвинул положение, что различный тематический материал имеет свои особые образы, и приемы работы с ними. Так, например, при изучении историко-экономического материала необходимо показывать целостные образы, конкретные картины, колоритные эпизоды. Тут необходима максимальная конкретизация. В методике работы по созданию представлений должны иметь место такие приемы, как сюжетный рассказ, картинное описание в сочетании с педагогическим рисунком на доске, аппликациями.

Карцов В.Г. схемы-аппликации предпочитает картине, т.к. по сравнению с ней они очищены от излишних деталей и, главное, не статичны, а подвижны. При работе со схемами-аппликациями «действие разворачивается постепенно на глазах у ребенка; фигуры появляются не все сразу, а постепенно, одна за другой, по мере рассказа учителя» (3). При изучении тем этого раздела, говорит В.Г. Карцов, необходимо вспомнить материал аналогичных тем, в которых характеризовались хозяйство и социальный строй предшествующих эпох, тогда у детей создаются представления о движении и развитии хозяйства и вместе с тем о движении и развитии общественных отношений между людьми.

При изучении тем классовой борьбы, борьбы народа за свои права широко применяется прием противопоставления и контраста. При формировании важных представлений о государстве главными приемами изучения этого материала являются рассказ, рассказ по картине, использование аппликаций и педагогического рисунка на доске.

Темы, связанные с показом культуры, В.Г. Карцов предлагает рассматривать, в большей степени привлекая культурно-бытовой материал, шире использовать художественную литературу, наглядные пособия, а также и другие средства, способствующие развитию образности исторических представлений, а именно: биографический материал, портретные характеристики исторических деятелей и краеведческий материал. При

изучении этого материала необходимо создать у учащихся представление о развитии родной культуры, показать, что творцом и создателем ее является народ. Наиболее эмоциональному раскрытию этих тем служат художественные и учебные кинофильмы.

Карцов В.Г. советует использовать биографические сведения как пример характеристики типичного явления, что будет служить хорошей конкретизацией.

Развитию образности исторических представлений культурно-бытового материала способствует «картинный» рассказ. Достичь его можно путем включения в него описания типичной обстановки, где разворачивалось действие, типичного внешнего вида людей, совершавших эти действия, и типичных орудий труда, оружия. Отражение эпохи должны находить место и в стиле речи учителя, который в своем рассказе должен использовать выражения из документального и эпического материала, свойственные тому или иному времени. Пословицы и поговорки, отражающие прошлое, также играют большую роль в развитии представлений.

Очень неплохо, говорит В.Г. Карцов, включать в урок индивидуальное и коллективное чтение детей, когда учащиеся в надлежащем месте урока выступают с заранее выученными стихотворениями (4).

Для создания зрительных образов необходимо широко использовать картины. При работе с картиной необходимо давать ее общее описание: обстановка, фон, на котором развернуто действие. После чего можно перейти к выявлению главного, его характеристике и определению деталей, частных. В заключении надо дать обобщающий вывод по увиденному и услышанному. В.Г. Карцов выделяет приемы работы по различным типам картин.

С эпизодической картиной, изображающей конкретный исторический факт, целесообразнее использовать повествовательный рассказ и не прерывать его беседой. При работе с типологической картиной, т.е. изображающей типичное явление жизни, использовать объяснение с элементами беседы.

Карцов В.Г. также указывает пути использования краеведческого материала для развития образности представлений. Он предупреждает, что краеведческий материал должен только конкретизировать исторические факты из отечественной истории. В том случае, когда местный краеведческий материал не связан с конкретными историческими событиями общегосударственного значения, лучше всего он может быть использован для характеристики социально-бытовых явлений.

И везде и всюду В.Г. Карцов подчеркивает необходимость при работе с младшими школьниками создавать яркие и четкие представления, вывод иллюстрировать ярким рассказом по картине, для того, чтобы ученики делались как бы соучастниками тех или иных событий прошлого.

Большую роль в работе над формированием образов и понятий оказала учителю своей книгой М.С. Васильева (5). Большое внимание в книге уделено рассмотрению вопросу самостоятельной работы учащихся по учебнику. Все виды самостоятельных работ – подготовку ответов на основе прочитанного текста, выборочное чтение по заданию учителя, самостоятельное чтение, словарную работу, составление плана рассказа и т.д. М.С. Васильева считает необходимым направлять на формирование у детей исторических представлений, на развитие логического мышления, на осмысливание, закрепление и расширение знаний.

В книге «Методика начального обучения истории» (6), авторами отдельных глав которой являются И.В. Гиттис, М.С. Васильева, А.Я. Троицкий, А.И. Назарец и др., обобщен передовой опыт образного преподавания истории младшим школьникам и на основе исследований в области методики, психологии и педагогики показаны пути формирования представлений.

Ценным является предложение А.Я. Троицкого использовать для самостоятельной работы учащихся такие средства создания ярких представлений, как кино, телевидение и т.п.

Л.В. Занков (7) выдвигает идею развивающего обучения на уровне высокой трудности.

Липецкие учителя ввели в практику преподавания истории и чтения общественно-исторического материала новую структуру урока, где повторение ранее изученного и изучение нового сливаются в единый процесс (8). Основным приемом, который использовался на уроке, был прием комментирования учебных картин и текстов учащимися в сочетании с записями в тетрадях. Также предлагалось найти ответ на поставленный вопрос путем самостоятельной работы с учебником, картой и т.п. На уроках истории для успешного усвоения материала должен присутствовать красочный яркий рассказ учителя, который в сочетании с наглядностью способен давать пищу не только мышлению, но и воображению.

Таким образом, основными методами и приемами, с помощью которых у учащихся создаются живые представления о прошлом, являются: во-первых, живое слово учителя, его яркий рассказ, картинное описание, красочная характеристика, подкрепленные разнообразными средствами и приемами конкретизации; во-вторых, средства изобразительной и предметной наглядности; в-третьих, использование художественной литературы.

---

1. Гиттис И.В. Начальное обучение истории. Л., 40.

2. Карцов В.Г. Методика преподавания истории СССР в начальной школе; Он же. Методика преподавания истории в начальной школе: Учеб. для пед. училищ и др.

3. Карцов В.Г. Методика истории СССР в начальной школе. С.26.

4. Там же. С.28.

5. Васильева М.С. Материалы к урокам по истории СССР в 4 кл. М., 1958.

6. Методика начального обучения истории /Под ред. М.С. Васильевой. М., 1964.

7. Занков Л.В. О начальном обучении. М., 1963.

Львов Л.В., Львов Д.Л.

**Управление учебно-познавательной деятельностью обучающихся как дидактическое условие формирования профессиональных умений с гарантированным результатом**

Дидактический процесс, как смену состояния системы обучения можно представить следующей формулой (В.П. Беспалько).

$$\text{ДП} = \text{М} + \text{Аф} + \text{Ау}.$$

где: ДП - дидактический процесс, М - мотивация обучающихся к учению; Аф — алгоритм функционирования (учебно-познавательная деятельность обучающегося); Ау — алгоритм управления (управление этой деятельностью со стороны преподавателя или технических средств обучения).

Наличие хорошей мотивации учения и организация учебно-познавательной деятельности соответственно целям обучения все еще не гарантируют достижения обучающимися планируемых результатов обучения. Лишь их сочетание и правильный выбор способа организации управления процессом обучения обеспечивает завершенность дидактического процесса.

Управление учебно-познавательной деятельностью (обучение) со стороны педагога или технических средств обучения является, таким образом, необходимым и достаточным условием формирования умений.

Управление осуществляется с помощью специальных средств. Они включают содержание учебного материала, методы обучения, материальные средства обучения (наглядные, технические, учебники, учебные пособия и др.), организационные формы обучения как процесса и учебной деятельности обучающихся.

Основными направлениями управляющего воздействия мы считаем: диагностическую постановку цели, организацию постоянной обратной связи, повышение уровня мотивации и использования наиболее эффективных организационных форм обучения, что позволит сформировать умения заданного уровня в сокращённые сроки. В связи с тем, что первые три направления уже рассмотрены и исследованы нами, остановимся на организационных формах обучения.

Специальными исследованиями установлено, что в диапазоне изменений коэффициента формирования умения (Ка) обучающимися от 0 до 0,7 их деятельность обладает неустойчивым качеством, они остаются мало чувствительными к допускаемым ошибкам и систематически их повторяют. Из-за этого сильно тормозится процесс самообучения учащихся и развитие их мастерства, им постоянно требуется помощь преподавателя в контроле и коррекции деятельности.

При коэффициенте формирования выше 0,7 деятельность обучающихся приобретает необходимую устойчивость, они уверенно решают задачи данного уровня усвоения, способны к самоконтролю, обладают необходимой чувствительностью к допускаемым ими ошибкам и, как правило, самостоятельно ищут способ их исправления.

Учитывая эти особенности процесса формирования умений обучающихся, этап, который обеспечивает усвоение в диапазоне  $K_a$  от 0 до 0,7, называют процессом обучения, а этап от 0,7 до 1,0 — процессом самообучения.

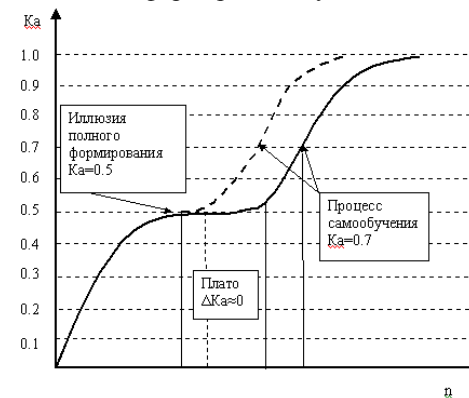
Коэффициент полноты усвоения учебного материала ( $K_a$ ), равный 0,7, по нашему мнению, относится именно к знанию, а определение его значения при формировании умения мы рассматриваем следующим образом.

Проведенные исследования показывают, что при  $K_a > 0,7$  процесс формирования можно считать завершённым, так как в последующем обучающийся способен в ходе самостоятельно совершенствовать свои умения до заданного уровня. При формировании умения с коэффициентом  $K_a < 0,7$  обучающийся в последующей профессиональной деятельности совершает систематические ошибки и не способен к их самостоятельному исправлению. Таким образом, процесс формирования умения можно считать завершённым на заданном уровне ( $a$ ) усвоения обучающимися ООД, когда  $K_a > 0,7$ .

Значение  $K_a > 0,7$  как индикатора завершения процесса обучения и начала процесса самообучения соответствует дидактическому представлению об этих процессах, но не учитывает особенностей формирования умения различных видов профессиональной деятельности и используемых средств обучения (самолёт или средства тренажной подготовки: тренажёр, счётный инструмент и документы аэронавигационной информации).

**График 1**

Коэффициент полноты формирования умения  $K_a$



На этапе самообучения (например, от  $K_a = 0,7$  до  $1,0$ ) обучающийся хотя и совершенствует свое мастерство, однако делает это на собственных ошибках, используя метод проб и ошибок. Если в полёте такой уровень сформированности умений недопустим по условиям безопасности, то в процессе тренажной подготовки не только допускается, но и при формировании ряда умений является весьма желательным дидактическим условием повышения эффективности. Таким образом, снижение значения  $K_a$ , вполне подходит для обучения в процессе тренажной подготовки, но категорически неприемлемо для лётного обучения.

Мы предлагаем значительно снизить значение  $K_a$ , как индикатора завершения процесса обучения и начала процесса самообучения до значений  $0,3-0,5$  при формировании различных видов умений профессиональной деятельности именно средствами тренажной подготовки.

Необходимость завершения процесса обучения и начала процесса самообучения при  $K_a = 0,3-0,5$  определяется особенностями самой природы усвоения человеком опыта. Дело в том, что при достижении полноты формирования умения на заданном уровне с коэффициентом до  $0,5$  у большинства обучающихся, возникает иллюзия «полного формирования». Даже при знании целей обучения дальнейшая учебно-познавательная деятельность на данном уровне протекает, как правило, неэффективно, одновременно начинается малоуправляемый процесс формирования умения следующего уровня.

На «кривой упражнений» (График 1) эта закономерность («дидактический тупик формирования») проявляется в виде так называемого «плато» - временного замедления в приросте продуктивности формирования умения. По данным специальных исследований размеры плато довольно существенны и достигают значений  $15-40\%$  общей продолжительности формирования умения, причём, чем выше заданный уровень сформированного умения – тем больше размеры плато.

Вот почему необходимы контроль над полноценностью выполнения обучающимся всех заданных ему учебно-познавательных действий, за качеством их формирования в процессе упражнения (соответственно поставленной цели), введение усложнений и коррекция ошибок, то есть управление процессом формирования.

Наиболее эффективный и простой способ управления – это осуществление периодического контроля над качеством формирования умений, проводимый с помощью тестов заданного уровня. В программе должны быть указаны периодичность контроля по каждой теме, упражнению, действию или операции и способ контроля (тест, практическая работа на тренажёре и др.).

В качестве возможных путей повышения эффективности формирования умений профессиональной деятельности и гарантированного дос-



тижения результата (выхода из «дидактического тупика формирования») мы предлагаем:

- использовать наиболее эффективные и адекватные организационные формы обучения (А.А. Вербицкий, Дж. Мартин, В.Ф. Шаталов и др.): упражнения, ролевые и деловые игры, разбор практических ситуаций;
- выполнять упражнения под руководством преподавателя и самостоятельно, а также в процессе взаимного обучения (обучение других обучающихся), успешность этих видов занятий составляет 70% и 90% соответственно;
- осуществлять переход от процесса обучения к самообучению с учётом особенностей познавательной деятельности при полноте формирования умения 30-50% ( $K_a=0,3-0,5$ );
- осуществлять мотивацию непрерывно по специально организованной схеме (В.И. Андреев);
- организовывать дидактический процесс на основе проблемно-обучающего модуля (блока).

Мусифуллин С.Р.

#### **Диалоговые способы обучения истории (на примере курса истории 10 класса)**

*Искусство жить состоит в искусстве Диалога.*

*И.Н.Калинаукаус.*

В последнее время всё чаще поднимается проблема диалога на уроках истории, как неотъемлемого компонента личностно ориентированного обучения. Диалог нами понимается как взаимодействие присущих субъектам и развиваемых ими различных смысловых позиций, различных пониманий исторического материала.

Однако овладение учебным диалогом на уроках истории не возникает спонтанно. Нужно начинать работу с 5-го класса. Опыт диалогового общения накапливается постепенно и на начальных этапах рекомендуется использовать следующие приемы: прямая речь, введение в изложение диалогов исторических персонажей, персонификация, драматизация (3).

Функции диалога: передача информации, выражение своего отношения, экспрессивно-эмоциональное воздействие, обучение, словотерапия и т.д.

Основные условия возникновения диалога:

- заинтересованность обеих сторон и желание обнаружить внутренние смыслы другим;
- субъекты диалога должны иметь сформированную установку;
- готовность признать множественность исторической реальности, безоценочность по отношению к собеседнику;
- наличие общего языка (знаковой системы), понятной обеим сторонам (6; 260-262);

Культура диалога состоит в соблюдении правил честного соревнования, достойного ведения дискуссии, что предполагает уважение к оппоненту. В эффективном диалоге недопустимы абсолютное соглашательство, безусловная повелительность, полное отрицание и анархия. Условием возникновения диалога является проблемная ситуация. Диалог должен быть таким, чтобы существовала возможность его рассмотрения с альтернативных точек зрения.

Выделяют следующие виды диалогов:

1. Эротематический – это диалог, строящийся в форме вопросов и ответов. Он может осуществляться как в ситуации равной активности партнеров, так и в ситуации с преимущественно односторонней активностью (интервью, опрос, экспертные оценки и др.).

2. Эристический – это диалог, проводимый в условиях конфликта, столкновения противоречивых мнений (спор, дискуссия, диспут, дебаты, полемика).

3. Риторический – диалог, который представляет собой цепь взаимосвязанных речей (конференции, совещания, переписка).

4. Карнавальский – происходит в условиях свободного непринужденного общения при устранении условных преград и социальной дистанции между людьми (2; 75-80).

*Правила ведения диалога:*

1. Я критикую идеи, а не людей.

2. Моя цель не в том, чтобы «победить», а в том, чтобы прийти к наилучшему решению

3. Я побуждаю каждого из участников к тому, чтобы участвовать в обсуждении и усваивать всю нужную информацию.

4. Я стремлюсь осмыслить и понять оба взгляда на проблему.

5. Я выслушиваю соображения каждого, даже если я с ними не согласен.

6. Я пересказываю то, что мне не вполне ясно.

7. Я сначала выясняю все идеи и факты, относящиеся к обеим позициям, а затем пытаюсь совместить их так, чтобы это совмещение давало новое понимание проблемы.

8. Я изменяю свою точку зрения, когда факты дают на это ясное основание. (5; 158-159).

*Правила формулирования вопросов:*

1. Каждый вопрос должен быть семантически автономным.

2. Необходимо избегать слишком длинных вопросов.

3. В вопросе должен быть указан ожидаемый тип ответа (множественный выбор из альтернатив или свободный выбор), в случае альтернативного вопроса его формулировка должна обеспечивать равную приемлемость выбора любой альтернативы.

4. Нельзя задавать тривиальные и непосильные трудные вопросы.

5. Вопрос должен ставиться достаточно гибко, чтобы его можно было интерпретировать.

6. Формулировка вопроса не должна иметь внушающего характера.

Что касается формулирования ответов, то здесь можно применять правила непротиворечивости ответа, запрета тавтологии, адекватности ответа вопросу.

На уроках истории России в 10 классе для организации диалога могут быть предложены следующие темы:

<i>Тема урока</i>	<i>Проблема для диалога</i>	<i>Вид диалога</i>
1. Российская цивилизация	Россия – это Восток или запад? Или она соединяет в себе оба начала? А может быть Россия уникальна?	Риторический
2. Общество и государство Древней Руси.	Была ли Русь X-XI вв. рабовладельческим государством?	Эристический
3. Русь между Западом и Востоком в XIII в.	Татаро-монгольское иго принесло больше положительного или отрицательного?	Риторический
4. Русь Московская: становление единого Российского государства.	Образование единого русского государства вокруг Москвы: закономерность или случайность?	Эристический Эротематический
5. Иван Грозный и его время в оценках современников и историков	Иван Грозный: «герой-добродетель» или «неистовый кровопийца»?	Эристический
6. Россия в конце XVI-н.XVII вв. (особенности перехода России к новому времени)	Смута: структурный кризис или гражданская война?	Риторический Эристический
7. Итоги и цена петровских преобразований	Петр I – это реформатор и западник или деспот и тиран восточного типа	Эристический
8. Реформы, преобразования в России во второй половине XIX. (1; 8-21)	Крепостное право отменили преждевременно или своевременно? (7; 274).	Эротематический

Рассмотрим на примере 10 класса схему проведения урока-диалога по теме «Иван Грозный и его время в оценках современников и историков».

*I. Подготовительный этап.*

Учащимся сообщается проблема будущего урока: «Иван Грозный: «герой-добродетель» или неистовый кровопийца»? В зависимости от пожелания детей класс делится на 2 подгруппы, которые должны будут проработать материал по одному из определений Ив. Грозного. Учитель предлагает им соответствующую литературу.

*II. Основной этап.*

1. Риторический диалог – учащиеся систематизируют материал и доводят его до всего класса.

2. Эротематический диалог – учащиеся задают вопросы противоположной стороне, выясняют непонятные моменты.

3. Эристический диалог – учитель акцентирует внимание на центральной проблеме: «Кто же такой Иван Грозный: добродетель или тиран?»

### *III. Этап подведения итогов.*

Делается краткое резюме, суммируются высказывания. Оценивается работа учащихся.

Применение различных форм диалога позволяет придать обучению истории в школе личностно-ориентированную направленность.

1. Антонов В.М. Системный подход в преподавании истории в старших классах (примерное тематическое планирование): Методические рекомендации. Уфа, 2002.

2. Буш Г. Диалогика и творчество. Рига, 1985.

3. Годер Г.И. Преподавание истории в 5 классе. М., 1985.

4. Захарова Е.И. Методические рекомендации к изучению истории в 10 классе. М., 2001.

5. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). Рига, 1995.

6. Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики. СПб., 2001.

7. Петренко О.Л. Задания по истории России для учащихся 10-11 классов / Технология дебатов. М., 2001.

Низамов А.Г.

### **Психолого-педагогический анализ подготовки студентов к практике**

Студенты исторического факультета Башгосуниверситета проходят педагогическую практику на 5 курсе. До середины 1980-х годов педпрактика организовывалась и на 4-ом курсе. После 3-го курса студенты проходили пионерскую практику в качестве пионервожатых. Практиковалась так называемая двухступенчатая практика, когда студенты ее первую половину проходили в младших или средних классах, а вторую – обязательно в старших классах. Теперь же практика одноступенчатая, не предусмотрена пионерская практика. Изменения эти объяснимы.

Ранее, до 1980-х годов, выпускники университета в основном были ориентированы на систему народного образования. Поэтому предметы психолого-педагогического цикла имели в учебном плане сравнительно большой объем, равно как и все виды практик. С 80-х годов в университете взят решительный курс на подготовку специалистов для многих сфер деятельности, в том числе и для педагогической. Это отразилось на объеме часов, их распределении, в том числе и на педпрактике. В связи с этим встает вопрос о готовности студентов выпускного курса, прежде всего психологически, к практике, к ее успешному завершению, к предстоящей самостоятельной педагогической работе в различных учебных заведениях.

Вся организация студенческой жизни ориентирована на самостоятельность. Семинары, практические занятия, защита курсовых работ, работа в кружках, участие в конференциях и культурно-оздоровительных мероприятиях, зачеты и экзамены и многое другое формируют у студентов уверенность, психологическую закалку.

И все же, первый шаг студента на педагогическом поприще – это практические занятия по методике преподавания истории, где студент, проводя в своей группе урок, выполняет функции учителя. Анализ этого урока – первое психологическое восприятие студентом результата своего труда. Опыт показывает, что на первых практических занятиях положительные моменты работы студента следует более оттенить, выпятить, сделать на них акцент. Обязательно нужно вспомнить мысли, высказанные студентами при анализе, назвав их авторство. При анализе ошибок, недочетов, естественно, должны быть исключены резкие слова. Автору «проваленного» урока должна быть предоставлена повторная возможность проведения урока. Более откровенные слова при анализе высказываются позднее, когда приобретется студентами некоторый опыт, навык. Элементом практического занятия является самоанализ: студент анализирует свой же урок. В него входят следующие сюжеты: использованная литература и источники, что удалось, а что – нет. Обязательно должно быть сказано о том, почему что-то «не удалось». Какую бы оценку он поставил за свою работу (по пятибалльной системе)? Требование конкретности при самоанализе – неременное условие. Выражения типа «уроком доволен», или «не доволен» не допустимы.

Было бы наивностью утверждать, что с багажом практических занятий студенты психологически уже во всеоружии перед лицом «правдивых» учащихся. Следующим шагом психологической адаптации в стенах школы к «своим» учащимся является ознакомительная (первая) неделя педпрактики. В этой части практики студенты знакомятся с правилами распорядка школы, с руководством школы, учителями истории, классным руководителем, со школьной документацией, вывешенной на обозрение, и, конечно же, со «своими» учащимися, посещая в течение всей недели все уроки учителей этого класса. Изучается стиль работы этих учителей, отношение учащихся к учебной работе, запоминаются их фамилии, имена. Не секрет, что учащиеся уже знают о предстоящей работе практиканта, а последний через общение входит с ними в психологический контакт. Так к первому и последующим урокам студент психологически подготавливается.

Психолого-педагогической адаптации практикантов, кроме их личностных качеств способствуют вузовские руководители практики, школьный учитель истории и классный руководитель, завучи и директор школы.

Анализ итогов педпрактики последних лет выявил следующие недостатки в подготовке студентов:

- Волнение студентов; все, кто признается в этом, непременно добавляют: «потом оно прошло». Ясно, что волнение отдельной личности перед новой аудиторией, явление естественное. Оно настолько естественно, насколько и преодолеваемо, что и наблюдается у практикантов.
- Не всегда удается устанавливать рабочую атмосферу в классе, потому что практиканту не всегда удается мобилизовать свой психологический, педагогический, методический потенциал.
- Неумение излагать новый материал самостоятельно, привязанность к рабочим записям, так как студент за учебные годы не приобрел этих навыков на семинарах, практических занятиях. Этот недочет преодолевается исключительно трудолюбием, упорством.
- Неудачное распределение рабочего времени. За этой проблемой стоит другая, взаимосвязанная – КПД (коэффициент полезного действия) урока.

Всякая работа ориентирована на конечную цель, которая отражена в отчетах студентов и руководителей словами и выводами (дословно): «...для себя решила, что буду работать в школе...»; «желаем видеть ее в нашей школе...»; «...будет прекрасным педагогом»; «...мне сделали предложение остаться работать в этом колледже»; «... смогу быть неплохим педагогом»; «целью моей практики было окончательно решить: работать в школе или нет» (об этом практиканте учитель истории: «...выйдет прекрасный учитель»); «...этот студент очень хорошо знает не только методику и педагогику, но в большей степени психологию» и т.д. Эти и многие другие примеры свидетельствуют о психологической готовности к педагогической работе студентов-практикантов.

Преданное забвению высказывание древнего мудреца о том, что цивилизация начинается с учителя в наши дни рискованно медленно возрождается, материализуется. А ведь психологически настроиться на педагогический труд не просто. «Остаточное» отношение к УЧИТЕЛЬСТВУ чревато большими негативными последствиями.

Вышесказанное, и многое здесь не упомянутое, связано с актуальной темой настоящих Чтений, одной из проблем которых является «Теория и методика обучения истории: прием, метод, система». Прием модернизации обучения означает введение усовершенствований, отвечающих современным требованиям. Это определение исходит из того, что модернизация в целом, в системе образования – в частности, никогда по своей природе «топтаться на месте» не могло, не может и в наши дни. В плане подготовки педагогов-историков модернизм, представляется, должен быть реализован осторожно. Вспомним «модерн» об опорных сигналах, программированном обучении, интегрированных уроках, мозговой атаке (мозговом штурме) на уроках, модульно-рейтинговой технологии и т.д.

Все они были и есть в арсенале приемов работы у учителей и отрабатываются со студентами. Удариться в крайность этих «модернов», их возвеличивая, в ущерб испытанным временем приемам работы, было бы одно-сторонностью. Психологическая, педагогическая подготовка педагогов-историков в Башгосуниверситете ведется в ключе сплава традиционных типов уроков с образовательными технологиями. В настоящих Чтениях, надо полагать, будут подняты новые пласты в теории и методике обучения истории.

Никишов В.А.

### **О проблеме межпредметных связей в обучении истории**

Одной из наиболее важных, в современной методике преподавания истории является проблема реализации межпредметных связей в преподавании истории. Данная проблема неоднократно поднималась в ряде научно-методических работ. Среди авторов, работавших над проблемой реализации межпредметных связей - Н.С. Антонов, И.Д. Зверев, В.М. Коротов, Н.А. Лошкарева, В.А. Орлов.

Традиционно в обучении истории, учителя прибегают к установлению межпредметных связей с курсом обществознания, что, впрочем, закономерно. В данной работе предпринимается попытка разработки некоторых рекомендаций и примеров практической реализации межпредметных связей в политологическом аспекте. Курс «История России в XX веке», изучаемый в 11 классе позволяет достаточно часто обращаться к информации политической направленности, что объясняется особенностями содержания курса, в котором политическая история является приоритетной.

В курсе «История России в XX веке» целесообразно прибегать к материалам смежных дисциплин при изучении политической системы Российской империи в начале XX века на следующих уроках: «Политическое развитие Российской империи на рубеже веков», «Первые шаги российского парламентаризма», «Начало формирования политических партий в России». Главные понятия, которые должны усвоить учащиеся в ходе уроков, посвященных изучению политической системы Российской империи: гражданское общество, права человека, конституционализм, самодержавие, консерватизм, либерализм, социализм, радикализм и ряд других. Большинство из перечисленных понятий в той или иной мере затрагиваются в курсе «Человек и общество» (автор - Л.Н. Боголюбов).

Важно отметить, что не совпадает время изучения данных тем. Так, если в курсе «История России в XX веке» вопросы политического развития Российской империи изучаются в течение первой четверти, то в рамках курса «Человек и общество» вопросы, связанные с политикой, изучаются в конце третьей – начале четвертой четверти, что делает пробле-

матичным привлечение материалов курса «Человек и общество» на уроках истории. Соответственно первый этап изучения политической системы происходит на уроках истории в соответствии с программой курса в первой четверти. В данном случае можно говорить о предваряющих межпредметных связях.

Рассмотрим непосредственно возможные приёмы реализации межпредметных связей при изучении указанной темы на первом этапе. Так, при изучении политической системы Российской империи на рубеже веков целесообразно предоставить учащимся выдержки о принципах разделения властей из учебника «Человек и общество» (стр. 341), а также дать определение гражданского общества. На основании полученного дополнительного материала из курса «Человек и общество», а также на основании материалов, изученных на уроке по истории, учащиеся должны определить, какая существовала политическая система в Российской империи. Сделать вывод поможет схема «Политическая система Российской империи» (на основании которой учащиеся должны сделать вывод об отсутствии в Российской империи разделения властей).

Привлекать материалы из курса «Человек и общество» целесообразно при изучении темы «Первые шаги российского парламентаризма». Так в рамках изучения данной темы учащиеся опять встречаются с затронутыми ранее понятиями: гражданское общество, права человека, принцип разделения властей. В курсе «Человек и общество» наиболее полно отражает изучаемую тему раздел «Политический плюрализм», который можно рекомендовать к работе на уроке (при этом оставляется исключительно теоретический материал и полностью игнорируются фактические данные касающиеся современного политического развития общества). При работе с указанным отрывком учащиеся должны усвоить понятие «политический плюрализм» и усвоить его значение в политической жизни общества. Кроме того, учащиеся в рамках данного урока знакомятся с понятиями «конституционализм» и «парламентаризм». При этом необходимо отметить, что, несмотря на то, что эти вопросы заявлены в курсе «Человек и общество», тем не менее, разделы, посвященные изучению этих вопросов, практически не отражают сущности этих понятий и представляют собой набор фактов (например, описание политической системы США).

АКТУАЛИЗАЦИЯ И БОЛЕЕ ГЛУБОКОЕ УСВОЕНИЕ ВЫШЕ ПЕРЕЧИСЛЕННЫХ ПОНЯТИЙ ЯВЛЯЕТСЯ ПРИОРИТЕТНОЙ ЗАДАЧЕЙ НА ВТОРОМ ЭТАПЕ, ТАК КАК УЧАЩИЕСЯ УЖЕ ПОЗНАКОМИЛИСЬ С ОСНОВНЫМИ ПОНЯТИЯМИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ. ВТОРОЙ ЭТАП РАБОТЫ МОЖНО НАЧАТЬ С ПРОВЕДЕНИЯ ПОВТОРИТЕЛЬНО-ОБОБЩАЮЩЕГО УРОКА ПО ОСВОЕНИЮ ВАЖНЕЙШИХ ПОНЯТИЙ. ПОДОБНЫЙ ПОДХОД ПОМОЖЕТ ОСВОБОДИТЬ, ПО КРАЙНЕЙ МЕРЕ, ОДИН ЛИШНИЙ ЧАС, КОТОРЫЙ В БУДУЩЕМ МОЖНО ПОСВЯТИТЬ БОЛЕЕ ПОДРОБНОМУ ИЗУЧЕНИЮ СОВРЕМЕННЫХ ПОЛИТИЧЕСКИХ СИСТЕМ.



Огоновская И.С.  
**Учебно-методический комплекс по региональной истории:  
проблемы содержания и формы**

С момента принятия Закона «Об образовании» (1992) и дополнений к нему (1996) прошло достаточно времени, чтобы субъекты РФ активно включились в разработку и реализацию республиканских и региональных программ развития образования. Принятие НРК ГОСА в различных регионах России показало, что традиционным лидером национально-регионального компонента является история (города, области, края и т.д.). Вместе с тем, национально-региональный компонент исторического образования существенно отличается от краеведения. В его основе – педагогические принципы природосообразности и культуросообразности образования. Главная задача НРК – не столько социальная адаптация и социализация личности учащегося к социокультурным условиям среды, сколько приобщение человека к культуре, в процессе которого социальное содержание становится индивидуальным, происходит становление человека как субъекта жизнедеятельности и культуротворчества.

В основе исторического образования младших школьников лежит краеведение, дающее детям первоначальные представления о местной истории в рамках деревни, села, родного города, края, прививающее любовь и уважение к прошлому «малой» родины. Задачи региональной истории гораздо шире: она решает воспитательные задачи, расширяет информационное пространство учащихся за счет соотнесения региональной истории с отечественной и всеобщей, она позволяет дать учащимся качественную общегуманитарную подготовку, привить навыки научной работы, необходимые для дальнейшего обучения в высшей школе.

А это, в свою очередь, выдвигает на первое место задачу учебно-методического обеспечения региональных историко-краеведческих курсов. Нужны конкретные программы, учебники, учебные пособия, хрестоматии, энциклопедическая литература, популярные издания.

Особенность настоящего момента заключается в том, что содержательно-методологическая проработка НРК ГОСА значительно опережает конкретное воплощение идеи в жизнь. Отдельные учебники, учебные пособия, программы, хрестоматии представлены в настоящее время в различных регионах страны, но их не так много, как хотелось бы. Среди известных нам изданий по истории Урала в целом можно выделить учебники и учебные пособия под редакцией Б.В. Личмана (Екатеринбург, 1997, 1999), Н.Н. Алеврас (Челябинск, 2000), В.А. Шкерина (Екатеринбург, 2001), хрестоматию «Урал. XX век: Книга для чтения по истории» под ред. М.Е. Главацкого. Исто-

рия отдельных регионов и даже городов Урала представлена учебными пособиями по истории Оренбуржья, Челябинска, Прикамья, земли Пермской, современной Удмуртии, Башкортостана, Хрестоматией «История и культура Башкортостана».

Среди учебных, учебно-методических изданий других регионов можно отметить «Историю российского Приморья» (под ред. В.Л. Ларина, Владивосток, 1998), «Историю Красноярского края» Б.Е. Андюсева, «Москвоведение», «Историю Дальнего Востока России в новое и новейшее время» А.Ю. Завалишина, «Историю Ханты-Мансийского автономного округа с древности до наших дней» (под ред. Д.А. Редина), «Историю татарского народа и Татарстана» Р.Г. Фахрутдинова, «Историю Сибири» и другие.

Что отличает эти работы от историко-краеведческих изданий советского периода и что в них сохранилось от того времени, когда региональная история трактовалась как мощное средство решения политических и экономических задач государственного значения, когда интересы и запросы формирующейся личности растворялись в «громადь» планов, а человек воспринимал себя только «единицей» обезличенной, однородной общности?

Авторы современных учебников сумели отказаться от классового и партийного подхода, особое внимание уделили историческим персоналиям дореволюционной России, отразили поле не только политических, но и религиозных, нравственных, художественных ценностей. На страницах учебной литературы наконец-то появилась «история повседневности», «живые» люди, стало меньше ярлыков и клише, появились взвешенные оценки и аргументы. Примеры беззаветной преданности коммунизму, целеустремленности, бескорыстия, самопожертвования, массового героизма, идейной сплоченности перестали доминировать в содержании, уступив место раздумьям об истоках и цене этой преданности и массового героизма. В наглядном оформлении учебников использованы фотоматериалы из фондов региональных музеев, архивов, библиотек, творческие работы региональных авторов (художников, графиков, скульпторов).

Вместе с тем многие издания сохранили старые, традиционные подходы, в основе которых лежат:

- эмоциональное воздействие информации на сознание и чувства учащихся (к примеру, рассказы о подвигах земляков-героев);
- рассмотрение людей как исполнителей социальных ролей земледельцев, рабочих, полководцев, государственных и партийных деятелей, представляющих ценности относительно небольших (по отношению к человечеству в целом и нациям) групп людей, связанных общей идеологией и единством практической деятельности, но бесконечно далеких от повседневной жизни людей (Советского государства, рабочего класса, колхозного крестьянства, советской интеллигенции и др.);

- доминирование социально-экономической и политической истории (прежде всего, это касается истории XX века: успехам социалистического строительства по-прежнему противопоставляется технически отсталое аграрное хозяйство, тяжелый труд крестьян и рабочих дореволюционной России; немало страниц посвящено борьбе с иностранными захватчиками, революционной борьбе с самодержавием).

Сохранение таких подходов, к сожалению, не позволяет учащимся осознавать прошлое *как со-бытие*, ощущать себя субъектом истории, провозглашаемые ценности не являются в таком случае результатом личностного переживания и осмысливания историко-культурной реальности. В результате этого региональные исторические курсы очень часто воспринимаются и педагогами, и учащимися как определенный «довесок» к отечественной истории, обременительный, неинтересный и невостребованный.

Отражают ли выходящие в России учебные книги новые условия, новые подходы к региональной истории, к востребованному временем «культуротворчеству» учащихся? Скорее всего, нет, и это подтверждается дублированием содержания федеральных учебников по истории, делающим региональный материал незначительным фоном. Политической и социально-экономической истории стало чуть меньше, но проблемы, связанные с развитием отечественной культуры, науки, по-прежнему обозначены лишь пунктиром, да и то в старом традиционном звучании (образование, литература, искусство). «История повседневности» (как жили, что ели, что пили, что носили, как говорили, строили дома и т.д.) достойно представлена только в «Страницах истории земли Пермской» (особенно хороши разделы о костюмах городских и сельских сословий, крестьянском жилище, старообрядчестве), «Истории Сибири» (культура ненцев, энцев, чукчей-оленьеводов, селькупов, якутов и др.; мир сибирской деревни, духовная культура сибиряков), хрестоматии по истории и культуре Башкортостана, истории Ханты-Мансийского автономного округа. Более скромно культурно-этнографический материал выглядит в изданиях по истории татарского народа, истории Урала. Впрочем, общероссийские учебные издания страдают тем же недостатком. Удивляет, что в некоторых учебных изданиях материал о развитии образования, науки, культуры вынесен для дополнительного чтения (к примеру, в «Истории российского Приморья»), а в учебнике по истории Сибири о развитии культуры в регионе в XX в. нет вообще ни одной строки. Совсем отсутствует в анализируемой литературе такой содержательный аспект как поликультурное наследие народов, населяющих регион.

Помимо замечаний к непосредственному содержанию учебной литературы по истории регионов можно высказать замечания методического характера:

- полных учебно-методических комплектов, охватывающих истори-

ческий период с древности до настоящего времени, включающих программу, учебники или учебные издания, хрестоматии, пособия для учителя, рабочие тетради, - пока еще мало (в качестве положительных примеров близки к идеалу по комплектности и временному охвату издания по истории Башкортостана, Сибири, Ханты-Мансийского автономного округа);

- сохраняется общий подход, что история региона должна изучаться учащимися в 8-11 классах, в то время как задача стоит гораздо шире – необходимо, чтобы приобщение школьников к региональной истории (в виде краеведения) начиналось с самого первого класса, следовательно, необходимо обозначить проблему преемственности образования и серьезно подойти к разработке учебных изданий для начальной школы и 5 – 7 классов;

- если говорить об истории Урала, то можно обозначить и проблему дублирования учебных изданий с одинаковыми названиями и даже содержанием, выпущенных в Екатеринбурге, Перми, Челябинске (удачная попытка объединения усилий ученых предпринята авторским коллективом под рук. В.А. Шкерина, однако пока такой «межобластной» учебник существует только для 6-7 классов); может быть, во избежание такого дублирования необходимо готовить общими усилиями издания энциклопедического характера?

- практически во всех изученных изданиях – традиционные заголовки, отражающие хронологию событий, причем чаще всего авторы учебников используют линейно-хронологический принцип изложения учебного исторического материала, хотя возможны и другие подходы (социологический, проблемно-тематический, культурологический и т.д.);

- основной текст учебников и учебных пособий чаще всего построен в форме монолога авторов, которые используют такие приемы изложения как описание, повествование, объяснение, однако проблемное изложение, творческие приемы используются крайне редко;

- дополнительный текст параграфов представлен, в основном документальными источниками, хотя можно использовать познавательные, научно-популярные источники, произведения народного творчества и т.д.;

- в большинстве учебников и учебных пособий доминируют вопросы и задания, требующие воспроизведения материала: хронология, картография, фактология, персоналии (Какие памятники... сохранились до наших дней? Какие места нашего города связаны с жизнью и деятельностью...? Приведите примеры героизма... Расскажите о... Что вы можете рассказать...? Покажите на карте...и др.), а вот умения (хронологические, картографические, логические и др.) представлены гораздо слабее; очень мало в анализируемой литературе заданий оценочного, практико-ориентированного характера (поисковых, исследовательских, аналитических и т.д.); вопросы и задания традиционно сформулированы в конце

параграфов, разделов; вопросы к иллюстрациям и документам практически отсутствуют;

- полиграфические характеристики изданий оставляют желать лучшего («свинцовая пустыня» – сплошной текст, черно-белый вариант, в исключительных случаях – цветные вклейки; в положительную сторону от других отличается учебник по истории Ханты-Мансийского округа, но в нем, наоборот, авторский «перебор» с иллюстративным материалом, что делает учебник пестрым, перегруженным;

- язык большинства книг остается сухим, официальным, зачастую сложным для школьников определенного возраста; удачной попыткой избежать академизма можно назвать «Историю Урала с древнейших времен до конца XVIII в.» (Н.Б. Виноградов, Г.Н. Чагин, В.А. Шкерин): авторы используют обращения к учащимся («возможно, вы слышали...»), «представьте себе, что...», «попробуйте пофантазировать...» и т.д.), вводят интересную рубрику «Легенды и тайны седого Урала»;

- достаточно слабо в большинстве изданий представлены возможности для ценностного отношения к фактам регионального прошлого и настоящего, формирования собственного мнения, воспитания гражданской ответственности, патриотизма, нравственности.

Предпринятый нами анализ учебной литературы, вышедшей в последние годы по региональной истории, позволяет сделать вывод о том, что поле деятельности ученых, педагогов, краеведов еще достаточно широко. Необходимо развивать содержание учебных курсов, методически совершенствовать учебно-методические комплексы, но главное – усилить изначальный, гуманистический смысл региональной истории, обращенный к совокупности людей, осуществляющих определенную историческую деятельность, связанных друг с другом в пространстве и времени.

Ошуркова О.П.

#### **Экологическое воспитание: история и современность**

Анализ философской, культурологической и историко – педагогической литературы позволяет говорить о том, что экологическое воспитание имеет многовековую историю, что через века и страны человечество пронесло идею жизни в гармонии с природой, благоговейного отношения к ней. В этой идее воспитывались подрастающие поколения у всех народов. Исследуя историю экологического образования и воспитания, мы пришли к выводу о наличии четырех эпох в его развитии. В основу выделения той или иной эпохи экологического воспитания (образования и обучения) нами положен соответствующий тип миропонимания, сложившейся в то время картины мира с соответствующим мировоззрением и этикой, за-

крепленной в экологической культуре людей. Происходившие изменения в содержании образования непосредственно это отражали. В процессе развития экологической культуры человечества мы выделяем четыре эпохи: мифологическую, теологическую, антропоцентрическую, антропо-космическую. Это долгий путь: от космического, сакрального отношения к природе, которую мифологизировали к благоговению перед Богом как творцом природы, человечество пришло к отрицанию Бога и к варварскому истреблению природы, жертвой которой стал человек. Породив глобальные проблемы, современный человек возвращается к пониманию себя как части Космоса. Это антропокосмическая эпоха, которая, по нашему мнению, началась с середины XX в., может быть представлена двумя периодами: природоохранным и коэволюционным. В основание данной периодизации мы положили критерии отношения к природе и определения роли человека в социоприродном пространстве и, соответственно, с ними сущность, смысл и назначение экологического образования и воспитания. На наш взгляд, идеями экологического воспитания должны быть пронизаны все учебные предметы, что позволит развиваться экологической культуре личности. И особую роль в этом плане мы отводим истории как учебной дисциплине. В исторических курсах должны быть представлены процесс развития экологической культуры человечества. Также и современная история может быть пронизана идеями гармонии человека и общества через названные два периода. В течение первого периода, начавшегося в середине XX в., происходит возникновение и развитие теории и практики экологического образования, связанной с освоением знаний о необходимости охраны природы, её защиты, рационального природопользования. Второй период связан с распространением идей коэволюции, сотрудничества человека и природы как равных партнеров в процессе эволюции, поворот к экологической этике. В последнее время в коэволюционном периоде наметился особый акцент, который мы определили как антропоэкологический, связанный с необходимостью качественных изменений в содержании образования, связанных с актуализацией на антропоэкологию - экологию души, развитие духовно – нравственных ориентаций, становление экологической культуры личности.

Кратко охарактеризуем содержание экологического воспитания в названные эпохи и периоды. Заметим, что экологическая практика, экологическая культура возникли и укоренились в ментальности народов, опередив на целые тысячелетия экологическую научную рефлексию. Взаимодействие общества и природы происходит не только в генетическом, но и в функциональном плане: человек постоянно взаимодействует с природой. Природа является естественной предпосылкой человеческой истории, которая существует в теснейшем взаимодействии с природной средой. Осознание этого факта играло и продолжает играть важную роль в формировании сознания человека с древнейших времен до наших дней.

Родоначальником учения о зависимости развития человека (и человеческого общества) от окружающих природных условий считается Гиппократ (480 – 337 гг. до н.э.), который в книге «О воздухах, водах и местных болезнях» писал о прямой связи здоровья населения и успеха в лечении многих болезней от климата. Для Гиппократа характерна постановка вопроса о воздействии природы на каждый отдельный человеческий индивид, что позволяет говорить о научных истоках медицинской географии (1).

Представители античного мира интересовались природой и особенно пристально, если в ней находился человек и были заметны последствия его созидательной деятельности. В концепциях мыслителей того времени были намечены основные черты европейского рационального типа экологического сознания.

Постепенно складывался механизм социального регулирования отношений человека с природой (этические запреты, моральные нормы, принципы и т.д.). На первых этапах суть этого механизма проявлялась в ограниченном воздействии на объекты природы и в смене использованной территории, если ограничительные меры не имели успеха.

В феодальную эпоху были созданы первые документальные формы охраны природы. Начали возникать первые заповедники как территории, охраняемые для королевской и княжеских охот. В России создание первых заповедников относится к XIV – XV векам. Уже тогда на определенных участках вводился полный или частичный запреты на охоту, лов рыбы, рубку лесов, заход посторонних лиц на определенные территории. В эпоху Петра I в России появилось природоохранное законодательство (указы по охране «корабельных рощ», а при Екатерине II – указы по охране «заказных рощ»). Традиции систематического формирования знаний о взаимоотношениях человека и природы в российском образовании существуют давно. Они складывались в рамках естествознания, которое было введено в русских школах в конце XVIII века.

Переломным во взаимоотношениях природы и общества стало промышленное производство. Начальной границей этапа исследователи считают использование пара. В дальнейшем эволюция в области энергетики, предметов и орудий труда, интенсивный характер развития всех отраслей хозяйства, науки, которая стала решающим фактором общественного прогресса, и открыла широкие перспективы «завоевания» природы.

Подчеркнем, что наука на протяжении веков, в большей мере выступала средством борьбы человека с природой, в меньшей – средством ее защиты. Технические возможности общества стали сопоставимы с «производительными силами природы». Экологические кризисы, прежде имевшие локальный характер, все больше обретали черты глобальности: повсеместно снизилось количество традиционно используемых природных ресурсов (залежей некоторых природных ресурсов, как недавно выяснилось, хватит на 10 – 30 лет); интенсивно шел процесс загрязнения

природы, следствиями которого являлось ухудшение условий жизни всего живого, прежде всего – человека. Нарушилось динамическое равновесие в природе, ухудшились качества природы как основы бытия человека и общества. Осознание угрозы вымирания человечества как вида привело к тому, что акцент стал переноситься с охраны природы на экологические условия существования человека.

Появились новые формы регулирования отношений общества и природы – сначала общественная (как дополнение к государственной), а затем и международная. В рамках народной, частной, государственной, общественной и международной форм охраны природы (соответственно видов экологической деятельности) шло формирование и совершенствование экологического сознания населения. Сформировавшееся и осознавшее себя как целостность человечество по-новому определило и оценило собственную роль в системе «общество – природа».

Интенсивно стал формироваться научно – технический уровень экологического сознания на основе развивающейся экологии как вида научного знания. В нем наметились два акцента: первый представлен охраной природы как отраслью практики и второй, представленный формирующимися экологическими науками, статус которых определялся постепенно.

Школьное экологическое образование как самостоятельное направление в теории и практике общеобразовательной школы стало появляться на рубеже 60 – 70-х гг. XX в. и характеризовалось включением экологических и природоохранных знаний в учебные программы лишь по биологии. Далеко не сразу целью экологического образования стало не столько формирование экологических знаний, сколько развитие экологической культуры. Это стало особенно актуально в условиях развития новой образовательной парадигмы, в которой образованию придается приоритетная функция культуры, и гуманистической парадигмы общественного сознания, содержащей идею благоговения перед жизнью.

Одно из центральных направлений в экологическом образовании школьников связано с определением его задач, важнейшей из которых, по мнению многих ученых, является развитие биоцентрического и экологического мышления (И.Д. Зверев, О.П. Пономарева, Г.П. Сикорская, И.Т. Суравегина, Н.М. Чернова). Мы считаем, что историческому образованию принадлежит здесь особая роль.

С конца 80 – х гг. усиленно развиваются тенденции системно – целостного подхода к экологическому образованию. Системный подход в экологическом образовании школьников рассматривается с разных точек зрения: необходимости слияния экологического обучения и воспитания в целях развития экологической культуры личности, овладевающей принципами непрерывности, универсальности.

Параллельно проводилась работа по совершенствованию содержания экологического образования школьников: по определению научных (по-



знавательных), ценностных, нормативных, нравственно – эстетических и деятельностных элементов содержания и их роли в развитии экологической культуры личности; по выявлению принципов отбора и конструирования содержания экологического образования (вариативное сочетание теоретической и практической подготовки).

Современным школьникам полезно знать, что в связи с глобальным характером экологических проблем, в 1977 г. в г. Тбилиси на Международной конференции по образованию в области охраны окружающей среды была принята декларация и рекомендации, определяющие стратегию развития экологического образования (2). В 1987 г. в Москве состоялся Международный конгресс по проблемам экологического образования и подготовки кадров, который подтвердил ряд положений, содержащихся во «Всемирной стратегии охраны природы», принятой Международным союзом охраны природы и природных ресурсов в 1978 г. и «Всемирной хартии охраны природы» (ООН, 1982 г.).

На конференции ООН по окружающей среде и развитию в Рио – де Жанейро (1992 г.) было принято решение таким образом содействовать просвещению, информированию населения и подготовке кадров, чтобы превратить концепцию устойчивого развития в систему духовных профессиональных установок.

В 1995 г. был принят проект Федерального Закона «Государственной политики в области экологического образования». Динамика развития системы «общество – природа» потребовала новых стратегий в рамках развития и образования. Образование призвано способствовать установлению духовно – нравственных отношений человека с окружающей средой.

Что касается второго периода в развитии экологического образования, то его становление и осознанную реализацию мы относим к 1998 – 99 гг., когда вышла в свет первая программа «Развитие экологического образования Свердловской области на 1996 – 1999 годы». В это время в высших учебных заведениях в рамках изучения дисциплины «Общая экология» стали читать лекции о необходимости коэволюционного существования человека и природы, основанного на равных партнерских отношениях, осуществляется поворот к экологической этике. Однако в школьных программах далеко не все учителя использовали понятия взаимовыгодного и равноправного сосуществования общества и окружающей среды. Мы это связываем с тем, что учителя не обладали достаточно высокой профессиональной компетентностью для осуществления процесса экологического обучения и воспитания во всех школьных предметах.

На сегодняшний день реализуется вторая программа по непрерывному экологическому образованию - «Совершенствование экологического образования Свердловской области на 1999 – 2003 годы», которая подтверждает нашу периодизацию. В данной программе сделана попытка ученых реализовать школьное экологическое образование через основные поня-

тия антропоэкологии (экологии души человека, приоритета духовно – нравственных ценностей, стремления к здоровой природе и образу жизни). Также необходимо сказать о том, что антропоэкологический период выделен нами как основа, на которой должно строиться настоящее и будущее экологического воспитания. В этом контексте мы говорим об экологическом образовании и экологической культуре как базовых понятиях естественнонаучного и гуманитарного образования. Особый вклад в деле воспитания экологической культуры личности призвана внести история как учебный предмет. Потому что вся история человечества всегда была пронизана экологическими знаниями, экологической культурой, начиная с древних времен до наших дней. К сожалению, как показало наше исследование, в процессе преподавания истории в школе эти факты не рассматриваются и педагоги - историки не владеют ими. На наш взгляд, это большое упущение системы школьного исторического образования, не содействующей становлению экологической культуры личности, освоению экологической этики, развитию антропоэкологического мышления.

В то же время, для успешного решения проблем глобального экологического кризиса необходимы совокупные, скоординированные усилия всего человеческого общества и школьное образование должно быть расширено за счет предметного поля экологии в гуманитаристике, что приведет к переосмыслению ценностных ориентаций личности на развитие духовных и нравственных начал.

---

1. Гиппократ. Избранные книги. М., 1936. С. 293, 302 – 304.

2. Environmental Education in The Light of Tbilisi Conference. Paris: UNESCO, 1980.

Протасова И.А.  
**Дискуссии 1950-80-х гг.**  
**в отечественной историко-методической науке**

Методика обучения истории как любая научная дисциплина в своем развитии прошла ряд этапов, каждый из которых характеризовался определенным уровнем накопления, обобщения и систематизации историко-методических знаний. Этап накопления эмпирического опыта был непосредственно связан с практикой преподавания истории в русской средневековой школе; начало теоретико-эмпирического этапа в развитии науки было обусловлено становлением системы школьного исторического образования в России в нач. XVIII в. и необходимостью в связи с этим обобщения накопленного опыта, его систематизацией и выработкой теорий преподавания предмета. К концу XIX – нач. XX вв. русской школой были разработаны и апробированы оригинальные методики преподавания предмета; в практике обучения было сделано немало важных наблюдений над зависимостью между содержанием обучения и используемыми

средствами, методами и приемами преподавательской деятельности учителя и учебной деятельностью учащихся, образовательно-воспитательными результатами обучения. Однако дальнейшее поступательное развитие науки было прервано в Октябре 1917 г., что было связано как с изменением основных факторов обучения истории, так и с отрицательным отношением Наркомпроса РСФСР к передовому опыту историков-методистов, представлявших официально-охранительное и либеральное направления историко-методической мысли.

Становление советской методики обучения истории происходило путем критической переработки методического наследия педагогов дореволюционной России, а также накопления эмпирического опыта в процессе новой педагогической практики. К середине 1950-х гг. историко-методической наукой был накоплен и теоретически осмыслен значительный материал, относящийся к процессу обучения истории в школе и, соответственно, встала задача оформления ее как самостоятельной научной педагогической дисциплины, имеющей свой предмет исследования, свои закономерности и принципы, свой научный инструментарий.

Значительную роль в решении этой задачи сыграли дискуссии 1950 – 80-х гг., посвященные важнейшим проблемам развития методики истории как науки и учебной дисциплины, изучаемой в педагогических учебных заведениях страны. Опубликованная в 1954 г. в журнале «Преподавание истории в школе» статья историка-методиста В.Г.Карцова «К вопросу о задачах и содержании методики преподавания истории» положила начало дискуссии о сущности и специфике методики истории как науки, месте ее в системе психолого-педагогических и общественно-исторических дисциплин, методологических основах. По мнению В.Г.Карцова, методика истории должна исследовать закономерности педагогических явлений, связанные с изучением предмета. В качестве методологической основы содержания преподавания истории он предложил рассматривать марксистско-ленинскую теорию исторического материализма, а методологической основой методов преподавания считать теорию познания (1).

Развернувшаяся дискуссия, продолжавшаяся в 1960-80-е гг., выявила наличие различных подходов в решении данной проблемы. В соответствии с одним из них, методика обучения истории признавалась наукой педагогической, частной дидактикой, для которой характерно действие общих принципов дидактики как теории обучения; при этом не была выявлена специфика методики истории как особой науки, отличающейся от других частных методик (Ф.П.Коровкин, П.С.Лейбенгруб) (2). А.И.Стражев рассматривал методику истории как науку, с одной стороны, педагогическую, с другой, – историческую; специфика предмета исследования методики

ОПРЕДЕЛЯЛАСЬ ЕЕ «ИСТОРИЧЕСКИМ СОДЕРЖАНИЕМ». В.Н.БЕРНАДСКИЙ И Н.В.АНДРЕЕВСКАЯ В РЕШЕНИИ ВОПРОСА О ПРЕДМЕТЕ И ОСОБЕННОСТЯХ МЕТОДИКИ ИСТОРИИ КАК НАУКИ ПОДЧЕРКИВАЛИ ЕЕ СПЕЦИФИЧНОСТЬ, КАК И ЛЮБОЙ ИНОЙ МЕТОДИКИ, КОТОРАЯ ОБУСЛОВЛИВАЛАСЬ «ОСОБЕННОСТЯМИ ИСТОРИЧЕСКОЙ НАУКИ, ЕЕ ПРЕДМЕТА И НАУЧНОГО МЕТОДА» (3).

Активно дискутировался вопрос о методологических основаниях методики обучения истории как научной дисциплины. По мнению А.И.Стражева, методика истории имеет «дуалистические основы», поскольку с одной стороны, она опирается на теорию исторического материализма, с другой, – на дидактику. В.Г.Карцов, разделяя данную позицию, также отмечал, что методика обучения истории базируется на «категориях и методологии, присущих, с одной стороны, истории, а с другой – педагогике» (4). В противовес данной точке зрения А.А.Вагин указал на неправомерность смешения методологических основ исторической науки и науки педагогической, в том числе методики обучения истории как науки именно педагогической. По его мнению, методологической основой методики истории как науки, изучающей закономерности процессов обучения и воспитания на историческом материале, «является марксистско-ленинская теория обучения и воспитания, то есть марксистско-ленинская педагогическая наука» (5).

В СВЯЗИ С ВВЕДЕНИЕМ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ СССР КУРСА МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ ОСОБУЮ ЗНАЧИМОСТЬ ПРИОБРЕТАЛО ОБСУЖДЕНИЕ ПРОБЛЕМ, СВЯЗАННЫХ С РАССМОТРЕНИЕМ СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЯ ДАННОЙ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ. КОНСТРУКТИВНЫМ ЯВИЛСЯ ПОДХОД А.А.ЯНКО-ТРИНИЦКОЙ, ПРЕДЛОЖИВШЕЙ РАЗГРАНИЧИТЬ МЕТОДИКУ ИСТОРИИ КАК НАУКУ И КАК УЧЕБНЫЙ КУРС, ИЗУЧАЕМЫЙ В ВУЗЕ. «ОТ ТОГО, – ОТМЕЧАЛА ОНА, – ЧТО МЫ ПОНИМАЕМ ПОД МЕТОДИКОЙ ИСТОРИИ – НАУКУ ИЛИ УЧЕБНЫЙ КУРС, В НЕМАЛОЙ СТЕПЕНИ ЗАВИСИТ И СТРУКТУРА МЕТОДИКИ» (6).

ПРИ РАССМОТРЕНИИ СТРУКТУРЫ ВУЗОВСКОГО КУРСА МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ НАМЕТИЛСЯ ЦЕЛЫЙ РЯД ВОЗМОЖНЫХ ВАРИАНТОВ: ВАРИАНТ В.Г.КАРЦОВА, В КОТОРОМ ГЛАВНЫЕ РАЗДЕЛЫ КУРСА БЫЛИ ПОСВЯЩЕНЫ РАССМОТРЕНИЮ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И ПОНЯТИЙ, А ТАКЖЕ ФОРМАМ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ; ВАРИАНТ Н.В.АНДРЕЕВСКОЙ, ПРЕДПОЛАГАВШИЙ СЛЕДУЮЩЕЕ СТРУКТУРИРОВАНИЕ КУРСА: ОБЩИЕ ПОНЯТИЯ О КУРСЕ МЕТОДИКИ И ЗАДАЧАХ ШКОЛЬНОГО КУРСА ИСТОРИИ, АНАЛИЗ ШКОЛЬНЫХ ПРОГРАММ, ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ, МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ; ВАРИАНТ А.А.ЯНКО-ТРИНИЦКОЙ, ВЫДЕЛИВШЕЙ В САМОСТОЯТЕЛЬНЫЕ РАЗДЕЛЫ ДВЕ ГРУППЫ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ: МЕТОДЫ РАБОТЫ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ОБУЧЕНИЮ, И МЕТОДЫ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОСНОВНЫХ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ; ВАРИАНТ А.В.ЕФИМОВА, ПРЕДЛАГАВШЕГО СТРУКТУРИРОВАТЬ КУРС НА ОСНОВЕ УЧЕТА ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

1 – 4, 5 – 7 и 8 – 9 классов. Каждый из разделов имел одинаковую структуру: программы, учебники, система основных понятий курса, этапы формирования исторических понятий, урок как комплекс методических приемов, внеклассная работа и вариант А.И.Стражева, обобщившего предыдущие: методика как наука, история методической мысли в СССР, система и содержание исторического образования в современной советской школе, проблема методов обучения истории, проблема учебных пособий, проблема методов научно-исследовательской работы в области методики преподавания истории (7).

В ходе дискуссии обсуждался вопрос о содержании курса методики истории. При этом наиболее спорными оказались два вопроса: о роли и месте в нем раздела, раскрывающего методы работы над формированием основных теоретических понятий и пониманием учащимися исторических закономерностей, и вопрос о том, какое место в методике истории должен занимать раздел о методах преподавания. По первому вопросу разница подходов заключалась в следующем. В.Г.Карцов и Н.В.Андреевская полагали, что необходимо рассмотреть только общие принципы работы по формированию понятий, вытекающие из марксистско-ленинской теории познания, а А.В.Ефимов рекомендовал сначала изложить общие принципы выработки исторических понятий, проходящих через все исторические курсы, затем выявить систему основных понятий по курсу истории древнего мира, средних веков и т.д. и раскрыть методы и приемы их формирования. А.А.Янко-Триницкая, не согласившись с данной точкой зрения, отметила, что для общего курса методики предложенный им подход неудачен, поскольку он привел бы к непомерному разрастанию курса (8).

Различные точки зрения были высказаны в ходе дискуссии по вопросу о том, какое место в курсе методики истории должны занимать методы преподавания. А.В.Ефимов полагал, что нельзя говорить о методах «вообще», то есть о методах рассказа, беседы, работы с наглядными пособиями и т.д., а можно и нужно говорить об этих методах только по отношению к определенной возрастной группе учащихся и к определенному историческому курсу. Возражая против высказанной точки зрения, В.Г.Карцов отметил, что специфика преподавания истории в различных классах школы определяется характером и содержанием материала, а не формой его изложения, что методы создания исторических представлений и формирования исторических понятий незначительно отличаются в разных возрастных группах. А.А.Янко-Триницкая в противовес высказанным суждениям подчеркнула, что специфика преподавания истории в различных классах определяется не столько содержа-

ЕМ, СКОЛЬКО ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ ОСОБЕННОСТЯМИ УЧАЩИХСЯ; МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В СТАРШИХ И МЛАДШИХ КЛАССАХ, НЕСМОТЯ НА НАЛИЧИЕ РЯДА СПЕЦИФИЧЕСКИХ ДЛЯ ЭТИХ МЕТОДОВ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ, ОТЛИЧАЮТСЯ (9).

КАЧЕСТВЕННАЯ МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ШКОЛЬНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ, ИЗМЕНЕНИЕ ОСНОВНЫХ ФАКТОРОВ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ ОБУСЛОВИЛО НЕОБХОДИМОСТЬ ДАЛЬНЕЙШЕГО РАЗВИТИЯ МЕТОДИКИ ИСТОРИИ КАК НАУЧНОЙ, ТАК И УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ. ПРИНЯТИЕ В 2000 Г. НОВЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СТАНДАРТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ВНОВЬ АКТУАЛИЗИРОВАЛО ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМ, СВЯЗАННЫХ С ОПРЕДЕЛЕНИЕМ НАИБОЛЕЕ ОПТИМАЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ КУРСА «ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ» И ЕГО СОДЕРЖАНИЯ.

1. Карцов В.Г. К вопросу о задачах и содержании методики преподавания истории //Преподавание истории в школе. 1954. № 4. С 51.
2. См. Методика обучения истории древнего мира и средних веков /Под ред. Ф.П. Коровкина и Н.И.Запорожец. М., 1970; Лейбенгруб П.С. Дидактические требования к уроку истории. М., 1960.
3. Андреевская А.Е., Бернадский В.Н. Методика преподавания истории в семилетней школе. М., 1947. С. 6.
4. Карцов В.Г. За органическую связь методики преподавания истории с сущностью самого предмета //Преподавание истории в школе. 1969. № 3. С. 42.
5. Вагин А.А. Методика обучения истории в школе. М., 1972. С. 14.
6. Янко-Триницкая А.А. К вопросу о содержании и построении методики //Преподавание истории в школе. 1955. № 3. С. 61.
7. Стражев А.И. Итоги дискуссии о методике преподавания истории как науке //Преподавание истории в школе. 1957. № 1. С. 37-44.
8. См. Ефимов А.В. О некоторых задачах и некоторых положениях методики истории как науки и как искусства //Преподавание истории в школе. 1957. № 2; Карцов В.Г. К вопросу о задачах и содержании методики преподавания истории //Преподавание истории в школе. 1954. № 4; Янко-Триницкая А.А. К вопросу о содержании и построении методики //Преподавание истории в школе. 1955. № 3.
9. Там же.

Прохорова Г.А.

### **История в школе и проблема социализации личности**

Школа, как один из институтов общества, выполняет функцию социализации личности, она призвана готовить подрастающее поколение к жизни. Опираясь на понимание процесса социализации в социологии, мы видим в нем прежде всего адаптацию личности к среде, принятие и освоение ею духовных, нравственных, трудовых и других ценностей и норм общества, как своих, как части своего «я». Вместе с тем цель социализации – не унификация личности, не подавление ее обществом, а самореа-

лизация, определяющая свободную и ответственную позицию и поведение человека в обществе (1). Каковы же возможности истории, как учебного предмета, в решении этой проблемы в современной российской школе? Думается, что ответ напрямую связан с вопросами, относящимися к разряду «вечных»: зачем учить историю в школе, чему учить и как учить, потому что от ответа на них зависит во многом результат – жизненная позиция выпускника школы, его личностные характеристики, умение самореализоваться в жизни, «вписаться» в обществе без потерь для него и для себя. «С помощью исторических знаний человек должен самоопределиваться в окружающем мире и интегрировать себя в этот мир,» (2) – говорится в одном из проектов стандартов исторического образования.

Если окинуть взглядом историю развития исторического образования в отечественной школе, то станет ясно, что проблемы, связанные с его целями и содержанием, всегда обсуждались в обществе наиболее пристрастно, ибо они касаются формирования мировоззрения, гражданской позиции молодых людей, приобщения их к ценностям и нормам общества. Тезис «о социальном заказе» общества школе в 90-ые годы XX века стал восприниматься резко негативно, как способ интенсивной индоктринации подрастающего поколения. Некоторые российские авторы, рассматривая вопрос о целях исторического образования, выводили «за скобки» его воспитательную функцию, запальчиво заявляя, что «в конце XX столетия профессиональному историку и профессиональному педагогу странно не понимать, что изучение прошлого не может и не должно рассматриваться как повод для формирования тех или иных качеств личности» (3). Основную цель исторического образования они видели в обучении школьников «ремеслу историка» (4). В то же время, противореча себе, один из авторов говорил о необходимости формирования у школьников «умений, полезных в социальном общении и гражданском поведении» (5), предлагал задуматься над реализацией проблемы «общественного поведения человека как разумного существа, обладающего свободой воли и ответственностью» (6).

Автор данной статьи также не является сторонником лобовой политической индоктринации школьников, излишней назидательности в решении вопросов, связанных с формированием гражданской позиции, с социализацией личности. Но все же нужно учитывать, что «любое общество, и соответственно государство, заинтересовано в результативности самоидентификации молодежи как граждан страны» (7).

К примеру, в американском стандарте всемирной истории в целях школьного исторического образования выделяются положения, напрямую связанные с социализацией личности: «Знание истории является обязательным условием для развития политического сознания... Граждане должны представлять вклад национальной истории во всемирно-исторический процесс. История – инструмент для решения современных

политических и социальных проблем... Выработка у школьника самоидентификации как гражданина своего государства, представителя определенного народа, культуры, цивилизации» (8).

Известный исследователь американской школы З.А.Малькова пишет, что гражданское воспитание – «это давняя функция американской школы» (9). Учащимся настойчиво внушают: «США – самая лучшая страна в мире», «Вы – граждане самой свободной и демократической страны на планете», «Мы гордимся, что мы американцы» и т.п. «Длительная на протяжении всех лет обучения, эмоционально мощная по воздействию индоктринация дает результаты: американцы в массе ультрапатриоты» (10).

Конечно, американское общество более стабильно. Оно может материально подпитывать провозглашаемые лозунги. И дело не в прямом копировании зарубежного опыта. В российской (и советской) школе накоплен огромный опыт гражданского воспитания, социализации молодого поколения, который, к сожалению, сейчас оказывается недостаточно востребованным и в котором отдельные авторы публикаций видят только негативные черты.

Анализируя проблему социализации личности, мы попытались выделить некоторые положения, связанные с ролью истории, как учебного предмета, в этом процессе.

1. История позволяет человеку, в том числе школьнику, увидеть образцы поведения, нормы и ценности, необходимые для самореализации личности в обществе. Она открывает возможности понимания многообразия мира, культуры, стиля жизни, знакомит школьников с традициями разных народов, их менталитетом, жизненным укладом, показывая их часто разновекторную мозаику, причины противостояния, вражды, насилия, преодолеть которые можно только поняв «другого». Прав Д.Э Харитонович: «Ребенок хочет видеть в прошлом образцы мужества, чести, верности долгу, силы и даже хитрости, а также антиобразцы. Все это было в истории» (11). История дает возможность школьникам «примеривать» к себе действия и поступки людей прошлого, «присваивая» их или отрицая.

Согласна с членом-корреспондентом РАО А.Т. Кинкулькиным, который давая взвешанную оценку последних проектов стандартов по истории для основной и полной средней школы, отмечает, что в них «слабо просматривается нравственная доминанта социально-гуманитарного знания» (12).

История ставит учащихся в положение сознательного ответственного выбора и возможности формирования взвешанной, аргументированной личной позиции. Изучение прошлого постоянно связано с необходимостью сравнения различных политических режимов, положения различных социальных групп и слоев населения, путей преобразования общества (реформы и революции), культуры и быта разных народов и т.д. Это формирует у школьников критичность мышления и вместе с тем толерантность.



2. Новый проект стандарта по истории исходит из сочетания знаниевой и деятельностной парадигмы. Он выделяет требование «использовать знания и умения в практической деятельности и в повседневной жизни» (13). Среди них: умение определять собственную позицию по отношению к явлениям прошлой и современной жизни; действовать в различных жизненных ситуациях с осознанием своей социальной, профессиональной, этнонациональной идентичности, с пониманием необходимости взаимодействия людей с разными убеждениями и социальной принадлежностью и др. Овладение этими умениями, безусловно, будет способствовать социализации школьников. Однако, следует отметить, что многие умения исследовательской работы, прописанные в стандартах, «неподъемны» для школы, являются, по сути, вузовскими.

3. Результативность работы по социализации школьников, по реализации стандартов требует кардинальной разгрузки исторического материала, высвобождения времени на формирование вышеперечисленных умений.

Решение задачи социализации школьников, формирования гражданской позиции потребует широкого использования форм учебных занятий, основанных на активном взаимодействии, сотрудничестве, диалоге, полилоге всех участников учебного процесса (групповой работы, ролевых игр, дискуссий и т.п.). Большую пользу приносит использование метода «проектов», связанных, в первую очередь, с изучением отечественной истории XX века, истории современности, обществознания, регионального компонента в историческом образовании. Тематика проектов, используемых в школах г. Кургана и области, разнообразна: «Проблемы профессионального определения молодежи (в районе, городе, области)»; Вопросы трудовой занятости и безработицы населения (в районе, городе); «Преступность несовершеннолетних и ее причины (по материалам местной печати)»; «Деятельность органов попечительства по отношению к детям – сиротам (на примере р-на, города)»; «Культурные традиции региона»; «Роль местного самоуправления в развитии (района, села)» и др. Большое значение имеет работа над проектами: «История семьи в истории страны», «Моя родословная», «Трудовые традиции семьи», «История страны в судьбах сельчан», «Огненный выпуск (об учениках школы, выпускниках 1941 года и их судьбах)», «Они всю жизнь работали на земле (о династиях сельских тружеников)» и другие темы.

Безусловно, большое значение в социализации имеет практическая работа школьников (которая в советское время проводилась пионерами и комсомольцами) по оказанию помощи ветеранам, шефству над детскими домами, госпиталями участников войны, тимуровская работа, движение красных следопытов, помощь школе и т.д. Думается, о некоторых из них следует вспомнить, модернизировать с учетом времени, сохранив суть, способствуя становлению гражданского поведения человека, гармонизации личного и общественного. Для старшеклассников можно организо-

вать стажировку в местных органах власти, в работе избирательных кампаний, в экологическом движении, в движении «Молодежь против наркотиков» и, конечно, в школьном самоуправлении.

В заключение хотелось бы сказать, что решая проблему социализации молодежи, общество и школа должны сознавать сложность и одновременно необходимость этого процесса в современной России с ее непростыми условиями становления рыночной экономики, глубоким имущественным расслоением, безработицей, кризисом ценностных ориентаций, войной в Чечне, неясными перспективами для значительной части молодежи в получении образования и работы. Ясно одно, чем нестабильнее общество, чем сложнее его проблемы, тем выше потребность в людях, граждански зрелых, способных трезво оценить состояние общества и пытаться его изменить. История в школе помогает таких людей формировать. Хотелось бы, чтобы они были востребованы нашим обществом и смогли в нем самореализоваться.

1. Социализация. Российская социологическая энциклопедия. Под общ. ред. Г.В. Осипова. М. 1998. С. 478-479; Социологический словарь. Перевод с английского под ред. С.А. Ерофеева- М. Экономика. 2000. С. 293-294.
2. Проект государственного образовательного стандарта. История. Авт. коллектив: Вяземский Е.Е. и др. // История. 1997. № 2. С. 3.
3. Головатенко А. Учебники истории: сегодня и завтра // История. 1997. № 7. С. 3.
4. Богоявленский Б.Д., Митрофанов К.Г. История: во-первых, во-вторых, в-третьих...// История. 1994. № 27. С. 2.; Они же. Преподавание истории: старые вопросы, новые подходы, вечные претензии//Преподавание истории в школе. 1995. № 3.
5. Головатенко А. Учебники истории: сегодня и завтра // История. 1997. № 7. С.5.
6. Там же.
7. Вяземский Е.Е. Реформирование школьного исторического образования в 90-ые г.г.: достижения, проблемы, перспективы // История и обществознание в школе. 2000. № 3. С. 59.
8. Цит. по: Полторак Д.И., Лещинер В.Р. Стандарты образования по истории и международный опыт // История и обществознание в школе. 2002. № 10. С.36-37.
9. Малькова З.А. Актуализация проблем воспитания в США//Педагогика. 2000. № 7. С.87.
10. Там же. С. 88.
11. Харитонович Д.Э Учебник истории. Каким ему быть?//Учительская газета. 1995. № 44. Приложение «Шаг за шагом». С. 3.
12. Кинкулькин А.Т. Стандарты требуют значительной доработки//История и обществознание в школе. 2002. № 10. С. 32.
13. Образовательный стандарт основного общего образования по истории//История. 2002. № 33. С. 3; Образовательный стандарт среднего (полного) общего образования по истории//История. 2002. № 33. С.5.

Пряхин В.М.

### **Образ интеллигента в историческом образовании**

ИЗВЕСТНО, ЧТО СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ, ОТ ДЕТСКОГО САДА ДО УНИВЕРСИТЕТА, ОЧЕНЬ БЛАГОПРИЯТНАЯ СРЕДА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ И ПРОЯВЛЕНИЯ ИНТЕЛЛИГЕНТНОСТИ. И НУЖНО ВИДЕТЬ И АДЕКВАТНО ОЦЕНИВАТЬ РОЛЬ ИН-

ТЕЛЛИГЕНТОВ В ОБРАЗОВАНИИ, В ЧАСТНОСТИ, ИСТОРИЧЕСКОМ, А ЧЕРЕЗ ОБРАЗОВАНИЕ И ВО ВСЁМ ОБЩЕСТВЕ. НАШ ВЗГЛЯД: ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДОЛЖНО БЫТЬ ОЛИЦЕТВОРЕНИЕМ ИНТЕЛЛИГЕНТНОСТИ, ИНЫМИ СЛОВАМИ, ОБРАЗ ИНТЕЛЛИГЕНТА СТАВИМ ВО ГЛАВУ УГЛА ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.

Духовность, следовательно, интеллигентность - вот что прежде всего волнует наставников нынешних студентов. И это всегда отличало истинного русского интеллигента от собственно интеллектуала. Это прекрасно понимал и раскрыл Николай Александрович Бердяев, автор труда «Духовный кризис интеллигенции». Н.А.Бердяев пишет о том, что русская интеллигенция стремилась не столько к общественному и политическому строительству, сколько к спасению человечества и мира, представлявшемуся в форме социальной мечтательности и утопического фантазёрства. Учёный подчёркивал приведённым высказыванием очень русский, национальный колорит нашей интеллигенции. Н.А.Бердяев предостерегал от попытки привить русской интеллигенции инстинкты государственного строительства, внедрить сознание реальной политики. В этом Бердяев усматривал судороги европеизации нашей интеллигенции, а в дифференциации ценностей на установление их сложной иерархии-европеизацию интеллигентского сознания. Сам великий интеллигент Н.А.Бердяев с пафосом восклицает, что в лучшей, героической части русской интеллигенции была ценная нравственная энергия, без которой немыслима Россия (1).

Вузовское и школьное историческое образование не может быть полноценным, если и впредь будет избегать нравственной своей компоненты - опоры на образ интеллигента. Изучение отечественной и всемирной истории через призму её восприятия Н.А.Бердяевым, равно как и другими русскими интеллигентами, непрерывное присутствие их образа в студенческой аудитории и школьном классе не может не дать полезного результата, духовно-нравственного заряда. А дело между тем архиважное. Многие наши воспитанники стали рассуждать (не без влияния «отцов») о своём намерении получить образование в России, в наших, сохранивших в большинстве своём «совковые» традиции, вузах, а затем эмигрировать в одну из западных стран в надежде построить достойную карьеру в обществе «равных» возможностей. Особенно у представителей естественнонаучного направления присутствует желание такого рода.

В связи с этим совсем небезобидными воспринимаются распространившиеся сегодня в русле евроцентризма идеи об «отмирании» интеллигенции в период формирования гражданского общества (Ивановский Л.Н., Шолль Е.И.). Нет, гражданскому обществу, смеем

УТВЕРЖДАТЬ, НУЖНЫ ВЫСОКОПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ИНТЕЛЛИГЕНТЫ, НЕ РАСТЕРЯВШИЕ ЭМОЦИИ И ДВИЖИМЫЕ «ДУШИ ПРЕКРАСНЫМИ ПОРЫВАМИ», А НЕ ЗОЛОТЫМ ТЕЛЬЦОМ. НА НАШ ВЗГЛЯД, ТОЛЬКО НАУЧНЫЙ ПРОГНОЗ И ВРЕМЯ МОГУТ ВСЁ РАССТАВИТЬ НА СВОИ МЕСТА. НО НЕЛЬЗЯ НЕ СОГЛАСИТЬСЯ С С.Г.КАРА-МУРЗОЙ В ТОМ, ЧТО ЕВРОЦЕНТРИЗМ ОПАСЕН СВОИМ ПРЕНЕБРЕЖЕНИЕМ К НАЦИОНАЛЬНОМУ, ОСОБЕННОМУ И ИСТОРИЧЕСКОМУ. И ВСЕ РАЗГОВОРЫ О ЯКОБЫ НАСТУПАЮЩЕЙ В РОССИИ ЭРЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛОВ - СЛЕДСТВИЕ ЕВРОЦЕНТРИЗМА В УМАХ НЕКОТОРОЙ ЧАСТИ НАШИХ СОБРАТЬЕВ ПО ТРУДУ (2).

КАК НАМ ПРЕДСТАВЛЯЕТСЯ, ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ИМЕЕТ СВОИ ОСОБЕННОСТИ В КАЖДОМ ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ. ПРЕЖДЕ ВСЕГО ОБРАЗ ВЫДАЮЩИХСЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ СООТВЕТСТВУЮЩЕЙ НАУЧНОЙ ОТРАСЛИ ФОРМИРУЕТ БУДУЩЕГО ЮРИСТА, ВРАЧА, ИНЖЕНЕРА, УЧИТЕЛЯ. ИХ ПРИМЕР ВОСПИТЫВАЕТ, ВОДОХНОВЛЯЕТ, ОБУЧАЕТ. СОВСЕМ НЕДАВНО УДАЛОСЬ ПРОЧИТАТЬ КОРОТЕНЬКУЮ БИОГРАФИЮ НИКОЛАЯ ВАСИЛЬЕВИЧА УСТРЯЛОВА, СОСТАВЛЕННУЮ МОЛОДЫМ ТАЛАНТЛИВЫМ ИСТОРИКОМ ИЗ ПЕРМИ, УЧЕНИЦЕЙ М.Е.ГЛАВАЦКОГО Г.Д.СЕЛЯНИНОВОЙ (3). НИКОЛАЙ ВАСИЛЬЕВИЧ УСТРЯЛОВ-ПРИМЕР ДЛЯ ПОДРАЖАНИЯ СО СТОРОНЫ ВСЕХ ТЕХ, КТО РЕШИЛ ПОСВЯТИТЬ СВОЮ ЖИЗНЬ ПРАВОВЕДЕНИЮ, СЛУЖЕНИЮ ЮСТИЦИИ. СВЕТЛЫЙ ОБРАЗ ИЗВЕСТНОГО РУССКОГО ФИЛОСОФА, ПРАВОВЕДА, ПОЛИТИЧЕСКОГО ДЕЯТЕЛЯ ДОЛЖЕН ВОДОХНОВЛЯТЬ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ НА ГЛУБОКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ИСТОРИИ ЮРИДИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ, ИСТОРИИ ФИЛОСОФИИ ПРАВА, ИСТОРИИ РУССКОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ И ГОСУДАРСТВОВЕДЧЕСКОЙ МЫСЛИ. ТАКИМ ОБРАЗОМ, ТРЕБУЕТСЯ ОСНОВАТЕЛЬНАЯ ПЕРЕСТРОЙКА ВСЕЙ СИСТЕМЫ ИСТОРИЧЕСКОГО, ФИЛОСОФСКОГО, ВСЕГО ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЮРИДИЧЕСКИХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ. МНОГОЕ В ЭТОМ НАПРАВЛЕНИИ УЖЕ СДЕЛАНО, НО СКОЛЬКО ЕЩЁ СДЕЛАТЬ ПРЕДСТОИТ. МЕДЛЕННО ИЗЖИВАЕТСЯ ИНЕРЦИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ КПСС, МАРКСИСТСКО-ЛЕНИНСКОЙ ФИЛОСОФИИ, ОБЩЕЙ ТЕОРИИ СОВЕТСКОГО ГОСУДАРСТВА И ПРАВА И ДРУГИХ ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН. ПРИЧИН ТОМУ МНОГО, СРЕДИ НИХ КАДРОВАЯ ИГРАЕТ НЕМАЛОВАЖНУЮ РОЛЬ. ОБЪЕКТОМ И СУБЪЕКТОМ ПОДОБНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЯВЛЯЕТСЯ СПЕЦИАЛИСТ, ТВЁРДО СТОЯЩИЙ НА ПОЗИЦИЯХ ИСТОРИЗМА, С ФИЛОСОФСКИМ(ЛОГИЧЕСКИМ) МЫШЛЕНИЕМ, ЯСНЫМ ОСОЗНАНИЕМ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ В ОБЛАСТИ ЮРИСПРУДЕНЦИИ. ПРИХОДИТСЯ ЛИШЬ СОЖАЛЕТЬ О ТОМ, ЧТО СИСТЕМА УНИЧТОЖИЛА АКТИВНОГО «ВОЗВРАЩЕНЦА» Н.В.УСТРЯЛОВА, КАК И МНОГИХ ДРУГИХ ЕЁ ЧЕСТНЫХ СЛУЖИТЕЛЕЙ. ОДНА ДНЕВНИКОВАЯ ЗАПИСЬ ВУЗОВСКОГО ИНТЕЛЛИГЕНТА ОЧЕНЬ НАСТОРАЖИВАЕТ, ПОСКОЛЬКУ ПРОСЛЕЖИВАЕТСЯ ЕЁ ОПРЕДЕЛЁННАЯ СВЯЗЬ С СЕГОДНЯШНИМ ДНЁМ: «...С ПРОФЕССОРАМИ СТУДЕНТЫ ЗДЕШНИЕ, ПО-ВИДИМОМУ, ПРИВЫКЛИ ОБРАЩАТЬСЯ ПОПРОСТУ, ПО-ПАНИБРАТСКИ... ЧИТАЯ В ЗДЕШНЕМ (ПЕРМСКОМ.-В.П.) УНИВЕРСИТЕТЕ ЛЕКЦИИ, СОВСЕМ НЕ ОЩУЩАЕШЬ, ЧТО

делаешь некое общественное дело...» (4). Как не провести параллель с какой-нибудь нынешней «платной группой»? Да и в лекциях приходилось быть осторожным, по признанию самого вузовского учёного.

Следует, однако, признать, что образ учёного предстаёт неполным, ежели учесть то обстоятельство, что юристам было бы поучительно узнать, как их соратники в эпоху жесточайших репрессий против собственного народа превратили юстицию в её полную противоположность и обрушили меч на голову одного из славных представителей рода юристов. Страница тёмного прошлого в истории советских судебных органов должна быть предметом изучения в системе исторического образования юристов. Здесь не может иметь место синдром «страусизма», ухода от вопроса. Мы не склонны вести подсчёт, сколько русских или советских интеллигентов ушло под пресс системы. Но если мы хотим остаться на позициях историзма, наш долг - объяснить молодёжи, как такое могло произойти и что нужно сделать, чтобы подобное не повторилось никогда. В практику вузовского преподавания истории должно органично войти изучение судебно-следственных дел репрессированных вузовских (и не только!) интеллигентов. На деле мы ощущаем откат в этом вопросе - вот уже и не выдают для ознакомления некоторые архивные дела, ссылаясь на внутриведомственные инструкции. Только полная осведомлённость общественности поможет избежать повторения 1937 года и других подобных лет. Но как раз этому, видимо, кто-то и препятствует.

Другим ярким представителем юридической науки, образ которого должен присутствовать на занятиях по истории в юридическом вузе, является Всеволод Николаевич Дурденевский, имеющий непосредственное отношение к Уральской государственной юридической академии (до 1993 г. Свердловский юридический институт). В.Н.Дурденевский – крупнейший учёный, Заслуженный деятель науки Российской Федерации, доктор юридических наук, профессор (5). По воспоминаниям очевидцев, лекции читал прекрасно, в совершенстве владел материалом и словом. В 20-е годы приобретает известность как государствовед и административист. Признанный авторитет в области международного права. Один из организаторов Советской Ассоциации международного права. В предвоенные годы В.Н.Дурденевский оказал большую помощь молодому Свердловскому юридическому институту по повышению квалификации преподавателей (6). Богатейший опыт работы в качестве секретаря юридического факультета Пермского университета, в составе городской комиссии по высшей школе, рассматривавшей вопросы развития Пермского университета, заместителем декана, деканом

ФАКУЛЬТЕТА, В СОСТАВЕ ДЕЛЕГАЦИИ ДЛЯ ДОКЛАДА В ЦЕНТРАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ О ПОЛОЖЕНИИ И НУЖДАХ ПЕРМСКОГО УНИВЕРСИТЕТА, ПОДГОТОВКА И ИЗДАНИЕ УСТАВА УНИВЕРСИТЕТА ПОЗВОЛИЛИ УЧЁНОМУ ИСКЛЮЧИТЕЛЬНО ПЛОДОТВОРНО ОРГАНИЗОВАТЬ СВОЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УРАЛЬСКОМ ЮРИДИЧЕСКОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ (7). ПРОФЕССОР В.Н.ДУРДЕНЕВСКИЙ ПОМОГ СТАНОВЛЕНИЮ КУРСОВ СОВЕТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПРАВА, АДМИНИСТРАТИВНОГО ПРАВА И ДР., РЕШЕНИЮ СЛОЖНЫХ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ЗАДАЧ, ВЫТЕКАВШИХ ИЗ ПОСТАНОВЛЕНИЯ СНК СССР И ЦК ВКП(б) ОТ 23 ИЮНЯ 1936 Г. «О РАБОТЕ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ И О РУКОВОДСТВЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛОЙ» И ПОСТАНОВЛЕНИЯ ЦИК И СНК СССР ОТ 29 ДЕКАБРЯ 1936 Г. «О ПРИЁМЕ В ВЫСШИЕ УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ И ТЕХНИКУМЫ». ЖАЛЬ, ЧТО В ОФИЦИАЛЬНОЙ ИСТОРИИ ВУЗА ЭТОМУ УЧЁНОМУ ПОЧТИ НЕ ОТВЕДЕНО МЕСТА, ПОСКОЛЬКУ СУБЪЕКТИВНЫЕ СООБРАЖЕНИЯ И СЕГОДНЯ ЕЩЁ ИНОГДА БЕРУТ ВЕРХ.

Ярка гражданская позиция учёного. С началом Великой Отечественной войны в возрасте 52-х лет Владислав Николаевич вступил в народное ополчение. Большой успех имели лекции В.Н.Дурденевского на историко-политические темы, которые учёный-ополченец читал солдатам и офицерам Московского гарнизона и Смоленского фронта. Об активной гражданской позиции учёного говорит тот факт, что 50 учеников В.Н.Дурденевского стали кандидатами юридических наук, пятерым присуждена степень доктора юридических наук. Неоценимы заслуги талантливого учёного, необычайно ёмок его образ. Думается, что наступит время, когда во вновь созданном музее Уральской юридической академии с помощью самих студентов будет оформлен стенд, посвящённый одному из тех, кто способствовал становлению и продвижению вуза, его прочному месту среди ведущих высших учебных заведений по подготовке юристов высокой квалификации.

Следовательно, представление образа интеллигента в историческом образовании предполагает наличие целого ряда специфических предпосылок, главные из которых заключаются в создании благоприятной вузовской среды: 1) своеобразный уклад высшего учебного заведения, исключающий «фигуры умолчания» и способствующий партнёрским отношениям преподавателей и студентов; 2) современный, сбалансированный учебный план, отвечающий запросам практики; 3) соответствующая времени система исторического образования, включающая личностную компоненту, которая позволяет изучать историю по принципам личностно-ориентированной педагогики.

---

1. Н.Бердяев. О «левости» и «правости» // Биржевые новости. № 14967. 16 июля 1915.  
2. Кара-Мурза С.Г. Евроцентризм-Эдипов комплекс интеллигенции. М., 2002. С.103.  
3. Профессора Пермского государственного университета. Пермь, 2001. С.117.

4. ТАМ ЖЕ. С.118.
5. ТАМ ЖЕ. С.43.
6. СВЕРДЛОВСКИЙ ЮРИДИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ. 50 ЛЕТ. 1931-1981 ГГ. М., 1981. С. 7.
7. ТАМ ЖЕ. С.8.

Савельев В.Г.

**Развитие женского образования в городе Кургане  
во второй половине XIX в. и его доступность для основных  
социальных групп населения города**

Необходимость развития учреждений образования встала с новой силой в связи с реформированием всех сфер жизни России во второй половине XIX века. Прежде всего данный процесс выразился в открытии сети новых учебных заведений разного типа и уровня, которые и должны были удовлетворить разнообразные потребности общества. Не осталось в стороне и развитие женского образования. Общественное мнение практически всех жителей г. Кургана в вопросе необходимости открытия женской прогимназии было единодушным. Однако на практике сразу же возникли вопросы приобретения здания будущей прогимназии, ее финансирования, приглашения квалифицированных педагогов, составление программ преподавания и т.д. Министерство народного просвещения оказывало прогимназии лишь частичную поддержку, которая в основном заключалась в контроле учебного процесса, рекомендации определенных учебников и небольшой финансовой помощи. Основные вопросы по открытию прогимназии должно было решить население города.

Огромную роль в этом процессе играло купечество города Кургана как личным участием в работе попечительного совета, так и непосредственным финансированием различных нужд. Например, 8 февраля 1867 г. попечительный совет женского училища 408 рублей, пожертвованных купцам "при объявлении капиталов и взятии документов на право торговли на 1867 год" (1). 6 марта 1867 г. попечительный совет женского училища определил "сдать имеющиеся в излишке деньги 500 рублей в Курганский городской общественный банк купца Багашова для приращения процентами"(2). Генерал-губернатор Западной Сибири 16 ноября 1872 года в послании в попечительный совет сообщал, что купец Березин внес в Курганский городской банк на счет женского училища 1000 рублей, и просил совет "объявить ему мою искреннюю благодарность"(3).

Рассмотрим основные источники финансирования и основные статьи расхода Курганской женской прогимназии. К постоянным источникам финансирования прогимназии можно отнести помощь со стороны органов городского самоуправления взимание платы за учебу и проценты с сумм, внесенных в банки купцами. Данные статьи дохода в различные

годы составляли до 90% всех поступавших финансовых средств. В постоянные статьи расхода входило жалование учителям и служащим прогимназии и расходы по содержанию здания. В разные годы данные статьи расхода в бюджете прогимназии занимали до 80%.

Плата за учебу составляла от 16,98% до 20,67% финансовых поступлений. Назначение этой платы являлось вынужденной мерой, и попечительный совет насколько было возможно откладывал введение данной статьи дохода прогимназии. Например, 1 февраля 1877 года в послании попечительного совета в городскую управу сообщалось, что недостаточное финансирование прогимназии как министерством народного просвещения, так и городской управой, влечет за собой введение платы за обучение, что неизбежно вызовет «уменьшение учениц, вследствие большинства несостоятельности их родителей и тем будет нанесен вред в ущерб просвещению девочек в Кургане», а это идет в разрез с деятельностью попечительного совета, постоянно заботившегося «об увеличении учениц и расширении деятельности прогимназии» (4). В ответ городская управа 5 марта 1877 г. предлагала вынести данный вопрос на «обсуждение и разрешение Городской Думы». В итоге было принято компромиссное решение, по которому от платы освобождались ученицы наиболее бедных родителей, имеющие хорошую успеваемость. 25 мая 1901 года в результате обсуждения попечительным советом вопроса об освобождении от платы за учебу по ходатайству педагогического совета 16 учениц было принято постановление «освободить от платы за право учения 10 бедных учениц, а за 6 учениц внести 30 рублей пожертвованных на этот предмет Н.Ф.Бронниковой» (5). Данные мероприятия в какой-то мере открывали возможности получить образование для способных учениц, чьи родители не имели достаточных материальных средств.

Некоторые средства на развитие прогимназии выделялись и государственными органами. Так, попечитель Западно-Сибирского учебного округа 18 мая 1902 г. сообщал попечительному совету прогимназии «об ассигновании из средств государственного казначейства на содержание вновь открываемого с начала 1902-1903 учебного года 5 класса прогимназии, кроме уже отпущенных на этот предмет 200 рублей еще по 400 рублей в год» (6). Таковы были источники финансирования Курганской женской прогимназии.

Остановимся более подробно на составе учащихся Курганской женской прогимназии в 1872-1894 годах, включающем в себя общее число учениц, состав учениц по сословиям, число полностью окончивших курс прогимназии и выбывших до окончания курса.

В целом в 80-90-годах XIX века общее число учениц прогимназии оставалось стабильным на уровне 160-190 учениц. Резкое снижение - на 23% - общего числа учениц наблюдалось в конце 70-х годов XIX века в



связи с введением платы за обучение. Социальный состав учениц прогимназии включал в себя все основные слои городского населения и представителей наиболее зажиточных крестьян. Так, соотношение учениц по социальному составу в 1872 г. было следующим: детей чиновников - 17%, духовенства - 10,2%, городских сословий - 52,3%, крестьян - 20,5%, в 1894 году: детей чиновников - 11,2%, духовенства - 5,9%, городских сословий - 54,4%, крестьян - 28,4%. Данное положение свидетельствует о том, что Курганская женская прогимназия являлась всеобщим учреждением образования и удовлетворяла потребностям широкого круга населения. Другое дело, что с введением платы за обучение возросло число лиц, не имеющих для этого финансовых средств, и вследствие этого увеличился поток прошений в попечительный совет прогимназии с просьбой освободить своих родных от платы за учебу. Например, 12 сентября 1901 г. в попечительный совет прогимназии обратился отставной надсмотрщик курганской почтовой конторы Михаил Кондратьев Михайлов с "недоумением" по поводу увеличения платы за обучение его дочери в три раза. Михайлов указывал, что плата за обучение "берется с одних 5 рублей, с других 10 и с третьих 15 рублей. Дочь моя Мария причислена к последней категории и объяснила, что уменьшенная плата берется только с жителей г.Кургана, т.е. с мещан и купцов, а с чиновников как состоящих на действительной службе так и отставных по 15 рублей как с иногородцев" (7). Михайлов интересовался, "какой закон служит этому руководством". Педагогический совет, собравшийся 18 сентября 1901 г., просьбу М.К.Михайлова уменьшить плату за обучение не удовлетворил, приняв решение ходатайствовать об освобождении от платы за учебу только одиннадцать беднейших учениц и от платы за обучение французскому языку - трех учениц (8).

25 августа 1902 г. мещанка Варвара Григорьевна Баранова подала прошение об освобождении от платы за учебу ее дочери Лидии, ссылаясь на то, что "в следствии скудных средств к существованию я совершенно не могу писать за нее" (9). 29 августа 1902 года попечительный совет Курганской женской прогимназии просьбу В.Г.Барановой "отклонил потому что находит материальное положение Барановой удовлетворительным сравнительно с другими нуждающимися в избавлении от платы за право учения их дочерей".

Вместе с тем, педагогический совет прогимназии 28 октября 1902 г. ходатайствовал об освобождении от платы за обучение 16 беднейших учениц и назначении стипендий Колтуновой А. и Пятниковой У. (10).

Введение платы за обучение являлось мерой вынужденной, так как государство лишь отчасти заботилось о развитии образования. В результате многие социальные группы населения были лишены возможности получать образование. данное положение подтверждается и

количеством выбывших из прогимназии до окончания курса и числом окончивших курс полностью. В 1881 г. число учениц, полностью окончивших курс прогимназии, составило 7,6% общего числа учащихся, а выбывших до окончания курса -22%. В 1894 году число учениц, полностью окончивших курс, составило 8,9% от общего числа учащихся, а выбывших до окончания курса - 22,5%. Стабильный отсев учениц, как и стабильное число окончивших прогимназию, свидетельствуют о том, что желание и возможности родителей учениц и всей системы образования не всегда совпадали. Для большинства учащихся образование было недоступно по материальным причинам, хотя совершенствование системы народного просвещения являлось несомненным плюсом в жизни края.

Предметы, изучаемые в Курганской женской прогимназии, подразделялись на обязательные и необязательные (11). К обязательным предметам относились: закон божий, русский язык, русская история и география в сокращенном объеме с присоединением географического обзора всех частей света, арифметика, чистописание и рукоделие (12). Необязательными считались французский и немецкий языки, рисование, музыка, пение и танцы. Причем плата за обучение данным предметам определялась попечительным советом (13). Главный инспектор училищ Западной Сибири 16 августа представил в попечительный совет утвержденную генерал-губернатором "инструкцию об объеме преподавания предметов, числе уроков и распределении их по классам в женских прогимназиях Западной Сибири, а также копию с штата Курганской женской прогимназии, утвержденного в предложении об отпуске ежегодно в пособие из сумм министерства 810 рублей" (14). Программа, предложенная главным инспектором, не встретила особых возражений со стороны попечительного и педагогического советов Курганской женской прогимназии. 10 марта 1875 г. попечительный совет в письме к главному инспектору училищ отмечал, что не находит никаких возможностей для введения в курсе прогимназии "новых и древних языков", так как "желающих в настоящее время слушать языки никого не оказалось, да едва ли будут желающие и в последующие годы так как в прогимназии обучаются дети преимущественно родителей бедного класса и по необходимости довольствующихся настоящим курсом" (15). Кроме того попечительный совет не располагал данными "кто бы мог преподавать эти предметы и на какие средства".

Введение французского языка в прогимназии с 1882 по 1886 гг. подтвердило худшие опасения попечительного совета в отсутствии подготовленного преподавателя. Так учителями французского языка назначались в разные годы А.М.Ершова, П.Ф.Игнатьева, Е.Ф.Домоховская. В 1886 г. "преподавание французского языка в прогимназии прекращается по причине малого количества обучающихся этому предмету" (16). Преподавание французского языка в прогимназии во-

зобновляется вновь лишь с сентября 1901 г., но уже на платной основе и не для всех учащихся. Поэтому 5 июня 1902 г. на заседании попечительного совета решался вопрос "о необходимости сделать раздвижные ширмы в арке соединяющей зал с классом в виду того, что с открытием 5-го класса при том же составе преподавательниц, первые уроки в некоторых классах придется занять французским языком и не обучающимся этому предмету переводить в зал, так как другого помещения нет" (17). Подобные трудности как материальные, так и чисто технические мешали учебному процессу и негативно сказывались на общем развитии учащихся.

3 марта 1875 г. педагогический совет рассматривал предложение главного инспектора училищ Западной Сибири о введении экзамена для детей, поступающих в подготовительный класс. "Приняв во внимание безграмотность большинства родителей", педагогический совет постановил "признать вышеизложенное требование в отношении Курганской женской прогимназии крайне неудобным и представляющим много затруднений для родителей"(18). Основной причиной данных затруднений была неграмотность большинства родителей, "а платить особо приглашенному преподавателю они, по недостатку своих средств не в состоянии". Поэтому результатом введения приемного экзамена могло оказаться то, что родители "не станут отдавать своих детей в прогимназию". Экзамены были оставлены только для учениц старшего отделения подготовительного класса и остальных 3-х классов женской прогимназии (19).

Руководствуясь благими целями, педагогический совет принимал иногда и парадоксальные решения. Так, рассматривая 22 января 1886 года проблему аккуратного посещения детьми в праздничные дни "храма Божия" с целью "поднять в них религиозное чувство и вызвать в душе благоговейное отношение к "службе Божьей", председатель педагогического совета предложил, а все члены единодушно согласились и постановили "объявить учащимся, чтобы они каждый воскресный и праздничный день собирались во время благовеста к литургии в здание прогимназии, откуда парадом, под назором дежурной преподавательницы будут сопровождаться в божий храм" (20). Естественно, что вызвать "в душе благоговейное отношение к службе Божьей» такими мерами было невозможно. В целом, пример развития женской прогимназии г.Кургана во второй половине XIX в. показывает, что преобразования в системе народного просвещения происходили постоянно. Путь этот не был прямым и не открывал доступ к образованию всем без исключения слоям общества. Вместе с тем открытие новых классов в прогимназии, изменения в программе преподавания, постоянная деятельность педагогического и попечительного советов по поддержке наи-

более нуждающихся учениц давала возможность получить образование более широким слоям населения.

1. Государственный архив Курганской области (далее ГАКО). Ф.63. Оп.1. Д.4. Л.21.
2. Там же. Л.23.
3. ГАКО. Ф.63. Оп.1. Д.105. Л.57.
4. ГАКО. Ф. 63. Оп.1. Д.4. Л.375.
5. Там же. Л.115.
6. ГАКО. Ф. 63. Оп.2. Д.9. Л.10.
7. ГАКО. Ф.63. Оп.1. Д.4. Л.123.
8. Там же. Л.124.
9. ГАКО. Ф.63. Оп.2. Д.9. Л.15-16.
10. Там же. Л.22.
11. ПСЗ РИ. Собр.2. Т.45. Отд.1, 1870. СПб.,1874. N 48406, Ст.2. С.704.
12. Там же. Ст.24. С.704.
13. Там же. Ст.26. С.704.
14. ГАКО. Ф.63. Оп.1. Д.105. Л.42.
15. Там же. Д.4. Л.300.
16. ГАКО. Ф.63. Оп.2. Д.4. Л.2.
17. Там же. Д.9. Л.10.
18. Там же. Д.5. Л.24.
19. Там же. Д.37. Л.72.
20. Там же. Д.5. Л.113.

Самородов Д.П.

**Космофизическое мировоззрение – потенциальная основа  
новой парадигмы научного мышления в историческом образовании**

Переступив за порог третьего тысячелетия, каждый современный здравомыслящий индивидуум пытается оглянуться в историческое прошлое, стремясь оценить экономические, социальные и нравственные результаты человеческого развития. На самом деле, достигнутые результаты как будто дают должное основание для гордости у современных жителей Урантии (древнее название Земли). Окончательное утверждение в мире капиталистической модели организации экономики и социума характеризуется образованием на планете, по меткому определению Хозе Аргуэльеса, «глобальной промышленной цивилизации», основной сущностью которой является технократический характер организации жизнеобеспечения и потребительское мировоззрение. Маниакальная вера в нескончаемый технический прогресс породила откровенно потребительское отношение к земной биосфере и самой планете, которая признана мертвым небесным телом, лишенным разума. Антропоцентрическое (материалистическое) мировоззрение на смысл человеческого бытия упорно поддерживается современной академической (ортодоксальной) наукой, которая по-прежнему опирается на ньютоно-картезианскую парадигму мышления, утверждающую материалистический однобокий взгляд на основные проблемы миробытия, отвергая наличие Высшего космическо-

го разумного начала и сообразных с этим Высшим началом космических законов, обеспечивающих гармоническое развитие эволюционных процессов в трехмерной Вселенной и тонких (параллельных) мирах.

Между тем, вдумчивый анализ ситуации в отечественной науке дает основание утверждать, что, несмотря на господство научного материализма, практически во всех областях современной научной мысли довольно быстрыми темпами начинает развиваться новое «немеханистическое» понимание мира, основанное на принципиально иной парадигме научного мышления. По существу, речь идет о формировании нового метафизического (космофизического) научного мировоззрения, основой которого является признание реальности Высшего космического разума.

Из передовых направлений в современном естествознании наиболее близко к доказательству существования «разумного» Космоса и «разумной» Земли подошла отечественная геофизика, а именно Центр инструментальных наблюдений за окружающей средой и геофизических прогнозов, возглавляемый акад. И.Н. Яницким. Выполняя завещание В.И. Вернадского, российские геофизики в течение нескольких десятилетий осуществляли фундаментальные гелиометрические исследования, придя, в итоге, к ошеломляющим, сенсационным результатам. По утверждению И.Н. Яницкого, наша Земля в буквальном смысле является «живой» и «разумной», представляя собой предельно энергонасыщенную и высокоорганизованную систему, вынужденную сознательно реагировать на техногенное хулиганство людей-потребителей. Как считают специалисты вышеупомянутого Центра, участвовавшие в конце XX в. природные катаклизмы и крупные техногенные аварии (в том числе и Чернобыль), являются на самом деле результатом высокоорганизованных катастроф, инспирированных Высшим разумом с целью предупредить социум о страшных последствиях дальнейшего исповедывания антропоцентрической философии и технократической модели развития. Свои обоснованные опасения И.Н. Яницкий изложил в 1997 г. в обращении к президенту Б.Н. Ельцину, сопроводив свое обращение методическими рекомендациями по использованию способов защиты от негативных энергоинформационных воздействий («методология общения с Богом»). Основная идея в этих посланиях отечественных геофизиков заключается в необходимости скорейшей смены антропоцентрического мировоззрения (как ошибочного и тупикового) на реальное космофизическое мировоззрение.

Необходимость такого процесса отчетливо осознают и представители других областей естествознания, в том числе и квантовой физики, склонные к немеханистическому объяснению мира. Консолидация сторонников космофизического научного мировоззрения происходит сегодня и на уровне академической «верхушки» России. Об этом свидетельствует «Обращение» некоторых академиков РАН (Н. Мельников, Г. Каросев, Л. Клепикова и др.) к руководителям государственных организаций, уче-

ным, гражданам России и мира. В «Обращении» указывается, что каскад научных открытий в конце XX в. позволил разработать модель Вселенной как духовно-материального объекта с центральным местом и ролью человека, созданного по «образу и подобию Божьему».

Высшая школа в России, призванная сегодня аккумулировать принципиально новые модели научного мышления, должна с большим вниманием и беспристрастно отнестись к космофизическому научному мировоззрению. Принятие этой новой научной философии, без сомнения, позволит определить истинные, базовые приоритеты в области профессиональной подготовки историков и в социальной работе.

Формирование космофизического научного подхода на проблемы мироздания, а значит и на всемирную историю, логично свидетельствует о необходимости обоснования принципиально новой парадигмы исторического мышления на платформе мета - исторической доктрины, основы которой были заложены, с одной стороны, русскими религиозными философами и мистиками-визионерами (Н. Бердяев, С. Булгаков, Д. Андреев), с другой стороны, теоретиками теософского учения, в широком понимании этого термина (Е. Блаватская, А. Бейли, Рерихи, Е. Березиков).

Принимая во внимание позитивные сдвиги последних лет в области научно-исторической методологии, а также учитывая необходимость многоконцептуального преподавания истории в высшей школе, необходимо обеспечить повышенное внимание к мета – историческому подходу и космофизическому мировоззрению вообще при подготовке историков нового поколения.

Скальская А.А.

#### **Научные основы интеграции истории в современной школе**

Гуманизация и гуманитаризация образования, личностно ориентированный подход в обучении, провозглашенные в последние десятилетия приоритетными, вызвали к жизни появление и внедрение в учебный процесс современных технологий, основой которых является интеграция, призванная формировать у обучаемых гибкие, мобильные, многофункциональные знания.

Интеграция как полноценное научное понятие появляется в педагогике на фоне бурно развивающихся взаимопроникающих процессов в экономике, политике, информатике, культуре и других сферах социальной жизни. Тем не менее было бы неправильным считать, что интеграция в педагогической науке появилась в результате простого переноса понятия из других областей научной деятельности.

В истории интеграции в отечественной педагогике XX века четко определяются три этапа.

20 – 30-е годы – проблемно-комплексное обучение на межпредметной основе (трудовая школа);

50 – 70-е годы – межпредметные связи;

80 – 90-е годы – собственно интеграция.

Первые практические попытки создания новой системы образования на проблемно-комплексной, интегрированной основе в России вошли в историю педагогики под названием трудовой школы и связаны с деятельностью С.Т.Шацкого, М.М.Рубинштейна, П.П.Блонского и др. Комплексное обучение предполагало интеграцию разнопредметных знаний вокруг некоторых проблем и противостояло предметоцентризму, при котором знания систематизировались по предметам, каждый из которых представлял собой ту или иную дидактически переработанную область науки. Однако стройная в теоретическом плане концепция оказалась искаженной на практике. В смене систем преподавания было потеряно главное – система знаний. Предметоцентризм и комплексность представлялись как два взаимоисключающих дидактических принципа. При таком подходе трудовая школа оказалась исключенной из педагогических традиций, что совершенно изменило ее историческую роль: из значительного новаторского движения, призванного качественно усовершенствовать существующее образование, она превратилась в средство его революционного разрушения.

С 50 – 60-х годов начинается новый этап интеграции – этап межпредметных связей. Первоначально межпредметные связи рассматриваются преимущественно в аспекте укрепления взаимосвязи между образовательными и профессионально-техническими знаниями (П.Р.Атутов, С.Я.Батышев, А.М.Новиков). Исследования И.Д.Зверева, П.Г.Кулагина, В.Н.Максимовой, Н.А.Лошкаревой, Г.Ф.Федорца позволили перенести проблему межпредметных связей в область установления и развития содержательных, системных, дидактических отношений между школьными учебными дисциплинами.

Задачи, решению которых должны были способствовать межпредметные связи, содержательно не отличаются от задач трудовой школы: формирование целостного мировоззрения учащихся, включение знаний в процесс их жизнедеятельности, активное и сознательное вхождение ребенка в мир культуры. В исследованиях педагогов межпредметные связи выступают и как средство и условие обучения, и как метод учебно-познавательной деятельности, и как принцип построения дидактических систем. Но межпредметность не отрицает предметоцентризм, как это происходило в комплексном обучении, а выступает как средство развития предметности, стремление качественно усовершенствовать и ничего не потерять из прежнего.

Следующий – III этап развития интегративных процессов в педагогике приходится на 80-90-е годы и составляет этап собственно интеграции на фоне взаимопроникающих процессов в экономической, политической, информационной, культурной и других сферах социальной жизни. Соотношение между межпредметными связями и интеграцией учебных дисциплин впервые рассмотрено в исследованиях по теории и практике профессионального образования В.С.Безруковой, А.П.Беляевой, М.Н.Берулавы, М.И.Махмутова, Н.К.Чапаева и др.

Обратимся к проблеме взаимосвязи межпредметных связей и интеграции. Прежде всего отметим, что отличие между ними заключается в характере деятельности преподавателя или нескольких преподавателей, участвующих в педагогическом процессе. Ведь межпредметные связи, хотя и обозначены в большинстве учебных программ, носят рекомендательный характер, и преподаватель может учитывать их, а может и продолжать обучение только в рамках «своего» предмета. Таким образом, программное содержание образования с учетом межпредметных связей еще не предпосылка для их успешной реализации. Сегодня наступил новый этап подхода к единству школьных предметов, когда от стадии реализации межпредметных связей, допуская рядоположенность явлений из разных предметов, их независимое, как бы параллельное существование и их координацию, надо перейти к интеграции этих явлений, к рождению новых целостностей, то есть подлинной интеграции.

В дидактике под интеграцией в образовательном процессе понимают и процесс и результат объединения, взаимосвязи компонентов содержания образования в единую дидактическую систему, соответствующую целостной сущности личности. В современных исследованиях выделяют два уровня реализации интеграции в обучении: внутрипредметную и межпредметную интеграцию. Внутрипредметная интеграция позволяет выстроить целостную научную систему в пределах отдельной школьной дисциплины. Межпредметная интеграция представляется в виде целостной дидактической системы высокого уровня сложности. Она способна сформировать качественно новую систему – интегральное образовательное пространство, не отбрасывающее предметоцентризм, а надстраивающееся над ней.

Базисный учебный план образовательных учреждений Российской Федерации – важный государственный документ, определяющий содержание и объем подлежащего усвоению материала. Определяя интегративные тенденции как долгосрочную перспективу развития образования, впервые в этом документе вводится новое дидактическое понятие «образовательная область», которая предусматривает возможность гибкой ор-



ганизации содержания обучения. Образовательная область – это общность нескольких учебных предметов, практиковавшихся ранее независимо друг от друга. Дисциплина история входит в образовательную область «Обществознание» наряду с курсами «Человек и общество» и географией.

Рассмотрим, как реализуется интеграция в обучении при изучении истории.

История - это наука о людях в пространстве и времени. Этот предмет составляет особую систему знаний - фактов, понятий, идей, излагаемых в своеобразной логической взаимосвязи. Они усваиваются учащимися путём образования внутрисистемных ассоциаций. Определяющую роль в создании таких ассоциаций играют интегрированные связи или внутрипредметная интеграция. Систематическое привлечение с их помощью ранее усвоенного и познание нового формирует целостный взгляд на общественные события, обеспечивает прочные знания и вырабатывает умение их применять.

Имеет значение также общность целей обучения истории и социально-гуманитарных дисциплин: разные дисциплины имеют своё специфическое содержание, что делает проблему их взаимосвязанного изучения (межпредметная интеграция) особенно актуальной, открывает возможности многостороннего освещения явлений и закономерностей.

Внутрипредметная интеграция в обучении истории обусловлена самой спецификой исторического знания, ориентирована на преемственность, взаимообусловленность всех событий и явлений. Так, например, при изучении темы «Экономическое развитие России в первой четверти XVIII века» преподаватель перестраивает организацию учебного материала таким образом, чтобы учащиеся уловили связь между преобразованиями Петра I в экономике и всей реформаторской деятельностью императора во внутриполитической, государственной сферах, внешней политике, культуре, просвещении. И действительно, развитие металлургии и увеличение на порядок производства чугуна диктовалось необходимостью, в первую очередь, реорганизации армии и созданием артиллерии для внешнеполитических побед Петра I. Создание верфей и кораблестроение обусловлено необходимостью морских побед над Швецией в затянувшейся Северной войне. Превращение России в крупнейшего экспортёра Европы по ряду товаров обеспечено также особой протекционистской политикой императора и выходом страны к Балтийскому морю. Таким образом, ученики усматривают прямую зависимость между внутри- и внешнеполитической деятельностью Петра I и его экономическими преобразованиями. При рассмотрении внутриполитических мероприятий Петра I можно увидеть взаимозависи-

МОСТЬ МЕЖДУ ПРЕОБРАЗОВАНИЯМИ В ГОСУДАРСТВЕННОЙ СФЕРЕ, СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ МЕРОПРИЯТИЯХ, КУЛЬТУРЕ, НАУКЕ, ПРОСВЕЩЕНИИ. ПРИКАЗАВ В ДЕКАБРЕ 1699 ПЕРЕЙТИ НА ЕВРОПЕЙСКОЕ ЛЕТОСЧИСЛЕНИЕ ОТ РОЖДЕСТВА ХРИСТОВА, ОН ОСУЩЕСТВИЛ «РАЗРЫВ ВРЕМЁН» БУКВАЛЬНО. А БРИТЬЁ БОРОД, ВВЕДЕНИЕ ОДЕЖДЫ ЕВРОПЕЙСКОГО ПОКРОЯ, СТРОИТЕЛЬСТВО И ПЕРЕНОС СТОЛИЦЫ, ОТКРЫТИЕ ШКОЛ, СЕМИНАРИЙ, АКАДЕМИИ И ДРУГИЕ МЕРОПРИЯТИЯ - ВСЁ ЭТО МОЖНО СВЯЗАТЬ ТОЛЬКО ФАКТОМ ПРЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕФОРМАТОРА.

ТАКИМ ОБРАЗОМ, НА ПРИМЕРЕ ЭПОХИ ПЕТРА I КУРС ИСТОРИИ ВЫСТУПАЕТ КАК ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ ВНУТРИПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ОБУЧЕНИИ. В СИЛУ УНИВЕРСАЛЬНОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ИСТОРИИ В НЕЙ СОЕДИНЯЮТСЯ И СОСУЩЕСТВУЮТ ДВЕ КУЛЬТУРНЫЕ РЕАЛЬНОСТИ: ПРОШЛАЯ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ЭПОХА КАК ОБЪЕКТ ПОЗНАНИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ, К КОТОРОЙ ПРИНАДЛЕЖАТ ИССЛЕДОВАТЕЛЬ, ПРЕПОДАВАТЕЛЬ, УЧЕНИК, И КОТОРАЯ В ЦЕЛОМ ОПРЕДЕЛЯЕТ МЕТОДЫ И ФОРМЫ ИСТОРИОГРАФИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ. В ЭТОМ СЛУЧАЕ ПРОШЛАЯ КУЛЬТУРНАЯ ЖИЗНЬ КАК ФОРМА ИСТОРИЧЕСКОЙ ЭПОХИ, С ОДНОЙ СТОРОНЫ, И РАЦИОНАЛЬНОЕ КУЛЬТУРНОЕ МЫШЛЕНИЕ, - С ДРУГОЙ, ЯВЛЯЮТСЯ ОСНОВОЙ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ИСТОРИИ С ДРУГИМИ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫМИ КУРСАМИ.

В КАЧЕСТВЕ ПРИМЕРА МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ МЕЖДУ ДИСЦИПЛИНАМИ «ИСТОРИЯ» И «ОБЩЕСТВОЗНАНИЕ», ПРИВЕДЁМ ТЕМУ «ПОЛИТИЧЕСКИЕ РЕЖИМЫ». ИСТОРИЯ РОССИИ ИЗОБИЛУЕТ ПРИМЕРАМИ КАК АВТОРИТАРНОГО, ТАК И ТОТАЛИТАРНОГО, И ДЕМОКРАТИЧЕСКОГО РЕЖИМОВ. ПРИ УСТАНОВЛЕНИИ ИНТЕГРАТИВНЫХ СВЯЗЕЙ МАТЕРИАЛ АКТУАЛИЗИРУЕТСЯ ЗНАНИЯМИ УЧАЩИХСЯ ИЗ ОБЛАСТИ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ИСТОРИИ. ГОВОРЯ О ТОТАЛИТАРНОМ РЕЖИМЕ, МЫ ПРИВЛЕКАЕМ СВЕДЕНИЯ ИЗ ИСТОРИИ СОВЕТСКОГО ГОСУДАРСТВА В 30-40-Е ГОДЫ И ВЫДЕЛЯЕМ ОСНОВНЫЕ ПРИЗНАКИ ДАННОГО РЕЖИМА: ВСЕСТОРОННИЙ КОНТРОЛЬ ЗА ЖИЗНЬЮ ОБЩЕСТВА, ОТСУТСТВИЕ РЕАЛЬНЫХ ПРАВ И СВОБОД, ПОДАВЛЕНИЕ ОППОЗИЦИИ, РЕПРЕССИИ, МИЛИТАРИЗАЦИЯ ЖИЗНИ ОБЩЕСТВА, ГОСПОДСТВО ЕДИНОЙ ИДЕОЛОГИИ.

ТАКИМ ОБРАЗОМ, ИНТЕГРАЦИЯ ПОЗВОЛЯЕТ ОПИРАТЬСЯ ПРИ РАССМОТРЕНИИ ТОЙ ИЛИ ИНОЙ ТЕМЫ НА ИМЕЮЩИЕСЯ У УЧАЩИХСЯ ЗНАНИЯ ПО СМЕЖНЫМ НАУКАМ, ЧТО СНИМАЕТ ТРУДНОСТИ В УСВОЕНИИ РАССМАТРИВАЕМЫХ ВОПРОСОВ И СОЗДАЕТ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЙ НАСТРОЙ, ЗАКЛЮЧАЮЩИЙСЯ В ОСОЗНАНИИ НУЖНОСТИ И ПОЛЕЗНОСТИ ПРИОБРЕТЕННЫХ ЗНАНИЙ.

Смирнов С.В.

**Российская эмигрантская молодежь и высшее образование  
в условиях Северной Маньчжурии 1920-х гг.**

СЕВЕРНАЯ МАНЬЧЖУРИЯ ПО СВОИМ УСЛОВИЯМ СОСТАВЛЯЛА ОСОБУЮ, ЗНАЧИТЕЛЬНО ОТЛИЧАЮЩУЮСЯ ОТ ДРУГИХ РЕГИОНОВ ПРОЖИВАНИЯ РОССИЙСКИХ ЭМИГРАНТОВ ЧАСТЬ РУССКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ. КРОМЕ ПРАГИ ТОЛЬКО

В ХАРБИНЕ, ЦЕНТРЕ РОССИЙСКОЙ ДАЛЬНЕВОСТОЧНОЙ ЭМИГРАЦИИ, СУЩЕСТВОВАЛИ ЧИСТО РУССКИЕ ВЫСШИЕ УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ. ОДНОЙ ИЗ ВАЖНЕЙШИХ СОСТАВНЫХ ЧАСТЕЙ РОССИЙСКОГО СОЦИАЛЬНОГО СТАНДАРТА В МАНЬЧЖУРИИ, КОТОРЫЙ В ОСНОВНОМ СФОРМИРОВАЛСЯ ЕЩЕ В ДОРЕВОЛЮЦИОННЫЙ ПЕРИОД, ЯВЛЯЛСЯ ВЫСОКИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ ИНДИВИДА. СЕМЬЯ, ШКОЛА И ДРУГИЕ ИНСТИТУТЫ РОССИЙСКОЙ ЭМИГРАНТСКОЙ КОЛОНИИ ВСЕМЕРНО ОРИЕНТИРОВАЛИ ДЕТЕЙ НА ПОЛУЧЕНИЕ ВЫСОКОГО УРОВНЯ ОБРАЗОВАНИЯ, ЧТО НЕИЗМЕННО СВЯЗЫВАЛОСЬ С БУДУЩИМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ И СОЦИАЛЬНЫМ УСПЕХОМ. ОСОБЕННО ЯРКО ТАКАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ДЕТЕЙ ПРОЯВИЛА СЕБЯ В 1920-Е ГГ., КОГДА В СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ МАНЬЧЖУРИИ ЗНАЧИТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПОЛУЧИЛИ РЫНОЧНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ.

К моменту окончания школы у многих детей-эмигрантов уже были сформированы в общих чертах основные стратегические направления жизненного плана. Судя по имеющимся у нас данным, высокий процент выпускников школ связывали свои социальные надежды с продолжением образования. Так, по материалам школьного опроса, который был проведен в начале 1920-х гг., около 18% учащихся 1-го Харбинского русского реального училища (ХРРУ) хотели продолжить свое образование в Харбинском политехническом институте (ХПИ) (1). А были еще те, кто собирался поступать в другие харбинские вузы или выехать для получения высшего образования за границу.

О проценте учащихся, избравших стратегию продолжения образования, может говорить помещенный в Сборнике памяти 1-го ХРРУ перечень выпускников училища за все годы его существования, с перечислением количества реалистов, окончивших вузы. При этом нужно учитывать, что часть реалистов, поступив в вузы, не закончили их. Из 21 человека, выпускников 1923 г. (3-й выпуск), 6 окончили вузы, один за границей; из 27 человек выпуска 1924 г. - 13; из 26 человек выпуска 1925 г. - 10; из 40 человек выпуска 1926 г. - 15, двое за границей; из 43 человек выпуска 1927 г. - 23, восемь за границей; из 26 человек выпуска 1928 г. - 8, двое за границей; из 32 человек выпуска 1929 г. - 8, двое за границей; из 31 человека выпуска 1930 г. - 8, двое за границей (2).

В среде гимназистов Христианского союза молодых людей (ХСМЛ), первые выпуски которого пришлось на конец 1920-х гг., процент желавших продолжать свое образование в высших учебных заведениях и поступавших в вузы был еще выше. По материалам журнала «Друзьям от друзей», из 22 человек (10 – мальчиков, 12 – девочек) первого выпуска 1928 г. поступили в вузы все 10 мальчиков, 4 – за границей. Выпуск 1931 г.: из 37 человек (25 – мальчиков) – 20 поступивших, 5 – за границей (3).

Для получения высшего образования у российской эмигрантской молодежи Маньчжурии существовало две возможности - либо выезд для дальнейшего обучения за границу, либо поступление в харбинские вузы.

По поводу выбора места обучения для детей в 1920-е гг. в эмигрантской среде существовали значительные разногласия. В 1927 г. газета «Заря» писала о том, что «родителей очень заботит вопрос – готовить ли детей к выезду за границу на учебу. Несмотря на то, что в Харбине существует четыре вуза, выезд для учебы за границу имеет массовый характер». Газета провела анкету с преподавателями харбинских вузов, которые дали следующие ответы. «Профессор Гинс (Юридический факультет): «кто едет за границу в высшие учебные заведения, тот вернется, по крайней мере, наполовину иностранцем... Кто хочет остаться сыном своей родины, получая высшее образование, - тому полный расчет остаться здесь». Профессор Кузнецов (Педагогический институт): «тем, кто имеет деньги, по-моему, следует уезжать... Отъезд туда не есть нездоровое явление. Едут так как не находят здесь приложения своему стремлению к знанию». Профессор Головачев (ИОКН): «в настоящее время преподавание в высших учебных заведениях за границей, безусловно, лучше, чем в Харбине». Инженер Ковалевский (ХПИ): «многие мои ученики, выехавшие в Бельгию, возвратились для продолжения обучения в Харбин, так как техникумы Западной Европы и Америки узко специализированы» (4).

Для обучения в вузах Европы и США дети эмигрантов выезжали в частном порядке, получая визы через харбинские консульства европейских стран и США, или на основании специальных образовательных программ и приглашений от определенных общественных организаций. В 1920-1923 гг. действовали специальные учебные программы, позволявшие русским студентам из Китая поступать в Калифорнийский и другие университеты США. Согласно сообщениям харбинских газет, дети эмигрантов для получения высшего образования выезжали во Францию, Бельгию, Германию, Италию, Гонконг.

В первой половине 1920-х гг. в Харбине открылись четыре вуза: Юридический факультет, ХПИ, Институт Ориентальных и Коммерческих наук (ИОКН) и Педагогический институт. Кроме того, в 1920-е гг. на правах вуза существовала 1-я Харбинская зубоврачебная школа. Наличие большого числа квалифицированных педагогов позволяло обеспечивать достаточно высокий уровень подготовки специалистов, ориентированных на региональную специфику будущей профессиональной деятельности.

Влияние на выбор эмигрантской семьей того или иного вуза для обучения ребенка оказывало множество факторов. Важнейшее влияние на выбор вуза, как и школы, и последующее развитие социальной карьеры индивида оказывала семья. В вопросах выбора учебного заведения, контуры которого закладывались еще в школьные годы, семья, учитывая желание ребенка, исходила, прежде всего, из представлений о желаемой профессиональной карьере для ребенка и своих материальных возможностей. Нередко даже те эмигрантские семьи, которые имели скромный достаток, стремились, мобилизуя все свои ресурсы, дать высшее образо-

вание детям. Огромное значение имели престижность, высокая оплачиваемость (доходность) будущей профессии, ее востребованность на рынке труда. Зачастую, большое влияние на выбор будущей профессии оказывала профессиональная принадлежность членов семьи, особенно преуспевавших на этом поприще.

Практически отсутствовала ориентация детей на получение высшего образования только в казачьих и крестьянских семьях Трехречья. Молодежь, выходцы из этого района, как можно судить на основе биографических материалов архивно-следственных дел репатриантов, нередко не имели даже оконченного среднего образования.

Нередко в эмигрантских семьях на получение высшего образования и последующую профессиональную карьеру ориентировались не только юноши, но и девушки (главным образом, горожанки), чей путь интеграции в общество в России традиционно лежал, главным образом, через институт брака. Так, из 297 студентов, окончивших Юридический факультет, 91 выпускник были женщинами, что составляло около 30% (5).

Наиболее престижным из харбинских вузов в 1920-е гг. являлся политехнический институт, располагавший мощной учебно-материальной базой и финансовой поддержкой КВЖД. ХПИ был единственным вузом в городе, который имел собственные учебные здания, прекрасно оборудованные лабораторию и мастерские. В вузе существовали именные стипендии, иногородним учащимся предоставлялось общежитие, все студенты обеспечивались летней оплачиваемой практикой на железной дороге (6). По окончании вуза перед выпускниками открывались наиболее благоприятные перспективы трудоустройства в железнодорожном хозяйстве, основной из «русских» сфер занятости. В то же время плата за обучение в ХПИ была очень высока - 300 золотых рублей в год, а для детей служащих и пенсионеров КВЖД и работников института - 200 золотых рублей, что могли себе позволить далеко не все эмигрантские семьи. С 1924 г. право на обучение в институте получили только дети советских и китайских подданных.

Положение других харбинских вузов в сравнении с ХПИ было достаточно скромным. Они практически не имели субсидирования извне и даже не располагали собственными помещениями. Несмотря на это, популярность Юридического факультета и ИОКН была высока, особенно среди русских, не принявших советского или китайского гражданства. Профессии, которые давали отделения этих вузов (юридическое и экономическое на Юридическом факультете, и восточно-экономическое и коммерческое в ИОКН), были престижными, хотя и по-разному востребованными на рынке труда Маньчжурии. Не последнюю роль в выборе ИОКН и Юридического факультета играла их вечерняя форма обучения и плата за обучение, которая была в два раза ниже, чем в ХПИ. Так, на

Юридическом факультете годовая плата составляла 150 золотых рублей, в ИОКН в середине 1920-х гг. – 100 китайских долларов.

Нестабильность экономического положения многих эмигрантских семей, а также колебание политической конъюнктуры в регионе негативно сказывались как на положении самой русской высшей школы в Маньчжурии, так и на перспективах завершения образования для большого количества русских юношей и девушек. Как писала газета «Русский голос» в 1922 г., «за слушателями [Юридического факультета] числится большая недоимка платы. Можно предвидеть, что и вновь поступающая на факультет молодежь явится далеко не обеспеченной в материальном отношении...» (7). Несмотря на активную деятельность старостатов и администрации вузов по оказанию помощи малоимущим студентам, многие студенты вынуждены были покидать вузы. За годы существования Юридического факультета (1920-1937 гг.) через него прошло свыше 2600 студентов, тогда как окончивших было всего 297 человек (8). В период функционирования ИОКН (1925-1941 гг.) в нем обучалось 750 человек, окончили вуз с получением диплома 104 человека (9).

Политическая нестабильность в бывшей полосе отчуждения, особенно в конце 1920-х гг., иногда оказывала не меньшее влияние, чем материальная несостоятельность эмигрантских семей, на возможность окончания высшего образования представителями младшего поколения эмиграции. В 1928 г. в ХПИ вышел приказ о том, что в институте могут учиться только советские и китайские граждане, т.е. не просто дети советских и китайских подданных, но сами имеющие это подданство (10). В 1929 г. на Юридическом факультете было объявлено, что студенты-эмигранты, не имевшие китайского и советского гражданства, исключаются из вуза.

1929 г. стал началом заката русской высшей школы в Харбине. Юридический факультет в этом году превратился в составную часть китайского вуза – Правительственного юридического факультета и утратил какую-либо внешнюю материальную поддержку. Русская администрация Педагогического института также была заменена китайской, а несколько позднее Педагогический институт был слит с Юридическим факультетом. Начались гонения на «советское гнездо» - ХПИ, ходили слухи о его грядущем закрытии. И хотя этого не произошло в 1932 г. был создан альтернативный ХПИ Северо-Маньчжурский политехнический институт. Окончательный удар русской системе высшего образования в Маньчжурии был нанесен японской оккупацией региона.

1. Сборник памяти 1-го ХРПУ. Сидней, 1985. № 1. С.5.

2. Там же. С.52-56.

3. Друзьям от друзей. Сидней, 1988. № 28. С.4-12; 1991. № 34. С.16-32; 1994. № 40. С.11-16.

4. Заря. 1927. 4 дек. С.6.

5. Автономов Н.П. Юридический факультет // Русский Харбин. М., 1998. С.55.

6. Каневская Г. Харбинский политехнический в воспоминаниях его выпускников // Рубеж. Тихоокеанский альманах. Владивосток, 1998. № 3 (865). С.311.

7. Цит. по: Стародубцев Г. Русское юридическое образование в Харбине (1919-1937) // ПДВ. 2000. №6. С.144.
8. Там же. С.149.
9. Павловская М.А. Харбинская ветвь российского востоковедения (начало XX в. – 1945 г.) // Историческая наука на пороге III тысячелетия: Тез. докл. Всерос. науч. конф. Тюмень: ТГУ, 2000. С.88.
10. Государственный архив административных органов Свердловской области. Ф.1. Оп.2. Д.32902. Л.11об.

Соколова Т.П.

### **Система внеурочных мероприятий как способ формирования навыков умственного труда**

Негосударственное образовательное учреждение – школа «Источник» существует уже более 10 лет, как школа, принимающая учащихся с 5 класса по тем или иным причинам не сумевшим реализоваться в традиционной государственной общеобразовательной школе; основной своей концепцией выбрала концепцию адаптивной школы.

Своей основной задачей педагогический коллектив школы считают такую организацию работы школьного коллектива, при которой каждый ученик мог бы максимально реализовать свои способности к учению и возможности. Решая задачу учить «чему-то», педколлектив большое внимание уделяет вопросу «как» учить, т.е. обучению школьников методам освоения новых знаний.

Применительно к изучению истории в школе сложилась система учебных и внеклассных мероприятий, направленных на формирование у учащихся навыков умственного труда. При этом используется широкий спектр самых различных, часто нетрадиционных методов обучения.

В краткой схеме эта система выглядит следующим образом:

- в 5, 6, 7 классах проводятся дни интегрированного факультативного курса «История – культура-человек». В такие дни все уроки (от пения до математики) посвящены одной теме, скажем «Античность» или «Средневековье». Методы применяются самые разные: от театрализованных уроков, реконструкции древних технологий до подготовки «исторического» обеда.

- в 8 классе – тренинг по написанию рефератов с последующей подготовкой и защитой их на переводном экзамене всеми учениками класса. В процессе этой учебной деятельности формируются навыки работы с источниками, библиографического поиска, анализа и осмысления материала.

- 10 класс включается в процесс подготовки и проведения вышеназванных дней интегрированных занятий для младших классов в рамках изучения курса «История мировых цивилизаций» с целью формирования у старшеклассников коммуникативных навыков и умений передать свои знания другим.

- в 9 и 11 классах практикуется проведение индивидуальных углубленных занятий с учащимися, проявившую особую заинтересованность в изучении истории. Такой подход предполагает опору на ранее приобретенные навыки и их развитие, проводить углубленную профориентацию и персональную подготовку к вступительным экзаменам.

Для учащихся всей школы ежегодно проводится общешкольная научно-практическая конференция, в рамках которой работают предметные секции, творческие мастерские. Например, для самых маленьких проводится секция «Лягушатник». В конференции наравне с детьми участвуют родители, учителя, выпускники-студенты и ученые.

Все вышеназванные мероприятия, как показывает внутришкольный мониторинг, способствуют:

- формированию навыков умственного труда у учащихся;
- формированию психологической установки на ценность и значимость знаний;
- формированию адаптивных возможностей учащихся.

Сокурова Н.И.

#### **Диалогический метод обучения в византийской педагогической мысли и его влияние на формирование гуманистической дидактики**

Одним из средств познания окружающей действительности в византийской школе служил диалогический метод обучения, сводимый к беседе двух или нескольких лиц для выяснения сущности тех или иных вопросов. Данный метод характеризуется тем, что он пробуждает максимальную активность обеих сторон, участвующих в мыслительных операциях и представляет собой пульсирующий переход от активности к пассивности и многократное повторение подобного состояния, а также связан с оформлением как собственной мысли, так и чужой. Дидакал и кафигит, владеющие методом диалогического раскрытия сущности знания, играли ведущую роль в обучении, руководили процессом познания и, применяя подобный метод, становились способными увлечь учеников. Мафиты вырабатывали постепенно у себя готовность учиться, предрасположенность к активному восприятию учебного материала. Диалогический метод противопоставлен изоляции учащегося (что в дальнейшем разрабатывал Жан-Жак Руссо) и принципу «пифагоринского молчания», предложенному Ратихием.

Истоки традиции диалогического общения в обучении восходят к Сократу (469-399 г.г. до н.э.), который использовал лишь устный метод преподавания. Платон более широко использовал разговорный «сократический метод». Диалектика, как исключительный цикл образования, реализовывалась им в форме бесед. Аристотель ввел



ОСОБЫЙ ВИД ДИАЛОГА (ПАРНЫЕ РЕЧИ). Киники создали жанр диатрибы, пришедший на смену диалогу. Возвращение к диалогической форме связано с именами Диона и Прусы, Плутарха, Лукиана и Афиней. Особую роль в совершенствовании формы и содержания диалогического высказывания сыграл Цицерон с его «Тускуланскими беседами» и его талантливые продолжатели Тацит, Минуций Феликс, Макробий и Августин. Диалог как прием обучения и жанр литературы имел особую архитеконику с кульминацией в виде стихомифии.

В византийской педагогической практике диалогическая речь рассматривалась в качестве одного из основных типов речевой коммуникации. Конечно, диалог не исключал монолога и полилога, но наиболее рельефной парадигмой выступало реплицирование. Византийская педагогическая мысль и реальное воплощение ее принципов преимущественно были связаны с особым вниманием к контраверзе, полемической заостренности диалога, диспутам, рецитации с последующим обсуждением. Даже экзегетика была насыщена внутренними коллизиями, внутренней речью, полемикой с воображаемыми оппонентами. Византийские речи, письма и другие риторические произведения рассматривались как диалог, гомилия, собеседование.

В процессе обучения византийские дидаскалы и кафигиты работали не только устные методы диалогического общения и познания истины через столкновение мнений, но также особый вид учебных пособий в форме бесед, что нашло яркое воплощение в изучении языка, освоении религиозных догматов. Знаменитые вопросы – ответы ромей применяли при изложении научных, православно-конфессиональных, правовых и других воззрений.

Вспыхнувший на Западе интерес к греческому языку и античной культуре во многом был результатом трансляции знаний византийских эрудитов (Максим Плануд, Никифор Григора, Мануил Хрисолора, Виссарион Никейский и др.). Освоение греческого языка итальянцами (Джованни Боккаччо, Франческо Петрарка, Гварино, Франческо Филельфо и др.) протекало в диалогической форме в виде непринужденной дружеской беседы наставника и ученика. В форме диалога, политического диспута, духовной контраверзы развивался в Византии процесс утверждения паламизма. В дискуссиях вокруг проблемы исихазма участвовали и представители гуманистических кругов Западной Европы (Варлаам Калабрийский и др.). Преподавательская деятельность византийцев в университетах Италии, Франции и других странах раскрыла западноевропейцам громадное преимущество диалогического способа обучения. В дальнейшем рассматриваемый прием позитивно повлиял на разработку различных дидактических систем (Витторино да Фальтре,

ФРАНСУА РАБЛЕ, ТОМАС МОР, ЯН АМОС КОМЕНСКИЙ И ДР.). ЭПОХА ГУМАНИЗМА И ВОЗРОЖДЕНИЯ, СТАВШАЯ ВЫЗОВОМ СХОЛАСТИЧЕСКОЙ МЕТОДИКЕ, ВПИТАЛА В СЕБЯ ДОСТИЖЕНИЯ ВИЗАНТИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ И ОТДАЛА ВЕСОМОЕ ПРЕДПОЧТЕНИЕ ФОРМАМ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСПУТА ИЛИ ФИЛОСОФСКОГО СПОРА (ЭРАЗМ РОТТЕРДАМСКИЙ, ИОГАНН РЕЙХЛИН, УЛЬРИХ ФОН ГУТТЕН; И ДРУГИЕ).

Степанова В.В.

### **Формирование системы методологической подготовки студентов историков в педагогических вузах**

ОПРЕДЕЛИТЬ ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ, ОВЛАДЕНИЯ МЕТОДОЛОГИЕЙ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ В ВУЗЕ И ШКОЛЕ В НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ СТАЛО ПЕРВООЧЕРЕДНОЙ ЗАДАЧЕЙ. ОПЫТ РАБОТЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИНСТИТУТЕ, ПРОВЕДЕНИЕ СЕМИНАРОВ С УЧИТЕЛЯМИ ШКОЛ, ОТЧЕТЛИВО ДЕМОНИСТРИРУЕТ СИТУАЦИЮ «КРИЗИСА» ПО МЕТОДОЛОГИЧЕСКИМ АСПЕКТАМ У СТУДЕНТОВ, УЧИТЕЛЕЙ, АСПИРАНТОВ В ПОЗНАНИИ «ПРОШЛОГО».

Академическая историческая наука в настоящее время отказалась от доминирования марксистской теории познания и предложила новые парадигмы изучения исторического прошлого. В исторической литературе обсуждаются многочисленные теории, предлагаемые историками тех или иных направлений. Автор не ставит перед собой задачи анализа всех этих направлений (1).

ВОПРОС СОСТОИТ В ТОМ, ЧТОБЫ ПРЕДЛОЖИТЬ РЕАЛЬНЫЙ МЕХАНИЗМ ЗНАКОМСТВА С ОСНОВНЫМИ ТЕОРИЯМИ ИСТОРИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ СТУДЕНТАМ, АСПИРАНТАМ, УЧИТЕЛЯМ. РЕЧЬ ИДЕТ О ТОМ, ЧТОБЫ УБРАТЬ ИЗ ВУЗОВСКИХ И ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ ЗАЯВКИ АВТОРОВ НА ТО, ЧТО «УЧЕБНИК НАПИСАН С ЦИВИЛИЗАЦИОННЫХ ПОЗИЦИЙ», А ВЕСЬ УЧЕБНИК ПОСВЯЩЕН АНАЛИЗУ СУХОЙ ЭКОНОМИКИ С ВКРАПЛЕНИЕМ В НЕГО ОТДЕЛЬНЫХ СЮЖЕТОВ ПО МИКРОИСТОРИИ.

В настоящее время насущной проблемой исторического образования, на взгляд автора, является создание системы методологического образования, способной обеспечить качественный и своевременный ввод информации студентам по новым теориям и методам познания истории, конверсию этих знаний и использование их в практической деятельности.

В настоящей статье речь идет о историческом образовании в педагогических вузах. Государственный образовательный стандарт по специальности «история» - 032600 обеспечивает ввод информации по проблемам методологии предметами общекультурного блока (культурологией, политологией, правоведением, социологией, философией), математического и естественнонаучного (математикой и информатикой, концепцией современного естествознания), общепрофессионального (психологией, педагогикой, основами специальной педагогики и психологии).

Дисциплины предметной подготовки (4934 часа), «потеряв» по новому стандарту такие обязательные предметы как «основы философии и методологии истории», курс интегративных дисциплин, должны осуществить конверсию или переработку методологических проблем по конкретным дисциплинам (история древнего мира, средних веков, история России, новая и новейшая история России, археология, историография, источниковедение, вспомогательные исторические дисциплины и т.д.) .

Вывод информации, то есть практическое использование знаний методологии, должно осуществляться в научно-исследовательской деятельности студентов, в педагогической практике.

Интеграция преподавания, объединения методологических проблем общекультурного и общепрофессионального блока является наиболее важной, но и трудной задачей, связанной с разобщенностью кафедр, отсутствием междисциплинарных связей и действенным контролем за содержанием преподавания методологических проблем.

При успешном объединении содержания предметов общекультурного блока получается эффективная система ввода информации. Стандарт по предмету культурологии обязывает преподавателя познакомить студентов с основными направлениями, методами, понятиями культурологических исследований. По предмету политология требуется изучение проблемы «методология познания политической реальности. Парадигмы политического знания». По социологии методологический аспект представлен в изучении таких тем, как «классические социологические теории, современные социологические теории, русская социологическая мысль, методы социологических исследований».

Предмет философии должен рассматривать «основные направления, школы философии, научные, философские и религиозные картины мира, формационную и цивилизационную концепцию общественного развития, научное и ненаучное познание, критерии научности, структура научного познания, его методы и формы». По предмету экономики выделены такие методологические аспекты, как изучение проблемы «экономических систем общества, основные этапы развития экономической теории, методы экономической теории». По математике и информатике требуется изучение «аксиоматического метода».

Стандарт по концепции современного естествознания формулирует методологию познания естественной истории через такие категории как «корпускулярная и континуальная концепции описания природы, порядок и беспорядок в природе, хаос, структурные уровни организации материи, микро-, мегамиры и т.д.». По предмету психологии стандарт выделяет тему изучения «методология психологии», по педагогике - «методология педагогической науки, научное исследование в педагогике, его основные характеристики, методы и логика педагогического исследования».

Анализ теоретической подготовки студента исторического факультета по новому стандарту позволяет говорить о том, что на теоретическом уровне представлен синтез теорий, подходов, методов, являющихся органическим компонентом изучения любой науки, в том числе истории.

Проблемой, по мнению автора, является осуществление междисциплинарности исследовательских процедур, правомерность и необходимость использования методов, логических приемов всех предметов, предлагаемых общетеоретическим блоком.

Важным является акцентирование внимания преподавателей общекультурного блока не только на изучение методологических проблем, но и практическое обучение студентов тем или иным методам исследования. С этой целью по каждому предмету общекультурного блока студент обязан знать ту терминологию, которая представлена в стандарте по данному предмету.

Преподаватели общекультурного блока обязаны отслеживать текущим и итоговым контролем знания студентов по методологическим проблемам, анализировать и выяснять роль теоретической гносеологии в конкретных исторических исследованиях.

Думается, что для эффективного ввода информации по проблемам методологии необходима реорганизация структур, то есть кафедр общекультурного цикла. Каждый вуз должен предложить свой вариант, но приоритетным в этой реорганизации должно стать требование, обозначенное в квалификационной характеристике выпускника исторического факультета: «учитель истории должен уметь использовать разнообразные приемы, методы и средства обучения, обеспечивать уровень подготовки обучающихся, соответствующий требованиям государственного образовательного стандарта».

Дисциплины предметной подготовки по новому стандарту не обеспечены обязательными методологическими курсами. Тем самым, история как наука не представлена своими концепциями и методами исследования. Несомненно, что в план исторического образования в курсы по выбору и в национально-региональный компонент включаются те или иные спецкурсы по методологии, но этого явно недостаточно. Задача исторической науки состоит в том, чтобы на основании тщательного анализа выделить из совокупности имеющихся философских, культурологических, экономических теорий и подходов все то, что способствует анализу парадигм в истории.

Организационным отражением этой тенденции стало образование Центра теоретических проблем исторической науки при историческом факультете МГУ им. М.В. Ломоносова с постоянно действующим семинаром и выпуском информационно-аналитического

БЮЛЛЕТЕНЯ «ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ» (2).

По мнению автора, наиболее важной проблемой гносеологии истории является формирование специалистов – методологов, способных создать базу данных по проблемам методологии истории, предложить варианты обучения на исторических факультетах. В рамках отдельных институтов эта проблема решается по-разному. Необходима программа регионального объединения для решения данной проблемы.

Система методологического образования должна завершаться переработкой и выводом информации в виде курсовых, научных проектов студентов исторических факультетов, а также практикой в школах. Тем более, что по новым образовательным школьным стандартам методологическим аспектам обучения учащихся отводится достаточно большое внимание.

По новым школьным стандартам в основной школе учитель должен предложить модель познания основных событий истории, а в базовой - научить учащихся умениям осмысления исторического пути на основе проблемного подхода, предложить учащимся 10-11 классов разнообразные формы анализа (исторического, историко-социологического, историко-политологического, историко-культурологического) исторических явлений.

В 8-9 классах основной школы учитель истории должен научить учащихся владеть умениями и навыками работы с источниками и современной информацией, извлекать, систематизировать, перерабатывать историческую информацию, в базовой школе - научить сопоставлять оценки исторических событий, определять и аргументировать собственное отношение к историческим событиям, владеть методами исторического анализа.

Проверка, защита научных работ студентов- историков, анализ их педагогической практики должны осуществляться по-новым критериям, среди которых знание и использование методологии истории на практике должно стать основным и решающим в подготовке специалиста.

Важным, по мнению автора, является изучение и использования в российских вузах опыта преподавания методологии в вузах Европы и Америки. Приглашение ведущих специалистов в этой отрасли знаний является приоритетным для вуза, что позволяет знакоми́ть и обучать студентов новым приемам и методам исследовательской работы (3),

Проблемой исторического образования остается переподготовка учителей истории. На курсах повышения квалификации учителей истории в Нягани (ХМАО) все учителя говорили о трудности в преподавании истории, которые, по их мнению, состоят в перена-

СЫЩЕННОСТИ ИСТОРИИ ФАКТАМИ И СОБЫТИЯМИ, В ОТСУТСТВИИ МЕТОДОВ И ПОДХОДОВ. УЧИТЕЛЬ «ТЕРЯЕТСЯ И НЕ ЗНАЕТ, КАКУЮ ТЕМУ ИЛИ ВОПРОС ДАТЬ БОЛЕЕ ОСНОВАТЕЛЬНО, А КАКИЕ ФАКТЫ, СОБЫТИЯ МОЖНО УПОМЯНУТЬ ВСКОЛЬЗЬ».

Не имея методологии изучения микроистории, они не могут предложить оценку деятельности выдающихся личностей: Наполеона, Робеспьера, Маркса и т.д. Существующий критерий добра и зла еще со времен Аристотеля при анализе личности не позволяет выработать рациональное представление о человеке и его деяниях.

Важнейшей задачей для учителя истории в настоящий момент, является создание системы переподготовки именно по методологическим аспектам. Но учителя нуждаются не во фрагментарных представлениях о тех или иных парадигмах, а в комплексе знаний по эпистемологии истории, причем подкрепленных материалом по практическому воплощению на уроках.

Современная историческая наука невозможна без новых методик и исследовательских процедур, связанных с современной информатикой, формальной логикой, средствами современных интеллектуальных систем, статистикой и моделированием. Но и изучение научного исторического познания прошлого, восходящее к сочинениям «отца истории» Геродота, ни в коей степени не должно быть утеряно современной исторической наукой (4).

1. Хвостова К.В., Финн К.В. Проблемы исторического познания в свете современных междисциплинарных исследований. М., 1997; Репина Л.П. Историческая биография и «новая биографическая история» //Диалог со временем. Альманах интеллектуальной истории. 2001. № 5. С.5-12.; Репина Л.П. Интеллектуальная история сегодня проблемы и перспективы // Диалог со временем. Альманах интеллектуальной истории.2000. № 2. С.5-13.
2. ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКИЙ БЮЛЛЕТЕНЬ ЦЕНТРА ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ ИСТОРИЧЕСКОЙ НАУКИ. Вып.1. М., 1998, Вып. 2. М., 1999, Вып. 3. М., 2000
3. Европейский опыт и преподавание истории в постсоветской России. М., 1993.
4. Хвостова К.В. Историческое познание в хронологическом срезе (европейская традиция с античности до наших дней) / Хвостова К.В., Финн К.В. Проблемы исторического познания в свете современных междисциплинарных исследований. М., 1997. С.196 –252.

Титова Н.Б.

#### **Развитие личности учащихся 5-8 классов в обучении истории с помощью игровой технологии**

Разрабатывая теоретическую модель развития личности учащихся 5-8 классов с помощью игр в обучении истории, мы исходили из сложности игровой технологии, которая кроется в особенностях игровой деятельности, связанных с непринуждённостью, самопроизвольностью, самооценностью, отсутствием практической направленности, ориентации на результат. В то же время, обучение само по себе процесс целенаправленный,

имеющий заранее поставленные дидактические цели, и ориентированный на определённые результаты. Экспериментальные исследования показали возможность успешного разрешения противоречия между целями обучения и использованием игровых технологий за счет достаточно высокой эффективности игровых технологий в обучении истории.

Понимание игровой технологии как эвристического конструирования эталонов или оригиналов, реализуемое в процессе творческой деятельности, ориентирует на постановку обучающих, развивающих и воспитательных задач, выбор диагностируемых критериев для достижения педагогически целесообразного контроля над процессом развития личности «играющих» школьников.

Проектируя использование игровой технологии в обучении истории, мы относились к игре как к виду деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением. При этом педагогическая игра отличается от обычной чётко направленными целями обучения и ожидаемыми соответствующими им педагогическими результатами. Игровая технология как образовательный феномен имеет сложную *структуру деятельности*: целеполагание, адекватный выбор вида игровой деятельности, конкретизация целей и задач игры, отбора содержания и соответствующая работа с ним, распределение ролей, рекомендации участникам, выбор экспертов, консультирование, осуществление игрового действия, достижение результата, анализ деятельности каждого «играющего», подведение итогов и постановка новых целей для продолжения игровой деятельности. Каждый школьник может найти себе дело по душе в каком-либо из названных видов деятельности, и таким образом иметь реальные условия для собственного развития.

В своей практической деятельности мы сосредоточились на проблемах личностного развития школьников 5-8 классов – структур личности (потребностно-мотивационной, интеллектуальной, эмоционально-волевой, коммуникативной, деятельностной, экзистенциальной, морально-нравственной). Понимая всю объемность личностной структуры, мы все же стремились отследить динамику тех сфер, которые, несмотря на трудность мониторинга, больше поддаются измерению. Это изменения в познавательных потребностях, мотивах, в высших психических функциях (восприятии, внимании, памяти, мышлении, речи учащихся), в их эмоционально-волевых проявлениях, способах и уровнях коммуникативности, в разнообразных видах деятельности, которые отслеживаются через динамику знаний, умений и навыков, через приобретение учащимися приемов и способов деятельности, овладения методами и способами познания, их репродуктивного и творческого воспроизведения. Важнейшим критерием личностной динамики мы считаем рефлексивную культуру учащихся, поэтому продумывали систему заданий, позволяющих «играющим»

задавать вопросы самим себе, писать о собственных отношениях к игровой деятельности, к общению в ходе игры.

Что касается изменений в экзистенциальной и морально-нравственной сферах, менее всего доступных измерению, мы их выявляли опосредованно с помощью педагогических наблюдений.

*Особенностью дидактических игровых технологий* является то, что в следующие за дошкольным возрастным периодом - младшем, среднем, старшем - игра не вытесняется как несерьезное дело, наоборот, продолжает жить и развиваться, активно включаться в образовательный процесс. Поскольку наша опытно-экспериментальная работа задумывалась на подростковом возрасте от 11 до 14-15 лет (школьники 5-8 классов), то мы ставили задачу проследить динамику базовых свойств личности – самоактуализацию, приобретение черт социализации и идентичности личности подростка. Поэтому учитывали возрастные и индивидуальные особенности «играющих» подростков, проявляющиеся в острой потребности в самовыражении, создании собственного мира, стремлении к взрослости. Считая своей важнейшей задачей создание необходимых и достаточных педагогических условий для их реализации в игровой деятельности названных черт личности подростка, стояли на позициях гуманистической педагогики. Условия педагогической фасилитации, согласно К. Роджерсу, требуют безусловного принятия каждого ребенка, подростка таким, каков он есть; эмпатическое отношение к нему и создание конструктивных межличностных отношений, снимающих трудности в общении, предупреждающих источники деструктивности личности. На наш взгляд, дальнейшее осуществление теоретической модели в фасилитирующих педагогических условиях (названных, по Роджерсу) для игровой практики успешно реализуется в обучении истории. Все выше названное требует адекватных концептуальных основ игровых технологий в обучении истории. Назовем их:

- Игра – пространство «внутренней социализации» ребёнка, средство усвоения социальных установок. (Л. С. Выготский). История как учебный предмет имеет для этого богатый исторический опыт поколений разных народов и разных времен.

- Психологические механизмы игровой деятельности опираются на фундаментальные потребности личности в самоактуализации, самовыражении, самоопределении, самореализации, саморегуляции (А. Маслоу). Включенность в исторический хронотоп, благодаря игре, позволяет каждому найти средства самоактуализации собственной личности.

- Игра атрибутивна природе человека, он по природе – homo ludens – человек играющий. Игра пронизывает культуру и жизнь (Й. Хейзинга), значит, должна иметь широкое представительство и в образовании, в том числе, историческом.



- Игра - форма психогенного поведения, внутренне присущего личности. Она определяет личностные установки поведенческого плана (Д. Н. Узнадзе).

- Игра предполагает свободу личности в воображении; это «иллюзорная реализация нереализуемых интересов». (А. Н. Леонтьев).

- Способность включаться в игру не связана с возрастом человека, однако имеет возрастные особенности. (Д. Б. Эльконин).

Поскольку методическими особенностями игровой технологии в обучении истории является наличие диалога или полилога, а также наличие воображаемой ситуации, то проводимым нами играм были присущи следующие черты (по С. А. Шамакову).

- Свободная развивающая деятельность, предпринимаемая по желанию, ради удовольствия от самого процесса.

- Творческий, во многом импровизационный, активный характер игровой деятельности («поле творчества»).

- Эмоциональная приподнятость в деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция, аттракция (чувственная природа игры «эмоциональное напряжение»).

- Наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность развития.

Исследование влияния природы игры на личностное развитие учащихся показало, что только комплексное использование игровых технологий создает педагогические условия для осуществления проблематизации, дифференциации и индивидуализации в обучении. Последовательная реализация структурных компонентов игры от целеполагания до подведения итогов и постановки новой образовательной цели обеспечивает взаимодействие учащихся между собой и с педагогами.

Несмотря на то, что игра – это свободное действие, и свободна от неигровых условий жизни, она иногда вводит в свою структуру правила более жёсткие, чем существуют в реальной жизни. Это происходило, когда у играющих возникала потребность сделать игру более напряжённой (к числу таких ситуаций нами отнесены игры, связанные с судейской процедурой). Поскольку невыполнение жёстких игровых правил может привести к разрушению игрового пространства, постольку именно учитель стремился избегать навязывания правил игры учащимся. Игра по принуждению может стать лишь имитацией игрового действия. Из игры автоматически изгоняется тот её участник, который не выполнил правила. Однако даже чётко дидактически разработанные правила игры, не могут полностью предсказать её результат, поскольку многое в игре построено на случайности. Случайность, импровизация – явления необходимые для игры, их отсутствие приводит к монотонности и как следствие, к падению интереса к действию. Это мы стремились предвидеть и избегать, что удавалось достигать именно системой игровых технологий, их комплексным

использованием. Относя интригу удовольствия к ценным свойствам игры, мы стремились не лишать этого играющих детей.

Еще одним важным аспектом игровой деятельности и, следовательно, разработки теоретической модели опытно-экспериментальной работы, был возрастной подход. Правила игры должны соответствовать возрастным и индивидуальным особенностям «играющих».

*Игровые действия (операции, процедуры)* составляют сам игровой процесс. Продуктивную игровую деятельность характеризует наличие следующих элементов: задачи, материала, средств, действий, продуктов, а также непредсказуемость результатов, выигрыш, индивидуальный или групповой успех, получение удовольствия от самого процесса игры. Внешняя задача игры – непредсказуемость результатов, обязательно выигрыш и сопряжённый с ним личностный или коллективный успех, эстетическое удовлетворение, получаемое от самого процесса игры.

Теоретическая модель опытно-экспериментальной работы предъявила большие требования к материалу игры – её содержанию и сюжету, версии, фабуле, решению, а также средствам игры – пространству, речи, аксессуарам. Сюжет и игровое пространство определяют язык участников игры, поэтому мы придавали большое значение использованию, по возможности, языка той или иной эпохи.

Особое значение в игровой технологии мы отводим состязательности и выигрышу. Состязательность характерна для любого вида игры, соответственно и стремление к успеху, самоутверждению (особенно у подростков). Так мы надеялись подтвердить тезис Й. Хейзинги, что в агональных играх на первом месте не власть и не богатство, а почести, приобретённая слава, понимание своего превосходства. Любая игра является средством выявления своих сил, способностей, способом самоутверждения, поэтому, даже если целевая установка игры была сделана на победу, то общая формула мотивации – получать удовольствие не только от выигрыша, но от самого игрового процесса.

В процессе организации учебной игры необходимо выделить общие для всех игр *этапы подготовительный, вводный, игровой, оценочный*, что позволяет структурировать игровую деятельность и чётче учесть в каждом типе игры специфичные организационные этапы. С последними связаны процессы моделирования, проектирования, конструирования учебной игры.

*Моделирование* предполагает процесс построения образца (модели) игровой технологии, *проектирование* связано с процессом создания прототипа, прообраза разрабатываемой технологии (проекта), *конструирование* – построение из частей единого целого (конструкция).

Несмотря на то, что каждый вид игровых технологий специфичен, есть общее в их моделировании, проектировании, конструировании. Поэтому наша опытно-экспериментальная работа, включавшая моделирование игр-упражнений, поисковых игр, игр-дискуссий, имитаций, драмати-

заций, театрального действия, вылилась в создание комплекса игровых технологий. Моделирование целостного комплекса требовало, во-первых, обоснования необходимости моделирования каждого вида из названных игр и, во-вторых, постановку целей, разработку сценария игры, художественного оформления, введения в игру (ознакомление с правилами), непосредственного проведения игры, подведения ее итогов в коллективном обсуждении и экспертизу (диагностику результативности игры). Проектирование – также требовало постановки целей игры, синтезирование игровой деятельности, отбор фактов для лучшего понимания учебной проблемы и возможностей её решения. Поиск проектных идей требовал организации коммуникативно-диалоговой деятельности для решения поставленной проблемы. Конструирование игры также является творческим процессом, включающим исследовательскую деятельность по разработке плана, сценария, а также подготовку материальной части игры.

Главной спецификой моделирования, проектирования и конструирования исторических игр является поиск идей, связанный с работой с историческими источниками. В исторических игровых технологиях может звучать речь конкретного и вымышленного исторического лица. Например, моделирование, проектирование и конструирование игр-дискуссий, драматизаций, имитаций, театрального действия предполагает работу с разнообразными историческими источниками. Эта особенность исторических игр несет в себе большой дидактический, развивающий и воспитывающий потенциал, который реализуется в ходе игры.

При моделировании ролевой игры или театрализованного представления мы применяли метод социо-игровой педагогики, разработанной А. Ершовой и В. Букатовым. Иначе, это метод драмогерменевтики. В нем мы обнаружили большой потенциал для личностного развития подростков. Драмогерменевтика является способом обучающего и воспитывающего совместного проживания учебного материала всеми участниками, включая учителя. Драмогерменевтика возникла как сопряжение сфер театральной, герменевтической и педагогической. Нас привлекла в этом методе интеграция знаний, умений и навыков каждой из названных сфер. В ходе опытно-экспериментальной работы мы убедились, что драмогерменевтика как метод одинаково применима при разработке любого из видов ролевой игры и театрализованного представления. Основными положениями драмогерменевтики являются:

*В театральной сфере*

*Общение.* Театр как социокультурное явление даёт три типа общения. Первый – общение зрителей между собой в зале во время спектакля. По аналогии – общение учеников друг с другом во время вопроса или объяснения материала. Второй – фиксированно-ритуальное – это общение актёров на сцене (или ученика у доски и учителя, где границы устанавли-

ваются фиксированным текстом). Третий – импровизационное общение. Такой тип общения может присутствовать на уроке.

*Действенная выраженность.* Если жизнь человека рассматривать как цепочку определённых действий, то каждое из них проявляется в «переделывании» внешнего мира в интересах действующего лица. Тем самым, оно оказывается выраженным и для зрителя-свидетеля и для самого действующего лица. На уроке учитель стоит перед выбором – какую роль берут на себя ученики: относительно пассивную или активную – зрителя или актёра, ищущего образ.

*Мизансцена.* Каждая возникшая ситуация так или иначе размещена, то есть занимает какую-то мизансцену. Макро и микро ситуации соответствуют макро и микро мизансценам. Изменяя мизансцены, мы меняем и ситуации. Застывшая мизансцена противоречит жизни, значит, учитель либо нарушает одни, либо выстраивает другие мизансцены (9).

#### *В герменевтической сфере*

*Индивидуальность понимания.* Текст, ситуация, могут пониматься по-разному. По мере накопления жизненного опыта, расширения кругозора изменяется и понимание, оно может расширяться и углубляться. Безличное или обезличенное понимание есть равнодушие, и к процессу понимания отношение не имеет. непонимание, есть ничто иное, как один из этапов понимания.

1. *Блуждание.* Всякое понимание начинается с поиска чего-то знакомого. Происходит проживание ситуации или явления, обживание субъектом незнакомого. Когда задача понимания чего-то пугающе неизвестного по чьей-либо подсказке заменяется посторонней и лёгкой задачей, возникающей при манипуляции с неизвестным или его частями, то такую подсказанную манипуляцию называют *блужданием*. В результате блуждания, направленного на легко достижимые цели, через проживание человек приходит к пониманию.

2. *Странности.* Выявление странностей – это выявление противоречий. Субъект готов отказаться от предыдущего понимания, как от поверхностного. Так он переходит на другой уровень понимания. Обнаружить странности помогает личный опыт субъекта.

#### *В сфере педагогики*

1. *Очеловеченность.* Умение ценить все компоненты личной жизни ребёнка, не деля его жизнь на школьную (учебную) и послешкольную. Все сферы драмогерменевтики пронизаны очеловеченностью. Поэтому ориентация на неё, не есть дополнительная нагрузка, а стремление к определённой гармонии.

2. *Примерность поведения.* Знание педагогического языка поведения, первоначально разработанного в театральной теории действий, позволяет учителю стать подлинным хозяином своего поведения, разрушая поведенческие стереотипы.

3. *Дихотомия.* Умение оживлять ситуацию, создать её многовариантность. Чем обширнее и разнообразнее профессиональный багаж, тем чаще и неожиданнее учительские импровизации.

Метод драмогерменевтики созвучен игровым технологиям, и знание его педагогом позволяет становиться компетентнее в организации и проведении игровых технологий на практике. Драмогерменевтика может рассматриваться как своеобразная профессиональная игра, построенная на открытии содержания в формах и форм в содержании.

Открыв для себя метод драмогерменевтики, мы применили его при моделировании игр-представлений «День культуры Древней Греции, театрализованное представление «Масленица». В отличие от культуры Древней Греции, вопросы касающиеся традиционных русских обычаев и обрядов рассматриваются в курсе отечественной истории поверхностно. Поэтому подготовка к игре начиналась с поиска информации об обычаях, обрядах русского народа. Представим технологию разработки сценария театрализованного представления:

1. Разработка вводной части (объяснение смысла и исторических корней праздника, его символики).

2. Музыкально-фольклорная часть (представление масленичных игр и обрядов).

3. Кукольное масленичное представление – театр Петрушки, или «Балаганчик». (При создании сценария использовалась специальная литература – Н. Симонович-Ефимовой, а также Некрыловой А. Ф).

4. Конкурс частушек. Речь шла о конкурсе масленичных частушек между классам, наиболее интересные отбирались в финал. Таким происходило состязание в жанре.

5. Масленичные игры на улице составлялись с учётом региональной специфики (битва за снежный городок характерна для районов Урала и Сибири).

Все организационные этапы моделирования, проектирования и конструирования игры дают широкий простор для творчества «играющих», развивают их интерес, фантазию, поисковые умения. Поэтому мы ценили в нашей опытно-экспериментальной работе наряду с известными, опубликованными в методической литературе играми, те игры или даже элементы игр, которые создавались самими учащимися. В следующей главе мы подробнее охарактеризуем вклад подростков в процесс моделирования исторических игр.

Этапы разработки и затем проведения игр, подведения итогов дают большой эмпирический материал наблюдающему экспериментатору. Большую помощь в анализе поведения детей на всех названных этапах оказало нам обращение к типологии поведения учащихся во время игры, предложенной С. А. Шмаковым. Он называет три типа поведения «играющих». В целом соглашаясь с типологией трех типов, мы в ходе своего

исследования уточнили характеристику каждого типа. Охарактеризуем типы поведения учащихся в нашей интерпретации.

*Первый тип* поведения связан с поисковой деятельностью. Он характерен подросткам, как обладающим ясностью и устойчивостью интересов, так и не обладающим ими. Такие подростки активно включаются в подготовку и проведение игры, соглашаются на любые роли (С.А. Шмаков считает, что это характерно лишь младшим подросткам, не обладающим ясностью и устойчивостью интересов). Мы отнесли к этой группе «играющих» подростков с ярко выраженной коммуникативностью.

*Второй тип* поведения – это пассивные школьники, они обычно созерцательны, их интересы спонтанны. Они соглашаются на любые роли, но играют без ярко выраженного интереса. Наш опыт показал, что творческие силы этих детей еще не разбужены, они не лишены характерной подросткам любознательности, поэтому задачей педагога является стимулировать их на игровую деятельность, пробуждать их дремлющую креативность. К ним более, чем к другим, необходим индивидуальный подход.

*Третий тип* поведения присущ учащимся со сложившейся иерархией интересов. Школьники такого типа включаются в поиск и пробу сил. Но поскольку у них уже есть определённые приоритеты, то с их мнением необходимо считаться.

Так мы, наблюдая подростков в процессе моделирования, проектирования и конструирования исторических игр, игровых ситуаций, убеждались в том, что любая игровая роль несёт в себе черты конкретной личности, жизненную позицию и опыт ребёнка.

Теперь остановимся на характеристике учащихся, которые, принимая игровые роли, выступали:

- Как самостоятельные авторы ролей, способные их творчески осмыслить.
- Как лидеры, которые в любой роли (главной, второстепенной) старались выйти на первый план (учитывая специфику исторической ролевой игры поведение такого лидера необходимо корректировать, либо учитывать его характер при распределении ролей).
- Как инициаторы и организаторы, способные воодушевить на игровые действия других, предложить новую идею, распределить роли.
- Как версификаторы, активные исполнители, могущие предлагать версии (предложения) и хорошо исполнять правила игры.
- Как ведомые, способные только следовать за другими, подражать другим, идти за лидером.
- Как бунтари, обычно конфликтные подростки, постоянно с чем-то несогласные из «духа противоречия».
- Как наблюдатели, довольствующиеся ролью «запасного» зрителя, пассивного лица, участвующего в игре косвенно.

Так, проводя любую игру, мы обязательно учитывали особенности темперамента, характера её участников, чтобы сохранять игровое про-

странство, не разрушать его обучающий, развивающий и воспитывающий потенциал.

Так создается *игровой коллектив* и поскольку он выполняет особую роль в организации игры, то мы в своей опытно-экспериментальной работе уделили коллективу учеников самое пристальное внимание. Учитывали, что он может выступать в трёх видах. Во-первых, как учебные классы, где проводились исторические игры. Во-вторых, как классный коллектив, где учитель-экспериментатор был классным руководителем и регулярно проводил исторические игры (с 5 по 7 класс). В-третьих, как коллектив Клуба Исторических Игр. Для того чтобы создать, сохранить любой игровой коллектив, заинтересовать его в выполнении творческих задач, инициировать креативность членов коллектива и способствовать её развитию мы соблюдали некоторые правила, характерные для коллективной игры, требующей хотя бы частичного совпадения личных интересов с коллективными, групповыми. К ним отнесены следующие:

- Возможность самореализации в свободном выборе игровых ролей, положений, поручений.
- Право на внесение любых корректив в игровое пространство (с общего согласия).
- Возможность увидеть новое, узнать что-то интересное, открыть для себя известные факты с иной стороны, научиться чему-либо.
- Реальная возможность, представленная игровой деятельностью, уйти от привычных рамок традиционного урока в игровое пространство исторической игры.
- Потенциальная возможность «погружения в себя», осмысления своей личностной неповторимости, самобытности, самооценности.

Особыми игровыми коллективами мы считаем игровые клубы. В России они начали появляться впервые в 1960-е годы, что было связано с общей тенденцией к демократизации общества, а также с разработкой школьной реформы, поисками в сфере новых обучающих технологий. С. А. Шмаков объясняет возникновение таких игровых клубов пониманием педагогами, представителями гуманитарной интеллигенции, что игра – признак высокого уровня организации, передача человеческой философии, уроки познания окружающего мира. Клубы решают разнообразные творческие и интеллектуальные задачи, осваивают мир интересной и полезной информации на основе противоречий знания, созданных интригой игры.

На Урале особую известность приобрели игровые клубы «Каравелла» В. Крапивина, «Клуб исторических игр» Г. А. Кулагиной (опыт Уральского государственного университета, Удмуртского государственного университета), результаты деятельности этого Кружка Г.А. Кулагиной были опубликованы в 1967 году в первом издании книги «Сто игр по истории» (затем во втором издании книги в 1983 г.). Личное знакомство автора диссертации еще со студенческих лет с Г.А. Кулагиной, участие в

руководимом ею в Уральском государственном университете Клубе исторических игр позволили приобрести бесценный опыт общения с творческим человеком, ощутить на себе благотворное влияние игр по истории, и понять их развивающий смысл.

Рассматривая игру как коллективное творчество, мы стремились к тому, чтобы учебная игра была привлекательной для учащихся, в ней обязательно должны были возникнуть так называемые «ситуации успеха» и «неуспеха» (А.С.Белкин). Остановимся на продуктивности овладения данными понятиями для игровой деятельности.

1. «Ситуация успеха» – это субъективное переживание человеком (или группой) личностных достижений в контексте его (или группы) жизни. Речь идёт о личностных или коллективных достижениях. Наш опыт показал, что к началу проведения игр у отдельных школьников, или у классного коллектива уже было невысокое мнение о своих учебных способностях и возможностях. Поэтому в игре они вели себя робко, неуверенно (хотя были в ней заинтересованы). В этом случае некорректное поведение ведущего может привести к окончательной потере веры в себя. Негативный опыт детей становится трудно преодолимым в будущем. И, наоборот, поддержка этих детей, их первых неуверенных шагов в игре, подбадривание игроков, проявление искренней заинтересованности в результатах игры выступают фактором создания «ситуации успеха». Особо подмеченные удачные решения и оригинальные мысли в ходе игры, подкрепляемые набором баллов, обязательным поощрением положительными оценочными суждениями меняют не только игровой, но и жизненный статус подростков. В нашу опытно-экспериментальную работу мы вовлекли немало «трудных» подростков и имели положительные изменения в их поведении (об этом во второй главе скажем персонально).

Создание ситуации успеха затрудняется там, где допускается неоправданное самой игрой сравнение одного учащегося с другим или одной группы (класса) с другой. Там же, где того требует игровая ситуация, это продуктивно.

2. «Ситуация неуспеха» полярно противоположная педагогическая величина. Поскольку за ней стоит переживание по поводу неуспеха, невыполнения должного, недостижения желаемого, неполучения ожидаемого, а главное - нереализованность возможностей играющих, постольку она может быть деструктивной и продуктивной по своему педагогическому потенциалу. В итоге приходит неудовлетворённость собой.

Ситуация успеха и неуспеха может касаться отдельного ученика, команды и коллектива в целом. Она реальна из-за неслаженности действий коллектива. Это, возможно, демонстративно неправильное поведение некоторых учащихся, плохая подготовка к игре. Однако использовать ситуацию неуспеха в педагогическом отношении нужно очень тонко, анализируя ошибки, не допуская подавления играющих.



Поскольку проблема создания ситуации успеха у каждого ученика при использовании игровых технологий была нашей важной и трудной, то мы стремились создавать благоприятные условия для ориентации учащихся. Большую роль видели в применении карточек, имеющих ориентировочную основу действия, помогающих поэтапному формированию умственных действий (П.Я. Гальперин) и адекватного поведения «играющих». Это памятки участнику игр по истории. Они имеются в нашей методической литературе, сопровождаемые рекомендациями для их использования школьниками.

(И.В. Кучерук). Мы выбрали блок памяток: участнику исторической игры, участнику ролевой игры, памятка при составлении программы (полета во времени), а также карточка оценки результативности игры, правила моделирования исторических игр и др. Проведение игр с помощью ориентировочной основы действия (памяток, учебных карточек) подтвердило наше предположение о том, что каждый участник исторической игры может иметь реальную ситуацию успеха, и так наращивать свой игровой потенциал.

Особый разговор в теоретической модели опытно-экспериментальной работе идет об экспериментальной базе и методах исследования. Мы имели игровое пространство двух разнотипных образовательных учреждений (средней общеобразовательной школы №156 и гимназии № 177), больше количество участников экспериментальной работы (всего 480 школьников разных возрастов - от 11 до 15 лет), длительное общение с учащимися (в качестве учителя истории, классного руководителя и руководителя Клуба исторических игр).

Фищев А.В.

### **Тестовые формы контроля знаний школьников**

Контроль, или проверка результатов обучения, является обязательным компонентом процесса обучения. Он имеет место на всех стадиях процесса обучения, но особое значение приобретает после изучения какого-либо раздела программы или завершения ступени обучения. Суть проверки результатов обучения состоит в выявлении уровня освоения знаний учащимися, который должен соответствовать образовательному стандарту по данной программе, предмету.

Как составная часть процесса обучения, контроль имеет образовательную, воспитательную и развивающую функции. Главная функция контроля – диагностическая. В зависимости от видов контроля она конкретизируется в ряде задач.

Дидактика знает такие виды контроля: входной, текущий, итоговый, контроль для проверки остаточных знаний (1).

Входной контроль осуществляется перед изучением предмета для определения начальных знаний. Этот контроль позволяет определить различие в уровне исходных знаний у обучаемых одного класса.

Текущий контроль-это систематическая проверка усвоения знаний, умений и навыков на каждом уроке, это оценка результатов обучения на уроке. Как составная часть обучения, текущий контроль оперативен, гибок, разнообразен по методам и формам, средствам. К текущему можно отнести периодический контроль, который осуществляется после изучения крупных разделов программы, по окончании какого-либо периода обучения. В нем учитываются и данные текущего контроля.

Итоговый контроль проводится накануне перевода в следующий класс или ступень обучения. Его задача – установить и зафиксировать уровень подготовки, которого достиг обучающийся.

Контроль для проверки остаточных знаний - проводится некоторое время спустя после изучения соответствующей дисциплины

В отечественной педагогике принято считать, что проверке подлежат знания, умения и навыки учащихся. В западной педагогике проверяемые результаты обучения описываются как когнитивные, социальные и эмоциональные цели обучения. Одна из проблем современной отечественной дидактики состоит в том, чтобы цели обучения, его результаты, подлежащие проверке, формулировать в терминах поведения, наблюдаемых действиях учащихся, которые могут быть измерены, т.е. может быть установлен уровень сформированности знаний, умений, навыков.

Кроме знаний, содержанием проверки школьных достижений является социальное и общепсихологическое развитие учащихся. Поскольку школа не только формирует знания, но воспитывает и развивает учащегося, требуется проверка достижений и в этих направлениях. Это и развитие речи, мышления, памяти, умения решать проблемы, выполнять практические работы в стандартной и новой ситуации.

Методы контроля - это система последовательных взаимосвязанных диагностических действий учителя и учащихся, обеспечивающих обратную связь в процессе обучения с целью получения данных об успешности обучения, эффективности учебного процесса (2). Современная дидактика выделяет следующие методы контроля: методы устного контроля, методы письменного контроля, методы практического контроля, дидактические тесты, наблюдение. Отдельные ученые выделяют также методы графического контроля (3), методы программированного и лабораторного контроля (4), пользование книгой, проблемные ситуации (5).

Методы устного контроля - это беседа, рассказ ученика, объяснение, чтение текста, технологической карты, схемы, сообщения об опыте. Основу устного контроля составляет монологический ответ учащегося. Фронтальный опрос занимает всех учащихся, но дает поверхностное представление об усвоении ими знаний.

Письменный контроль - контрольная работа, изложение, сочинение, диктант, реферат, обеспечивает глубокую и всестороннюю проверку усвоения, поскольку требует применения комплекса знаний и умений ученика для их выполнения.

При текущем контроле знаний в школе учителем широко используются наблюдение, систематическое изучение учащихся в процессе обучения, обнаружение многих показателей, говорящих о сформированности знаний, умений и других результатов обучения.

Дидактический тест (тест достижений) – это набор стандартизованных заданий по определенному материалу, устанавливающий степень его усвоения учащимися. Дидактические тесты являются сравнительно новым методом проверки результатов обучения.

Тест – слово английское (test), в переводе обозначает испытание, мерило, критерий, проверочная, контрольная работа (6). Из этого следует, что при помощи тестов можно проверить психологические, физические, умственные и другие способности человека. С точки зрения Аванесова В.С. (7) тест – это система заданий специфической формы, возрастающей трудности, позволяющая качественно оценить структуру и измерить уровень знаний обучаемых.

Тест – это задания, подобранные в соответствии с системой знаний соответствующего предмета. Задания в тесте, даже представленные в виде текста, должны иметь специальную форму. Показателями качества тестовых заданий и теста в целом являются надежность, валидность, объективность. Надежность теста означает, что он показывает те же результаты неоднократно, в сходных условиях. Валидность означает, что тест обнаруживает и измеряет уровень усвоения именно тех знаний, которые хочет измерить разработчик теста. В основе оценивания знаний лежит принцип сравнения „лучших” и „худших” Но это прослеживается только в том случае, если расхождение в набранных баллах более 2-3 баллов. Поэтому тест по сравнению с обычными методами позволяет лишь приблизительно измерить уровень знаний.<sup>(8)</sup>

В отличие от обычных методов контроля, эту ошибку можно рассчитать. Предполагается абсолютное измерение уровня знаний. Для этого вводится понятие логита и используется латентно – структурный анализ, а суммарный балл учащегося, набранный по результатам тестирования, переводится в специальную измерительную шкалу. Но структуру знаний можно измерить только качественно. Если в самом тесте заложена структура предмета, тогда тестовой проверкой оценивается структура знаний у испытуемых.

Тестовые формы проверки учебных знаний ценятся, прежде всего, за:

- объективность оценки результатов;

- возможное использование тестов на всех этапах обучения от первичного закрепления и систематизации до итогового контроля и оценки знаний;
- возможное использование тестов во всех формах ученической работы: фронтальной, групповой, индивидуальной (в зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей школьников);
- СКОРОСТЬ ПРОВЕРКИ РЕЗУЛЬТАТОВ, ОСОБЕННО ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ КОМПЬЮТЕРА.

При всех перечисленных выше преимуществах тестовой формы проверки, исключительное ее использование в ущерб другим формам нежелательно отражается на структуре знаний. Можно сделать вывод о том, что при тестовой форме проверки знаний у обучаемых ослабляются навыки речевого общения, способность к образному мышлению.

Об активном внедрении тестов в обучение истории свидетельствуют многочисленные публикации в методических изданиях.<sup>(9)</sup> Однако, пока идет экстенсивное тематическое развитие этого жанра познавательных заданий. Составители и пользователи тестов по истории, как правило, обращаются к двум-трем видам заданий, отдавая предпочтение тестам с выбором ответов, и видят свою задачу в проверке исторических знаний школьников по теме вообще, без разнообразия их структурных компонентов.

В своей учительской практике мы используем компьютер на уроках истории по тестированию и проведению контрольных работ. Для облегчения запоминания учениками основных фактов отечественной истории нами разработаны специальные тренажеры, с помощью которых учащиеся не только запоминают основной факт, тот или иной фактический материал, но и фиксируют на экране дисплея ошибочные ответы. Это позволяет учителю видеть реальную картину способностей учеников к восприятию учебного материала и в зависимости от этого дозировать его для каждого по сложности.

Первые обучающие программы были разработаны в Свердловском государственном педагогическом институте. Например, программа „Викторина по истории“ имеет целью проверку знаний учащихся фактического материала. В Запорожском университете были разработаны аналогичные программы.

В основе каждой программы заложена игровая ситуация. Цель в игре может быть достигнута только при правильном ответе. Игровая ситуация, создавая положительный эмоциональный фон, превращает опрос в увлекательное занятие, в соревнование. Примером такой программы является, разработанная НПП „БИТ - про“ г. Москва „Тест+“ и „Магистр“, созданная к внедрению в Екатеринбургском государственном педагогическом университете.

Обучающая система, реализуемая на компьютерах, совместимых с IBM PS, позволяет вводить без участия программиста учебный материал, архивные документы, какие - либо другие источники, контролирующие вопросы.

Структурно учебная программа состоит из следующих разделов:

- сведения для учителя;
- контролирующая программа;
- обучающая программа;
- справочные данные;
- историческая игра.

Обучение ведется по принципу программированного обучения, с выдачей определенной порции учебного материала, в зависимости от ответов обучаемого на контрольные вопросы. Информация выдается в "окне" на экране дисплея. В любой момент учащийся, желая углубить свои знания, может получить дополнительный материал, который выдается в новом "окне". Таким материалом могут служить тексты источников, исторические карты, отсканированные или создаваемые с помощью графического редактора, статистические таблицы, рисунки, схемы и т.д.

Для получения коротких справок учащийся может обратиться в подпрограмму "*Справочные данные*". Для повышения интереса к обучению в такую систему целесообразно, на наш взгляд, вводить симуляционные подпрограммы, представляющие собой исторические игры.

Тестирующие программы предназначены в основном для проверки конкретных знаний и навыков учащихся. Они используют выборочную систему контроля знаний. Учащемуся предлагается вопрос и ряд ответов на него.

Существует много способов, позволяющих оценивать результаты тестирования. Пожалуй, лучше всего использовать более привычную для ученика пятибалльную систему оценивания. После тестирования ученику нужно не только показать оценку, но и вопросы, на которые он неправильно ответил. Вопрос теста и ответы на него выдается на экран и должен полностью на нем умещаться.

Тесты нужно защищать от несанкционированного проникновения.

Распространенным способом для этого является шифровка служебной информации с помощью пароля, вводимого учителем.

Лучше всего тесты выдавать для учащего группами по 8 или 10 вопросов - тестов. Тогда учащийся будет меньше уставать психологически. При этом время тестирования следует ограничить тремя - пятью минутами, в зависимости от объемов вопросов и ответов, предлагаемых в тесте.

Первоначально учитель использует при составлении тестовых заданий готовые образцы. Потом он может перерабатывать тестовые

задания из различных публикаций в соответствии с освоенной методикой. Наконец, он самостоятельно создает систему тестовых заданий по своему предмету. Создание пакета тестовых заданий довольно сложная работа. При конструировании тестовых заданий следует исходить из понимания педагогического теста как системы заданий возрастающей трудности, позволяющих оценить структуру и измерить уровень знаний по определенной учебной программе. Одним из основных методических требований к конструированию закрытых тестовых заданий является включение в задание правдоподобных и привлекательно - интересных вариантов ответа.

1. См. Мальцев А.В. Тестовая технология контроля знаний. Екатеринбург, 1997. С.17
2. Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого М., 1998. С.355
3. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М., 1979.
4. Выбор методов обучения в средней школе / Под ред. Бабанского Ю.К. М., 1981.
5. Оконь В. Введение в общую дидактику. М., 1990.
6. Мюллер В.К. Англо-русский словарь. 10-е изд. Стереотип. М., 1963. С. 1192.
7. Аванесов В.С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе. М. 1989. С.168.
8. См.: Аванесов В.С. Форма тестовых заданий: Учебное пособие. М., 1991. 36 с.; Мальцев А.В. Указ. соч. С. 6.
9. См.: Воденин Д.Р. Тестовая система контроля знаний студентов // Применение средств вычислительной техники в учебном процессе кафедр физики, высшей и прикладной математики. Часть вторая. Ульяновск, 1995. С. 22-24.
- В.Н.Владимиров, Н.А.Урусов О возможностях компьютеризованного тестового контроля. Компьютер и историческое знание. Барнаул, 1994. С.177-183.
- Гарскова И.М. Может ли компьютер принимать зачет? // Информационный бюллетень комиссии по применению математических методов и ЭВМ в исторических исследованиях при отделении истории АН СССР. 1991. N 2, август. С.18-21.
- Королева М., Злобин Е. Автоматизированная обучающая система по истории России // Информационный бюллетень комиссии по применению математических методов и ЭВМ в исторических исследованиях при отделении истории РАН. 1992. N 7, декабрь. С.66-68.

Фомичев К.А.

### **Толерантность в преподавании отечественной истории: цели и задачи**

Интернационализация и глобализация, создавая условия для сближения наций и государств, индивидов и групп носят в себе новые источники напряженности и конфликтов.

Профессор Гарвардского университета С. Хантингтон выдвинул гипотезу о том, что в XXI веке источником конфликтов станет уже не идеология и экономика, а культурные и национальные различия (1).

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК НИКОГДА РАНЕЕ ВАЖНА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ. КАЖДЫЙ РЕГИОН МНОГОЛИК, И ПОЭТОМУ ЭСКАЛАЦИЯ НЕТЕРПИМОСТИ И КОНФЛИКТОВ ПОТЕНЦИАЛЬНО УГРОЖАЕТ ВСЕМ ЧАСТЯМ МИРА. ОТ ТАКОЙ УГРОЗЫ НЕЛЬЗЯ ОТГОРОДИТЬСЯ НАЦИОНАЛЬНЫМИ ГРАНИЦАМИ, ИБО ОНА НОСИТ ГЛОБАЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР.

Толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности. Проявление толерантности, которое созвучно уважению прав человека, не означает терпимого отношения к социальной несправедливости, отказа от своих или уступки чужим убеждениям. Это означает, что каждый свободен придерживаться своих убеждений и признает такое же за другими. Признается факт, что люди по своей природе различаются по внешнему виду, положению, речи, поведению и ценностям и обладают правом жить в мире и сохранять свою индивидуальность. Взгляды одного человека не могут быть навязаны другим.

В интересах международного согласия существенно важно, чтобы отдельные люди, общины и нации признавали и уважали культурный плюрализм человеческого сообщества. Современный мир невозможен без толерантности, а развитие и демократия невозможны без мира – говорится в Декларации принципов толерантности, утвержденной ЮНЕСКО в 1995 году (2).

Наше общество переходит из одного состояния в другое. Школа и вузы – это важнейшие инструменты, с помощью которых можно подготовить молодых людей как социально-активных личностей, к жизни в новых условиях. По большому счету речь идет об изменении ментальности наших людей.

Познавательные ориентации современной гуманитарной и социальной наук меняются с конфликтов и противоречий на изучение природы и динамики сотрудничества, взаимопомощи, толерантности в обществе.

Особую важность для формирования толерантных установок имеет историческая наука. Толерантность обеспечивается введением в исторический процесс морального измерения.

По сути дела учебники по отечественной истории (независимо от их политической ориентации) представляют собой набор событий, фактов и имен, связанных прежде всего с насилием в широком смысле слова. Классовая борьба, война, революция, коллективизация, репрессии – все это формы насилия. В то время как в Европе успешно идет процесс вытеснения из учебников, по возможности, всего, что есть насилие. Войны, которые, конечно, из истории не выкинешь, трактуются как трагедия для обеих сторон, как результат неспособности или отсутствия целевых установок найти компромисс, не доводить дело до вооруженного конфликта.

Большие проблемы в этом плане вызывает военная история России. Этот компонент истории необходим для патриотического воспитания. Но здесь мы достаточно сильно расходимся с европейскими тенденциями. Наши учебники объясняют, что в течение многих столетий русский народ вел бесконечные войны с бесчисленными противниками, как правило, исключительно оборонительные и справедливые.

Большинство народов, как соседей России, так и современные члены российского сообщества, в то или иное время выступают противниками. Врагами были и монголы, татары, немцы, турки, поляки, французы и многие другие.

Парадокс ситуации в том, и на это обращают внимание наши зарубежные критики, как маленькое государство, каким была Московская Русь в XIV веке, смогло дойти до Аляски и Калифорнии, до Кореи и Кашмира, до Варшавы и Константинополя ведя постоянно оборонительные войны. С другой стороны, большинство войн, ведшиеся другими странами, мы обычно трактовали как захватнические и несправедливые. Расхождение исторических линий отечественной и всеобщей истории достаточно велико (3).

Включение России в мировое пространство предполагает новое осмысление курса, а также определение места России в мировой истории – и в европейской, и азиатской. Отсюда задача перевода акцентов исторического образования с политической, военной и отчасти экономической плоскости в культурологическую, сферу межкультурных диалогов. История должна отвечать на вопросы: «Кто мы? В каком культурном контексте мы находимся?»

Это особенно важно для такой многонациональной страны, как Россия. В настоящее время идет противоречивое воздействие на образовательную систему процесса регионализации, этнокультурной локализации и поисков идентичности различными этническими, социальными группами и общностями. Народы хотят видеть себя в исторической палитре России. При этом достаточно часто происходит столкновение курса истории России и курсов истории народов России на уровне интерпретации фактов и осмысления событий.

Всякая писанная история субъективна. Все книги по истории издаваемые государством, партиями, церковью, общественными и национальными организациями, имеют в себе установки, служащие определенным целям. Выход из такой ситуации – поликультурность истории. Надо показать, как видят нашу общую историю русские, татары, якуты, тувинцы, калмыки и др.

В новых образовательных стандартах отчетливо высказана мысль о необходимости представления в системе исторического образования национально – регионального компонента, который может составлять до 20% от общего объема часов ОПД. Несомненно, что это поможет в ос-



мыслении этносоциальных и культурных проблем, придаст новый импульс исторической локалистики.

Знание истории своей страны необходимо прежде всего, чтобы овладеть прошлым. Ставить под сомнение историю под тем предлогом, что она субъективна и искажает действительный ход событий, было бы ошибкой, потому что эта история укоренилась в коллективной памяти. Изучение истории соседей помогает в той или иной степени уравновесить эмоциональную нагрузку от восприятия собственной истории.

Человечество неуклонно идет к пониманию того, что не только конфликт и борьба за существование являются универсальными двигателями прогресса. Изучение механизмов развития в природе и в человеческом обществе показывают, что терпимость, умение находить компромисс также представляют собой уникальный эволюционный механизм, позволяющий существовать большим и малым этническим и социальным группам, обладающими разными возможностями развития.

Образование предполагает три уровня воспитания толерантности. Во-первых, недопущение прямых нарушений прав человека, во-вторых, культивирование понимания того, что культурные различия воплощают богатство человечества. В-третьих, собственно воспитание «профессионалов - толерантности», тех, кто способен распознавать и регулировать конфликты посредством достижения компромисса с учетом интересов всех сторон, когда истинная победа может быть только общей.

Одна из главных целей преподавания истории в школе и вузе – это включение личности в культурно-исторический контекст, попытка самоориентации формирующегося гражданина в цивилизационном времени-пространстве.

Этическое измерение реализуется посредством утверждения принципа толерантности, социальной ответственности за бытование разных культур, сохранение культурного наследия.

---

1. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций// Полис. 1994. № 1.

2. Декларация принципов толерантности. ЮНЕСКО. 1995.

3. Бацын В.К. История как школьный предмет в многонациональной России// Современные подходы в преподавании истории. СПб., 1996.

Чепракова В.В.

**“Я - концепция” как отражение профессионально -  
личностной компетентности студентов педагогического колледжа  
при изучении общественных дисциплин**

В процессе реализации идеи поликультурной модели образования и лично-ориентированного подхода, направленного на адаптацию и самореализацию студентов, показателем лично-ориентированного подхода является наличие у студентов здоровой “я-концепции”. Проблема

ма подготовки педагогических кадров в среднем специальном педагогическом учебном заведении проявляется и в недостаточной профессионально-личностной компетентности студентов.

Первый этап профессионализации - профессиональное самоопределение, оптация. Оптант - человек 16-19 лет должен выбрать для себя профессию, но он может сделать это только в 21-23 года. Таким образом общество ставит человека в несоответствие личностной зрелости и социальной необходимости. Первый этап профессионализации характеризуется кризисом выбора профессии, узел кризиса не развязывают, а рубят. Студентом колледжа становятся благодаря родителям, одноклассникам, случайно.

Становясь студентом, подросток оказывается включенным в две сферы деятельности профессионального обучения: овладение общими знаниями и операционистско-техническими умениями. Студент оказывается в сложной ситуации. Есть три выхода из кризиса:

- смириться, стать неудачником,
- объявить бунт, начать войну с преподавателями, родителями и т.д.,
- включить механизм самозащиты, чтобы сохранить самоуважение, не утратить чувство собственного достоинства.

Естественно, что вступает в силу *механизмы самозащиты личности*. Подросток старается объяснить неудачи, он ищет причины, их несколько. Продуктивной является - достаточно или недостаточно приложение усилий для достижения успехов. Плохо, когда видят причины вне себя. Здесь в силу вступают *внутренние преграды*: это некоторые особенности личности, проявляются в трудных ситуациях и выступают как препятствие для эффективного их разрешения: боязливость - преграда для смелого поступка, слабоволие- где требуется упорство. В гармоничном человеке все должно быть в меру, психические преграды ограничивают свободу, создают внутренний конфликт. Поступок - это выбор, преодоление преград, удовлетворение внутренних потребностей, а значит и развития, формирует базу для самореализации личности. Все эти процессы индивидом не осознаются, не контролируются. Поэтому очень важно повышать психолого-педагогическую компетентность студента, его знания о самом себе. Такой человек работает над собой, приводя в действие механизм компенсации. Задача преподавателей учить студентов видеть пути выхода из стресса, это исправление недостатков с помощью усилий, компенсация недостатков в одной области достижениями в другой. Подростки, неспособные побороть обстоятельства и желающие избавиться от неприятных переживаний, вырабатывает *психологическую защиту*: ложь, обман, уход в творческие увлечения, другую деятельность, приписывание своих недостатков другим, маскировка недостатков. Все сказанное позволяет формировать подростку индивидуальный стиль поведения, стратегию жизни, возможность заниматься саморегуляцией, самовоспитани-

ем. Он приобретает опыт поведения, возможность сохранить свою индивидуальность, а это и есть проявление “Я- концепции” личности. Проблема в том, как формировать “Я-концепцию” на уроках истории и обществознания.

Анализируя закономерности развития человека, чтобы понять его поведение, чтобы сформулировать для педагогов некоторые правила воспитания, необходимо учитывать, что самосознание есть штаб поведения человека, что ядром самосознания является “я-концепция”. Именно здесь решается задачи: самосохранения, самоосознания, самоуправления, самореализации.

Это главные проблемы бытия индивида, его адаптации в социуме, профессии, семье и т.д. “Я - концепция” - это обобщенное, интегрированное представление человека о самом себе. Она содержит в себе три компонента: 1) “образ - я” - обобщенное рациональное представление о самом себе, 2) самооценку - эмоционально-ценностное переживание своего “образа” и его поведения, 3) потенциальную поведенческую реакцию, внутреннюю установку, обусловленную “образом -я” и его эмоциональной оценкой.

Здоровая “я - концепция” - важное условие успешного профессионального самоопределения, а также важнейшее качество профессионализма педагога. Задача преподавателей среднего профессионального образования помочь студентам в формировании здоровой “я-концепции”.

В педагогическом колледже может быть разработана программа повышения профессионально-личностной компетентности студентов. Она включает в себя:

- разработку методов, приемов, форм работы,
- разработку технологии анализа самопознания личности
- разработку технологии воспитания самопрятия личности,

Ведущим методом является деятельностный подход, реализация которого происходит на занятиях общественных дисциплин с активными формами усвоения материала и во внеурочной деятельности. Включенность студента в деятельность, где он самореализуется, приводит к ситуации успеха, повышается его самооценка, формируется здоровая “я-концепция”. В колледже проводятся олимпиады по истории в три тура: заочный, контрольный и групповой -КВН. Участие в олимпиаде повышает предметную подготовку и компетентность будущего педагога, предоставляет ему возможность компенсировать недостатки в одной области достижениями в другой, повышает интерес к обучению, помогает разрешить кризис первого этапа профессиональной подготовки.

Важнейшей задачей является поиск ценностей, которыми держится человек.

Для этого предлагается наблюдение за студентами, анкетирование, работа с документацией. Анкетирование может быть проведено по тесту, который предлагает В.П.Сазонов (2000). Анкета содержит 50 вопросов и

включает в себя 10 позиций, которыми может быть охарактеризована “я-концепция”. Подобное анкетирование было проведено в СОМЭПК на первом курсе, среди студентов, обучающихся на базе -9 классов. Были опрошены 41 человек, были получены следующие результаты:

- нездоровая “я-концепция” - 0 человек
- “я-концепция” ниже среднего - 8 чел.
- здоровая “я-концепция” - 23 чел.
- завышенная “я-концепция” - 10 чел

Анализируя свойства, характеризующие самореализующуюся психически здоровую личность, пришли к следующим выводам. Самый низкий уровень саморазвития студенты демонстрируют в следующих характеристиках:

- способность к саморефлексии - 22 чел.
- самоприятие, гармония с собой -15 чел.
- интеллектуальную независимость и готовность к самостоятельной жизни -13 чел.
- принятие окружающей среды - 10 чел.
- включенность в настоящее, способность получать удовольствие от жизни - 10 чел.
- способность к пониманию и сочувствию - 7 чел.
- активность и оптимизм -7 чел.

Наблюдения преподавателей общественных дисциплин, классных руководителей, преподавателей индивидуальных дисциплин, зафиксированные в картах развития студентов, подтверждают данные психолого-педагогических исследований.

Полученные результаты позволяют определить те качества студента, над которыми необходимо работать вместе и преподавателю и студенту по формированию здоровой “я-концепции” будущего педагога. Знание преподавателем слабых характеристик личности студента позволяет помочь ему в преодолении кризиса профессиональной адаптации. Используя данные, преподаватель сможет корректировать и развивать профессионально-личностную компетентность студентов более целенаправленно.

Черепанова Е.В.

**Актуализация индивидуального стиля учащегося  
как условие реализации личностного подхода  
в процессе исторического образования**

В системе исторического образования идут реальные процессы гуманизации, вызванные новой, личностной парадигмой образования. Это отражается прежде всего в целях образовательного процесса, ориентированных на личностную индивидуальность, субъектность учителя и ученика.

Вслед за К.Роджерсом, И.С. Якиманской, различающих процессы обучения и учения, последнее следует понимать как индивидуально значимую деятельность отдельного субъекта, в которой реализуется его личный опыт. «Учение не есть беспристрастное познание. Это субъектно значимое постижение мира, наполненное для ученика личностными смыслами, ценностями, отношениями, зафиксированными в его субъектном опыте» - пишет И.С.Якиманская (1). Роль же обучения состоит в том, чтобы, выявив особенности субъектного опыта, создать условия для раскрытия и развития индивидуальных возможностей ребенка. Постановка проблемы развития его индивидуальности приводит к необходимости исследования **индивидуального стиля учащегося** в образовательном процессе.

В отечественной и зарубежной психологической, педагогической, социально-психологической литературе не существует единого, устоявшегося, разделяемого всеми исследователями представления о сущности понятия «индивидуальный стиль».

В психологическом контексте исследования стиля проводятся в трех направлениях, использующих различные начальные системы координат:

- личностные диспозиции (А.Адлер, Г.Олпорт);
- характеристики когнитивных процессов (Р.Гарднер, Г.Уиткин);
- понимание индивидуальности (В.С. Мерлин, Е.А.Климов).

В отличие от психологических исследований, вхождение понятия «индивидуальный стиль» в педагогическую науку и практику началось сравнительно недавно. Одним из первых системных исследований природы стиля в педагогике стала книга Л.М.Андрюхиной «Культура и стиль: педагогические тональности» (2), где отмечена многогранность данной проблемы, которая рассматривается в различных аспектах: от стиля личности – к стилю преподаванию, переход к вариативно-стилевому преподаванию, стилевые системы педагогического процесса, стилевые приемы учителя, стили мышления учащихся.

Однако в практической педагогике, несмотря на господство авторитарной педагогической парадигмы, был может далеко не всегда осознаваемый «учет индивидуальных различий», происходило понимание индивидуальных особенностей ученика, как следствие – использование разных педагогических методов и приемов, адекватных индивидуальности учащихся. Стиль реально существовал, хотя и не был предметом теоретического исследования, научного анализа. Это, в свою очередь, обедняло педагогику, сужало границы актуализации стилевого своеобразия, возможности личностного развития участников образовательного процесса.

Осмысление личностно-ориентированного образования как «этико-гуманистического феномена, связанного с идеями уважения личности ребенка, партнерства, сотрудничества, диалога», стимулировало развитие научных разработок стиля в педагогике, способствовало включению ре-

зультатов, полученных при исследовании стиля в философии и педагогике, в образовательный процесс.

Отражая индивидуальное своеобразие человеческого бытия, стиль характеризует, во-первых, уникальность субъектного мира человека, во-вторых, целостность индивидуальности как саморазвивающейся системы с присущими ей внешними эффектами (адаптивностью, оптимальностью, результативностью, компенсаторностью), и, в-третьих, объективные индивидуально-личностные различия между людьми.

Обращение к индивидуальности как предмету педагогической рефлексии делает методологически правомерным выделение индивидуального стиля учащегося как субъекта образовательного процесса. Соотнеся характеристики стиля с образовательным контекстом, определим понятие индивидуального стиля ученика как интегральной характеристики индивидуальности, выражающей соотношение различных подструктур индивидуальности между собой и с параметрами учебной деятельности в образовательном процессе. Данное понятие производно от онтологической заданности качественных различий в учении, поэтому требует создания психолого-педагогических условий, позволяющих учитывать эти различия, актуализировать индивидуальный стиль учащегося.

Под **актуализацией** мы понимаем момент проявленности в настоящем того, что в прошлом обнаруживалось лишь в потенции. Ее обнаружение в настоящем и развертывание происходит как ответ растущего человека на требование ситуации развития.

Поэтому создание условий для самовыражения личностной позиции ученика в образовательном процессе является основной задачей педагогической деятельности, актуализирующей индивидуальный стиль ученика. Характеристиками образовательного процесса становятся подвижность и неоднородность, исключение любых форм усредненности, унификации, формализованного подхода к интересам и потребностям ученика, осуществление учеником активного поиска путей собственной реализации.

Методологически обоснованным становится создание условий актуализации стиля учащегося в культурологической парадигме. Культуре свойственны свободные, открытые и поисковые формы деятельности в основе которых лежат осмысленное самообучение (собственное учение или полисистемная способность к научению). В результате появления культурно-деятельностной и творческой доминанты образования главным звеном в образовательном процессе становится самостоятельная творческая деятельность учащегося.

В системе исторического образования это означает:

- отказ от жесткого детерминизма, изложения преимущественно социально-экономической истории, всестороннее и более объ-

ЁМНОЕ ОСВЕЩЕНИЕ ВСЕХ ГРАНЕЙ ОБЩЕСТВЕННОЙ ЖИЗНИ, В ТОМ ЧИСЛЕ ВОПРОСОВ ДУХОВНОЙ ЖИЗНИ, БЫТА, ПРАВОВ, РЕЛИГИИ;

- ОТКАЗ ОТ ОДНОНАПРАВЛЕННОГО ХАРАКТЕРА ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ (КАК-ТО ЗАОСТРЕННО ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИЙ И ДИСКУССИОННЫЙ ХАРАКТЕР, ИЛИ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫЙ, ОПИСАТЕЛЬНЫЙ ТИП ПРЕДЪЯВЛЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА);

- ОРИЕНТИРЫ НЕ НА ВОСПРОИЗВОДСТВО ГОТОВОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ИСТОРИИ, А НА «СОЗДАНИЕ ИСТОРИИ» ВМЕСТЕ С УЧЕНИКАМИ; УЧЕНИК В ЭТОМ СЛУЧАЕ СТАНОВИТСЯ РЕАЛЬНЫМ СУБЪЕКТОМ ПРОЦЕССА ПОСТИЖЕНИЯ ИСТОРИИ, САМОСТОЯТЕЛЬНЫМ ИНТЕРПРЕТАТОРОМ СОБЫТИЙ И ЯВЛЕНИЙ.

- СОЗДАНИЕ ТАКИХ ФОРМ ПОЗНАНИЯ, КОТОРЫЕ ПОЗВОЛЯЮТ УЧИТЫВАТЬ СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ УЧЕНИКА И ЕГО ЛИЧНОСТНЫЕ ИНТЕРЕСЫ.

ПРИМЕРОМ ТЕХНОЛОГИИ ОБЛАДАЮЩЕЙ ДАННЫМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ МОЖЕТ БЫТЬ ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ, ОБУЧЕНИЕ ЧЕРЕЗ ОПЫТ, «ОБУЧЕНИЕ, ПОГРУЖЁННОЕ В ПРОЦЕСС ОБЩЕНИЯ», Т.Е. ОСНОВАННОЕ НА ВЗАИМОДЕЙСТВИИ УЧЕНИКА С ДРУГИМИ УЧАЩИМИСЯ И С ПЕДАГОГОМ.

МЕТОДЫ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ, НА НАШ ВЗГЛЯД, АКТУАЛИЗИРУЮТ ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ УЧЕНИКА, ПОСКОЛЬКУ СПОСОБСТВУЮТ ЕГО ВОВЛЕЧЕНИЮ В АКТИВНЫЙ ПРОЦЕСС ПОЛУЧЕНИЯ И ПЕРЕРАБОТКИ ЗНАНИЙ. ИЗ НИХ СЛЕДУЕТ НАЗВАТЬ РАБОТУ В ГРУППАХ («МОЗГОВОЙ ШТУРМ», «ДЕБАТЫ», РАЗЛИЧНЫЕ ВИДЫ УЧЕБНЫХ ДИСКУССИЙ), ИГРОВОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ, БОЛЬШИЕ И МАЛЫЕ РОЛЕВЫЕ ИГРЫ («СУДЕБНЫЕ ЗАСЕДАНИЯ» И ПРОЧЕЕ), ДЕЛОВЫЕ ИГРЫ, ОБУЧАЮЩИЕ УПРАЖНЕНИЯ И Т.Д.

НЕПРЕМЕННОМ УСЛОВИЕМ АКТУАЛИЗАЦИИ СТИЛЯ СТАНОВИТСЯ СОЗДАНИЕ ОТКРЫТОГО РАЗВИВАЮЩЕГО ПРОСТРАНСТВА В ПРОЦЕССЕ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ. ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ТЕХНОЛОГИЯ, ОТВЕЧАЮЩАЯ ДАННОМУ КРИТЕРИЮ, ДАЛЕКО НЕ ЕДИНСТВЕННАЯ. В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СУЩЕСТВУЕТ ЦЕЛЫЙ РЯД ТЕХНОЛОГИЙ, МЕТОДОВ, РАЗВИВАЮЩИХ ЛИЧНОСТНЫЕ СТРУКТУРЫ УЧАЩИХСЯ: ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ, ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ, ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И Т. Д. ВАРИАТИВНОСТЬ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЯХ, СПОСОБСТВУЯ РЕАЛИЗАЦИИ РАЗНООБРАЗНЫХ ПУТЕЙ В УЧЕНИИ, СТАНОВИТСЯ УСЛОВИЕМ АКТУАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ УЧАЩИХСЯ.

Педагогическая стратегия, основанная на интегрированном, стилевом видении ребенка, предполагает создание многообразной развивающей среды. Лишь то, что достигнуто (познано и создано) в процессе свободного увлеченного творческого поиска и высоко оценено значимыми для учеников ровесниками и взрослыми, вносит существенный вклад в образование человека, встраивается в его индивидуальную «систему модели мира», актуализирует индивидуальный стиль ученика.

Стратегией же поиска педагогических технологий становится стратегия построения развивающего образа жизни, «расширение диапазона и тактик учения» учащихся, создание атмосферы педагогической поддерж-

ки и взаимного сотрудничества, т.е. поиска путей реализации личностного подхода в процессе исторического образования.

1. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 1996.
2. Андрюхина Л.М. Культура и стиль: педагогические тональности. Екатеринбург, 1993.

Черноухов Э.А.

### **Концепция обучения Николая Никитича Демидова**

Николай Никитич Демидов (1773–1828) был последним представителем известной династии, непосредственно уделявшим значительное внимание деятельности своих Нижнетагильских заводов. В тот период времени была произведена существенная реорганизация управления горнозаводской промышленности Урала. Здесь постепенно утверждалась патерналистская модель феодальных отношений (1). В ее русле интересно рассмотреть взгляды владельца одного из крупнейших частных горных округов края в области просвещения.

В обширной переписке Н.Н. Демидова с Нижнетагильской заводской конторой сохранились интересные рассуждения заводладельца по проблеме обучения местного населения. Он был сторонником популярной в тот период времени теории пансионеров. В России эта теория была систематизирована во второй половине XVIII в. известным российским государственным деятелем И.И. Бецким по просьбе «просвещенной императрицы» Екатерины II.

По мнению сторонников пансионного обучения, «корень всему злу и добру – воспитание». Именно следствием, прежде всего, плохого воспитания объяснялись многочисленные общественные проблемы в Российской империи и всей Европе. Поэтому Бецкой предлагал создать принципиально новые учебные заведения, в которых воспитать «новую породу людей», в том числе и недворянского происхождения. Их главной особенностью должна была стать максимальная изоляция от существовавшего «испорченного» российского общества (2).

Нижнетагильская ветвь династии Демидовых уже длительное время были озабочена созданием четких сословных перегородок среди заводского населения своих обширных уральских владений. В частности, сыновья среднего и низшего административного и технического персонала (служителей) имели безусловные преимущества в получении образования и занятии «служительских» должностей в Нижнетагильском округе и столичных конторах. Заводовладельцы, давно проживавшие в столице или за границей, рассматривали их как свою главную опору на далеком Урале.



Именно для детей служителей и предназначались создаваемые Демидовыми пансионы. Ведущая роль в них отводилась воспитанию. Как отмечал сам Н.Н. Демидов в письме в Нижнетагильскую заводскую контору: «...в будущем восстановить в заводах порядок и благоустройство ...нельзя иначе как воспитанием. Не довольно того, чтобы выучить человека как попугая, ...и чтоб человек не палки боялся, а косога взгляда от начальника». Здесь же признавалось, что «...конечно и в воспитании может не все удасться, но, по крайней мере, нравственное воспитание до онога доводит» (3).

Он предложил и весьма оригинальное предложение по преодолению противоречий между богатыми и бедными: развитие нравственности. По мнению Н.Н. Демидова, «...нравственность – есть первое добро для человека, который если будет богат – будет уметь располагать благоразумно своим имением, а коли обретаться в бедности, снося с терпением недостатки, не будет много огорчаться своей участью; между тем всякий имеющий сей талант (нравственность – Э.Ч.) может понимать вещи точно в таком виде, как они должны быть» (4).

В 1806 г. по указанию Н.Н. Демидова в центре его уральских владений было основано Выйское училище (5). Его штатные ученики, набираемые из сыновей служителей, жили в пансионе училища, находясь на полном содержании заводовладельца (6).

В своих инструкциях в Нижнетагильскую заводскую контору Н.Н. Демидов постоянно предписывал отпускать учеников домой только в воскресные и праздничные дни, причем без ночевки, и лишь по специальному разрешению наставников. Это при том, что большинство воспитанников училища имели достаточно «благополучных» родителей.

Так, Демидов рассчитывал оградить их от «косности и невежества в домах родительских обретающихся». Здесь, по мнению заводовладельца, они могли «нахвататься бранных слов» и получить прочие нежелательные последствия, нарушающие правильное воспитание. Приведем лишь наиболее яркие нелюбезные фразы из писем заводовладельца на этот счет: «...косность приказчиков о воспитании детей мне давно уже известна», «...родители по своей слабости сами пьют и детей к сему мерзкому обычаю приучают». Поэтому Н.Н. Демидов подчеркивал преимущества свиданий родителей с воспитанниками только «в школе и при своих начальниках» (7).

Обучение и воспитание в Выйском училище должны были пройти сыновья всего служительского персонала Нижнетагильского округа. Отдавать в него своих детей предписывалось и его «первым приказчикам». Именно они должны были показывать пример другим служителям, традиционно склонным к домашнему образованию и воспитанию своих сыновей. При этом сам Н.Н. Демидов отмечал: «Я не менее люблю своих

детей, как и другие отцы, но не держу при себе ни одного сына, чтоб не избаловались между другими» (8).

Распорядок дня в Выйском училище был расписан буквально по минутам. Классные занятия продолжались по 6–8 часов в день, больше чем в обычных горнозаводских учебных заведениях в тот период времени. Еще два часа отводилось на приготовление заданных уроков. Надзирателям предоставлялись значительные права по наказаниям провинившихся воспитанников, в том числе и телесные.

Н.Н. Демидов в инструкциях Нижнетагильской конторе и письмах главным учителям постоянно предписывал уделять главное внимание изучению закона Божьего, как «первого основания нравственности». Его в Выйском училище традиционно преподавали местные священники. Заводовладелец отмечал, чтобы воспитанники «не так гнались за науками, как за нравочением, но также и наук не должны упускать из виду» (9). Он постоянно напоминал конторе и учителям, что все обучение должно «приноравливаться к состоянию человека... и будущим его занятиям».

Н.Н. Демидов предписывал строго соблюдать субординацию. Он отмечал: «Далек я от чрезмерной строгости, но если и потачку (послабление – Э.Ч.) давать подчиненным, то от сего им еще более делается вреда, нежели хозяину. ...Если приказчик раз побывает у своего подчиненного в гостях, попирует и, разумеется, поразболтается, то уважение к нему теряется, а с тем вместе и послушание» (10).

Однако реальная практика обучения и воспитания в учебных заведениях Н.Н. Демидова весьма отличалась от теоретических замыслов идеологов и создателей системы пансионов. Главными проблемами, по нашему мнению, стали поиск хороших учителей и воспитателей, а также их эффективное взаимодействие с местным административным персоналом. Ярким примером трудного разрешения этих сложнейших проблем стало Выйское училище.

Так, Н.Н. Демидов неоднократно горько сетовал на то, что в первые десятилетия его деятельности ему «не попался достойный учитель». Отметим, что в тот период времени проблема учителя крайне остро стояла практически во всех учебных заведениях Урала. Широко привлеченное к обучению духовенство зачастую не имело, по меткому замечанию известного уральского общественного деятеля и историка Н.К. Чупина, «либо свободного времени для преподавания, либо охоты к нему, либо соответствующего образования». Найму же способных гражданских лиц препятствовали низкие социальный статус и жалование учителей при большом числе учеников в классах.

Н.Н. Демидов категорически не соглашался с назначением на должность главного учителя Выйской школы местного священника. Он объяснял это невозможностью для него плодотворно совмещать две должности и необходимостью иногда наказывать учеников за проступки, что

«несогласно со званием священника» (11). Богатый заводовладелец считал необходимым, чтобы главного учителя, являвшегося одновременно и смотрителем Выйского училища, нанимали столичные конторы.

В фондах Российского государственного архива древних актов (РГАДА) сохранились некоторые контракты, заключенные в тот период времени с различными по положению людьми: преподавателями, отставными мелкими чиновниками, бывшими военными. В них смотрителям Выйского училища оговаривалось солидное денежное жалование (от 1 до 3 тысяч рублей ежегодно), провиант, готовая квартира с прислугой, оплата проезда до завода и обратно. Отметим, что местные крепостные учителя в то время получали в Выйском училище по 100–400 рублей в год. Не выше было и жалование преподавателей в казенных горнозаводских школах края. Таким образом, жалование и социальный статус смотрителей Выйского училища были достаточно высокими.

Однако даже при таких привлекательных материальных условиях Н.Н. Демидову было трудно найти желающих отправиться преподавать на далекий Урал. В одном из писем Нижнетагильской конторе он подчеркивал, что когда было велено отыскать главного учителя для Выйского училища, «...было опубликовано объявление в газетах, но ни один не являлся». Эту должность соглашались занять в основном достаточно молодые люди, не имевшие семьи и испытывающие материальные трудности, а также лица с несложившейся судьбой. Причем первые из них, при сроке контракта в 3–10 лет, не проработали здесь более 1–2 лет (12).

Н.Н. Демидов, только раз в жизни посетивший свои Нижнетагильские заводы, не мог обеспечить главным учителям соответствующие отношения местного административного персонала и круг общения на далеком Урале. Отметим, что в тот период времени в заводских поселках края, где подавляющая масса населения находилась в крепостной зависимости, царили весьма «дикие» нравы, во многом основанные на прямом насилии. Поэтому сам Н.Н. Демидов в письме руководителям Нижнетагильской конторы 1821 г. отмечал, что образованному «человеку, который воспитан в столице или в губернском городе, трудно привыкнуть к такому образу жизни» (13). В другом резком письме руководителям Нижнетагильской конторы 1826 г. заводовладелец отмечал, что он прекрасно знает, что местные приказчики имеют «закоренелую привычку... следовать своей амбиции». Они обращались с преподавателями и докторами, приезжающими служить на Нижнетагильские заводы по контракту, как с простыми приказчиками. Это крайне болезненно воспринималось людьми, имеющими более высокий социальный статус (в том числе дворянское достоинство) и хорошее образование. Поэтому Н.Н. Демидов считал, что все его значительные средства и труды, выделяемые на обучение, не приносят должной пользы (14).

Не менее острой проблемой был и подбор достойных надзирателей для работы в Выйском училище. Они, как и многие служители Нижнетагильского округа, по мнению Н.Н. Демидова, были «...подвержены тем же слабостям», особенно пьянству, воровству и сквернословию. Поэтому заводоладелец даже имел планы нанимать надзирателей, как и главных учителей, из отставных гражданских чиновников в столице (15).

В конце жизни Н.Н. Демидов обратил внимание и на обучение сыновей рабочих Нижнетагильского округа. Часть из них планировалось обучать на основе популярного в то время ланкастерского метода – взаимного обучения. Первые опыты его применения на Нижнетагильских заводах относятся к 1821 г. В письме главному учителю Выйского училища Р.Н. Никитину 1827 г. Н.Н. Демидов предложил обучать по ланкастерскому методу 50–100 сыновей рабочих в праздничные, воскресные дни и свободное время (16). Однако эта инициатива не была реализована из-за скоростижной смерти Р.Н. Никитина.

В письме Нижнетагильской заводской конторе от 10 марта 1828 г. Н.Н. Демидов выразил удовлетворение появившемуся разрешению Уральского горного правления на открытие школ взаимного обучения. Заводоладелец предписал обучать по ланкастерскому методу до 150 сыновей рабочих по часу–два в день, перед работой или после нее. Самых толковых из них даже разрешалось затем принимать в Выйское училище. Остальные же дети, как отмечал Н.Н. Демидов, «научившись читать и немного писать, хотя и поступят после в работы, но все не забудут того, что приобрели учением» (17). Первое же приходское училище для сыновей рабочих в Нижнетагильском округе было открыто только в 1834 г.

В целом, Н.Н. Демидов в области просвещения четко следовал своему принципу, сформулированному в одном из писем Нижнетагильской конторе: «...я люблю делать людям пособие, сколько же опять не желаю бросать деньги даром и приучать туеядцев на будущее время быть таковыми» (18). Его концепция обучения была важной составной частью патерналистской модели отношений, утверждавшейся в уральской горнозаводской промышленности.

Н.Н. Демидов надеялся дать всем детям служителей Нижнетагильского округа соответствующее их положению и его взглядам образование и воспитание. В реорганизованном в 1806 г. Выйском училище был внедрен пансионный тип обучения, максимально изолирующий воспитанников от, по мнению заводладельца, «испорченного» местного общества. Ключевая роль в обучении и воспитании отводилась нанимаемым в столицах главным учителям, а также местным священникам. Однако его реальная практика в Выйском училище весьма отличалась от теоретических замыслов Н.Н. Демидова.

Часть детей простых рабочих округа должны были получить минимальное образование по популярному в то время ланкастерскому методу.

При этом самым толковым из них образование даже могло «открыть дорогу» в Выйское училище и штат служителей.

1. См.: Неклюдов Е.Г. К вопросу об особенностях эволюции феодальных отношений в горнозаводской промышленности Урала в XVIII – первой половине XIX вв. // Первые Невьянские Демидовские чтения. Екатеринбург, 2000. С. 59–63.
2. См.: Черноухов Э.А. Из истории воспитания в пансионах России (на примере пансионов Демидовых) // История социальной работы на Урале. Екатеринбург, 2001. С. 40–46.
3. ГАСО. Ф. 643. Оп. 1. Д. 380. Л. 84.
4. Там же. Д. 571. Л. 206 об.
5. В первой половине XIX в. поселки Нижнетагильского и Выйского заводов практически слились в единое поселение.
6. См.: Черноухов Э.А. Выйское училище в 1806–1828 гг. // Документ. История. Архив. Современность. Вып. 1. Екатеринбург, 2001. С. 338–344.
7. ГАСО. Ф. 643. Оп. 1. Д. 484. Л. 67; Д. 571. Л. 112.
8. Там же. Д. 571. Л. 242.
9. Там же. Л. 206 об.–207
10. Там же. Д. 605. Л. 142.
11. Там же. Л. 131.
12. См.: Черноухов Э.А. Учителя Выйского училища Демидовых (1806–1862) // Документ. История. Архив. Современность. Вып. 2. Екатеринбург, 2002. С. 88–94.
13. ГАСО. Ф. 643. Оп. 1. Д. 380. Л. 84 об.
14. Там же. Д. 571. Л. 231–231 об.
15. Там же. Д. 484. Л. 67–67 об.
16. РГАДА. Ф. 1267. Оп. 3. Д. 535. Л. 13–13 об.
17. ГАСО. Ф. 643. Оп. 1. Д. 605. Л. 142 об., 155 об.
18. Цит. по: Неклюдов Е.Г. Н.Н. Демидов во главе Управления Нижнетагильскими заводами // Развитие металлургического производства на Урале. Екатеринбург, 2001.

Чучула Н.М.

### **Проблема определения аксиологического базиса исторического образования**

Трудно ждать от реформ в образовании изменений к лучшему. Взрослые и, особенно, дети получают «больше образования» не от школы, а от общества и качества жизни в целом. Мечта многих, что школа может быть местом, где добродетели и ценности сохраняются, умножаются и передаются дальше в наш грешный мир, - печальная и опасная иллюзия. Это было возможно в средние века, но в век масс-медиа, высоких технологий и машин эта функция перестала работать. Большинство взрослых перестало воспринимать различие между собственным жизненным опытом и формой жизнедеятельности детей в школе. А школа не готовит детей к жизни в обществе (хотя в лозунгах эта установка еще живет). За актуальными задачами формирования школы стоит еще более острый вопрос – о целях школьного обучения, в частности, о целях обучения истории.

Последнее десятилетие не умолкают призывы к осознанию кризиса в образовании. Называются различные причины сложившейся ситуации,

намечаются пути выхода из нее. И, действительно, новые социально-экономические условия, которые переживает Россия, существенно обостряют вечную проблему образования – поиск идеалов, которые могли бы быть положены в основу целеполагания в образовании. Одним из важнейших условий преодоления этого положения является определение четких целей образования будущего, в т.ч. аксиологического базиса современного образования.

История является неисчерпаемым источником духовного обогащения личности. Та система образования, которая у нас сложилась в советский период, и даже, более того, та, которая складывалась в России после петровских реформ, - это система так называемого светского образования. Она ориентирована на западные образцы и основана, прежде всего, на усвоении научных знаний, нежели духовном обогащении личности. Фундаментальные науки и их изучение лежит в основе системы современного образования. Вместе с ними неявно принимается и ряд ценностей, которые сопряжены с ценностью научной рациональности. Прежде всего, это ценность инноваций и творчества, вне которых не существуют фундаментальные науки. Нужно отдавать себе отчет, что эти ценности имеют приоритетный смысл только в рамках определенного типа культур, относящихся к западной, техногенной цивилизации. Но если мы возьмем традиционалистские культуры, то там инновации и творчество отнюдь не имеют приоритетного статуса. Очевидно, что в соответствии с требованиями времени эти образовательные цели должны быть пересмотрены. Что касается школьного предмета истории, то необходимо помнить, что историческое образование – это идейная, мировоззренческая составляющая всего образования в целом.

Последнее время ученые много спорят о так называемой «воспитательной» ориентации исторического образования. То, как воспитательная функция трактовалась долгие годы советской власти, сейчас не устраивает учителей, да и не отвечает потребностям отдельной личности учащегося и всего общества в целом.

Какое же определение воспитательных целей учебного предмета истории предлагают различные ученые, лаборатории, группы исследователей? На данном этапе одни авторы делают акцент на обучающей функции истории в школе и отвергают необходимость планомерного воспитания на историческом материале, его героико-патриотических сюжетах: «Настоящее воспитание историей заключается в предоставлении школьнику реальной возможности самовоспитания, которое состоит в «примеривании на себя» исторических костюмов, масок, ситуаций». Другие авторы делают акцент на том, что учитель должен воспитывать в учащемся основные личностные качества, причем в духе гуманизма. В государственном образовательном стандарте в числе прочих провозглашается следующая цель: «...формирование ценностных ориентаций и убеждений учащихся на ос-

нове личностного осмысления опыта истории, восприятия идей гуманизма, уважения прав человека и демократических ценностей, патриотизма и взаимопонимания между народами; развитие интереса и уважения к истории и культуре своего и других народов, стремления сохранить и приумножать культурное наследие своей страны и всего человечества».

Актуальность проблемы определения аксиологического базиса исторического образования сегодня связана с тем, что современные аксиология, психология и педагогика сосредотачивают внимание на формировании ценностного отношения к миру как основной задаче образования. Ценностные отношения человека определяют его эмоционально-психологическое состояние, удовлетворенность и наполненность жизни, ее смысл, а система ценностей регулирует поведение и деятельность, определяет мотивационно-потребностную сферу, направленность личности, готовность руководствоваться этими ценностями в профессиональной деятельности. Задача воспитания заключается в том, чтобы помочь растущей личности осуществить сознательный выбор общественных ценностей и сформировать на их основе устойчивую, непротиворечивую индивидуальную систему ориентаций, способную обеспечить саморегуляцию и мотивацию ее поведения и деятельности. Высокий же уровень сформированности ценностных ориентаций позволяет человеку избирательно относиться к окружающим явлениям и предметам, адекватно воспринимать и оценивать их субъективную и объективную значимость, т.е. ориентироваться в мире материальной и духовной культуры.

В итоге, так или иначе, любой из подходов в определении аксиологического базиса школьного исторического образования ориентируется на то, что историческая дисциплина имеет огромный потенциал для создания условий формирования определенных личностных качеств. Разница в том, и это принципиально, какая будет роль учащегося в педагогическом процессе – процессе осмысления исторического прошлого, эмоционального переживания основных его моментов, и какова в итоге будет форма этого приобщения к ценностям человечества – самовоспитание или формирование заданных качеств педагогом. Думается, что можно принять без доказательств то, что самостоятельное овладение ценностными ориентациями, самостоятельный вывод о необходимости изучения истории для возможности осознать настоящее и прогнозировать будущее, является куда более ценным.

В общем, цель истории как науки, школьного предмета остается неизменной: цивилизация и гуманизация человека, свобода и сознание свободы, величие человека и открытие бытия в нем.

Изучение истории в школе может выполнить задачу помощи растущей личности, осуществить этот сознательный выбор ценностных ориентиров, т.е. выполняет функцию самоопределения. Но есть одно важнейшее условие реализации этой задачи: прежде всего нужно сформировать

у ребенка, личность которого только формируется, ценностное отношение к истории, прошлому человечества.

Итак, история воспитывает, формирует ценностные ориентации, и сама выступает величайшей ценностью человечества.

Шаламов В.В., Шаламова С.В.

### **Классификация видов самостоятельной работы**

Классификация видов самостоятельной работы одна из сложных сторон понятия «самостоятельная работа». Само понятие самостоятельной работы учащихся обладает большой емкостью и определяется различными признаками, порождающими разнообразие подходов к классификации. В рамках одной статьи невозможно рассмотреть все подходы. Остановимся на некоторых из них.

Организационно самостоятельная работа может быть:

- \* фронтальной (общеклассной) — ученики самостоятельно выполняют одно и то же задание;
- \* групповой — учащиеся выполняют задание небольшой группой (3—6 человек);
- \* парной — школьники выполняют задание вдвоем;
- \* индивидуальной — каждый ученик самостоятельно выполняет специально для него предназначенное задание;
- \* индивидуализированной, при которой задания предоставляются учащимся с учетом их индивидуальных особенностей в способностях к учению (1).

По организационному признаку проводит свою классификацию самостоятельной работы и Л.В. Жарова. Согласно этой классификации выделяются фронтальная, групповая, и индивидуальная самостоятельная работа.

1. Фронтальная самостоятельная работа. Ее особенности состоят в следующем:

- все учащиеся выполняют общее для всех задание (задания);
- учитель дает общий инструктаж к выполнению задания;
- используются общие приемы организации и руководства действиями учащихся.

Фронтальная форма организации самостоятельной деятельности наиболее целесообразна тогда, когда учащиеся приступают к изучению темы, когда важно создать определенный настрой, вызвать интерес к новой теме. Также важна и полезна она на начальном этапе формирования умений, когда учащиеся овладевают способом выполнения задания по образцу.

2. Индивидуальная самостоятельная работа.

Под индивидуальной самостоятельной работой понимается такая работа, которая предусматривает выполнение индивидуализированных



заданий и исключает сотрудничество учащихся. Однако она открывает огромные возможности для сотрудничества ученика с учителем. В качестве индивидуальных заданий могут выступать:

- небольшие по объему работы, предлагаемые ученику или группе (2-4 человека);
- выполнение текущих индивидуальных домашних заданий, предложенных учителем, но выбираемых учениками на альтернативной основе;
- подготовка и проведение учащимися старших классов отдельных уроков;
- подготовка к уроку опережающих заданий, требующих поисковой деятельности: сообщений, докладов, опытов.
- внеучебная работа, связанная с самообразовательной деятельностью учащихся, направленной на удовлетворение их интересов и познавательной потребности.

### 3. Групповая самостоятельная работа.

Работа в группах – это возможность общения, дефицит которого постоянно наблюдается и в школе, и в семье. Наиболее простая и доступная форма сотрудничества учащихся – работа в парах постоянного состава. Ее можно использовать для совместной проработки материала учебника или документа, выполнения практических заданий и т.д. Такими парами являются два ученика, сидящих за одной партой. Еще одной формой сотрудничества учащихся является работа в звеньях-группах, включающих 4-6 человек. Здесь сложность заключается в формировании групп. В качестве дифференциации педагоги выдвигают разные показатели: уровень знаний, интерес к учению, уровень умений, общие способности и т. д. (2).

В зависимости от места выполнения самостоятельную работу разделяют на:

- \* выполняемую в классе (лаборатории, кабинете, мастерской или другом каком-либо школьном помещении);
- \* выполняемую во время внеклассного или внешкольного учебного мероприятия (на пришкольном опытном участке, на экскурсии и т. д.);
- \* выполняемую дома (3).

В наиболее завершенном виде классификация самостоятельной работы разработана В. П. Стрезикозиним. Он выделяет следующие виды самостоятельной учебной работы школьников:

- 1) работа с учебной книгой (разновидности — составление плана отдельных глав, ответы на вопросы учителя, работа над документами и другими первоисточниками и т. д.);
- 2) работа со справочной литературой (статистические сборники, справочники, словари, энциклопедии и пр.);
- 3) решение и составление задач;
- 4) учебные упражнения;
- 5) сочинения и описания (по опорным словам, картинам, личным впечатлениям).

чатлениям и т. д.);

б) работа, связанная с использованием раздаточного материала (комплекты картинок, фигур т. д.);

7) графические работы (4).

Приведенные выше классификации самостоятельной работы не раскрывают ее внутреннего содержания, так как не затрагивают мыслительную активность учащихся. Здесь рассматривается самостоятельная работа с точки зрения деятельности учителя, управленческой стороны понятия. Исходя из этого, были предприняты попытки совместить обе стороны содержания самостоятельной работы.

В качестве примера классификации самостоятельной работы на такой основе можно привести классификацию М. И. Моро, которая выделила следующие виды самостоятельной работы:

а) основанные, главным образом, на подражании, на воспроизведении школьниками действий учителя и его рассуждений;

б) требующие от учеников самостоятельного применения знаний, умений и навыков, приобретенных ранее под руководством преподавателя в условиях, аналогичных тем, в которых они формировались;

в) то же, но в условиях, в большей или меньшей степени отличающихся от тех, которые имели место при формировании знаний, умений и навыков, применяемых школьниками в ходе выполнения задания;

г) творческие работы, требующие от учащихся проявления самостоятельности в постановке вопроса и поисках пути его решения, самостоятельного проведения необходимых наблюдений, самостоятельного получения вывода.

Довольно часто за основу при классификации стала приниматься не деятельность учащихся, а задания, организующие их самостоятельную деятельность. Так, например, И. Я. Лернер выделяет:

✱ обучающие задачи, когда учитель предъявляет ученикам задание и показывает им, как надо его решать;

✱ тренировочные задачи, предназначенные для самостоятельного решения по образцу;

✱ поисковые задачи, самостоятельное решение которых целиком возлагается на учащихся (5).

П. И. Пидкасистый выделяет четыре типа самостоятельной работы:

1) Самостоятельные работы по образцу, которые выполняются школьниками на основе образца (подробной инструкции). Уровень их познавательной активности и самостоятельности не выходит за рамки воспроизводящей деятельности.

2) Реконструктивные самостоятельные работы, протекающие на уровне преобразования структуры учебных текстов и личного опыта решения задач.

3) Вариативные самостоятельные работы, содержащие по-

знавательные задачи и требующие от учащихся анализа незнакомой им проблемной ситуации.

4) Творческие самостоятельные задачи, предполагающие непосредственное участие учащихся в производстве принципиально новых для них знаний, ценностей материальной и духовной культуры (6).

Вызывает определенный интерес классификация, предложенная И. Э. Унт. Она исходит из двух принципов подхода к видам самостоятельной работы школьников и дает соответственно две классификации. Первая основывается на источнике знаний. Самостоятельная работа учащихся с учебной литературой:

1. Работа с текстом учебника:

- а) составление плана;
- б) составление конспекта;
- в) составление ответов на вопросы учителя;
- г) составление таблиц;
- д) составление диаграмм и схем.

2. Работа с иллюстративным материалом учебника.

3. Выполнение упражнений и заданий на базе учебника:

- а) поиски примеров;
- б) составление задач.

4. Работа с иной литературой и учебными пособиями:

- а) работа с художественной литературой;
- б) работа с другими литературными источниками;
- в) работа со словарями;
- г) работа с атласом и контурными картами;
- д) работа с наглядными пособиями;
- е) работа с диа- и кинофильмами;
- ж) наблюдения;
- з) работа с магнитофоном;
- и) практические и лабораторные работы (7).

Близкой к предыдущей классификации является классификация, предложенная Жаровой Л.В. Она выделяет следующие виды работ, применяемые в школе:

- РАБОТА С УЧЕБНИКОМ;
- РАБОТА С КАРТОЙ;
- РАБОТА С ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ;
- РАБОТА С РАЗДАТОЧНЫМИ МАТЕРИАЛАМИ;
- РАБОТА С ДОКУМЕНТАМИ;
- РАБОТА С МАТЕРИАЛОМ ТЕЛЕПЕРЕДАЧ;
- РАБОТА С КОМПЬЮТЕРОМ;
- ЗАПОЛНЕНИЕ ТАБЛИЦ;
- РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ;
- СОЧИНЕНИЕ;

- ДОКЛАД, РЕФЕРАТЫ;
- ЛАБОРАТОРНЫЕ РАБОТЫ;
- САМОСТОЯТЕЛЬНЫЕ РАБОТЫ НА ОСНОВЕ НАБЛЮДЕНИЙ И Т.Д. (8)

За основу второй классификации автором было предложено взять содержание заданий для самостоятельной работы. Она выделила три типа учебных заданий:

1) учебные задания, опосредующие учебную информацию (задания, которые содержат учебный материал или указывают источник знаний, частично заменяют устное изложение учителя и предназначены для первоначального восприятия учебного материала);

2) учебные задания, управляющие работой учащихся с учебным материалом (задания, которые руководят осмыслением и систематизацией учебного материала, самоконтролем; систематизацией, обобщением и выводами; формированием знаний, умений и навыков — наблюдения, работа над текстом учебной литературы, упражнения, практические и лабораторные работы);

3) учебные задания, требующие от ученика творческой (продуктивной) деятельности (задания, которые направляют учащихся на самостоятельное собирание материала, поиски примеров и составление задач, написание сочинений и др., нахождение проблем и их решение. Сюда относятся все задания, связанные с проблемным обучением (9).

Рассматривая самостоятельную работу в дидактическом плане, можно отметить ее функциональную сторону. С этой точки зрения выполнение самостоятельных заданий подразделяют на:

- 1) сбор и переработку информации (наблюдение, проведение опытов, чтение, слушание);
- 2) формирование навыков и умений (упражнение);
- 3) применение знаний, навыков и умений и в целях контроля (решение задач, описание, сочинение, создание изделий и конструкций, графические работы) (10).

Рогинский В. М. по частно дидактической цели выделяет три типа самостоятельных работ:

- формирование у обучаемых умений выявлять во внешнем плане то, что от них требуется, на основе данного им алгоритма деятельности и посылок на эту деятельность, содержащихся в условии задания. В качестве самостоятельных работ этого типа чаще всего используются домашние задания – работа с учебником, конспектом, лекцией и др.

- формирование знаний – копий и знаний, позволяющих решать типовые задачи. К самостоятельным работам такого характера относятся отдельные этапы лабораторных работ и практических занятий, типовые курсовые проекты и т.д.

- создание предпосылок для творческой деятельности. Этот тип самостоятельных работ реализуется обычно при выполнении заданий науч-

но – исследовательского характера, включая курсовые и дипломные проекты (11).

По уровню проблемности заданий самостоятельную работу можно подразделить на самостоятельную работу по выполнению:

- 1) заданий на подражание или по образцу;
- 2) заданий реконструктивного характера;
- 3) заданий творческого характера (12).

В заключение можно сделать вывод, что в педагогической литературе можно встретить большое количество различных подходов к определению видов самостоятельной работы. Однако несмотря на обилие различных подходов, до сего времени не создано универсальной классификации видов самостоятельной работы, которая учитывала бы в равной мере и внешнюю, и внутреннюю стороны учебной деятельности школьников.

На наш взгляд, наиболее завершенные классификации основываются на внешних признаках, тогда как попытка выделения видов самостоятельной работы на основании внутреннего содержания деятельности учащегося пока не достаточно разработана. Более перспективными оказались попытки показать внутреннюю сущность самостоятельной работы путем классификации заданий (И. Я. Лернер, П. И. Пидкасистый, И. Э. Унт и др.). Однако и они нуждаются в дальнейшей разработке.

- 
1. Нильсон О. А. Теория и практика самостоятельной работы учащихся. Таллин, 1976. С. 89.
  2. Жарова Л. В. «Самостоятельная работа: организация и самоорганизация». М., 1993. С. 29.
  3. Там же. С. 90.
  4. Стрезикозин В.П. Организация процесса обучения в школе. М., 1968. С. 34.
  5. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1981. С. 64.
  6. Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся. М., 1972. С. 42.
  7. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. М., 1990. С. 51.
  8. ЖАРОВА Л.В. УЧИТЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ. М., 1993. С. 55.
  9. Унт И. Указ. соч. С. 58.
  10. Нильсон О. А. Указ. соч. С. 95.
  11. Рогинский В. М. Азбука педагогического труда. М., 1990. С. 38.
  12. Нильсон О. А. Указ. соч. С. 98.

Яковлева Е.В.  
**О формировании хронологических представлений  
у учащихся 5 классов**

Установление последовательности исторических событий и явлений, четкая локализация их во времени - необходимые условия и компоненты исторической подготовки школьников. Ф.П. Коровкин обращал внимание на такую важную деталь, как опора учащихся при формировании у них представлений о времени на их личный опыт: длительность дня, смену времен года, <было до и после>. Дети 11-12 лет хорошо понимают, что начало процесса предшествует его завершению, а использование предмета следует за его появлением и т.д. Однако присутствует огромная разни-

ца между личным опытом ребенка и познанием отношений последовательности и временных отношений в истории (1).

Изучению хронологии в школе в отечественной методической литературе уделяли внимание А.А. Вагин, Г.И. Годер, П.В. Гора, Д.Н. Никифоров, С.Ф. Складенко, М.В. Короткова, М.Т. Студеникин и другие (2). В указанных работах представлен и обобщен значительный опыт, накопленный в теории и практике, но до сих пор нет комплексных работ, которые во всем многообразии и сложности проблемы показывали бы методике формирования хронологических представлений у учащихся.

К вопросам изучения хронологии относится выявление длительности исторических явлений, периодизации исторических процессов, времени создания исторических источников. Хронология помогает установить и выяснить время свершения событий их последовательность (3). К сожалению, в современной школе не уделяется достаточного внимания изучению обозначенных явлений, а чаще в учебном процессе ограничиваются изучением дат, причем на уровне заучивания, поскольку для пятиклассника хронология не сразу становится ориентиром во времени.

Начав преподавать в школе три года назад, я сразу же столкнулась с немалыми трудностями при работе с пятиклассниками. Как дать учащимся представление о временных отношениях между фактами? Как во взаимосвязи соотнести друг с другом даты событий и явлений, облегчить их осознанное запоминание? Как сформировать у школьников представление о последовательности исторических событий и явлений, а также протяженности их во времени? На основе исторических представлений у учащихся происходит обобщение исторических событий и формируется понятие. Следующая мыслительная операция, которую должны освоить ученики, ассоциация этого понятия с датой. Поэтому учителю необходимо стремиться уделять больше внимания творческому воображению учащихся, так как, именно это, как убеждает практика, в конечном счете, подводит к отражению в сознании школьников правильного оперирования категорией <историческое время>, способствует развитию их временных представлений и подводит к усвоению понятий (год, век, тысячелетие, эра).

Как показал опыт работы, процесс восприятия новых понятий может вызвать трудности. В частности, с большим трудом ученики 5 класса разграничивают временные категории: "до нашей эры" и "наша эра". Для того, чтобы максимально приблизить учащихся к пониманию указанных категорий, использовали следующий прием на уроке по теме: <Счет лет в истории>:

<В разные времена люди вели счет времени по-разному. Например, в Египте счет лет вели по продолжительности правления фараонов. Современное летоисчисление возникло давно и связано с именем Иисуса Христа - основателя христианской религии. Через несколько столетий хри-

стианская религия, вера в Иисуса Христа распространилась по многим странам. Мир как бы разделился на два исторических периода: то, что было до рождения Иисуса, и то, что стало после него. Вот тогда и предположили вести счет лет новой эры от даты рождения Иисуса. "Пусть год его рождения будет первым годом, - рассуждал неизвестный нам верующий, - следующий - вторым и так далее". Он сумел, как ему казалось, считать год рождения Иисуса Христа. Это был 753 год от основания города Рима. В нашем летоисчислении этот год принято считать первым (учитель рисует на доске линию времени и отмечает дату рождения Христа). Например, мы говорим: первое упоминание в летописи о Москве относится к 1147 году. К этим словам верующие люди добавляют: от Рождества Христова. Время исчисления от Рождества Христова, мы называем наша эра, пишем сокращенно н.э. Все, что было до рождения Христа называется до нашей эры, пишем сокращенно до н.э. (на доске учитель на линии времени отмечает до н.э. и н.э.)

Давайте представим окна вашей комнаты, за которой расположен градусник. Там где цифра ноль, мы отметим дату рождения Христа. Все цифры расположенные ниже ноля - это на линии времени другая эпоха, или как нужно говорить, то, что было до нашей эры. Для активизации внимания задается вопрос классу: В каком порядке расположены цифры на градуснике ниже ноля? Учащиеся отвечают - в обратном. Все правильно именно так располагаются годы, века на линии времени. Цифры на градуснике, идущие выше ноля на линии времени, обозначаются нашей эрой. При выполнении работы по градуснику следует изобразить его графически. Далее учитель проводит тренировочные упражнения: Сколько лет прошло от Рождества Христова до наших дней? Отметить на линии времени следующие даты: 1147 г. и 74 г. Какой год был раньше? На сколько лет раньше? К какому веку относятся названные даты? В каком тысячелетии произошли эти события?

Вторая трудность - большие хронологические периоды в истории древнего мира и сравнительно небольшая насыщенность их историческими датами (36 основных дат). Для того чтобы привлечь внимание учащихся к датам и подвести их к пониманию пространственно-временных связей, необходимо разработать систему заданий по составлению хронологических комплексов, объединяющих датированные факты в логические цепочки. Помогают в изучении хронологии календари (4). Вот пример одного из них по теме "Древняя Греция".

Перечень дат в календаре может быть как по разделу, так и по главе. Даты все время должны быть перед глазами ученика. Но следует отметить, что при работе с хронологией большое значение имеет осмысленное запоминание дат. Г.И. Годер подчеркивал, что осмысление даты является лучшим орудием борьбы против механического зазубривания хронологии (5).

Углубленное и целенаправленное изучение рассматриваемой проблемы возможно в различных образовательных учреждениях на основе широко организованной экспериментальной работы. Только так возможно осуществиться поиск оптимальных способов по формированию хронологических представлений у учащихся. Перспектива развития темы видится в дальнейшей разработке и совершенствовании различных видов познавательных заданий, помогающих учащимся усваивать динамику развития исторического процесса и в выявлении эффективных приемов использования наглядности, а также слова для формирования пространственно-временных представлений учащихся.

1. Методика обучения истории древнего мира и средних веков в V-VI классах / Под ред. Ф.П. Коровкина и Н.Н. Запорожец. М., 1970. С. 42.
2. Вагин А.А. Методика обучения истории. М., 1972; Годер Г.И. Преподавание истории в 5 классе: пособие для учителя. М., 1965; Гора П.В. Методические приемы и средства наглядного обучения истории в средней школе. М., 1971; Никифоров Д.Н., Скляренко. С.Ф. Наглядность в преподавании истории и обществоведения. М., 1978; Короткова М.В., Студеникин М.Т. Методика обучения истории схемах, таблицах, описаниях. М., 1999; и др.
3. Методика обучения истории в средней школе / Под ред. Коровкина Ф.П. М., 1978. С. 154-161. Ч.1.
4. Короткова М.В. Наглядность на уроках истории. М., 2000. С. 95-110.
5. Годер Г.И. Преподавание истории в 5 классе. М., 1985. С. 73-84.

Сперанский А.В.

#### **Патриотическое воспитание учащихся общеобразовательных школ Урала в годы Великой Отечественной войны**

Одним из наиболее значительных достижений школы военной поры стало патриотическое воспитание. На Урале практически все внеклассные мероприятия становились фактором моральной закалки учащихся, непременным условием повышения качества их знаний и укрепления учебной дисциплины. Формы и методы патриотического воспитания были разнообразны: проводились политинформации, митинги, организовывались политкружки, агитбригады, лекторские группы, ученические лектории. Большой популярностью пользовались встречи с героями войны, переписка учащихся с фронтовиками, устные газеты. Важную роль играла и наглядная агитация: выпускались стенгазеты, боевые листки, создавались галереи «Они учились в нашей школе», ставшие прообразом будущих школьных музеев боевой славы. В частности, в школе № 12 г. Кургана действовал ученический лекторий, носивший ярко выраженный военно-патриотический характер. Участники этого лектория прочли перед населением за годы войны более 3 тыс. лекций об историческом прошлом русского народа, героизме фронтовиков, тружеников тыла, злодеяниях немецко-фашистских захватчиков (1).



В г. Златоусте Челябинской области во всех школах проводился единый политдень, в рамках которого для учащихся организовывались лекции, доклады, политинформации по текущим событиям. Комсомольско—молодежный лекторий был организован в школе № 10 г. Пласта Челябинской области (2). В школе № 9 г. Молотова активно работал агитколлектив в составе 39 чел. Ребята читали лекции, делали доклады, проводили беседы не только для школьников, но и выступали перед рабочими промышленных предприятий, тружениками села (3).

Важнейшим направлением патриотического воспитания школьников Урала стало привлечение их к общественно—полезному труду. Учитывая трудности аграрного сектора, СНК СССР летом 1942 г. принял постановление «О привлечении школьников на сельскохозяйственные работы в период посевной и уборочной кампаний». Все школы страны с пониманием встретили это решение, направив своих представителей на помощь сельским жителям. Только в 1941/42 учебном году в 37 областях Российской Федерации на полях колхозов и совхозов трудились более 1 млн учащихся. Активно работали в аграрном секторе школьники уральского региона, ставшие инициаторами всесоюзного соревнования школ за лучшее участие в сельхозработах.

С почином выступили учителя и учащиеся школ г. Ирбита Свердловской области, которые 1 апреля 1942 г. через «Учительскую газету» обратились ко всем педагогам и школьникам страны. Начинание уральцев было поддержано НКПросом России, наркомземом и ЦК ВЛКСМ. В результате только весной — осенью 1942 г. в соревновании, прошедшем в 52 областях РСФСР, приняли участие около 4 млн учащихся и 182 тыс. преподавателей. По итогам года одной из лучших была названа Свердловская область, а расположенная на ее территории Киргинская средняя школа заняла первое место во всесоюзном соревновании. Бойцы сельхозотряда этой школы под руководством учителя М. А. Ардашевой выработали по 173 трудодня на каждого и получили право называться «фронтовым отрядом» (4).

Всего за годы войны по стране в сельхозработах приняли участие около 20 млн учащихся и 500 тыс. учителей, выработавших более 500 млн трудодней. На Урале только на полях Свердловской области ежегодно трудились более 100 тыс. учащихся, из которых 3,5 тыс. владели профессиями тракториста и комбайнера. В Челябинской области за военный период труженикам села оказали действительную помощь около 300 тыс. учащихся, выработавших 7 млн трудодней, причем более 11 тыс. из них освоили профессию механизатора. Специальная подготовка учащихся к сельхозработам велась в Башкирии. По особым программам здесь были подготовлены 56 тыс.

школьников. Из них 3,8 тыс. овладели трактором, 1,6 тыс. – комбайном. В Молотовской области различные сельскохозяйственные специальности освоили более 7 тыс. чел. В Удмуртской автономной республике за годы войны учащиеся средних школ выработали на полях аграрного сектора 12,5 млн трудодней, в Чкаловской области – 6 млн, в Курганской – только за 1943-1944 гг. – 3,5 млн трудодней.

Наряду с деятельностью в аграрном секторе, уральские школьники принимали активное участие в работе промышленных предприятий. 13 февраля 1942 г. был принят указ Президиума Верховного Совета СССР «О мобилизации на период военного времени трудоспособного населения для работы на производстве и строительстве». В мае 1942 г. СНК СССР издал постановление, по которому на промышленные предприятия разрешалось принимать подростков, достигших 14 лет. Данный документ устанавливал для них 6-часовой рабочий день, гарантированный день отдыха один раз в неделю и 12 рабочих дней отпуска в год. На основе этих правительственных решений в промышленность и транспорт было вовлечено большое количество подростков. К началу 1945 г. они составили в этих отраслях экономики более 10 % всех работающих. Много бывших учеников старших классов пришли и в промышленное производство Урала. Так, на Челябинской ТЭЦ молодежь составляла 34,3 %, в объединении «Магнитострой» из 14,6 тыс. рабочих 3 тыс. были в возрасте от 14 до 17 лет. Активно помогали развитию промышленного производства на Урале и школьники, продолжавшие учебу.

Формы организации, конкретное содержание их труда были самыми разнообразными. Большое распространение получили «воскресники», проводимые учащимися школ в свободное от занятий время. Так, учащиеся г. Златоуста провели за годы войны 53 воскресника, школьники Магнитогорска организовали на строительстве 6-й домны ММК 69 воскресников. Воскресники были распространены и во многих других городах Урала: в Свердловске, Челябинске, Молотове, Чкалове, Ижевске, Нижнем Тагиле, Первоуральске и др. Школьники расчищали железнодорожные пути, территории заводов, сколачивали ящики для боеприпасов, подносили сырье к цехам, грузили готовую продукцию в эшелоны, работали на станках. К примеру, из 108 учащихся 7-10 классов школы № 59 г. Свердловска, 93 активно участвовали в воскресниках, выполняя различные подсобные работы на местных предприятиях.

Интересной формой помощи промышленности стала организация школьных производственных мастерских. Они создавались как при школах, так и при промышленных предприятиях и имели самые разные направления работы. Так, в г. Шадринске Курганской области при трикотажной фабрике была создана мастерская по производ-

СТВУ ВАРЕЖЕК, ПЕРЧАТОК, НОСКОВ, ГДЕ ПОСЛЕ УРОКОВ ТРУДИЛИСЬ 140 ЧЕЛ. В г. Троицке ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ В РЯДЕ ШКОЛ БЫЛИ ОРГАНИЗОВАНЫ ШВЕЙНЫЕ, ОБУВНЫЕ, СТОЛЯРНЫЕ, ШОРНЫЕ, ПЕРЕПЛЕТНЫЕ И ЧАСОВЫЕ МАСТЕРСКИЕ. ПО НЕПОЛНЫМ ДАННЫМ, ТОЛЬКО ЗА ТРИ МЕСЯЦА 1943 г. ОНИ ИЗГОТОВИЛИ 10 ТЫС. ПАР БЕЛЬЯ, 7 ТЫС. ПАР ОБУВИ, 400 СВИТЕРОВ, 1 ТЫС. ПАР ВАРЕЖЕК. В г. ЧЕЛЯБИНСКЕ В ШКОЛЬНЫХ МАСТЕРСКИХ ИЗГОТОВЛЯЛИ УЧЕБНИЧЕСКИЕ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ: РУЧКИ, ЛИНЕЙКИ, УГОЛЬНИКИ И ПР. ШКОЛЬНЫЕ ПРОИЗВОДСТВЕННЫЕ МАСТЕРСКИЕ ДЕЙСТВОВАЛИ ВО ВСЕХ ОБЛАСТЯХ И РЕСПУБЛИКАХ УРАЛЬСКОГО РЕГИОНА, НО НАИБОЛЬШИЙ РАЗМАХ ИХ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПОЛУЧИЛА В ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ, ГДЕ АКТИВНО РАБОТАЛО 79 МАСТЕРСКИХ, В МОЛОТОВСКОЙ ОБЛАСТИ, НАСЧИТЫВАЮЩЕЙ 70 МАСТЕРСКИХ И СВЕРДЛОВСКОЙ, РАСПОЛАГАВШЕЙ 60 ПОДОБНЫМИ ПРЕДПРИЯТИЯМИ. КАК ПРАВИЛО, В ШКОЛЬНЫХ ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ МАСТЕРСКИХ РАСПЯДОК РАБОТЫ ЧЕТКО УВЯЗЫВАЛСЯ С УЧЕБНЫМ РАСПИСАНИЕМ ШКОЛЫ, А ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТЬ ТРУДА НЕ ПРЕВЫШАЛА 3-4 Ч В ДЕНЬ.

СРЕДИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ВАЖНОЕ МЕСТО ЗАНИМАЛО ТИМУРОВСКОЕ ДВИЖЕНИЕ. ПО РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В ВОЕННЫЕ ГОДЫ В НЕМ ПРИНИМАЛИ УЧАСТИЕ 2 МЛН ЧЕЛ. (5). ШИРОКОЕ РАСПРОСТРАНЕНИЕ ОНО ПОЛУЧИЛО НА УРАЛЕ. В ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ С ПЕРВЫХ ДНЕЙ ВОЙНЫ БЫЛО ПРИНЯТО РЕШЕНИЕ О СОЗДАНИИ ТИМУРОВСКИХ КОМАНД В КАЖДОЙ ШКОЛЕ, ПРИ КАЖДОМ ДВОРЦЕ ПИОНЕРОВ. В РЕЗУЛЬТАТЕ УЖЕ ЧЕРЕЗ МЕСЯЦ ПОСЛЕ НАЧАЛА ВОЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ БЫЛО ОРГАНИЗОВАНО 17 КОМАНД. К 1943 г. ПО ОБЛАСТИ ИХ НАСЧИТЫВАЛОСЬ УЖЕ БОЛЕЕ 3 ТЫС. К ЭТОМУ ВРЕМЕНИ ТИМУРОВЦЫ ОКАЗАЛИ ПОМОЩЬ БОЛЕЕ 15 ТЫС. СЕМЕЙ ФРОНТОВИКОВ, ЗАВЕЗЛИ И РАСПИЛИЛИ 9,8 ТЫС. М3 ДРОВ, УЧАСТВОВАЛИ В СБОРЕ МЕТАЛЛОЛОМА, В КОНЦЕРТАХ В ГОСПИТАЛЯХ, ВОИНСКИХ ЧАСТЯХ И МОБИЛИЗАЦИОННЫХ ПУНКТАХ. НАИБОЛЕЕ ИЗВЕСТНОЙ ТИМУРОВСКОЙ КОМАНДОЙ ЮЖНОГО УРАЛА БЫЛА КОМАНДА, РУКОВОДИМАЯ 73-ЛЕТНЕЙ АЛЕКСАНДРОЙ ПЕТРОВНОЙ РЫЧКОВОЙ («БАБУШКОЙ ШУРОЙ»), ДЕЙСТВОВАВШАЯ В г. ПЛАСТ (6).

ПЕРВАЯ ТИМУРОВСКАЯ КОМАНДА В УДМУРТИИ БЫЛА ОРГАНИЗОВАНА 27 ИЮНЯ 1941 г. В САРАПУЛЕ. ОНА ОБЪЕДИНЯЛА 40 ШКОЛЬНИКОВ. К КОНЦУ 1941 ГОДА В РЕСПУБЛИКЕ РАБОТАЛО УЖЕ 950 ТИМУРОВСКИХ КОМАНД, ВЗЯВШИХ ШЕФСТВО НАД 4,7 ТЫС. СЕМЕЙ ФРОНТОВИКОВ (7).

В МОЛОТОВСКОЙ ОБЛАСТИ В 1943/44 УЧЕБНОМ ГОДУ ТИМУРОВСКОЕ ДВИЖЕНИЕ БЫЛО ПРЕДСТАВЛЕНО 689 КОМАНДАМИ, В СОСТАВЕ КОТОРЫХ РАБОТАЛИ 10 ТЫС. ЧЕЛ. ОТЛИЧНО ЗАРЕКОМЕНДОВАЛИ СЕБЯ ТИМУРОВЦЫ КАРАГАЙСКОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ, ОСУЩЕСТВЛЯВШИЕ СБОР ЧЕРНЫХ И ЦВЕТНЫХ МЕТАЛЛОВ (8).

В СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ УЖЕ В 1941/42 УЧЕБНОМ ГОДУ СФОРМИРОВАЛОСЬ 1,3 ТЫС. КОМАНД, ОКАЗАВШИХ ПОМОЩЬ 5,6 ТЫС. СЕМЕЙ ФРОНТОВИКОВ. ХОРОШЕЕ РАЗВИТИЕ ТИМУРОВСКОЕ ДВИЖЕНИЕ ИМЕЛО В ШКОЛАХ КАМЕНСКА-УРАЛЬСКОГО, ГДЕ ТОЛЬКО В 1941/42 УЧЕБНОМ ГОДУ БЫЛО ОРГА-

низовано 25 тимуровских команд, объединявших 508 учащихся младших классов. За этот период они сумели оказать помощь 320 семьям красноармейцев. Сильные тимуровские команды имелись в Асбесте, среди которых выделялась своей активностью команда под руководством капитана Бронислава Пакулина (9).

В Курганской области в годы войны было организовано 1,6 тыс. команд, включавших в свои ряды 22 тыс. младших школьников. Тимуровцы Зауралья только в 1944/45 учебном году оказали помощь 3,9 тыс. семей бойцов Красной армии, распилили 5 тыс. м3 дров, собрали детям фронтовиков материальную помощь на сумму 1,8 тыс. руб. (10).

Большую роль в воспитании у детей высоких нравственных и моральных качеств сыграло их активное участие в различных патриотических движениях. Школьники Урала внесли заметный вклад в фонд обороны. Так, только за три года войны, по неполным данным, учащиеся Челябинской области собрали 10,5 млн руб. (11).

По инициативе пионеров Полевского района Свердловской области, школьники Среднего Урала уже к 1943 г. собрали 55 тыс. руб., направленных на строительство танковой колонны «Свердловский комсомолец» (12).

Учащиеся железнодорожной школы № 3 г. Молотова призвали развернуть соревнование по сбору металлолома, а полученные за это средства внести на постройку звена самолетов «Молотовский пионер». В рамках этого соревнования школьники Куединской средней школы организовали 11 воскресников и сдали 220 центнеров металлолома. Учащиеся средней школы № 2 г. Соликамска сдали более 2 тыс. руб. на строительство самолетов (13).

Солидные взносы в фонд обороны сделали в годы войны школьники Башкирии и Удмуртии, собравшие на строительство танковых колонн «Пионер Башкирии» и «Советский школьник» 13 млн руб. (14).

Кроме пожертвований в фонд обороны, дети уральского региона принимали самое активное участие с сборе лекарственных трав, теплых вещей, отправляли на фронт подарки, комплектовали для фронтовиков библиотечки и т. п. К примеру, только школьники и преподаватели г. Губахи Молотовской области заготовили летом 1944 г. более 10 т ягод, учащиеся молотовской школы № 26 организовали для сбора лекарственных трав 7 бригад, каждый из участников которых собрал по 25 кг. В Башкирии и Зауралье ученики общеобразовательных школ собрали за годы войны более 550 т различных лекарственных растений (15). Учащиеся молотовской школы № 9 создали и отправили бойцам библиотечку, состоящую из 200 книг, организовали на фронт 19 посылок, собрали в первом военном по-

ЛУГОДИИ 700 РУБ. НА ПОДАРКИ ФРОНТОВИКАМ. ПРИ АКТИВНОМ УЧАСТИИ ШКОЛЬНИКОВ ТОЛЬКО В 1943 ГОДУ ЖИТЕЛИ Г. СВЕРДЛОВСКА ОТПРАВИЛИ НА ФРОНТ 87 ТЫС. ТЕПЛЫХ ВЕЩЕЙ, 50 ТЫС. ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПОДАРКОВ (16). ЗА ГОДЫ ВОЙНЫ СОЛДАТЫ И ОФИЦЕРЫ КРАСНОЙ АРМИИ ПОЛУЧИЛИ ОТ ШКОЛЬНИКОВ ЮЖНОГО УРАЛА, ЗАУРАЛЬЯ И БАШКИРИИ БОЛЕЕ 1 МЛН РАЗЛИЧНЫХ ПОДАРКОВ (17).

ТАКИМ ОБРАЗОМ, ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ, ПРИНЯВШЕЕ ТРАДИЦИОННЫЕ ДЛЯ ВОЙНЫ ФОРМЫ, АКТИВНО ИСПОЛЬЗОВАЛОСЬ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОБОРОНЫ СТРАНЫ.

1. Черник С. А. Советская школа в годы Великой Отечественной войны. М., 1975. С. 72.
2. ОГАЧО. Ф. 288. Оп. 12. Д. 239. Л. 7, 87; Оп. 44. Д. 2. Л. 9,70; Д. 31. Л. 22.
3. ГАПО. Ф. Р-986. Оп. 1. Д. 697. Л. 40.
4. Плотников И. Ф. Народное образование и культура Урала в годы Великой Отечественной войны (1941-1945 гг.) // Развитие школы: опыт партийного руководства, проблемы, задачи. Свердловск, 1989. С. 54.
5. Черник С. А. Советская общеобразовательная школа в годы Великой Отечественной войны. М., 1984. С. 203, 217; 111, 94, 95, 116.
6. Грачева О. Н. Руководство партийными организациями Урала народным образованием в период Великой Отечественной войны. (1941-1945 гг.): Дис. ...канд.ист.наук. Свердловск, 1965. С. 14.
7. Урал - фронту. М., 1985. С. 253; ЦДНИУР. Ф. 92. Оп. 7. Д. 1. Л. 60.
8. Звезда. 1941, 7 августа.
9. ГАСО. Ф. Р-233. Оп. 3. Д. 124. Л. 87; ЦДОСО. Ф. 2843. Оп. 1. Д. 183. Л. 18 об, 20.
10. ГАОПДКО. Ф. 166. Оп. 3. Д. 178. Л. 64, 65.
11. Черник С. А. Советская школа в годы Великой Отечественной войны. С. 113.
12. Грачева О. Н. Руководство партийными организациями Урала народным образованием в период Великой Отечественной войны. С. 14; ГАСО. Ф. Р-233. Оп. 3. Д. 126. Л. 2.
13. Звезда, 1942. 1 апреля, 8 мая; 1941, 17 августа; 1942. 4, 21 марта, 28 мая.
14. ЦГАООРБ. Ф. 122. Оп. 24. Д. 445. Л. 74; Ф. 341. Оп. 7. Д. 139. Л. 91; ЦГИАРБ. Ф. 798. Оп. 9. Д. 29. Л. 30; Удмуртская правда, 1943. 14 марта.
15. ЦГАООРБ. Ф. 122. Оп. 24. Д. 445. Л. 74; Ф. 341. Оп. 7. Д. 139. Л. 91; ЦГИАРБ. Ф. 798. Оп. 9. Д. 29. Л. 30; Курганская партийная организация в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг. Челябинск, 1975. С. 143.
16. Грачева О. Н. Руководство партийными организациям Урала народным образованием в период Великой Отечественной войны. С. 14.
17. ЦГАООРБ. Ф. 122. Оп. 24. Д. 445. Л. 74; Ф. 341. Оп. 7. Д. 139. Л. 91; ЦГИАРБ. Ф. 798. Оп. 9. Л. 30; Курганская партийная организация в Великой Отечественной войне. С. 143; Социально-культурное строительство Челябинской области в годы Великой Отечественной войны. Челябинск, 1985. С. 23.

*Научное издание*

**Парадигмы исторического образования  
в контексте социального развития**

*Седьмые всероссийские  
историко-педагогические чтения*

Рекомендовано к изданию Ученым советом  
исторического факультета УрГПУ (протокол № 6 от 6.03.2003 г.)

Компьютерный набор и верстка Е.В.Зайцевой

Подписано в печать 13.03.2003 Формат 60x84/16  
Бумага для множительных аппаратов. Усл. печ.л. 28,8  
Уч.-изд. л. 30,8 Тираж 150 Заказ  
Уральский государственный педагогический университет  
620017, Екатеринбург, пр.Космонавтов, 26  
Тел. (3432) 34-24-23 Факс (3432) 34-97-71