

**Региональные
модели исторического
общего и профессионального
образования**

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

Министерство образования Российской Федерации
Уральский государственный педагогический университет
Исторический факультет

**Региональные
модели исторического
общего и профессионального
образования**

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

Екатеринбург
2004

УДК 930.1/.2(07)
ББК Т
Р 32

Редакционная коллегия

Корнилов Г.Е.
доктор исторических наук, профессор (главный редактор)
Гузненко З.И.
кандидат исторических наук, профессор
Земцов В.Н.
доктор исторических наук, профессор
Мосунова Т.Г.
кандидат исторических наук, доцент
Огоновская И.С.
кандидат исторических наук, доцент
Сперанский А.В.
доктор исторических наук, профессор
Сутырин Б.А.
кандидат исторических наук, доцент

Региональные модели исторического общего и профессионального образования: Сб. науч. ст. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2004. 433 с.: табл., схемы.

В настоящий сборник включены доклады и сообщения, представленные на Восьмые всероссийские историко-педагогические чтения, состоявшиеся на историческом факультете Уральского государственного педагогического университета 25-26 марта 2004 г. Публикуемые материалы посвящены проблемам локальной и региональной истории, проблемам моделирования исторического образования, опыту реализации регионального компонента исторического образования в школе и вузе.

Издание рассчитано на научных сотрудников, преподавателей вузов и учителей школ, аспирантов и студентов.

© Уральский государственный
педагогический университет

Содержание

Пленарное заседание

Андрюхина Л.М., Гузненко З.И., Корнилов Г.Е., Надеева Е.П., Огоновская И.С. (Екатеринбург) Реформирование исторического образования в Уральском регионе: «европейское измерение» _____	12
Гузненко З.И. (Екатеринбург) Государственная итоговая аттестация выпускников исторического факультета УрГПУ в свете модернизации педагогического образования _____	26
Зубков К.И. (Екатеринбург) Региональная история: проблемное поле и методологические перспективы _____	31
Раздел I. Актуальные проблемы локальных и региональных исторических исследований	
Алексеев Е.А. (Нижневартовск) Советские историки о взаимоотношениях боярства и княжеской власти на северо-востоке Руси в 50-х – 70-х гг. XII столетия ____	42
Алексеева Л.В. (Нижневартовск) Оленеводство Тобольского Севера в 1920-х гг. _____	46
Бабушкина О. Ю. (Курган) Образование православного приходского духовенства во второй половине XIX - начале XX вв. (на примере Курганского уезда) __	50
Бабушкина С.Л. (Нижневартовск) Становление профессионального обучения в Ханты-Мансийском автономном округе (1930 – середина 1960-х гг.) _____	52
Ермилова А.Д. (Муравленко) Государственно – правовое формирование Ямало-Ненецкого автономного округа и его развитие _____	55
Жук А.В. (Екатеринбург) Частная промышленность Урала в годы Первой мировой войны	58
Задорожня О.А. (Сургут) Просветительская деятельность Торгового Дома «В.В. Михайлов и П.И. Макушкин» _____	63

Зайцева Е.В. (Екатеринбург) Налоговая политика в 1929-1932 гг. в Уральской области _____	67
Земцов В.Н. (Екатеринбург) Куда исчезает «микроистория»? (размышления о «незатухающем» споре вокруг московского пожара 1812 года) _____	71
Ильченко В.Н. (Екатеринбург) К итогам в изучении промышленного производства на Урале в годы Первой мировой войны _____	75
Кальсина А.А. (Пермь) Состояние школьного дела в Пермской губернии по материалам газеты “Свободная Пермь” (1919 г.) _____	79
Константинов С.И. (Екатеринбург) Екатеринбург белый _____	83
Коньшева И.И. (Нижневартовск) О рыбопромысловых угодьях Тобольского Севера (1917- начало 1920-х гг.) _____	90
Корепанова С.А. (Екатеринбург) Учебные (педагогические) отделы на промышленных выставках XIX в. _____	92
Корнилов Г.Е., Сперанский А.В. (Екатеринбург) Общество и власть: проблемы исторического исследования _____	97
Корнилов Г.Г. (Екатеринбург) Проблемы продовольственной безопасности в России: теория и реальность _____	102
Кругликов В.В. (Екатеринбург) Проблемы демографического развития городского населения Урала в годы Великой Отечественной войны _____	107
Кругликова Г.А. (Екатеринбург) Историческое наследие в культурной политике государства _____	110
Кругликова Г.И. (Екатеринбург) Обряд основания Рима как источник о восприятии исторического пространства древними римлянами _____	118
Латыпов Р.Т. (Екатеринбург) Политика в области просвещения этнических меньшинств Урала в 1920-е – первой половине 1930-х гг. _____	126
Лешукова Е.В. (Сургут) Террор как средство политической борьбы в Западной Сибири (май 1920 – декабрь 1921 гг.) (по документальным источникам) _____	132

Луньков А.С. (Екатеринбург) Финансирование театров Урала в годы Великой Отечественной войны _____	137
Манакова С.С. (Нижний Тагил) Техническая интеллигенция Нижнего Тагила в 1920-е годы ____	139
Мельников Н.Н. (Екатеринбург) Транспортировка оборудования и размещение работников танковых предприятий на Урале _____	144
Мельникова Н.В. (Екатеринбург) Общественно-политическая активность населения во второй половине 1940-х – 1960-е гг. (на материалах закрытых городов Урала) _____	146
Митрофанов В.В. (Нижневартовск) Об одной неопубликованной работе С.Ф. Платонова по истории Великого Новгорода _____	154
Михалев Н.А. (Екатеринбург) Беженцы Первой мировой войны в России: беженцы и рынок труда (интерпретация Питера Гетрелла) _____	158
Мякотина С.В. (Екатеринбург) Динамика основных показателей аграрного производства Пермской губернии в 1900 - 1917 гг. _____	161
Павлова О.В. (Екатеринбург) Беспризорность на Урале в 1931 – 1939 гг. _____	169
Петрова С.Л. (Курган) Современные историографические проблемы «еврейского вопроса» в Сибири _____	172
Побережников И.В. (Екатеринбург) Типологические схемы в изучении политической модернизации	175
Прищепа А.И. (Сургут) Развитие электроэнергетики Западной Сибири в контексте истории г. Сургута _____	190
Рукосуев Е.Ю. (Екатеринбург) Использование труда заключенных при добыче благородных металлов на Урале _____	197
Смирнов С.В. (Екатеринбург) Эффект «исторической реальности» в воспоминаниях бывших российских эмигрантов из Маньчжурии _____	199

Соколова Е.С. (Екатеринбург) Поиски абсолюта: взгляд г-жи де Сталь на ментальную карту России XVIII – начала XIX вв. _____	201
Солодкин Я. Г. (Нижевартовск) С. В. Бахрушин о начале сибирского летописания (историографические заметки) _____	205
Сухоносова С.В. (Екатеринбург) Профилактика пожаров в Перми и Екатеринбурге в конце XIX – начале XX в. _____	208
Сушков А.В. (Нижний Тагил) Причины и механизм утверждения Н.С. Хрущева Председателем Совета Министров СССР в марте 1958 г. _____	213
Фефилова Л. Ю. (Екатеринбург) Костюм XIX века в иллюстративных источниках _____	222
Шведов В.В. (Екатеринбург) Формирование структур управления органов милиции на Среднем Урале (1919-1924 гг.) _____	225
Раздел II. Вопросы истории, теории и методики общего и профессионального исторического образования	
Алексеева Л.В. (Нижевартовск) О методике организации деятельности политклуба старшеклассников во внеурочной работе по истории (вторая половина 1980 - начало 1990-х гг.) _____	231
Амирова А.Х. (Екатеринбург) Воспитание гражданина России _____	233
Антонов В.М. (Уфа) Учебно-методическое обеспечение курса истории в старших классах (на примере школ Республики Башкортостан) _____	236
Архипов Б. В., Леготина Н. А. (Курган) К постановке проблемы медиаобразования как средства формирования независимого мышления учащихся при преподавании обществоведческих дисциплин _____	239
Баженова Н.Н. (Екатеринбург) Современные тенденции и опыт воспитательной работы со студентами на историческом факультете УрГПУ _____	242

Балдина Н., Лис Н.А. Учебное пособие по истории народа манси для школьников и студентов _____	245
Бахтина И.Л. (Екатеринбург) Расширение сети общеобразовательных школ на Урале в 1920-е гг. и проблема их материального обеспечения _____	250
Бикмеев М.У. (Уфа) Победа в Великой Отечественной войне–исторический феномен _____	257
Блохин В.С. (Екатеринбург) Концентрическая система исторического образования: содержательно-методические аспекты _____	259
Богатырев А.И. (Екатеринбург) С.И.Гессен: аксиологическая концепция мирового историко- педагогического процесса _____	263
Бырса Л.В. (Нижевартовск) Проектная деятельность школьников в создании видеофильмов по истории (из опыта работы) _____	279
Волчёнкова Л.А. (Нижний Тагил) Использование материалов экспозиции школьного музея «История Политехнической гимназии. Наука и техника Нижнего Тагила в лицах» при реализации регионального компонента в учебном процессе _____	281
Высокова В.В. (Екатеринбург) Преподавание Новой истории стран Запада и современное гуманитарное знание _____	284
Габова Н.А. (Екатеринбург) Из опыта реализации национально-регионального компонента государственного образовательного стандарта в общеобразовательной школе (организация и проведение историко-краеведческой экспедиции «Я – гражданин России») _____	287
Гугнина О.В. (Оренбург) Герменевтика в преподавании обществознания _____	289
Дорожкина Е.С. (Сургут) Организационно – методические средства процесса обучения в 20-е – 30-е годы XX века на севере Западной Сибири _____	292
Захожая Т.М. (Сургут) Вопросы методики подготовки учителей истории в 1970-80 гг. _____	295

Змейкина Ю.В. (Екатеринбург) Интеграция в школьном историческом образовании _____	297
Зубкова И.А. (Екатеринбург) Методика оценки и аттестации исторических знаний учащихся в британской школе: достижения и проблемы _____	300
Ильина М.П. (Стерлитамак) Использование на уроках материалов исторического краеведения_	306
Капшутарь М.А. (Екатеринбург) Модернизация образования и контрольно-оценочная деятельность педагога _____	310
Кассир Е.И. (Екатеринбург) Исследовательская деятельность учащихся в обучении истории на современном этапе: теоретический и практический аспект _____	312
Клименко И.М. (Екатеринбург) Особенности восприятия национализма и патриотизма в европейской и российской трактовке _____	316
Коврижных Г.Н. (Екатеринбург) Становление государственной системы внешкольных учреждений по приобщению учащихся к региональной истории и культуре (1918 - 1945 гг.) _____	322
Кукушкина Г.В. (Нижний Тагил) Методическая подготовка преподавателей мировой художественной культуры _____	333
Льжина О.А. (Екатеринбург) Методика формирования исторических представлений у младших школьников на уроках современной исторической пропедевтики	336
Мальцева С.Н. (Екатеринбург) Роль исторического образования в системе патриотического воспитания в современных условиях _____	338
Мамина О.Н. (Екатеринбург) Реализация непрерывного обучения в образовательных линиях учебников по обществознанию _____	345
Межина Н.Н. (Нижний Тагил) Опыт реализации регионального компонента исторического образования в школе. Роль учебных экскурсий в учебном процессе	348

Меншиков И.С. (Курган) Этническая культура и история: проблемы соотношения и преподавания в вузах _____	350
Мосунова Т.Г. (Екатеринбург) Атеистическое воспитание учащихся национальных школ в 1920-1930-е годы _____	353
Надеева Е.П. (Екатеринбург) Преподавание истории в условиях введения ЕГЭ _____	357
Нефедов С.А. (Екатеринбург) О проекте «Всемирная история в Интернете» _____	361
Новикова Г.Г. (Сургут) Из истории этнообразования на Тюменском Севере _____	363
Огоновская А.С.(Нижний Тагил) Музейная педагогика как средство самоактуализации личности	366
Поршнева О.С. (Екатеринбург) К вопросу о современных методологических подходах и методах в изучении региональной истории _____	369
Постников П.Г. (Нижний Тагил) Художественный способ познания исторической реальности __	372
Протасова И.А. (Екатеринбург) Формирование прогностических умений будущих учителей истории как условие, обеспечивающее их готовность к инновационной деятельности _____	376
Прохорова Г.А. (Курган) Региональный компонент в контексте школьного курса отечественной истории _____	380
Рикунова И.В. О понятиях: активные и интерактивные методы в обучении истории и обществознания _____	384
Селиверстова Л.В. (Стерлитамак) Проблема интеграции курсов истории России и истории Башкортостана _____	389
Семенова Г.Н. (Нижний Тагил) Развивающий потенциал внеклассной работы по истории родного края _____	391
Силантьев Д.В. (Екатеринбург) Историческая наука Урала и Internet (на примере информационного обеспечения в сети Internet исторических факультетов Уральского региона) _____	393

Скальская А.А. (Стерлитамак) Региональный компонент образования: пути реализации в педвузе	396
Сокурова Н.И. (Екатеринбург) Модель историко-педагогического анализа гуманистической концепции образования Михаила Пселла (на основе криптоэвристического метода историко-педагогического анализа энхиридия «Обозрение законов»)	398
Старкова Е.А. (Екатеринбург) Урок как среда взаимодействия	402
Сурина М.В. (Нижний Тагил) Межэтнические браки на Урале во второй половине XX века: специфика и динамика	404
Сутырин Б.А. (Екатеринбург) "История социальной работы на Урале": особенности учебной дисциплины	413
Титова Е.Ю. (Нижний Тагил) Реализация регионального компонента школьного исторического образования в опыте В. А. Сухомлинского	415
Трубецкой В.С. (Екатеринбург) Научно-исследовательский подростковый лагерь	417
Уколова О.С. (Екатеринбург) Групповая форма организации учебной деятельности как средство реализации регионального компонента школьного исторического образования	418
Фролова Н.В. (Сургут) Проблема формирования исторических понятий в многонациональном классе	421
Черезова О.Г. (Екатеринбург) Получение образования как фактор миграционной подвижности сельского населения индустриального Урала в 1960-1970-е гг.	424
Черепанова Е.В. (Лесной) Методические условия актуализации индивидуального стиля учащегося в процессе исторического образования	425
Чернышева Е.В. (Курган) Местное самоуправление в творчестве В.Ю. Скалона	428
Чучула Н.М. (Каменск-Уральский) Принципы ценностного обучения истории	431

Пленарное заседание

**Андрюхина Л.М., Гузненко З.И., Корнилов Г.Е.,
Надеева Е.П., Огоновская И.С. (Екатеринбург)**
**Реформирование исторического образования в Уральском регионе:
«европейское измерение»**

«Войны начинаются не на полях сражений – они начинаются в головах людей. Чтобы никогда больше не началась война, нужно учить детей так, чтобы им такая мысль никогда не могла бы прийти в голову». Для проведения в жизнь такой политики в 1949 году была создана межправительственная организация – Совет Европы.

Сотрудничество Минобразования России с Советом Европы в рамках проблематики реформирования школьного исторического образования имеет устойчивый, фундаментальный и долгосрочный характер. Первый этап сотрудничества был связан с периодом с 1996 по 1999 г. Россия принимала участие в программах по историческому образованию и до 1996 года, но такая планомерная, полноценная программа началась только в 1996 году, поскольку именно тогда Российская Федерация стала полноправным членом Совета Европы. Первым шагом в реализации Программы «Новая инициатива Генерального секретаря» в области преподавания истории в средней школе в Российской Федерации, стало проведение национальной конференции «Реформа преподавания истории в школах Российской Федерации» в Суздале (12-14 декабря 1996 г.), на которой были подняты общие проблемы реформирования преподавания истории.

На этой конференции было подчеркнуто, что Совет Европы придерживается трех основополагающих подходов в оценке исторического процесса:

- история вне пропаганды;
- история вне предвзятых взглядов;
- история, опирающаяся только на реальные факты.

Принципиально верным было решение, принятое представителями Совета Европы и заинтересованными управлениями Минобразования России о проведении совместных семинаров не в одном каком-либо месте (например, в Москве), а в разных городах страны. Такой подход позволил не только вовлечь в проект большое количество участников из дальних мест, но и использовать местный богатый опыт, корреспондирующий с тематикой семинара.

Кроме того, региональные семинары дали исключительно ценную возможность привлечь к непосредственному участию в них местную педагогическую общественность - учителей, преподавателей региональных университетов, ученых. Администрация регионов (губернаторы,

начальники управлений) активно участвовали в подготовке и проведении семинаров и обеспечили не только высокоэффективную работу, но и разнообразный культурный познавательный отдых (посещение музеев, памятных исторических мест и с учетом темы семинара и научных интересов участников).

Именно эта (полностью оправдавшая себя в дальнейшем) логика предопределила географию семинаров и "привязку" их содержания к тому или иному конкретному городу. В период с 1996 по 1999 гг. были совместно организованы и проведены:

Семинар "Цели, содержание, структура и методы преподавания истории в общеобразовательных школах Российской Федерации", Санкт-Петербург, Международный центр образовательных инноваций, 26-28 мая 1997 г.;

Семинар "Преподавание национальной истории в Российской Федерации: соотношение местной, региональной и национальной истории в многонациональном государстве", Новгород, Международный центр "Диалог", 10-12 ноября 1997 г.;

Семинар "Подготовка учителей и развитие системы повышения квалификации в области преподавания истории в средней школе", Екатеринбург, 1-3 апреля 1998 г.;

Семинар "Подготовка, издание и использование новых учебников, учебных пособий и иных средств обучения в преподавании истории в общеобразовательных учреждениях", Архангельск, Поморский университет, 28 июня - 1 июля 1998 г.;

Семинар "Преподавание истории в поликультурном обществе и пограничных территориях", Хабаровск, 22-24 сентября 1998 г.

Среди главных вопросов, обсуждавшихся в этот период, на первом месте были программы и стандарты исторического образования. Говорили о структуре, о построении, философии стандартов. Вторым аспектом, который затрагивался на семинарах в рамках программы Совета Европы этого времени, были учебники по национальной и всемирной истории. Третий компонент – подготовка, переподготовка и повышение квалификации учителей.

На семинаре в Екатеринбурге был проведен анализ состояния и форм организации, подготовки и повышения квалификации учителей истории в Российской Федерации, обсуждались образовательные потребности учителей, перспективные модели образования учителя, отвечающие изменениям в преподавании истории, "идеальный портрет" учителя истории как основание структурирования содержания образования и развития его форм в системе подготовки и повышения квалификации учителей.

На семинаре "Подготовка, издание и использование новых учебников, учебных пособий и иных средств обучения в преподавании истории в общеобразовательных учреждениях" (Архангельск, 28 июня - 1 июля, 1998 г.) была выявлена глубокая взаимосвязь между изменением целей, парадигм преподавания истории, учебниками и новыми требованиями к профессионализму, личной культуре учителя. Появление новых учебников, расширение круга источников, информационных средств преподавания истории с необходимостью ведет к изменению форм и технологий преподавания. Учитель истории в новой образовательной ситуации нуждается в таких формах подготовки и переподготовки, которые были бы ориентированы на развитие информационной культуры, на овладение учителем новыми формами работы с учебником, помогали бы ему преодолеть сложившиеся стереотипы.

Участники семинара "Преподавание истории в поликультурном обществе в пограничных территориях" (Хабаровск, 22-24 сентября, 1998 г.) подтвердили, что через изучение общего прошлого преподавание истории содействует сплочению общества, укрепляет уважение к культурному многообразию и готовит учащихся к активной гражданской позиции в поликультурном плюралистическом обществе. На самого учителя это возлагает большую гражданскую ответственность и высокую миссию посредника в культурном диалоге. Задачи, решаемые учителем (умение работать в условиях, когда учащиеся не только по книгам, но и в самой жизни непосредственно сталкиваются с различными версиями, различными интерпретациями исторических событий; владение навыками бесконфликтного общения, владение как письменными, так и неписьменными историческими источниками, преподавание в целях понимания и взаимопонимания; поддержка ученика на пути обретения ценностных ориентаций и постижения нравственных, гражданских норм) становятся при этом и задачами подготовки и повышения квалификации.

Вторая Национальная итоговая Конференция (Санкт-Петербург, февраль, 1999 г.) позволила еще раз согласовать позиции по ранее поднятым вопросам, наметить перспективы дальнейшей работы. Было подчеркнуто, что первая из задач, которую предстоит решать – это определение общих целей школьного исторического образования в современной России, поиск баланса между педоцентристским и сциенционцентристским подходами к предмету на разных возрастных этапах его изучения. Это решение таких вопросов, как

- изложение отечественной истории в мировом историческом контексте; утверждение подхода к ней не как к чему-то совершенно уникальному, стоящему особняком среди историй всех других государств и народов, а как к одному из вариантов общего движения, пусть и обладающего высокой степенью специфики;

- преодоление доминирования истории государства (преимущественно в его политической и военной составляющих) в пользу широкого показа жизни людей, их духовной и материальной культуры;
- преодоление традиционного изложения истории страны с точки зрения численно и культурно доминирующего народа, а истории мира - с европоцентристской точки зрения;
- определение баланса между учебным материалом по местной истории, истории региона, истории страны, истории Европы (или "своей" части евразийского континента) и истории мира;
- определение подходов к обучению истории в специфических условиях поликультурной и полинациональной России;
- определение подходов к стандартам исторического образования, к критериям оценки знания и сформированности учебных умений и навыков по предмету;
- выработка критериев "хорошего" современного учебника для разных возрастных групп;
- совершенствование системы подготовки и переподготовки учителей истории в соответствии с задачами реформы исторического образования (б).

Изменение ситуации в историческом образовании в России позволило сформулировать новые задачи сотрудничества, ставшие предметом новой трехлетней программы Совета Европы (с 1999 по 2003 гг.)

Это следующие три основных направления:

Первое. Общие, методологические проблемы преподавания истории в школе (семинар в Элисте в апреле 2002 года, посвященный интерпретации исторических фактов, семинар в Самаре в июне 2002 года «Новые подходы к формированию знаний и умений учащихся по истории», семинар в Кисловодске в сентябре 2001 года «Новые подходы к преподаванию истории в региональном контексте»);

Второе. Методические проблемы преподавания истории (семинар в Волгограде в июне 2000 года «Новые методы преподавания истории в современной школе», семинар в Кисловодске в ноябре 2002 года «Новые интерактивные методы в современной школе»);

Третье. Проблемы разработки и издания нового поколения учебников (семинары: в Петрозаводске в июне 1999 года, в Домбае – в апреле 2001 года, во Владивостоке – в мае 2001 года, в Ярославле – в апреле 2000 года, в Москве – в апреле 2001 года «Историческое образование и новые информационные технологии». Подготовка и повышение квалификации учителей истории (Нижний Новгород, апрель 1999 года, уже упоминавшийся Домбай, апрель 2001 года).

Со времени проведения в Екатеринбурге в 1998 году семинара Совета Европы изменения в историческом образовании в Уральском регионе

шли очень интенсивно. Реформированию содержания исторического образования на основе общих с Европой демократических ценностей способствовало все возрастающее понимание государственными деятелями и широкой общественностью роли образования как важнейшего фактора социального и гуманитарного развития, обогащения и объединения граждан как в рамках национально-регионального, так и более широкого, европейского и мирового, социального и культурного пространства.

Россия, включаясь в процесс интеграции путей развития европейского высшего образования, в 2003 году присоединилась к Болонской декларации. В ряду целей государственной политики в сфере высшего образования (ВО), заявленных в целом ряде правительственных документов, в том числе в «Концепции модернизации российского образования до 2010 года», выделены такие как:

- обеспечение качества ВО с позиции развития личности, ее гармоничной социализации в обществе;
- достижение высокого уровня научного, гуманистически направленного, духовно возвышающего образования;
- обеспечение качества ВО с позиций подготовки широкообразованного специалиста с гуманистически ориентированным творческим мышлением, владеющим методологией продуктивной деятельности, способного как к порождению нового знания и самообразованию, так и к преобразующей деятельности.

Задачи ВО, сформулированные в «Концепции», вызвали необходимость модернизации педагогического образования, программа которой была разработана и утверждена МО РФ в апреле 2003г. и в которой подчеркивается, что подготовленные в системе педагогического образования специалисты призваны стать носителями идей обновления на основе сохранения и приумножения лучших традиций отечественного образования и мирового опыта. Тем самым идет активное сближение национальной общегосударственной политики России с принципами и демократическими ценностями, провозглашаемыми в рамках движения Современной Европы к новому «европейскому измерению».

Наиболее значимое влияние этот процесс оказывает на изменение подходов к содержанию исторического образования и технологии его преподавания. В Уральском регионе это находит выражение в таких процессах, как:

- ***активное развитие исследований в области методологии истории***

Вопрос о соотношении и взаимосвязи теории и методологии истории и дидактики, отмечался участниками семинара в Екатеринбурге как один из самых болезненных, подчеркивалась их разобщенность, ненаправлен-

ность исторических курсов на подготовку студентов к работе в школе, на минимальное и явно недостаточное количество часов на методику обучения истории в учебных планах исторических факультетов. Сегодня на всех исторических факультетах вузов Урала введены курсы по методологии истории и исторических исследований. Издана фундаментальная работа профессора О.Ф.Русаковой «Философия и методология истории в XX веке» (Екатеринбург, 2000).

Содержание курса «Методология исторических исследований», разработанного О.Ф.Русаковой для студентов, магистров и учителей, повышающих свою квалификацию, представлено в 4-х блоках:

История методологии.

Модели исторического развития.

Специфика исторического познания.

Антропологическая история.

Это один из вариантов курсов по методологии истории, которые готовят слушателей в рамках современной парадигмы познания социальной действительности, формируют в них принципиально иные, неустраиваемые прежде личностные, гражданские и профессиональные качества.

На основе современных принципов и методологических подходов формируется новое поколение учебников и учебно-методической литературы по истории. Многоконцептуальный подход к истории России положен в основу серии учебников истории, подготовленных под редакцией профессора Б.В.Личмана,

В учебном пособии по отечественной истории авторы М.Н.Денисевич и И.В. Побережников в качестве методологической основы изучения истории России избрали следующие методологические подходы:

- цивилизационный: история страны и народов изучается с позиций самодостаточности их развития, имеющих свой своеобразный социокультурный код;

- глобалистский: исторический путь российского государства и народа рассматриваются как одна из траекторий в едином мировом процессе;

- региональный: история России исследуется через призму взаимодействий и противоречий, интеграции и дезинтеграции, создания и распада суперрегиональных и суперэтнических структур регионов и этносов, составляющих российскую державу.

- ***Развитие содержания региональной истории в контексте истории России и мировой истории.***

За прошедший период произошло существенное продвижение в осмыслении роли и места региональной истории в историческом образова-

нии, в целом ряде учебных изданий реализованы новые модели понимания исторического процесса с точки зрения взаимосвязи региональной, отечественной, европейской и мировой истории.

Методическое пособие для учителей «История Урала с древнейших времен до XX века» (под ред. профессора Г.Е.Корнилова), подготовленное совместно учителями и учеными, позволяет реализовать принцип целостности образовательного процесса на трех уровнях:

- На теоретико-методологическом – синтез натурологического, социологического, культурологического, антропологического подходов к предмету и методу региональной истории;

- На общепедагогическом уровне – синтез когнитивного (обучения), аксиологического (воспитание) и креативного (развитие) подходов к обучению, воспитанию и развитию учащихся в конкретной области гуманитарного знания;

- На конкретно-методическом уровне – синтез информационного, деятельностно - коммуникативного и ценностно-ориентационного подходов к технологии преподавания региональной истории.

Вышедшие из печати учебники и учебно-методические комплекты по истории Урала (серия учебников под редакцией Б.В.Личмана и учебно-методический комплект по истории Урала под редакцией Н.Н. Попова, изданный в Ханты - Мансийске) решали задачу включения истории Урала в контекст современных подходов и ценностей демократического развития.

Нужно подчеркнуть важность разрабатываемой коллективом историков Урала под руководством профессора А.Д.Кирилова концептуальной модели региональной истории применительно к новейшей истории Урала, которая реализована в серии изданий, а также легла в основу концепции общественно-политического журнала Уральского федерального округа.

В целом значительно расширился учебно-методический комплект по истории Урала. Так, в Свердловской области в этот список входят:

Материалы к курсу по истории Урала с древнейших времен до 18 века. / Под ред. А.Т. Шишкова. Хрестоматия. Екатеринбург, 1995

Хрестоматия по истории Урала. XX век. Учебное пособие. / Под ред. А.Е. Главацкого. Екатеринбург, 1998

Нечаева М.Ю. Очерки истории Верхотурья. Пособие для учащихся. Екатеринбург, 1998

Мурзина И.Я., Кряжева Н.Г. Екатеринбург – мой любимый город. Книга для чтения. 5-7 класс. Екатеринбург, 1998

Человек пришел на Урал. Учебное пособие. Екатеринбург, 1998

Серия «История Урала в ликах городов». Выпуск 1,2. Екатеринбург, 2000, 2001.

С 2001 года на историческом факультете УрГПУ разрабатывается тема «Региональная модель непрерывного исторического образования в Уральском регионе: общий и профессиональный образовательные уровни» (научные руководители Корнилов Г.Е., Гузненко З.И., Богатырев А.И.), которая включена в план научно-исследовательских работ УрО РАО по программе «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций». По этой теме опубликован научный сборник «Региональная модель исторического образования: история, теория, технология» (10,0 п.л.).

Деятельность различных научных коллективов по разработке модели непрерывного исторического образования в Уральском регионе объединяется в рамках программы Центра проблем непрерывного гуманитарного образования при УрГУ (проф. Н.Н.Попов, А.Д.Кирилов).

• **Интеграция академической исторической науки и исторического образования** становится существенным фактором реформирования содержания исторического образования на Урале.

Утверждение федеральной целевой программы «Государственная поддержка интеграции высшего образования и фундаментальной науки на 1997 – 2000 годы» и ее осуществление дали свои результаты. Установившиеся формы взаимодействия вузов и академических институтов нацелены на расширение фундаментальных исторических исследований и увеличение числа курсов и программ специальной подготовки, переподготовки и повышения квалификации. Осуществляется разработка гибких образовательных технологий, основанных на проблемно-ориентированном и личностно-ориентированном обучении, на повышении значения элементов исследования в обучении, на развитии рефлексивно-методологического мышления и воспитании у студентов потребности в расширении индивидуального культурного пространства.

В ходе взаимодействия академического учреждения Института истории и археологии УрО РАН и исторического факультета УрГПУ решаются следующие задачи:

- Разработка и внедрение системы исторического образования, основанного на единой гуманистической направленности – изучение человека в его взаимодействии с обществом, государством, природой, другим человеком;
- Внедрение в практику исследований и в учебный процесс методологии истории, обеспечивающей строгость научного исторического и гуманитарного знания;
- Выполнение научной программы совместных исследований по истории с использованием материальной базы и кадрового потенциала Института истории и археологии УрО РАН;

- организация и проведение научных экспедиций (археологических, этнографических) и практик (архивоведческих, музееведческих) студентов исторического факультета УрГПУ и выполнение индивидуальных научных проектов.

Наиболее эффективно связи академического института, вуза и общеобразовательной школы проявились в организации экспедиции «Летопись уральских деревень» - Институт истории и археологии УрО РАН – УрГПУ – Областной центр туризма и краеведения (научный руководитель проф. Г.Е.Корнилов, руководители К.А.Лузина, А.Н.Шигина). К работе были привлечены ученые, студенты, учителя и учащиеся городских и сельских школ. По итогам работы были проведены региональные научно-практические конференции «Летопись уральских деревень», «Каменный пояс на пороге III тысячелетия», изданы сборники статей «Верхотурский край в истории России» (1997), «Ирбитский край в истории России» (2000), «Слободо-Туринский край в истории Отечества» (2003), организованы семинары для работников общеобразовательных учреждений.

Совместная деятельность Института истории и археологии УрО РАН и вузов Урала имеет и научно-методические результаты. Ведущие ученые разработали и внедрили в образовательный процесс авторские курсы: «История Урала (проф. Г.Е. Корнилов, проф. А.Ф.Шорин, доц. И.А. Манькова, к.и.н. И.В.Побережников), «Историческое краеведение (к.и.н. Л.И.Зорина), «Музееведение» (к.и.н. Л.А.Дашкевич), «Основы геополитики», «Регионоведение», «Основы теории и методологии истории» (к.и.н. К.И.Зубков), «Этнография региона (чл.-корр. РАН, проф. А.В. Головнев), «История крестьянства и аграрных преобразований в России», «Историческая демография» (проф. Г.Е.Корнилов), «Духовная культура крестьянства» (к.и.н. М.Г. Казанцева), «Историческая география» (к.и.н. Е.Ю.Рукоусев) и др.

Семинар Совета Европы, прошедший в Екатеринбурге в 1998г., был фактором, стимулировавшим объединение образовательного сообщества на основе новых подходов к развитию исторического образования в контексте общих с Европой демократических ценностей. Эстафета была подхвачена практикой проведения (по инициативе исторического факультета УрГПУ) историко-педагогических чтений, которые стали традиционными, приобрели статус всероссийских, привлекли к себе внимание широкой научно-педагогической общественности. Состоялось уже семь таких конференций - чтений по конкретной тематике, в том числе:

- в 1997 г., в 1998 г. и 1999 г. прошли Первые, Вторые и Третьи Уральские историко-педагогические чтения;

- в 2000 г. – Историческая наука и историческое образование на рубеже XX-XXI столетия (Четвертые всероссийские историко-педагогические чтения);
- в 2001 г. – Многокультурное измерение исторического образования: теория и практика (Пятые всероссийские историко-педагогические чтения);
- в 2002 г. – Научно-теоретические основы непрерывного исторического образования (Шестые всероссийские историко-педагогические чтения);
- в 2003 г.– Парадигмы исторического образования в контексте социального развития (Седьмые всероссийские историко-педагогические чтения).
- в 2004 г. - Региональные модели исторического общего и профессионального образования (Это будут восьмые всероссийские историко-педагогические чтения).

По итогам Чтений опубликованы сборники научных и методических статей и тезисов. Сегодня уже можно сказать, что историко-педагогические чтения, в своей концептуальной, ценностной основе ориентированные на теоретическое переосмысление и практическое обогащение исторического образования в контексте демократических и общегуманистических вариантов развития, реально способствуют развитию образовательного сообщества историков, становлению единого образовательного пространства Уральского региона.

Большое значение имело и то, что представитель Уральского региона профессор Л.М.Андрюхина стала экспертом Совета Европы по вопросам исторического образования, постоянным участником семинаров Совета Европы в России, что позволило через многочисленные формы ее личного участия в научных конференциях и семинарах, в системе повышения квалификации учителей истории непосредственно информировать образовательное сообщество о тенденциях теоретического осмысления и практического осуществления путей реформирования исторического образования в Европе и в различных регионах России.

- Другим направлением активного реформирования исторического образования в Уральском регионе является ***развитие системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации учителей истории.***

Качество в сфере высшего образования является многомерной конструкцией, в которую включены все его функции и виды деятельности: учебные и научные, кадровые и материально-финансовые и др. Все вузы, готовящие учителей, должны проводить четкую политику, стимулирующую постоянное внесение новаторских элементов по всем направлениям своей деятельности.

Подготовку учительских кадров по специальности «История» вузы Урала ведут на основе принципов и идей, важнейшим среди которых является принцип достаточности образования, предполагающий, в первую очередь, фундаментальность вузовской исторической подготовки специалиста, полноту отражения в учебном плане и программах современного исторического знания и образовательной практики. Речь в данном случае идет не о многознании как самоцели, а о таком фундаменте исторической культуры, который дает возможность выпускникам факультета эффективно использовать ее как для выполнения профессиональных функций, так и для дальнейшего самообразования. Реализация принципа достаточности образования во всей его полноте призвана, кроме того, обеспечить социальную защищенность специалиста в условиях формирования рыночной экономики предоставлением ему конкурентоспособного высшего образования и защиту прав потребителя (заказчика) гарантированным качеством подготовки.

Другими важными принципами, на основе которых строится подготовка учителей истории, выступают принципы гуманизации и гуманитаризации образования, выполняющие роль системообразующего фактора. Под гуманизацией образования понимается трансляция в эту сферу таких основных гуманистических ценностей и соответственно ориентиров в концепции образования, как свобода, творчество, толерантность. Учебным планом специальности предусмотрены археологическая, музейно-экскурсионная, архивная и педагогические практикумы и практики, которые ведутся с первого по пятый курс. В интересах оптимизации учебного процесса факультеты активно сотрудничают с другими вузами, научными и культурно-просветительскими учреждениями, архивами и административными органами, школами разных типов. Например, археологическую практику студенты проходят в составе научных экспедиций ИИиА УрО РАН и УрГУ.

Профессиональная подготовка студентов исторических факультетов строится на основе системного подхода, выражающегося в интеграции научного (предметного) знания с предметно-педагогическими технологиями и педагогической практикой. Педагогическая практика, являясь важным компонентом в системе обучения студентов, представляет собой планомерную учебную деятельность, построенную на принципах непрерывности, преемственности и активного деятельностного подхода, сочетания педагогического управления и самостоятельности студентов.

Учителя истории, так же как и преподаватели вузов, находятся в постоянном поиске новых приемов, методов, технологий в преподавании истории. Этот поиск связан с разрешением следующего противоречия. С одной стороны, общество провозглашает такие требования к результату исторического образования как «формирование ценностных ориен-

таций и убеждений учащихся на основе личностного осмысления опыта истории, восприятия идей гуманизма, уважения прав человека и демократических ценностей, патриотизма и взаимопонимания между народами...», с другой стороны - качество исторического образования планируется оценивать в формате ЕГЭ, где основные критерии - это знание исторических дат, имен, событий, и только есть некоторые попытки определить уровень сформированности предметных умений и отследить способность высказывать и аргументировать свою позицию. Это вынуждает учителя совмещать несовместимое.

Важнейшей задачей по-прежнему остается формирование положительной мотивации к изучению истории. Учителями используются приемы проблемных заданий, прогнозирования с опорой на имеющиеся факты, поиска различных вариантов исторического развития, альтернативности и т.д. Положительную роль играет использование на занятиях видеоматериалов или проведение отдельных занятий вне стен образовательного учреждения.

На современном этапе учителя истории стремятся использовать деятельностный подход в преподавании истории, который позволяет при выполнении любого задания самостоятельно поставить цель, определить способы выполнения задания, самостоятельно получить результат и оценить его. Различный уровень исторического образования учащихся, наличие многообразия образовательных потребностей и возможностей обуславливает актуальность личностно-ориентированного подхода в обучении. Использование различных форм организации занятий первым делом имеет цель создания условий для проявления индивидуальности каждым учащимся, становления у него своего образа истории.

В историю, в связи с существованием различных точек на оценку исторических событий, возвращаются такие активные формы обучения как дискуссии, дебаты. Развитие умения высказывать и аргументировать свою точку зрения способствует не только формированию личной позиции, но в определенной мере способствует корректировке системы личных ценностей.

Сегодня в преподавании истории все более популярным становится метод проектов, который способствует развитию умений искать нужную информацию, анализировать и отбирать ее, выделять различные точки зрения, формировать свою позицию и аргументировать ее. Метод проектов позволяет интегрировать историческое знание с содержанием других предметов, например: «Представление проблем процесса коллективизации в художественных произведениях», «Роль главы государства в истории России» и т.д. Метод проектов часто связан с использованием компьютерной техники как при отборе содержания в системе Интернет, так и при оформлении ученических проектов.

Все активнее в образовательном процессе используется компьютерная техника. На уроках и при самостоятельной работе учащиеся пользуются компьютерными программами, энциклопедией «Кирилл и Мефодий», Уральской исторической энциклопедией.

В Уральском регионе большое значение и вес приобрели различные формы интеграции основного (общего и высшего) и дополнительного образования молодежи, что расширяет возможности самоопределения школьника и студента. На основе системы Центров творчества, Малых академий при вузах, музеев создаются пространства сотворчества, реализуется подготовка проектов, исследований, организуются экспедиции, летние школы, формируются краеведческие, этнографические, экологические движения и объединения молодежи.

Новые задачи, стоящие перед учителями истории, могут быть ими реализованы при условии поддержки ученых, дальнейшего развития системы повышения квалификации. За последнее время существенные изменения произошли в содержании программ повышения квалификации учителей истории. В структуре программ обязательным становится блок, определяющий концептуальные подходы в развитии образования, что позволяет учителям анализировать и обсуждать концептуальные подходы и нормативно-правовые документы в образовании. Системный подход позволяет связать региональные проблемы исторического образования с развитием образования в Европе и мире, конкретизировать цели и задачи своей педагогической деятельности в контексте современных подходов и демократических ценностей.

В современных программах повышения квалификации практически отсутствуют занятия лекционного характера, посвященные изложению содержания тем школьного исторического образования, более востребованы те занятия, где дается анализ имеющейся литературы по проблеме, с представлением различных точек зрения на события и процессы истории, обсуждаются вопросы методологии истории и моделируются новые формы организации образовательного процесса.

Большая часть времени отводится проектированию педагогической деятельности с учетом требований образовательных стандартов, особенностей учащихся и образовательного учреждения, местных возможностей. Проектирование педагогической деятельности тесно связано с готовностью и способностью учителя анализировать содержание исторического образования, выбирать учебно-методический комплекс, проектировать контрольно-измерительные материалы.

Активные формы занятий, защита своих проектов позволяют каждому педагогу решить свои собственные профессиональные проблемы, самореализоваться через совместную деятельность с коллегами.

С 2003 года реализуется третья Программа сотрудничества России и Совета Европы в области реформирования исторического образования. Татьяна Дмитриевна Минкина – Милко, руководитель Программы Совета Европы в России, сотрудник департамента образования, культуры и спорта Совета Европы, так охарактеризовала ее новые направления, которые предлагаются для проработки на наступившем этапе.

Одной из важнейших представляется такая проблема: как мы определяем иерархию целей школьного исторического образования и как проверяем их достижение учителем и учеником? Какие компетенции, если пользоваться новейшей терминологией, формирует школьный курс истории? Каковы в таком случае должны быть подходы к измерителям этих достижений и компетенций? К данной проблеме вплотную примыкает другая: что представляет собой такая категория, как «ценность»? Мы всё шире употребляем выражения типа «образование есть межпоколенная трансляция ценностей». А что конкретно мы имеем в виду? Какие ценности несет школьный курс истории? Здесь же лежит проблематика, связанная с диалогом между школьной историей, с одной стороны, и этнокультурными, а также конфессиональными ценностями – с другой.

Следующий вопрос: насколько правильно сохранять почти вековую традицию подвергать итоговой (экзаменационной) проверке только знания по отечественной истории, практически совершенно игнорируя историю мировую? О каком европейском (а тем более мировом) контексте можно говорить, если мы упорно продолжаем искусственно вычленять, сепарировать «внутреннюю» историю от «внешней»? Вообще: в какой степени школьный курс истории решает (или призван решать) задачи сегодняшнего и завтрашнего дня? В чем (для обычного школьника) актуальность истории древней, средневековой, нового времени? Если мы учим историю, чтобы она учила нас, то чему она нас учит?

Наконец, такой специальный вопрос, как включение компьютерных технологий в ткань учебного процесса. В чем их образовательная эффективность сегодня и завтра?

Эти и подобные им вопросы буквально стучатся в дверь. Школьной истории, школьному учителю истории брошен колоссальный вызов. Достанет ли у них сил, чтобы дать на него адекватный ответ, – решение этой задачи представляется достойным делом для столь серьезного профессионального сообщества, как наше. Ситуация в России меняется довольно быстро. Но так же быстро меняется и философия Совета Европы: основные ценности остаются прежними, но меняется стратегия их достижения. Это связано с тем, что изменяется «архитектура» Совета Европы, да и всего мира, и мы идем вслед за этими изменениями. Основным элементом сейчас – это проблема «европейского измерения», это разнообразие культур, религий, менталитета. История должна помочь понять,

оценить это разнообразие, и оценить, прежде всего, как обогащающий, помогающий фактор, а не как фактор разъединяющий. Исходя из этого, Совет Европы ставит вопрос о том, что преподавание истории в XXI веке должно строить мосты между странами и народами, а не разъединять и не подчеркивать конфликтные ситуации, с которых фактически и начинается путь к военным конфликтам.

Развитие исторического образования в Уральском регионе приобретает «европейское измерение».

Гузенко З.И. (Екатеринбург)
Государственная итоговая аттестация выпускников
исторического факультета УрГПУ в свете модернизации
педагогического образования

Сегодня мы являемся свидетелями все возрастающего понимания государственными деятелями и широкой общественностью роли высшего образования как важнейшего фактора социального и гуманитарного развития, обогащения и объединения граждан как в рамках национально-регионального, так и более широкого, европейского и мирового, социального и культурного пространства. Такой взгляд на роль и место высшего образования нашел отражение во многих международных документах, в том числе во Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века (1998 г.), в Сорбоннской (1998 г.) и Болонской (1999 г.) декларациях.

Во «Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры», принятой на Всемирной конференции ЮНЕСКО в октябре 1998г., подтверждены основные задачи и функции высшего образования, среди которых на первое место поставлены задачи, связанные с распространением образования, подготовкой кадров и проведением научных исследований (1).

В статье 9-ой Всемирной декларации о высшем образовании отмечается, что вузы должны обеспечивать такое образование учащихся, которое воспитывает в них хорошо информированных и глубоко мотивированных граждан, способных к критическому мышлению, анализу общественной проблематики, поиску и решению проблем, стоящих перед обществом, а также к тому, чтобы брать на себя социальную ответственность (2).

Россия, включаясь в процесс интеграции путей развития европейского высшего образования, в 2003 году присоединилась к Болонской декларации. В ряду целей профессионального образования, заявленных в правительственных документах, в том числе в «Концепции модернизации российского образования до 2010 года», подготовленной Минобра-

зованием России и одобренной Правительством РФ в декабре 2001 года, в качестве основной выделена цель подготовки квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентноспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Такая развернутая формулировка основной цели обусловлена тем, что высшее образование по определению задает облик образования на других уровнях. Следовательно, оно должно вносить более активный вклад в развитие всей образовательной системы, в частности, путем совершенствования педагогического образования. Спецификой педагогического образования являются повышенные социальные требования к профессиональной деятельности и к личности учителя, воспитателя, как субъекта педагогического общения и учебно-воспитательного процесса.

Педагогическое образование направлено на решение двух комплексов взаимосвязанных задач: во-первых, содействовать социально ценному развитию личности будущего педагога - его фундаментальной общекультурной подготовке, нравственной и гражданской зрелости и, во-вторых, способствовать профессиональному становлению и специализации в избранной области педагогической деятельности (3). Фундаментальный характер образования выступает как одно из приоритетов Болонского процесса. Как заметил замминистра образования Л.Гребнев, вхождение России в европейское образовательное пространство будет лишь способствовать поддержанию фундаментального характера ВО, тем более что фундаментальность вузовской подготовки является традиционной чертой российской высшей школы. В новых условиях эту черту необходимо развивать и совершенствовать, поскольку фундаментальность сегодня является основой профессиональной гибкости, вызываемой постоянно изменяющимися условиями современной практики (4). Эти актуальные задачи и наличие многих проблем в образовательной практике вызвали необходимость модернизации педагогического образования, программа которой была разработана и утверждена МО РФ в апреле 2003 года и в которой подчеркивается, что подготовленные в системе педагогического образования специалисты призваны стать носителями идей обновления на основе сохранения и приумножения лучших традиций отечественного образования и мирового опыта.

Одними из основных направлений модернизации педагогического образования являются:

а) совершенствование содержания и форм подготовки педагогов, в том числе приведение квалификационных требований к педагогическим

работникам в соответствии с задачами модернизации, корректировка содержания подготовки учителей с учетом обновления содержания и технологий общего образования (в частности по дисциплинам социально-гуманитарного цикла);

б) оптимизация структуры и совершенствование организации профессиональной подготовки педагогов, в том числе создание и внедрение современных средств контроля качества образования (5).

Среди проблем, требующих разрешения, названа недостаточная практическая подготовка выпускников педвузов к работе в ОУ. В связи с этим в качестве одной из первоочередных мер намечена разработка примерных программ итоговой аттестации студентов педвузов, а одной из перспективных задач - апробация и корректировка современных средств оценки качества образования по специальностям и направлениям педагогического образования (6).

Качество в сфере высшего образования является многомерной конструкцией, в которую включены все его функции и виды деятельности: учебные и научные, кадровые и материально-финансовые и другие. Государство гарантирует гражданам и обществу качество высшего образования и объективную оценку деятельности вузов по реализации образовательных программ посредством введения государственных стандартов, в которых представлены квалификационная характеристика специалиста, требования к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки выпускника специальности, включая требования к итоговой государственной аттестации специалиста.

Государственный образовательный стандарт ВПО специальности 032600 – История предъявляет высокие и разноплановые требования к уровню подготовки выпускника, основными видами профессиональной деятельности которого являются: преподавательская, научно-методическая, социально-педагогическая, воспитательная, культурно-просветительская и др. В результате освоения основной образовательной программы выпускник должен овладеть системой знаний и умений теоретического, методологического, методического и другого характера, что делает его способным к успешному осуществлению профессиональной деятельности в условиях постоянно трансформирующейся системы образования. Это – знание форм и методов научного познания и их эволюции; владение современными методами поиска, обработки и использования информации и умение интерпретировать и адаптировать эту информацию для адресата; владение культурой мышления, профессиональным языком предметной области знания и других, что позволяет специалисту успешно осуществлять процесс обучения учащихся с ориентацией на задачи обучения, воспитания и развития личности школьников с учетом специфики преподаваемого предмета (7).

Формирование требований к аттестационным испытаниям отнесено к компетенции вузов, которые, руководствуясь нормативно-правовыми документами вышестоящих органов, разрабатывают соответствующую документацию. Так, в Уральском педагогическом университете в разное время были разработаны «Положение об итоговой государственной аттестации выпускников УрГПУ» (1994 г.), «Положение о выпускной квалификационной работе» (2002 г.). На историческом факультете также в свое время были подготовлены методические рекомендации по написанию, оформлению и защите дипломной работы, программа государственного экзамена по истории.

Изучение и анализ опыта проведения итоговой аттестации выпускников исторического факультета Уральского педуниверситета показывает, что поставленная в Программе модернизации педагогического образования задача совершенствования итоговой аттестации студентов педвуза должна рассматриваться не как перспективная, а как неотложная, в первую очередь, в части определения содержания и структуры государственных испытаний. Достижение концептуальной определенности в этом вопросе и научно-методической разработанности этого этапа подготовки специалистов актуализировалось не только в связи с вхождением российской высшей школы в Болонский процесс, но и в связи с ведущейся подготовкой государственных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения.

Еще в мае 2002 года Министерство образования Российской Федерации направило в адрес вузов и УМО письмо «О Методике создания оценочных средств для итоговой государственной аттестации выпускников вузов», которая («Методика») была разработана в Исследовательском центре проблем качества подготовки специалистов МИСиС под руководством профессора Ю.Г.Татура. В письме сообщалось, что вузам в их деятельности по определению структуры и содержания государственных аттестационных испытаний по конкретному направлению подготовки или специальности следует руководствоваться также методическими рекомендациями соответствующего УМО. К настоящему времени ни одно из двух существующих в стране УМО по истории не предложило историческим факультетам каких-либо рекомендаций по рассматриваемому вопросу.

Однако, отсутствие рекомендаций УМО не должно быть препятствием в работе коллективов в этом направлении на местах. Предложенная Центром Ю.Г.Татура методика содержит структуру оценочных средств и рекомендации по их созданию, которыми могут воспользоваться разработчики вузов. Сравнительный анализ рекомендованного Центром фонда оценочных средств с имеющимся на местах позволяет каждому подразделению (факультету, институту) определить для себя

первоочередные задачи по совершенствованию собственных материалов для итоговой государственной аттестации. Если говорить о задачах, которые надлежит решить коллективу истфака УрГПУ, то перечень их достаточно внушителен. Это:

- обновление программы государственного экзамена;
- разработка заданий, предназначенных для предъявления выпускнику на экзамене и критериев их оценки;
- модернизация методических материалов, определяющих процедуру проведения экзамена;
- создание нового варианта методических материалов, определяющих процедуру и критерии оценки выпускной квалификационной работы на этапах ее подготовки, выполнения и защиты.

Следует отметить, что эта работа уже ведется на факультете. Новым в этой работе является, во-первых, то, что государственный экзамен будет носить междисциплинарный характер, что требует особой тщательности в формировании его содержания. Во-вторых, необходим новый подход к составлению массива разделов или тем по каждому основному учебному модулю (в данном случае под основным учебным модулем понимается учебная дисциплина из образовательной программы): всеобщей истории, истории России и теории и методики преподавания истории и обществознания, - с позиций их значимости для формирования тех знаний и умений выпускника истфака, которые предъявляются ему государственным стандартом. Методическая важность этой работы заключается в том, что ее результатом должна стать высокая степень соответствия массива заданий требованиям ГОС. Считается, что выпускник соответствует предъявляемым стандартам требованиям, если он в ходе итогового экзамена демонстрирует комплекс знаний и умений, свидетельствующий о его способности решать профессиональные задачи. В связи с этим можно говорить о методической трудности формирования содержания итогового экзамена, так как требуется не только четко определить значимость каждого задания с точки зрения его соответствия, но и составить равные по весу экзаменационные билеты, описать принципиально значимые элементы ответа студента на экзамене, что, в свою очередь, напрямую связано с определением критериев оценки ответа, то есть критериев, по которым можно судить о соответствии или несоответствии выпускника требованиям ГОС.

Такая же большая работа предстоит и в плане обновления имеющихся на факультете методических материалов по выполнению выпускных квалификационных работ студентами. Формирование фонда оценочных средств ВКР следует начинать с четкого определения тематики дипломных работ, так как в этом вопросе нет единого мнения. В государственном стандарте специальности «История» отмечается, что «тре-

бования к объему, содержанию и структуре дипломной работы определяются высшим учебным заведением на основании Положения об итоговой государственной аттестации., утвержденного Минобразованием России, ...и методических рекомендаций УМО вузов Российской Федерации по педагогическому образованию». Методических рекомендаций УМО, как уже отмечалось, до сих пор не появилось. В «Методике» Исследовательского центра отмечается, что предлагаемые выпускникам темы «дипломных работ (проектов)» должны соотноситься «с видами и задачами профессиональной деятельности, указанными для специалиста соответствующего профиля в ГОС». В цитируемых документах не устанавливаются какие-либо другие конкретные указания по тематике и содержанию ВКР. Это связано, на наш взгляд, с тем, что вузами к настоящему времени наработан богатый положительный опыт организации подготовки и защиты выпускниками дипломных работ. Тем не менее, необходимо уточнение комплекса требований, которые должны стать объектом оценки в ходе подготовки, выполнения и защиты квалификационной работы по специальности «История». Нужна качественная переработка комплекса методических документов, адресованных как студенту с целью научно-методического и организационного обеспечения его учебно-исследовательской деятельности на завершающем этапе обучения в вузе, так и руководителю студента, рецензенту, членам ГАК, участвующим в процедуре защиты выпускником квалификационной работы.

1. Вестник высшей школы. 1999. № 2. С.30.

2. Там же. С. 33.

3. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002. С. 193.

4. Высшее образование в России. 2004. № 1. С. 38.

5. Программа модернизации педагогического образования //Информационный бюллетень УрГПУ. № 54. Екатеринбург, 2003. С. 7.

6. Там же. С. 27, 35.

7. См.: Государственный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 032600 История. М., 2000. С. 18, 19.

Зубков К.И. (Екатеринбург)
Региональная история: проблемное поле и
методологические перспективы

Обсуждение значения регионального компонента в современном историческом образовании неразрывно связано со статусом региональной истории в той системе исследовательских приоритетов, которая определилась к рубежу XX и XXI веков. Само развитие историографии, помимо других возможных его концептуальных измерений, можно представить в виде смены исследовательских парадигм, которые выдвигают на первый план тот или иной способ пространственного моделирования

истории. Речь идет в данном случае не просто о разности предпочтительных для анализа территориальных масштабов развертывания истории, но о разности связанных с ними нормативных структур исследования, в каждой из которых отражены практически все атрибуты научной парадигмы – и своя теоретическая основа, и свой проблемный диапазон, и своя система методов. И в этом проявляется не только «конструктивистская» свобода историка-исследователя – присущая определенному территориальному масштабу видения истории концептуальная новизна в значительной мере предопределена самими свойствами исторической реальности.

«Территориальность» в истории в высшей степени содержательна, чему в мировой историографии немало выразительных примеров. Когда в 1981 г. британский историк Уильям Мак-Нейл выдвигал парадигму «мировой истории» (world history), он отождествлял ее не с суммой национальных историй (как это полагали по привычке), но в первую очередь с исследованием тех пластов исторической реальности, которые действительно характеризуются качеством «всемирности»: трансконтинентальных миграций (вроде Великого переселения народов и Великих географических открытий), диффузии технологий, прозелитизма мировых религий, маршрутов мировой торговли, складывания мирового капиталистического рынка и т.п. Очевидно, что исследование таких феноменов в национально-ограниченных рамках неизбежно вело бы к существенным пробелам в понимании механизмов их возникновения, функционирования и развития. На противоположном «полюсе» мы видим богатейшие эвристические возможности локальной истории, или «микроистории», выведенной из забвения историками школы «Анналов» в качестве полигона для раскрытия «тотальности» человеческого бытия в истории. И дело здесь, конечно же, не только в неоспоримых технических преимуществах «микроисторического» подхода (в частности, в обозримости как самого изучаемого фрагмента исторической реальности, так и отражающей его источниковой базы), но и в его содержательной определенности. «Микроистория» предлагает наиболее адекватный подход к исследованию структур исторической повседневности, поскольку исходная целостность человеческого бытия лучше всего «просматривается» именно на локальном уровне. Можно предвидеть, что не меньшее богатство оригинальных концептуальных проекций несет в себе и региональный масштаб анализа истории.

Существенно и то, что «территориальность» выступает не только как пространственное выражение исторического развития общества – она встроена в самый механизм этого развития. Дело в том, что развитие общества – причем не только его экономики, но также и социально-политических структур и культурных практик – в основе своей гораздо

более инертно и менее преемственно, чем принято думать. Его невозможно свести к однолинейному процессу динамичного совершенствования социальных институтов, опирающегося только на внутренние источники и механизмы развития. На самом деле, всякое развитие общества содержит в себе и элементы развертывающегося в историческом пространстве эпигенеза – процесса последовательного возникновения новых социальных форм и структур, имеющих по отношению к предыдущим формам и структурам относительно самостоятельное значение.

Первая форма исторического движения может быть охарактеризована как развитие «вглубь», вторая же – в той части, где возникновение новых форм и структур связано с пространственной экспансией – развитием «вширь». В этом контексте переход общества на новую ступень развития зачастую связан не с его внутренним динамизмом, трансформирующим или «взрывающим» старые социальные и политические формы, но с возникновением новых географических реальностей и формированием регионов как территориальных баз качественно нового развития. Отношение же этих географически обусловленных новых моделей развития к общей линии исторического прогресса общества далеко не определено и может выявляться лишь самим его ходом.

Так, например, освоение Сибири в XVII в. и эксплуатация ее пушных богатств существенно повлияли на всю траекторию развития Русского государства, дав начальные импульсы процессу модернизации страны. Советская историография, на наш взгляд, слишком радикально в свое время подвергла критике концепцию т.н. «торгового капитализма», подчеркивая исключительно феодальный характер эксплуатации государством русского и инородческого населения Сибири. Конечно, было бы преувеличением признавать наличие в России того времени развитых элементов «торгового капитала» как социальной силы, противоположной феодальному государству и дающей толчок развитию буржуазных отношений. Однако, следует учесть, что доходы, получаемые Русским государством от торговли сибирской пушшиной, будучи его своеобразным «валютным резервом», расходовались не только для удовлетворения потребностей господствующего класса, но и для проведения в жизнь широкой программы общегосударственных мероприятий, включая военное строительство и осуществление внешней политики. На эту сторону сибирской пушной торговли особо указывает американский историк Н.Фрейшин-Чировски: «Доходы от пушной монополии и ясака не только финансировали содержание сибирской администрации, но и доставляли центральному правительству значительный избыток для оплаты других общественных начинаний» (1). Монопольное положение казны в развивающейся торговле с Западом отнюдь не отменяло большого значения последней для развития русского предпринимательства. Из доходов от

«мягкой рухляди», в частности, кредитовалось московское купечество, ведшее торговлю с Персией и Западной Европой (2). Само открытие Русского государства Западной Европе и установление с ней прочных торгово-дипломатических связей находилось под мощным давлением коммерческого интереса европейцев к скупке мехов на русских рынках или достижению «соболиных» мест. Высокий спрос на пушнину позволял достаточно отстать тогда по сравнению с Европой России расширять свои международные экономические позиции. Ф.Бродель, характеризуя выход России на просторы Азии в конце XVI в., проницательно заметил: «Если Европа «изобрела» Америку, то России пришлось «изобретать» Сибирь» (3). Сопоставляя два параллельных колониционных процесса, французский историк тем самым подчеркивает, что, благодаря Сибири, России удалось не только воссоздать свой «мир-экономику», но и удержаться в системе международных торговых обменов, избегнув окончательного оттеснения на периферию европейской цивилизации, т.е. выполнить жизненно важную для ее государственного существования историческую задачу, хотя и более скромную, чем завоевание мирового лидерства, которое было обеспечено европейцам освоением Америки. Зададим себе вопрос: мог ли состояться этот исторический прогресс в одних только рамках старых русских территорий? Ответ, скорее всего, будет отрицательный.

В еще большей степени вышесказанное относится к Уральскому региону, развитие которого с начала XVIII в. фактически означало вступление России в промышленную цивилизацию. В этом развитии очень многое определялось перевесом географически обусловленных природно-естественных факторов продуктивности (наличие богатейших и доступных для разработки ресурсов руды, леса, водной энергии и т.п.) над более мобильными – социально-экономическими и технологическими. За счет этого себестоимость производства полосового железа на Урале было в 2–2,5 раза ниже, чем на олонечских и подмосковных заводах (4). Существенно и то, что наличие крупных запасов топлива и сырья на Урале позволяло совершить «прорыв» и в области организации металлургического производства – поставить ее в ином, чем прежде, – крупнозаводском – масштабе, что в свою очередь определило принципиальную совместимость организационно-технической основы развития индустрии в России и на Западе. Словом, то, в чем Россия проигрывала Западу с точки зрения развития «вглубь», она «добирала» путем развития «вширь», за счет естественно обусловленного разнообразия и богатства ресурсов на своих обширных территориях.

В связи с этим может возникнуть закономерный вопрос: можно ли приписать экстенсивным факторам более чем краткосрочное и конъюнктурное влияние на формирование магистрального вектора исторического

развития страны? Ведь если соотносить социальную организацию труда в горнозаводском хозяйстве Урала в XVIII в. с генезисом капитализма, то следует признать, что она содержала в себе не так уж много элементов нового капиталистического уклада, поскольку лишь отчасти была представлена вольнонаемным трудом, а с середины XVIII в., в ходе своеобразной «рефеодализации» горной промышленности, стала базироваться преимущественно на традиционной для России основе – на труде крепостных и других феодально-зависимых категорий населения (5). Однако, мера социального прогресса, на наш взгляд, не может определяться только по тому, насколько социальное положение уральского рабочего соответствовало или не соответствовало тенденции прогрессивного капиталистического развития. Измерение исторического прогресса – коль скоро он фиксируется в разных сферах общественной жизни – никогда не может быть сведено только к одной из них. Помимо социально-экономического содержания труда, социальный прогресс может измеряться и накапливаемым социально-технологическим опытом работы в крупной заводской промышленности, формированием у значительных групп населения элементов индустриальной производственной культуры (в том числе ее интеллектуально-творческих компонентов), навыков и привычки к индустриальному труду. Такое преимущественно культурно-технологическое измерение промышленной модернизации позволяет во многих отношениях рассматривать горнозаводский Урал в качестве одной из лидирующих баз развития, определявших уровень индустриального прогресса России в целом. Это проявилось, в частности, в том, что именно Урал предопределил во второй половине XVIII – первой половине XIX вв. выход России на новый уровень технико-технологической эволюции. Изобретение И.А.Ползуновым первого в мире универсального парового двигателя непрерывного действия (1763 г.), создание Е.А. и М.Е.Черепановыми первого в России паровоза и первой железной дороги (1834 г.) – лишь наиболее яркие свидетельства передового уровня технической мысли, развивавшейся на базе горнозаводской экономики Урала. Излишне подчеркивать и то, насколько значительную роль сыграл разбуженный Петром Великим Урал в создании экономических предпосылок для победы России в Северной войне и ее вхождении в ансамбль сильнейших европейских держав.

Подчеркивая роль региональных баз в определении общей траектории развития государства, можно говорить, однако, не только об экономике. Прослеживается прямая связь между качественными преобразованиями в политических структурах государства и его территориальным ростом. В России формирование империи абсолютистского типа происходило не только в связи с выходом процесса территориальной экспансии за пределы исходного этнического «ядра» государства. Существенно

то, что с определенного исторического момента экстенсивный рост экономического организма страны и имперское строительство вступали в определенный резонанс, взаимно усиливая друг друга. Смещение ресурсно-силовой базы экономики из исторического центра страны на новые неосвоенные и незаселенные территории востока осуществлялось, как правило, в русле расширения собственности абсолютистского государства (которая в силу сохранявшегося патримониального характера русской государственности была в первое время неотделима от собственности царского двора) и системы бюрократического контроля, а это в свою очередь усиливало политическое могущество самодержавной власти, довольно резко, почти «скачкообразно» по историческим меркам, возвышало ее над старой структурой социальных и политических отношений, в той или иной мере соответствующей нормам сословно-представительной монархии. Материализованным источником усиления имперской власти становились различные виды экономической и торговой монополии, получавшие развернутое воплощение, прежде всего, на вновь присоединенных восточных территориях. В первую очередь это касалось земли как универсального территориального ресурса власти, а затем различных видов высокоценного сырья и металлов (пушнина, медь, селитра, соль, золото и серебро и др.).

В истории и России, и целого ряда зарубежных государств можно обнаружить далеко не в виде редких исключений примеры поразительной инерции старых институционально-политических форм, возникших в определенное время и в определенном природно-географическом и геополитическом «формате», жестко связанных с этим хронотопом и в силу этого слабо адаптированных к дальнейшему прогрессу. В этом случае импульсы складывания новой властно-политической структуры (например, при переходе от феодального партикуляризма к политической централизации и генезису абсолютистского государства) иницируются уже не в центре государственного образования, а на его окраинах, где формируются новые, более перспективные, свободные от давления старых институтов варианты политической организации общества. С этим, например, связано возвышение в XVIII в., при Гогенцоллернах, Прусского королевства, самым источником возникновения и роста которого послужила территориальная экспансия Бранденбургского маркграфства на славянские и прусские земли побережья Балтийского моря. Будучи первоначально бедным и отсталым государством, зародившимся на северо-восточных окраинах немецких земель, Пруссия через усиление авторитарной королевской власти, оснащенной дисциплинированной армией и эффективной бюрократией, постепенно превращалась в новое ядро национального объединения Германии на принципиально иных государственно-политических основаниях, чем те, которые были харак-

терны для обреченной на политический застой «Священной Римской империи» (6). Эта «территориальная» закономерность, затрагивающая генезис институционально-политических механизмов модернизации, отчетливо прослеживалась и в развитии стран Востока. В Османской империи процесс политической и культурной модернизации был связан с деятельностью правителя Египта (страны подчиненной, периферийной по отношению к «национальной территории» османов!) Мохаммеда Али, который, опираясь на свою «региональную» базу поддержки, истребил элитную опору старого средневекового порядка – корпус янычар и тем самым в 1826 г. инициировал серию крупных институциональных реформ. Одним из ближайших последствий этого исторического поворота стал быстрый рост и усиление позиций центрального бюрократического аппарата, благодаря которому в Османской империи сложилась принципиально новая система управления, копирувавшая в ряде существенных черт «новоевропейский» абсолютизм (7).

В русской истории подобное совершается уже на раннем этапе государственного развития, когда принципиально новый, единственно устойчивый и обладавший перспективой тип государственности возникает на колонизируемой северо-восточной окраине Древнерусской державы – во Владимиро-Суздальской земле, в то время как западно- и южнорусские земли во главе с Киевом вступают в полосу затяжного кризиса. К.Д.Кавелин в статье «Краткий взгляд на русскую историю» (1863–1864 гг.) так характеризует этот судьбоносный исторический поворот, связанный с рождением новых государственных начал: «В древнейшие времена заметно яркое различие великорусского племени от западно-русского. Последние смотрели на первое свысока, с презрением. В нем нет почти индивидуального начала, нет поэтического характера, личной храбрости, удалства, рыцарства; действует массами, не пускается на рискованное дело, выжидает, страшно выдержанно. Князья на этой почве перерождаются: из переселяющихся из области в область и воюющих становятся оседлыми и уже в XII веке мечтают о единой державе. Андрей Боголюбский и Всеволод напоминают последующих московских царей» (8).

Колонизация Урала и Сибири в XVI–XVII вв. не привела к перемещению политического центра русской государственности на восток, однако в полной мере можно говорить о том, что именно востоком был сформирован новый строй государственных отношений, заложивший в дальнейшем фундамент петровского абсолютизма. Русский эмигрантский историк Вс.Н.Иванов справедливо отмечал в 1926 г., что на востоке «отношение к ней (Москве – К.З.) как государственному центру отличалось от такого же отношения края к западу от Москвы, где живы были отголоски борьбы, крепки были западные влияния. Восток стал носителем спокойной русской государственности. Он стал тем огромным мо-

нолитом, который удержал в равновесии Московское царство в смутах начала XVII века и помог впоследствии своей огромной тяжестью уравновесить государственный наш корабль и помочь присоединить к Москве области к западу от нее». Именно на Востоке «власть Московского Великого Князя сходилась на эти места как нечто совершенное и законное. Никаких сомнений не могло возникнуть здесь – принимать или не принимать власть Хана Белой Орды, власть Белого Царя, взамен привычной, веками освященной власти Хана Золотой Орды» (9). Эта оценка историком формирующегося на восточных просторах нового состояния русской государственности вполне созвучна уже русскому сознанию XVII в. В выдающемся памятнике русской литературы – назидательной «Повести о Савве Грудцыне», воссоздающей обстановку первой трети XVII в., рассказывается о том, как бес, совращающий купеческого сына Савву Грудцына на погибель души, уводит его в поле за «градом Орлом», близ Соли Камской (по-видимому, имеется в виду строгановский Орел-городок – К.З.), и, приведя «в пусто место на некий холм», затуманивает взор юноши видением великолепного города, где «все от злата чиста блистаяся». Объявив себя сыном правящего этим городом царя, бес приводит юношу на поклонение дьяволу. Автор повести сокрушенно восклицает по поводу легковерия Саввы: «Оле безумие отрока! Ведый бо яко никоторое царство прилежит в близости к Московскому государству, но все обладаемо бе царем московским» (10). В одной этой фразе замечательно точно передан переломный этап в развитии политического сознания русского человека начала XVII в., когда растревоженное Смутой былое «удельное» сознание (подобное смуте в душе сбитого с пути юноши) отступает перед непреложностью нового факта – восхождением могущественного в своем единстве и исключительности самодержавного Московского царства. Симптоматично, что автор место действия переносит далеко на восток от Москвы и Казани, вписывая данный эпизод в топографию «чистого поля», символизирующего беспредельность власти московского царя.

Приведенные примеры ясно показывают, что регионы как составные части национально-государственной территории выступают не только реципиентами тех импульсов развития, которые возникают в историческом центре; своеобразие географических условий и человеческого материала делает их узлами «кристаллизации» новых социальных возможностей и, следовательно, относительно самостоятельными центрами инициации исторической жизни. Региональная специфика становится источником вариантного разнообразия путей развития государственно-политических форм. Равнодействующий вектор этого весьма неравномерного в динамике развития – независимо от того, смещается географически его политический центр или нет – выступает результатом более

или менее успешной, в меру случайной селекции региональных влияний и тех исторических альтернатив, которые они предлагают.

В этом свете регион предстает по-настоящему «суверенной» исторической реальностью, ценность которой для понимания общего хода исторического развития общества отнюдь не меньше, чем ценность того, что мы называем национальным историческим опытом. Строго говоря, пространственный масштаб анализа и моделирования исторического процесса никогда не должен быть самодовлеющим критерием, определяющим ранг конкретного исследования в иерархии научной ценности. Более того, если речь идет не об уникальных исторических явлениях политического или культурного толка, а о массовых процессах, дискурс общенациональной истории зачастую может представлять гораздо более «усредненным» и искусственным построением, чем анализ, осуществляемый в рамках региональной истории. В этом, пожалуй, состоит важнейший смысловой итог, к которому должна была прийти и приходит сегодня наша историография (на Западе понимание самостоятельной ценности региональной и локальной истории утвердилось уже так давно, что кажется аксиоматичным). Препрежнее же положение, когда региональная история служила лишь целям иллюстративного «оживления» истории государственной, в основном являлось проекцией на исследовательскую практику вненаучных факторов, прежде всего, административной иерархией в руководстве исторической науки.

Уравнение в правах общенациональной и региональной историографий, однако, ставит весьма серьезную методологическую проблему, которая заключается в том, что последняя имеет дело не просто с объектом изучения более скромного масштаба, но с особой исторической субстанцией. Регион – это качественно своеобразная историческая реальность, к которой нельзя подходить так, как мы подходим к истории государства. (Будь по-иному, потребность в региональных исследованиях снималась бы относительно просто – всего-навсего большей «проработкой» деталей и частных в общей картине исторического развития государства). Если государство – это в основном продукт политических процессов и решений, то регион – это подсистема, «ядром» которой выступает природно-географическое своеобразие территории, и все виды исторической жизнедеятельности людей, которые мы анализируем в масштабе региона, обусловлены процессами самоорганизации общества, в которых география изначально играет определяющую роль. Различия между государством и регионом нередко проявлялись в несовместимости или, по крайней мере, известной напряженности между принципами административной регионализации (как проявлением абстрагирующего государственного «разума») и данностью естественной регионализации, исторически развивающейся по схеме «местность – уклад – обычай – народ».

Поэтому, например, несмотря на основательную изученность многих сюжетов и событий истории Урала, закономерности формирования его пространственной структуры как целостного, исторически сложившегося региона до сих пор относятся к числу малоисследованных проблем. Без больших натяжек можно утверждать, что анализ региональной истории в определенных «территориальных рамках», зачастую никак не связан с попытками научно объяснить условия и предпосылки формирования региона как целостного гомогенного образования. Выделение региона как объекта исследования по-прежнему определяется в большей степени а priori сложившейся территориальной организацией исторических исследований и границами современных административно-территориальных образований, чем сознательным и строгим выделением объекта изучения.

Возможность рассмотрения истории региона в ее не формальном, но содержательном единстве непосредственно зависит, таким образом, от нахождения ясных и обоснованных критериев определения границ и внутреннего единства региона через выявление воспроизводящих это единство структурных взаимосвязей. При этом следует учитывать по крайней мере три важных методологических условия: первое – то, что обуславливающая региональную интеграцию структура связей является исторически изменяющейся, «развертывающейся» себя через постепенное насыщение новыми признаками и свойствами; второе – то, что эта структура связей в большинстве случаев является «неполной», соответствующим образом ориентированной, поскольку сама выступает функциональной подсистемой более крупной и сложной структуры – государственной территории; и, наконец, третье – то, что по сравнению с темпом «сквозных» общеисторических процессов, связанных с изменением отдельных элементов региональной структуры (экономических, социальных, политических, культурных), структурные связи и отношения более инертны, относительно постоянны в пределах достаточно длительных временных протяженностей. Это, собственно, и требует от историка применять в исследовании региональной истории комбинацию историко-генетических и структурно-логических методов.

1. Freishin-Chirovsky N. The Economic Factors in the Growth of Russia. An Economic Historical Analysis. N.Y., 1957. P. 97–98.
2. Бахрушин С.В. Научные труды. Т. IV. М., 1959. С. 11.
3. Бродель Ф. Материальная цивилизация, экономика и капитализм, XV–XVIII вв. Т. 3. Время мира. М., 1992. С. 468.
4. Дулов А.В. Географическая среда и история России. Конец XV – середина XIX в. М., 1983. С. 100.
5. История Урала с древнейших времен до 1861 г. М., 1989. С. 318.
6. Conradt D.P. The German Polity. 6th ed. White Plains; N.Y., 1996. P. 2.
7. Fukuyama F. The End of History and the Last Man. L.; N.Y., 1992. P. 74.

8. Кавелин К.Д. Наш умственный строй. Статьи по философии русской истории и культуры. М., 1989. С. 158–159.
9. Иванов Вс.Н. Мы. Культурно-исторические основы русской государственности // Вестник Московского университета. Сер. 18. Социология и политология. 2002. № 2. С. 103, 115.
10. Повесть о Савве Грудцыне // Русская бытовая повесть XV–XVII веков. М., 1991. С. 317.

Раздел I. Актуальные проблемы локальных и региональных исторических исследований

Алексеев Е.А. (Нижевартовск)

Советские историки о взаимоотношениях боярства и княжеской власти на северо-востоке Руси в 50-х – 70-х гг. XII столетия

Отечественная историография не располагает специальными работами, посвященными взаимоотношениям боярства и княжеской власти во Владимиро-Суздальской Руси во второй половине XII столетия. В разное время, однако, появлялись исследования, косвенно затрагивавшие различные аспекты данной темы. Значительный вклад в ее изучение внесли ученые советского времени, в частности, Н.Н. Воронин, Ю.А. Лимонov, Л.В. Черепнин, Б.А. Рыбаков.

В оценке некоторых историков общественный строй Ростовской земли был уже достаточно сложным до появления здесь в XII в. постоянной княжеской династии, пришедшей в противоречие с местными порядками и их представителями – боярами (1).

Это противоречие нашло отражение в конфликте Юрия Долгорукого и боярина Степана Кучки, известному нам благодаря «Сказанию о начале Москвы». Остается загадкой, правда, причина размолвки, в результате которой князь казнил «вольного боярина», а на месте его разгромленной усадьбы поставил замок.

Н.Н. Воронин полагал, что конфликт между боярской знатью и княжеской властью в эпоху Юрия Долгорукого касался двух вопросов. Во-первых, князь, проводя активную политику на юге, стремился подчинить боярство, его владения и военные силы. Во-вторых, при Юрии, как утверждал Н.Н. Воронин, Ростово-Суздальская земля еще находилась в зависимости от Киева, поскольку значительная часть собираемой здесь дани отправлялась туда, и стремление младшего Монамашича к захвату киевского стола могло лишь упрочить это положение; боярство же «добивалось полной самостоятельности Суздальской земли и сохранения всех источников обогащения в своих руках» (2).

Признаки отчуждения между Юрием Долгоруким и местным боярством ученый усматривал в постройке князем собственной усадьбы в Кидекше, а также в создании нового княжеского двора во Владимире.

Сын и преемник Юрия Владимировича Андрей, поддавшись «лести Кучковичей», оставил Вышгород и уехал в 1155 г. на северо-восток в Суздаль, при этом не спросив разрешения отца, княжившего тогда в Киеве.

Когда весть о смерти там Юрия дошла до «Залесской» земли, «ростовци и суждальци здумавше вси, пояша Андрея, сына его старейшаго, и посадиша и в Ростове и на отни столе и Суждали» (3).

Мы вправе расценить такой поступок ростово-суздальских бояр как нарушение «ряда», заключенного ранее с Юрием Долгоруким. Л.В. Черепнин прямо назвал Андрея Юрьевича ставленником суздальских бояр, действовавших в союзе с городским патрициатом (4). Ростовские же летописные записи, пытавшиеся смягчить факт нарушения крестоцелования боярством, сетуют на «самовластье» Андрея. По мнению Н.Н. Воронина, «боярство рассчитывало нарушением планов Юрия и избранием князя «на своей воле» вырвать Суздальщину из системы «киевских отношений», восстановить здесь свое утерянное господство» (5).

Между тем старший сын Долгорукого использовал иллюзии знати для легализации собственного положения, зарекомендовав себя «самовластцем». Андрей Юрьевич продолжил политику отца, стремясь подчинить «земское» боярство и увеличить княжеский земельный фонд за счет в первую очередь старобоярских владений (6). Ответная реакция родовитой аристократии на эти меры, разумеется, была адекватной. Летописи сохранили сведения о саботировании боярами одного из походов владимирского князя: они якобы «идучи не идяху...».

Гибель Андрея Боголюбского, согласно одной из версий, также являлась следствием недовольства «лучших мужей» своим князем. Л.В. Черепнин и Н.Н. Воронин убеждены, что заговор 1174 г., результатом которого стало убийство Андрея, был организован боярством. С ними солидарен и Б.А. Рыбаков, писавший о враждебности бояр Андрея своему князю (7).

Безвластие во Владимиро-Суздальской Руси продолжалось недолго. По сообщению Лаврентьевской летописи и близких к ней источников, после убийства Андрея «ростовци и суждальци и переяславци и вся дружина от мала и до велика» съехались во Владимир для решения вопроса о будущем князе. Этот сход напоминал аналогичные события 1157 г., когда также решалась судьба княжеского престола. Возможно, известия о данных вечах побудили Л.В. Черепнина сделать смелый вывод про развитие Ростово-Суздальской земли в направлении «сословно-представительной монархии». О первом соборе Л.В. Черепнин писал: «Это был съезд руководящей социальной верхушки четырех городов» (8). И.Я. Фроянов акцентирует внимание на том, что вече состоялось не в Ростове или Суздале, а во Владимире. Тем не менее ученый далек от мысли считать Владимир главным городом земли. «Перед нами тройственный союз городов Северо-Восточной Руси, реально занимающих примерно равное положение в этом союзе, несмотря на апломб Ростова и Суздаля, вспоминающих о былом своем приоритете» (9).

На взгляд С.В. Юшкова, съезд 1174 г. носил «феодальный» характер. «Когда необходимо было решать вопросы исключительной политической важности, и притом так или иначе затрагивающие интересы феодалов не только данной земли-княжения, а и всей земли, созывались феодальные съезды» (10).

Допустив ранее просчет, пригласив Андрея, боярство Ростова в 1174 г. действовало уже осторожнее. Своими ставленниками оно сделало не имевших прочных корней на Северо-Востоке Ростиславичей, заручившись, кроме того, поддержкой Рязани.

Заметим, что к концу правления Андрея Юрьевича на Северо-Востоке оформилась новая политическая сила – патрициат Владимира и Переяславля. На взгляд Ю.А. Кизилова, «в пригородах кристаллизуется «второй слой» боярства, который отличался от старейшего (очевидно, ростовского «слоя». – Е.А.) статусом своего вторичного происхождения и структурой вотчинного землевладения, не выходящего за рубежи своей волости» (11). Историк ввел термин «затворение», которым характеризовал формирование в каком-либо городском центре «второго слоя» боярства, стремившегося к обособлению за счет обретения «собственного князя». Ю.А. Кизилев видел именно в боярстве «главную силу» на пути обособления земли.

Зажиточные верхи Владимира и Переяславля после гибели Андрея заявили о своем желании иметь собственного князя, который бы выражал только их интересы. Л.В. Черепнин даже определил политическую программу владимирских горожан того времени – «свобода выбора князей и их посажения на основе крестной грамоты, устранение боярско-княжеского произвола, союз с церковью» (12). Иначе говоря, если раньше в Северо-Восточной Руси преобладала одна ростово-суздальская боярская «партия», «выстраивавшая» свои отношения с князем на основе договоров, то к середине 1170-х гг. таких «партий» стало две – к ростовской добавилась владимирская, также стремившаяся к первенству в регионе. Однако представления каждой из «партий» о статусе и роли князя были различны: ростовским боярам нужен был князь лояльный, управляемый; владимирская же аристократия нуждалась в князе-защитнике своих интересов.

Усобица 1174-1177 гг. в понимании Ю.А. Лимонова – это борьба между «группировками феодалов»: старшей дружиной (ростовскими родовитыми боярами) и младшей дружиной. Неизвестно, правда, какой социальный смысл вкладывал ученый в термин «младшая дружина». Роль же князей в конфликте представлялась Ю.А. Лимонову «чисто номинальной» (13).

С точки зрения Л.В. Черепнина, Всеволод III и в распре 1170-х гг., и в последующие годы своего правления опирался не на верхние слои го-

родского населения, а на «формирующееся городское сословие». Ученый выделял «две правды» у населения Северо-Восточной Руси – боярскую и городскую. С первой он отождествлял притязания ростовцев на гегемонию в крае, а со второй – борьбу владимирских горожан за независимость от первых. Непонятно, какое же место в своей конструкции Л.В. Черепнин отводил владимирской аристократии.

Н.Н. Воронин выделил две социальные категории, на которые опирался Всеволод Большое Гнездо в своей политике: во-первых, купцы и свободный владимирский люд, во-вторых, боярство «более мелкого калибра», очевидно, не входившее в политическую элиту княжества и находившееся в вассальной зависимости от князей. Н.Н. Воронин предпринял попытку определить и социальный состав дружины Всеволода III. Ее основу, на взгляд историка, составляло «новое дворянство» (разноплеменные выходцы из «старой чади» и владимирские купцы) (14).

Двухлетняя борьба за власть в Северо-Восточной Руси завершилась победой Всеволода III и стоявшей за ним владимирской аристократии.

До середины XII в. главной политической силой в Ростово-Суздальском княжестве, помимо князя, конечно, было местное боярство, не вышедшее еще из «общекиевской орбиты». Не имея достаточно сил, чтобы ограничивать княжескую власть, оно действовало в русле политики князя. При Андрее Боголюбском, призванного в качестве «попкорного правителя», но не ставшего таковым, боярство выступало уже как жесткая оппозиция князю. Гибель Андрея стала следствием не найденного компромисса между ним и его боярами. После его смерти аристократия земли разделилась на два противоборствующих блока: ростовские бояре и владимирский патрициат, которые два года оспаривали первенство друг друга в княжестве.

Итак, несомненным достижением советской историографии следует признать саму постановку проблемы боярско-княжеских отношений в 50-х – 70-х гг. XII в. на северо-востоке Руси. Всеми исследователями той эпохи отмечалась некая враждебность, оппозиционность бояр княжеской власти, начиная с времени Юрия Долгорукого. Л.В. Черепнин, Б.А. Рыбаков и Н.Н. Воронин сошлись во мнении, что заговор 1174 г., повлекший за собой гибель Андрея Боголюбского, был организован боярами. Ю.А. Лимонов виновниками убийства считал княжеских слуг – министериалов, которые были лично зависимы от князя. На владимирском съезде 1174 г., созванном для решения насущного вопроса о будущем князе, согласно Л.В. Черепнину, решающую роль играла «руководящая социальная верхушка четырех городов». С.В. Юшков назвал этот съезд «феодальным». Многими советскими исследователями отмечался генезис «нового» слоя боярства, формировавшегося в бывших «пригородах» во время правления Андрея Боголюбского (Ю.А. Лимонов, Ю.А. Кизилев и

др.). Любопытно расхождение между некоторыми учеными в определение социального слоя, на который опирался в своей политике Всеволод III. К примеру, Л.В. Черепнин полагал, что Всеволод добивался успеха за счет поддерживавших его горожан, Н.Н. Воронин же усматривал силу великого владимирского князя не только в купцах и свободном городском люде, но и в боярах более «мелкого калибра».

1. См.: Воронин Н.Н. Владимиро-Суздальская земля в X-XIII вв. // Русские княжества в X-XIII вв. М., 1975. С. 208.
2. Воронин Н.Н. Зодчество Северо-Восточной Руси. М., 1961. С. 58.
3. Полное собрание русских летописей. М., 1997. Т. 1. С. 348.
4. Черепнин Л.В. Пути и формы политического развития русских земель XII – начала XIII в. // Польша и Русь: черты общности и своеобразия в историческом развитии Руси и Польши XII-XIV вв. / Под. ред. Б.А. Рыбакова. М., 1974. С.36.
5. Воронин Н.Н. Владимиро-Суздальская земля... С. 217-218.
6. Там же. С. 221.
7. Рыбаков Б.А. «Слово о полку Игореве» и его современники. М., 1971. С. 146.
8. Черепнин Л.В. Пути и формы политического развития... С. 37.
9. Фроянов И.Я., Дворниченко А.Ю. Города-государства древней Руси. Л., 1988. С.240.
10. Юшков С.В. Очерки по истории феодализма в Киевской Руси. М., 1939. С. 216.
11. Кизилев Ю.А. Земли и княжества Древней Руси (из истории развития феодальной раздробленности в Северной Руси): Автореф дис. канд. ... ист. наук. М., 1970. С. 16.
12. Черепнин Л.В. Пути и формы политического развития... С. 37.
13. Лимонов Ю.А. Владимиро-Суздальская Русь конца XII – первой половины XIII в.: Очерки социально-политической истории. Л., 1987. С. 34.
14. Воронин Н.Н. Владимиро-Суздальская земля... С. 225.

Алексеева Л.В. (Нижевартовск)
Оленеводство Тобольского Севера в 1920-х гг.

В самых северных районах Тобольского округа, как известно, местное население занималось оленеводством, которое распространялось главным образом на территорию Обдорского, частично Березовского и меньше, Сургутского районов. В отечественной историографии почти нет трудов, рассматривающих вопросы положения оленеводства в первой половине 1920-х гг. Историки начинали изучение состояния отрасли с 1926 года, поскольку до Приполярной переписи 1926/27 гг. точных сведений о количестве оленей не имелось. П. Востряков и М. Броднев попутно касались проблемы первоначальных мероприятий советского правительства по оленеводству, отметив сокращение поголовья оленей в период Гражданской войны и разрухи, поскольку из-за нехватки хлеба, население вынуждено было прибегать к забою большего числа животных. Они считали, что стадо оленей в Обдорском крае насчитывало не более 200 тыс. голов (1).

В руководстве Уралобласти в 1924 г. распространенным было мнение об оленеводстве как отрасли, переживающей глубокий упадок. Со-

крашение поголовья оленей, которое по сравнению с дореволюционным временем уменьшилось на 75%, рассматривалось как весомый аргумент. Д. Шайн в статье «Падеж оленей на Тобольском Севере» писал: «Голоса представителей туземного населения о катастрофическом состоянии оленеводства докатились до окружного и областного съездов Советов» (2). Констатация тяжелого положения оленеводства, однако, не означала, что представители власти спешили оказать помощь Северу. Как известно, стремления органов власти и многочисленных хозяйственных и кооперативных организаций были направлены на получение пушнины. Оленеводству отводилась скромная роль в системе хозяйства Тобольского Севера. Впервые проблеме состояния северного оленеводства было уделено внимание на заседании ВЦИК 11 февраля 1924 г. Первоочередной задачей в тех условиях рассматривалось выяснение состояния оленеводства. Для этого планировалось организовать учет оленей путем установления постоянного ветеринарного надзора на Севере. Тобольский окружной земельный отдел пригласил ветврача для Обдорска, в обязанности которого входило оказание врачебной помощи в районе, осмотр туш на оленьих забойках и собирание патолого-анатомического материала, а также посильное изучение заболеваний. Понятно, что один ветврач не мог обеспечить ветобслуживание на столь огромной территории. Необходимо было установить численность оленей, маршруты кочевков, обследовать места захоронения животных и т.п. Очевидно, что собрать столь обширную информацию в тех условиях было невозможно.

Периодически вопросы состояния оленеводства поднимались на различных собраниях и заседаниях Тобольского округа. Так, в материалах Тобольской окружной партконференции (сентябрь 1925 г.) подчеркивалась необходимость изучения вопроса о возможности кредитования оленеводов Севера, высказывалась мысль снабжения оленеводов – бедняков ссудами, но все эти решения не были подкреплены практическими действиями (3). Тобольский окружком ВКП(б) отмечал, что кормовые ресурсы Севера давали возможность значительного расширения стада оленей. Причинами, сдерживавшими развитие оленеводства, следовало, по его мнению, считать слабость экономических стимулов, падеж оленей, крупные «травежи» от волков и других хищников.

Эпизоотии в оленеводстве и февральское постановление ВЦИК обусловили создание в Обдорске Бактериологического института, позже реорганизованного в ветеринарную научно-исследовательскую станцию. С 1926 года сотрудники этого учреждения предпринимали поездки в тундру для изучения состояния оленеводства и оказания ветеринарной помощи (4). В. Евладов, рассматривая состояние хозяйства Обдорского края, с горечью констатировал, что оленеводство почти не изучено и не

играло сколько-нибудь значительной роли в экономике страны, а носило местное значение.

В 1926 г. А.А. Дунин-Горкавич, рассматривая вопрос оленеводства в Березовском районе, писал: «Точное количество оленей в этом районе указать трудно, так как никакой систематической регистрации оленеводства не производилось», там же он указал, что по сведениям Тарасова (1913 г.) на Ямале численность оленей составляла до 100 тыс. голов. Александр Александрович предполагал, что в Обдорском районе поголовье насчитывало 250-300 тыс. голов (5). Таким образом, установить точное количество стада в первой половине 1920-х гг. на Тобольском Севере не представляется возможным, исследователи приводят сведения, которые весьма различаются (от 100 до 300 тыс.)

Вопрос о количестве оленьего стада оставался спорным и во второй половине 1920-х гг. По данным профессора Грюнера, стадо насчитывало 505 тыс. голов (в 1925 г.). Благоволин и Обдорская специальная комиссия указывают меньшую цифру (450 тыс.), на этих же данных остановились налоговые органы Тобольского округа, включив в эту цифру 30 % на недоучет и 30 % на сокрытие. Проведенная перепись (1926 г.) зарегистрировала 227 934 взрослых оленей, а вместе с молодняком 343 097 оленей (6). Д.М. Бобылев, заведующий обработкой материалов статпереписи по Северу, на основе анализа полученного материала и по личным впечатлениям считал, что недоучет оленеводческих хозяйств может быть выражен в 5-10 %, а сокрытие приблизительно в 30 %. Таким образом, по его мнению, численность поголовья была около 450 тыс. Стада оленей главным образом находились на Ямале - 127 тыс. голов, на Урале - на территории, огражденной Карат и р. Щучьей - 70 тыс. голов, на Тазу - 55 тыс. голов и Обь-Надымской полосе - до 33 тыс. голов.

Перепись 1926 г. отметила явное преобладание по количеству оленьих кочевых хозяйств над оседлыми. Среднее количество животных на 1 хозяйство на Тобольском Севере у оседлых - 26; у кочевых - 169. На одно хозяйство, проводившее лето на севернее широты материкового основания Ямала и Гыдана (в пределах лесотундры), приходилось в среднем от 43,8 до 49 оленей; на хозяйство, летовавшее в тундре - 140-210. При этом, на семью северной группы оленеводов Ямала в среднем приходилось 238 оленей, средней группы - 217, южной - 76 (7).

В. Новицкий подчеркивал: «Перепись показала, что оленеводство Уральского Севера находится в более худшем состоянии, чем во многих других оленеводческих районах. По приплоду, количеству молодняка, приросту стада из 12 оленеводческих районов СССР Уральский Север на 9 месте» (8). Перепись позволила получить информацию о числе олене-

водческих хозяйств, их доле в системе хозяйства Тобольского округа, среднем количестве голов в стаде.

Наиболее важными и показательными характеристиками оленеводства являются размер стада, маршруты и амплитуда кочеваний, приемы выпаса, использование оленей и продуктов оленеводства. Идеалом оленеводческого хозяйства была большая семья с числом молодых мужчин-родственников в 6-7 человек активных работников. Для эффективного ведения оленеводства стадо 2000-2 500 голов считалось оптимальным вариантом, так как такое стадо лучше нагуливается, воспроизводится и управляется. Такое стадо составляло надежность отрасли. Если же не набиралось нужного количества оленей, то несколько хозяйств объединялись, собирали одно стадо и организовывали одно стойбище. Хозяйства со средним числом оленей получали возможность содержать собственных животных в благоприятных условиях и увеличивать поголовье. А.Н. Гулевский считал, что убой составлял 10% выходного поголовья стада. Непроизводственная убыль животных происходила по двум основным причинам: эпизоотии (сибирская язва и копытка), уносившие ежегодно до 40% оленей, и бескормица. Руководство Тобольского округа считало, что численность оленьего стада по сравнению с довоенным временем, приблизительно сократилась на 1/3. Оленеводство оставалось вне хозяйственной политики, однако обеспокоенность властей его состоянием стала проследиваться в конце 1920-х гг. Среди мер, предлагаемых Уралобкомом ВКП(б) по развитию оленеводства, были следующие: улучшение породы оленя, борьба с эпизоотиями, обеспечение промышленного сбыта продукции оленеводства. К концу 1920-х гг. оленеводство не являлось отраслью, в развитии которой было заинтересовано государство, а оставалось традиционным занятием, главным образом ненцев Ямала, обеспечивая их привычное существование.

1. См.: Востряков П., Броднев М. Оленеводство Ямала. Тюмень, 1964. С. 8.

2. Наш край. 1924. № 2. С. 28.

3. См.: ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 3. Д. 205. Л. 9.

4. См.: ГАЯНАО. Ф. 2. Оп. 1. Д. 104. Л. 4. 7-17.

5. См.: Прибыльский Ю. П. Исследователь Севера Александр Дунин - Горкавич. М., 1995. С. 185.

6. См.: Гулевский А. Н. Традиционные представления о собственности тундровых оленеводов (конец XIX – XX вв.). Этнографические очерки. М., 1993. С. 15-17.

7. См.: Головнев А. В. Говорящие культуры. Традиции самодийцев и угров. Екатеринбург, 1995. С. 75.

8. На путях социально-технической реконструкции оленеводства Уральского Севера // На социалистической стройке. 1931. № 5-6. С. 7.

Бабушкина О. Ю. (Курган)

Образование православного приходского духовенства во второй половине XIX - начале XX вв. (на примере Курганского уезда)

В профессиональном духовном образовании, сложившимся окончательно в XVIII в., в 1860-е годы начинается процесс реформации. Кроме общегосударственной тенденции для этого были и субъективные причины: несовершенство учебной программы, тяжелое материальное положение учеников и учителей, замкнутая психологическая атмосфера духовных семинарий.

Радикальные изменения в системе образования лиц духовного звания начались после принятия «антисословной» реформы от 25 мая 1869 года. Дети духовенства были отчислены из сословия – священнослужительские с правами личного дворянства или потомственного, почетного гражданства, церковно-служительские - с правами почетного личного гражданства. После чего духовное сословие стало определяться только кругом лиц, состоявших на действительной службе. Была запрещена наследственная передача церковных должностей и отменены все наследственные, семейные притязания на служебные места в церкви. Епископы были обязаны выбирать и назначать духовных лиц на вакантные места, принимая во внимание исключительно профессиональные и моральные качества кандидатов, а не социальное происхождение. Одновременно отменялся обычай, по которому мужчины из духовного сословия должны были жениться только на дочерях духовных лиц (1). Таким образом законодатели пытались повысить авторитет профессионально образованного священнослужителя.

Сравнительный анализ уровня образования православного приходского духовенства Курганского уезда в дореформенный и послереформенный периоды свидетельствует о том, что в среде духовенства профессиональное образование становится приоритетным. По данным 1803 г. домашнее образование, по сравнению с другим основным источником образования – духовной семинарией, преобладало в среде православного приходского духовенства Курганского уезда: священники – 69,4 %, диаконы – 90,9 %, дьячки – 88,8 %, пономари – 100 % (2). Однако уже в 1900 г. все священники Курганского уезда имели профессиональное образование: духовное училище окончили 11 %, духовную семинарию: низшее отделение – 8,8 %, среднее – 6,6 %, высшее – 67,7 %; диаконы: домашнее образование имели 7,6 %, уездное училище окончили 15,3 %, учительскую семинарию – 19,2 %, духовное училище – 26,9 %, духовную семинарию – 30,6 %; псаломщики: домашнее образование имели 10,1 %, церковно-приходскую школу окончили 4,4 %, сельское училище – 2,2 %,

уездное училище – 5,6 %, духовное училище 47,1 %, духовную семинарию, преимущественно низшее отделение, 30,2 % (3).

Однако по мнению Б.Н. Миронова, именно в этот период начинается утечка «мозгов» из церкви (4). Данным обстоятельством был обеспокоен обер-прокурор Святейшего Синода К.П. Победоносцев, который считал, что между приходским духовенством и общиной не должно быть дистанции, которая из-за образованности первых стала увеличиваться в пореформенное время. «Русские священники, - подчеркивал он, - из народа вышли и от него не отделяются ни в житейском быту, ни в добродетелях, ни в самых недостатках. С народом и стоят и падают» (5). Исходя из такого отношения к приходскому священнику, К.П. Победоносцев также как и его предшественники, искал пути сближения причта и мира за счет функционального расширения пастырской службы не только на педагогическом поприще, но и на врачебном. В марте 1881 г. на имя архипастыря Пермской епархии поступило отношение обер-прокурора Святейшего Синода следующего содержания: «В печати появляются утешительные, хотя и очень редкие, известия о замечательной деятельности некоторых сельских священников в деле охранения народного здоровья. Признавая таковую деятельность священников заслуживающей всякого внимания, поощрения и поддержки, и потому, желая привести их в известность, долгом считаю покорнейше просить Вас, милостивый Государь и Архипастырь, почтить меня уведомлением, не имеется ли в вверенной Вам епархии священников и вообще духовных лиц, которые, кроме прямых своих обязанностей, посвящали бы труды свои на пользу охранения здоровья в деревенском быту. Если таковые имеются, то сообщить мне подробные сведения о таких лицах и о их деятельности на этом поприще, равно как и о тех средствах, какими они располагают в деле охранения народного здоровья» (6).

Спустя три месяца Пермской консисторией был издан указ, по которому священники обязаны были знакомиться с медициной, иметь запас медикаментов и оказывать помощь нуждающимся. Для сближения духовенства и общины был взят курс на «опрошение» клира. Ради этого вносились серьезные коррективы в профессиональное образование духовенства.

Тщательная богословская подготовка пастырей стала казаться начальству источником опасности и неким «излишеством», не оправданным условиями реальной жизни. Вышедшее в 1885 г. Положение о духовенстве разрешало назначать священниками лиц без специального образования. В учебных программах сокращались общеобразовательные предметы. В некоторых семинариях возобновлялось преподавание иконописи, медицины, агрономии. После введения в 1884 г. новых уставов выборы учебного начальства были заменены назначением. В семинариях эта мера коснулась и преподавательского состава. Усилилась власть ар-

хиерея над духовной школой. Духовно-учебные заведения всех типов стали общесословными: в них принимались молодые люди православно-вероисповедания всех сословий в возрасте 14-18 лет. Большую часть семинаристов составляли казеннокоштные, т.е. содержащиеся на полном казенном обеспечении. Это делало семинарию привлекательной для детей малообеспеченных сословий (7).

Таким образом, система профессионального образования духовенства в конце XIX – начале XX вв. претерпела серьезные изменения, результатом которых стало значительное повышение уровня образования во всех стратах православного духовенства. Но данное обстоятельство так и не смогло решить главной задачи церковных реформ – повысить авторитет Русской Православной Церкви, потому что любая система образования обусловлена социально-экономическими потребностями общества, его нравственными, моральными ценностями и уровнем развития в целом.

1. Миронов Б.Н. Социальная история России. Т.1. Санкт-Петербург, 1999. С.100.
2. Тобольский филиал Государственного архива Тюменской области (ТФ ГАТО). Ф.156. Оп.24. Д.4. Лл.18-39.
3. Тобольский епархиальный адрес-календарь. Тобольск, 1900-1901. С.81-118.
4. Миронов Б.Н. Указ. соч. С.106.
5. Глинский Б.В. Константин Петрович Победоносцев (Материалы для биографии) // Исторический вестник. 1907. № 4. С.262.
6. Государственный архив города Шадринска. Ф.212. Оп.1. Д.422. Л.7.
7. Сушко А.В. Духовные семинарии в России (до 1917 г.) // Вопросы истории. 1996. № 11-12. С.107-114.

**Бабушкина С.Л. (Нижевартовск)
Становление профессионального обучения в Ханты-Мансийском
автономном округе (1930 – середина 1960-х гг.)**

В довоенный период проблема подготовки кадров являлась весьма острой, однако учебные заведения, которые готовили бы квалифицированные кадры в регионе для промышленности и сельского хозяйства отсутствовали. Специалистов для работы на селе готовила Остяковогульская окружная школа по подготовке колхозных кадров, открывшаяся в 1936 г. До войны она выпустила лишь несколько десятков человек – бригадиров, звеньевых, председателей колхозов, нужда в которых была огромная.

Взросшая в годы Великой Отечественной войны потребность в кадрах обусловила возникновение в окружном центре новых учебных заведений. В марте 1942 г. по ходатайству райкома ВКП(б) в п. Самарово была открыта школа фабрично-заводского обучения, однако соответствующее помещение для проведения занятий отсутствовало, оборудования не было, преподавателей также не доставало. И все же в ней

велась подготовка рабочих для рыбной промышленности. С 1942 по 1945 гг. школа выпустила 175 плотников, 123 судовых плотника, 270 бондарей (1).

В марте 1946 года Верховный Совет СССР принял четвертый пятилетний план развития народного хозяйства страны, в котором большое внимание уделялось дальнейшему развитию Севера. Бурно развивались все отрасли народного хозяйства округа. Наряду с лесной и рыбной промышленностью, оленеводством быстро двигалось на Север сельское хозяйство – картофелеводство, овощеводство, животноводство, клеточное звероводство. В 1960 году на базе окружной школы по подготовке колхозных кадров было создано училище механизации сельского хозяйства (с 1963 г. – сельское профессионально-техническое училище № 8). Однако в тот период производственное обучение развивалось очень слабо и его развертывание совпадало с началом нефтяного освоения Севера Западной Сибири.

В 1964 г. началась промышленная эксплуатация нефтяных месторождений округа, что обострило проблему рабочих кадров.

Бурно развивающаяся промышленность округа потребовала начать подготовку кадров новых профессий, но в связи с тем, что молодежи трудоспособного возраста в округе было явно недостаточно, кадры рабочих для промышленности округа готовили ТУ № 3 (геологов) г.Тюмени, ГПТУ № 3 (строителей) и ГПТУ № 5 г.Тобольска (для предприятий ГлавТюменнефтегаза)

Расположенные в границах Ханты-Мансийского округа среднее городское профессионально-техническое училище № 10 (преобразовано из Ремесленного училища № 2) и сельское профтехучилище № 8, начали осуществлять подготовку молодых рабочих для новых отраслей промышленности только со второй половины 1960-х годов.

Осваивать «нефтяную целину» Тюменского края приезжали как романтики, так и настроенные быстро заработать деньги нефтяники нефтедобывающих районов страны – Азербайджана, Башкирии, Поволжья, Татарии, Украины. Форсированными темпами велось создание материально-технической базы строительной индустрии. Были сооружены крупнейшие предприятия, такие как Сургутский завод железобетонных изделий.

На дрожжах «нефтяного бума» поднимались города. Стремительное развитие экономики округа потребовало привлечения дополнительной рабочей силы. На первых порах значительная часть её формировалась из условно освобожденных от отбывания наказания в колониях – так называемых «химиков». В середине 1960-х гг. они составляли примерно половину строительных рабочих в округе. Это была дешевая, но малоквалифицированная рабочая сила, для которой, по мне-

нию руководителей, не требовалось особых социально-бытовых условий. Со временем округ стал нуждаться именно в квалифицированных специалистах для технологически сложных отраслей производства, управленческой сферы и сферы обслуживания.

К 1964 г. в округе проживало 164,9 тыс. человек. К этому времени было построено 11 новых поселков лесозаготовителей и геологов, уже к 1967 г. из-за растущего потока приезжих в связи с появлением все новых центров нефте- и газодобычи численность населения выросла на 52%, достигнув 250 тыс. человек (2). Причем, если поначалу названные центры создавались в основном как вахтовые посёлки, не рассчитанные на длительное проживание большого количества людей, то вскоре стало ясно, что без крупных стационарных поселений освоение недр округа уже невозможно. В 1965 году Указом Президиума Верховного Совета РСФСР поселки Сургут и Урай были преобразованы в города.

Следует отметить, что в большинстве новых городов нефтегазового комплекса медленно развивалась система профессионально-технического образования. Между тем, становилось очевидным что профессионально-технические училища не только выполняли функцию подготовки квалифицированных кадров, но и в значительной степени помогали стабилизации кадрового состава и структуры населения новых городов.

Учитывая, «что приток большого числа нефтяников и газовиков, представителей других отраслей требовал немедленного строительства объектов производственной и социальной инфраструктуры» (3) приказом Главного управления профессионального образования при Совете Министров РСФСР от 27.11.1965 г. в 1965 году в округе (г.Сургут) было организовано профессионально-техническое училище № 17 по обеспечению СУ-9 Главтюменнефтегазстроя Министерства газовой промышленности квалифицированными рабочими – строителями с контингентом учащихся 210 человек в помещениях, предоставленных ГТНГС Министерства газовой промышленности (4). Так было положено начало развитию системы профессионального образования по подготовке квалифицированных рабочих кадров в округе.

1. Андросенко В.И. Ханты-Мансийск. 1979. С.57.

2. История ХМАО. Екатеринбург, 2000. С.414.

3. Джикирба Р.Л. О региональных особенностях ведомственности в условиях нового промышленного освоения // Проблемы истории регионального развития. Екатеринбург, 1992. С.86.

4. ГАТО. Ф.1844. Оп.1. Д. 345. Л.184.

Ермилова А.Д. (Муравленко)
Государственно – правовое формирование Ямало-Ненецкого автономного округа и его развитие

Советская власть уже первыми своими декретами заявила новую национальную политику, направленную на разрешение существующих национальных проблем, связанных с отсутствием у многих народов национальной государственности, низким уровнем экономического и культурного развития. В Декларации прав трудящегося и эксплуатируемого народа (1918 г.), в Конституции СССР 1924 г. были заложены основные принципы и идеи национально-государственного строительства. В частности, советская власть ставила задачу помочь национальным меньшинствам развить и укрепить государственность в формах, соответствующих национально-бытовым условиям этих народов; развить и укрепить действующие на родном языке суд, администрацию, органы власти, составленные из людей местных, знающих быт и психологию местного населения. На местах при губернских и уездных исполкомах Советов создавались национальные отделы.

В феврале 1925 г. ВЦИК и СНК СССР приняли постановление о местных комитетах Севера. Вскоре был создан Уральский областной комитет Севера. В августе 1929 г. президиум ВЦИК поручил специальной комиссии совместно с Комитетом Севера разработать вопрос о новом национально-административном устройстве северных народностей. В основу национально-территориального устройства Севера было положено выделение по национальному признаку хозяйственно-целостных территорий. Создание национальных округов явилось переломным моментом в жизни народов Обского Севера.

10 декабря 1930 г. по постановлению Президиума ВЦИК на Обском Севере были образованы два национальных округа: Остяко – Вогульский (ныне Ханты-Мансийский автономный округ - ХМАО), с центром в с. Самарово, и Ямало-Ненецкий автономный округ (ЯНАО) с центром в с. Обдорском. В национальный округ выделялась территория с максимальным числом представителей одного или нескольких близких по культуре и бытовому укладу народов. Так, доля коренного населения в Ямало– Ненецком округе составляла примерно 70 %. В состав Ямало – Ненецкого округа вошли районы: Надымский (центр – Хэ), Приуральский (центр – Щучье), Нижне – Тазовский (центр – Хальмер – Седэ) и Ямальский (центр – район реки Пяты – Юн). Южная граница округа была определена по линии начала массового расселения ханты: южнее Обдорского – до Сыни, по водоразделу рек Полуя, Куновата – Югала, включая всю систему рек Надыма, Ныды, нижнее течение Пура и Тада.

В результате национально – территориального районирования 1930 – 1933-х гг. в Ямальском национальном округе сложилась новая советская система государственной власти и управления, включающая окружной съезд Советов, окружной исполнительный комитет Советов, районный съезд Советов, сельские Советы. Эта система почти ничем не отличалась от общегосударственной системы, отличие составляли лишь кочевые Советы. Советам предоставлялись широкие права и полная самостоятельность в решении всех местных вопросов. Бюджет национального округа, планы экономического, социального и культурного развития утверждались окружным съездом Советов. Таким образом, округ обладал известной самостоятельностью в осуществлении государственной власти и управления. По конституции СССР 1936г. вопрос об административно-территориальном устройстве союзных республик был отнесен к их собственному ведению. В принятой в 1937 году Конституции РСФСР впервые был запрещен государственно – правовой статус национального округа, устанавливалась вертикальная подчиненность в отношениях с областью, в состав которой входил национальный округ. Вхождение национального округа в ту или иную область объяснялось необходимостью оказания организационной и материальной помощи для ускорения возрождения коренных народов и объединения отдаленных регионов с центром страны, северных народов с русским народом. На 1940 г. в Ямало – Ненецком округе проживало 49 тысяч человек.

Крупным событием в истории края явилось образование 14 августа 1944 г. Тюменской области, в состав которой были включены города – Тюмень, Ишим и Тобольск, национальные округа – Ханты – Мансийский и Ямало – Ненецкий и ряд районов. Новая область являлась самой большой в стране. Ее площадь равнялась 1435,2 тыс. км². Образование Тюменской области в основном завершило двадцатилетний период непрерывных изменений административно – территориальных границ в этой части Западной Сибири.

В середине 1960-х годов на территории Ямало-Ненецкого округа были открыты крупнейшие месторождения углеводородного сырья. Для их разработки потребовалось привлечение квалифицированной рабочей силы, что постепенно изменило соотношение численности аборигенного и пришлого населения в округе. Были основаны и стали быстро развиваться города: Надым (1972 г.), Лабытнанги (1975 г., преобразован из рабочего поселка), Новый Уренгой (1980 г.), Ноябрьск (1982 г.), Муравленко (1984 г.), Губкинский (1996 г.). Если в 1930 –1950-х годах основной отраслью промышленности являлась рыбодобыча, то начиная с 1960-х годов, такой отраслью стала бурно развивающаяся нефтегазодобывающая промышленность.

Дальнейшие важные и существенные изменения в статусе округа произошли в связи с принятием в 1977 г. новой Конституции СССР и принятые в соответствии с ней в 1978 г. конституций союзных и автономных республик. Округ стал называться Ямало – Ненецким автономным округом, что изменило условия его функционирования как национально – государственного образования. В соответствии со статьей 110 Конституции СССР 1977 года от каждого автономного округа в Совет Национальностей Верховного Совета СССР избирался один депутат. Это было гарантией автономности округа. Автономные округа рассматривались как национально – государственные образования малых народностей. Им обеспечивалась реализация национального суверенитета, самоопределение, свободное национальное развитие, учет национальных особенностей.

20 ноября 1980 года Верховный Совет РСФСР принял Закон РСФСР “Об автономных округах РСФСР”, согласно которому “граждане, проживающие в округе, равноправны во всех областях, независимо от национальной принадлежности, языка, религии...”. “Округной Совет решает все вопросы местного значения с учетом национальных особенностей автономного округа”. Но решения окружного Совета могли быть отменены краевыми или областными Советами народных депутатов.

Включение округа в состав более крупного административно – территориального образования (сначала Уральской, затем Обско – Иртышской, Омской и Тюменской областей) представлялась в тех условиях наиболее целесообразным для развития этой территории. Но спустя несколько десятилетий ситуация в ЯНАО кардинально изменилась. Объективные факторы, предопределяющие вхождение округа в состав области, к началу 1990-х годов были исчерпаны.

События августа 1991 года, распад СССР в декабре того же года актуализировали проблему федерализма в России. Были разграничены полномочия между федеральными органами государственной власти и региональными органами, в том числе и ЯНАО. Такое разграничение было закреплено Федеративным договором, подписанным 31 марта 1992 года. За ЯНАО договор подписали Глава окружной администрации Л.С. Баяндин и Председатель окружного Совета народных депутатов А.И. Кузин. Федеративный договор закрепил за ЯНАО статус полноправного субъекта Российской Федерации. Отношения автономного округа с федеральным центром стали носить непосредственный, а не опосредованный органами государственной власти Тюменской области характер. 12 декабря 1993 года Конституция РФ провозгласила автономные округа равноправными субъектами Российской Федерации, что положило начало формированию новых механизмов взаимодействия между округом и областью.

Жук А.В. (Екатеринбург)

Частная промышленность Урала в годы Первой мировой войны*

В последние годы интерес исследователей к истории военного производства в России в годы Первой мировой войны заметно возрос, что связано, прежде всего с дискуссионностью и переосмыслением сложившихся в науке представлений о роли военного производства в 1914–1918 гг. как в России, так и на Урале в частности. Заметное место в современных исследованиях заняли вопросы военно-стратегического положения Урала. Однако одним из наиболее слабо изученных вопросов остается история развития частной уральской промышленности в годы Первой мировой войны.

Несмотря на то, что еще в начале Первой мировой войны особыми постановлениями царского правительства к производству предметов вооружения и военного снаряжения частные предприятия должны были привлекаться в обязательном порядке, к выпуску военной продукции частные уральские заводы были привлечены практически только с середины 1915 г. Во многом это было связано с колебанием в самих правительственных кругах относительно целесообразности привлечения частных предприятий к работе на оборону. Рассчитывая обойтись поставками казенных военных заводов и зарубежными заказами вооружения, правительство особо не настаивало на принятии частными предприятиями военных заказов. К тому же опыт некоторых частных уральских предприятий, выпускавших незначительное количество военной продукции, до войны был не всегда удачен: отсутствие отлаженного механизма военной приемки на частных заводах приводило к тому, что большое количество выпускаемого оружия и боеприпасов шло в брак.

Однако, затяжной позиционный характер войны, поражения в Польше и Галиции, задержка зарубежных поставок вооружения и кризис снабжения армии на фронте заставили правительство всерьез задуматься о возможности более широкого привлечения частных предприятий к выпуску предметов вооружения и военного снаряжения.

В связи с довольно шатким положением военных предприятий на западных границах страны, по сути дела, оказавшихся в прифронтовой полосе, особое геополитическое значение в этот период приобрел стратегически неуязвимый Урал с его развитой металлургической промышленностью и богатыми топливно-сырьевыми ресурсами, имевший, к тому же, динамично развивавшуюся казенную военную промышленность с большим производственным опытом.

Специальная правительственная комиссия И.М. Михаловского, обследовавшая в июне-июле 1915 г. уральские предприятия, пришла к выводу о значительных перспективах организации широкомасштабного ча-

стного военного производства на Урале и дала согласие на размещение значительного количества военных заказов на частных предприятиях. Работа комиссии И.М. Михаловского послужила мощным толчком к развитию частного военного производства на Урале в середине 1915–1917 гг. и знаменовала новый этап мобилизации уральской промышленности на производство предметов обороны.

Параллельно с работой комиссии И.М. Михаловского в июне–июле 1915 г. шел процесс образования Центрального и региональных военно-промышленных комитетов и Особых Совещаний по обороне, топливу и перевозкам. Трудности с организацией нового вида производства на местах и организации контроля, потребность направления мобилизационных процессов в единое русло, вызвали необходимость образования разветвленной сети филиалов указанных учреждений в регионе.

В развитии частного военного производства на Урале большую роль сыграли образованные в июне-июле 1915 г. Уральские горнозаводской, областной и районные военно-промышленных комитеты и Уральское заводское совещание во главе с уполномоченным Председателя Особого совещания по обороне государства по Уральскому району П.И. Егоровым. С момента создания Уральского заводского совещания к концу 1915 г., благодаря работе специально образованных при нем статистических комиссий, был собран значительный материал о частных уральских предприятиях, определивший направления деятельности Совещания в 1916 – 1917 гг.

При активном посредничестве Центрального, Уральского горнозаводского, областного и районных военно-промышленных комитетов, Совета Съезда горнопромышленников Урала и Уральского заводского совещания во второй половине 1915 г. со сроком исполнения в 1916 г. частные предприятия Урала получили заказы на изготовление и поставку 740 тыс. шт. трехдюймовых шрапнелей, 750 тыс. шт. трехдюймовых снарядных стаканов, 326,5 тыс. шт. 48-линейных снарядов, свыше 1,6 млн. взрывателей различных модификаций, 14,1 млн. пудов снарядной стали, более 575 тыс. ед. шанцевого инструмента, 325 тыс. ручных гранат, около 500 шт. 58-миллиметровых бомбометов, 125 тыс. мин к 9-сантиметровым бомбометам, 627 тыс. пудов колючей проволоки, свыше 3 млн. котелков, около 800 тыс. шт. снарядных ящиков, свыше 10 тыс. шт. различных деталей к снарядам; 85 тыс. стрелковых ящиков, 3 тыс. ложевых болванок и 30 тыс. шт. противогазов (1).

С середины 1915 г. частные предприятия приступили к масштабному переоборудованию своих производственных мощностей и заказали много нового дополнительного оборудования и станков.

Активное частное промышленное строительство, образование новых предприятий и мастерских в регионе, модернизация и расширение

их производственных мощностей продолжались в 1916 – 1917 гг. В июне 1915 г. был заключен между Невьянским акционерным обществом и инженером О.А. Ривошем договор о строительстве артиллерийского завода в Невьянске (2). К строительству снарядного завода приступил Лысьвенский горный округ (3). Серьезные сдвиги в отношении модернизации цехового оборудовании и помещений произошли на заводах Богословского горного округа. В конце 1915 г. на Надеждинском заводе были установлены 2 турбогенератора в 4000 киловатт и значительно расширена котельная. В ноябре 1915 г. Главным техником и архитектором Уральского горного управления было одобрено переоборудование Исетской суконной фабрики под помещение снарядного завода, вполне готового к выпуску шестидюймовых фугасных снарядов (4). В декабре 1915 г. подписан договор между Главным Артиллерийским Управлением и директором-распорядителем Кыштымского горного округа Ф.А. Ивановым о постройке динамитного завода (5). Завод планировалось пустить в действие уже в марте 1916 г. с ежегодной производительностью 500 тыс. пудов серной кислоты. В 1916 г. в Невьянском горном округе построен артиллерийский завод общей площадью более 2,5 тыс. квадратных саженей, включая артиллерийскую, прессовочную и обрезную мастерские, а также котельную и силовую станцию. Оборудованный более 1000 станками, завод был рассчитан на ежегодную производительность 600 – 720 тыс. шт. взрывателей и 180 тыс. шт. фугасных гранат.

В 1916 г. Нижнетагильском округе был построен Высокогорский снарядный завод, способный производить до 40 тыс. шт. снарядов в месяц. В конце 1916 г., по окончании постройки, сразу был дан заказ на выполнение 200 тыс. 6-дюймовых фугасных бомб (6). В Ревдинском округе был оборудован снарядный цех, в Шайтанском округе в годы Первой мировой войны был построен снарядный завод.

Масштабы работы частной промышленности Урала на нужды обороны в годы Первой мировой войны и весьма “распыленные” данные об изготовленной за годы войны военной продукции не дают возможности привести полные абсолютные показатели по частному военному производству на Урале в 1915–1917 гг.

С начала 1916 до середины 1917 гг. только частные предприятия региона, где выпуск военной продукции контролировался уральскими военно-промышленными комитетами, произвели около 700 тыс. шт. ручных гранат, свыше 80 шт. 9-сантиметровых бомбометов и 180 тыс. снарядов к ним, около 100 шт. 58-миллиметровых минометов системы “Дюмезиль” и 25 тыс. шт. мин к ним, 44 тыс. шт. 37-миллиметровых снарядов Гочкиса, около 140 тыс. шт. снарядных деталей и частей гранат, свыше 370 тыс. снарядных стаканов, 8400 ложевых болванок, более

36 тыс. снарядных ящиков, 155 тыс. шт. солдатских касок и 220 тыс. ед. шанцевого инструмента.

В целом, за годы Первой мировой войны частные заводы Урала (Богословские, Лысьвенские, Симские, Камские, Невьянские, Нижнетагильские, Кыштымские, Сысертские, Алапаевские, заводы Демидовых, Злоказловых и др.) и свыше 1500 тыс. мастерских наладили производство минометов, артиллерийских снарядов, мин, щитков, касок, ручных гранат, шанцевого инструмента и снарядных ящиков. К 1917 г. около 80% частных уральских предприятий было занято в военном производстве.

В исторической литературе 1950–1980-х гг. давалась крайне негативная оценка работы частных уральских предприятий на нужды обороны в годы Первой мировой войны. Приводя факты недопоставок военной продукции по тем или иным причинам, не всегда умелой организации производственного процесса на предприятиях и конфликтных ситуаций, историки приходили к одиозному выводу о тотальном провале частного военного производства на Урале в годы Первой мировой войны. Статистические данные по количеству и ассортименту продукции, выпущенной в те годы частными предприятиями, на наш взгляд, свидетельствуют об обратном. С 1915 по 1917 гг. частные уральские предприятия произвели свыше 20 млн. пудов снарядной стали, более 800 тыс. снарядов, до 1 млн. снарядных стаканов, более 500 тыс. взрывателей, около тысячи 58- и 90-миллиметровых бомбометов, свыше полутора сотен тысяч 58- и 90- миллиметровых мин. По отдельным показателям (снарядная сталь, бомбометы, мины, взрыватели) удельный вес частных предприятий Урала в общеуральском производстве был выше казенных в 2-4 раза.

Топливный и железнодорожный кризисы, порожденные диспропорциями в экономике в годы Первой мировой войны, а также социальные потрясения, проявившиеся в революциях 1917 г. и приведшие к ослаблению частного военного производства на Урале во второй половине 1917 – начале 1918 гг. на Урале, отнюдь не умаляют его значения в контексте развития военной промышленности России в годы Первой мировой войны. До Первой мировой войны не было случаев более масштабной работы частной уральской промышленности на оборону страны. Развернутые производственные мощности позволяли уже к концу 1916 г. выпускать на частных заводах до 6-7 млн. артиллерийских снарядов в год. Удельный вес частных металлургических предприятий региона в производстве высококачественной снарядной стали, поставлявшейся не только на военные предприятия Урала, но и на военные заводы других регионов страны, в несколько раз превышал удельный вес казенных.

Первая мировая война поставила военную индустрию уральского региона на качественно новую ступень. В техносфере уральской про-

мышленности произошли глубокие изменения в связи с масштабным освоением в сравнительно сжатые сроки новых, более совершенных, высокотехнологичных, военных производств. Мобилизационные мероприятия в отношении военной промышленности способствовали созданию в регионе довольно мощной по тем временам военно-индустриальной базы России.

За годы войны на Урале было построено 43 новых промышленных объекта оборонного значения, включая снарядные заводы и мастерские, рудники, агломерационные станции, железнодорожные ветки и силовые электростанции (7). В годы Первой мировой войны Урал дал 47% всей вырабатываемой в стране снарядной стали, 21% проволоки, 15% сортового железа, 31% артиллерийских орудий, 67% крепостных гаубиц, 15% артиллерийских снарядов, 43% винтовок. К концу войны доля уральских предприятий в военном производстве России составила более 30% (8).

Однако накопленный за годы войны потенциал не был использован в связи с революциями 1917 г., выходом России из войны и начавшейся демобилизацией военной промышленности.

-
- ⁸ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ-Урал (грант №04-01-83108a/У)
1. Краткий отчет о деятельности Глазовского военно-промышленного комитета за время его открытия 12 июля 1915 г. по 1 января 1918 г. // Центральный государственный архив Удмуртской республики (ЦГАУР). Ф. 136. Оп. 1. Д. 18. Л. 2-3 об.; Ведомость о военных заказах предприятий Оренбургского уезда за 1915 г. // Государственный архив Оренбургской области (ГАОО). Ф. 43. Оп. 1. Д. 650. Л. 133–133 об., 183.
 2. Государственный архив Свердловской области (ГАСО). Ф.78. Оп.1. Д. 998. Л. 90–96.
 3. Докладная записка П.И. Пальчинского уполномоченному Особого совещания по обороне государства по Уральскому району // Там же. Ф. 73. Оп. 1. Д. 25. Л.1–4.
 4. Там же. Оп. 1. Д. 24. Л. 1–2.
 5. Там же. Д. 26. Л. 38–42.
 6. Удостоверение о даче Нижнетагильскому округу наследников П.П. Демидова военных заказов // ГАСО. Ф. 73. Оп. 1. Д.382. Л. 13–14 об.
 7. Российский государственный военно-исторический архив (РГВИА). Ф. 369. Оп. 16. Д. 243. Л. 4–27; ЦГАУР. Ф. 4. Оп.1. Д. 4544. Л. 357–357об.; ГАСО. Ф. 24. Оп. 26. Д. 45. Л. 8–10об.; Ф. 73. Оп. 1. Д. 25. Л. 1-4, Д. 20. Л. 35-40 об.; Ф. 14. Оп. 1. Д. 2374. Л. 4–11об.; Государственный архив Пермской области (ГАПО). Ф. 276. Оп. 2. Д. 54. Л. 7–10 об.; Златоустовский филиал Объединенного государственного архива Челябинской области (Зф ОГА-ЧО). Ф. И-20. Оп. 1. Д. 2752. Л. 41-46 об.
 8. Жук А.В. Оборонная промышленность Урала в стратегии национальной безопасности России в годы Первой мировой войны // Россия в поисках национальной стратегии развития. Екатеринбург, 2003. С. 251; Гаврилов Д.В. Урал в геополитической стратегии Первой и Второй мировых войн // Урал в стратегии Второй мировой войны. Екатеринбург, 2000. С.78.

Задорожня О.А. (Сургут)
Просветительская деятельность Торгового Дома
«В.В. Михайлов и П.И. Макушкин»

В пореформенный период в Западной Сибири складывался слой сильного экономически и влиятельного в общественной жизни края предпринимателей. Деятельность определяла место Сибири в хозяйственной структуре Российской империи. По инициативе предпринимателей открывались благотворительные общества, учебные заведения, просветительские организации. Общественное поприще привлекало этот слой по разным причинам: приносило известность, позволяло повысить социальный статус, соответствовало традициям потомственного семейства. Важно, что предприниматели не только выделяли пожертвования, но и стремились принимать непосредственное участие в работе организаций, выступали инициаторами различных культурно-просветительских мероприятий.

В 70-е гг. XIX века в Томске был организован Торговый Дом «В.В. Михайлов и П.И. Макушкин» с целью ведения книжной торговли на всей территории Сибири. Одним из учредителей стал томский купец 2 гильдии, затем потомственный почетный гражданин, известный общественный деятель Петр Иванович Макушин. Он происходил из семьи псаломщика, прошел все ступени церковного образования: от духовного училища до Петербургской духовной академии. В период возобновления миссионерской деятельности Синодом Петр Иванович вошел в состав православной миссии на Алтай. Здесь он пытался создать «центральное миссионерское училище» для мальчиков и открыть школу для девочек из семей новокрещенных инородцев в селе Улала (1). Немало времени миссионер проводил в беседах со взрослыми, читая им периодические издания, рассказывая о различных явлениях природы, знакомясь с промыслами местных народов. О деятельности Алтайской миссии, ее задачах, успехах и проблемах молодой человек сообщал общественности через периодическую печать (2). В 1868 году П.И. Макушин был переведен на должность смотрителя духовных училищ в Томск, но скоро оставил службу и занялся предпринимательской деятельностью. Бывший миссионер стал инициатором создания в первом специальном «Сибирского книжного магазина», открытие которого состоялось 19 февраля 1873 г. Специально для торгового центра было построено удобное двухэтажное каменное здание, в котором открылись не только отделы по продаже печатной продукции, но и канцелярских принадлежностей, пишущих машинок, музыкальных инструментов и нотной продукции. Вскоре здесь появилась собственная паровая типолитография с переплетным, линовальным и конвертными цехами (3).

Вторым участником Торгового Дома и его финансистом являлся известный томский купец, золотопромышленник Василий Васильевич Михайлов. Компаньоны были знакомы со времен работы Алтайской миссии, для которой потомственный купец жертвовал книги, деньги, одежду и т.д. (4). Поэтому Петр Иванович обратился к старому знакомому, так как многие сибирские предпринимателям не видели в продаже книг выгоды, сомневались в удачности предприятия. Хотя В.В.Михайлов был известен в регионе своей расчетливостью, даже скупостью, он неоднократно жертвовал средства на просветительские цели: он внес 25 тысяч рублей на устройство Салаирского волостного училища, активно занимался сбором средств для православных народов в период русско-турецкой войны (5).

Фактически организацией и руководством Торгового Дома занимался Петр Иванович. Первая партия книжной продукции была осуществлена на небольшие средства: 5 тысяч рублей предоставил Михайлов и на 10 тысяч рублей книги давались в кредит столичными торговцами. В начале XX века годовой оборот компании превышал несколько сот тысяч рублей, а закупка одной партии осуществлялась в среднем на 50 тысяч рублей. Со временем расширился ассортимент и качество книжной продукции, которая предназначалась как для городской интеллигенции, так и обычного сельского жителя. Компания использовала разные формы торговой деятельности: торговля в крупных населенных пунктах приносила стабильный доход, а развозная или полочно-лавочная торговля в отдаленных селах приносила только убытки, но способствовала распространению знаний.

В 1893 г. открылось отделение Торгового Дома в Иркутске в доме купца Ф.И.Пахолкова, затем К.Н.Иодловского, где располагался филиал книжного магазина и типолитография с новейшими машинами и шрифтами специально заказанными в Европе (6). Инициатором создания филиала в Восточной Сибири являлся П.И.Макушин, который записался во 2 гильдию по Иркутску. Активным помощником, а впоследствии компаньоном стал иркутский купец 1 гильдии Владимир Михайлович Посохин. Он происходил также из духовенства, получил специальное образование и владел несколькими языками: английским, немецким, французским и китайским. Совместно с Макушиным открыл большой книжный магазин и типографию в специально построенном доме на улице Большой. Помимо этого, Посохин имел самостоятельное торговое дело в Харбине и состоял один из учредителей «Сибирско-монгольского торгово-промышленного акционерного общества» (7).

Иркутский филиал компании работал не только на рынок, но и выполнял заказы казенных учреждений на типографскую и издательскую продукцию. Например, в типографии Торгового Дома была издана

«Справочная и адресная книга города Иркутска на 1899 год» на средства губернской канцелярии. Компания успешно развивалась, открывая свои филиалы в отдаленных территориях края, являясь поставщиком книг для Томского университета и других учебных заведений, занимаясь продажей богословских книг Московской Синодальной типографии и различных изданий Синода в Сибири. Неоднократно деятельность предприятия отмечалась наградами: в 1887 г. книжно-издательская продукция Торгового Дома «В.В.Михайлов и П.И.Макушин» на Уральской научно-промышленной выставке в Екатеринбурге получила большую золотую медаль.

В начале 1900-х г. для активизации деятельности в Восточной Сибири и Дальнем Востоке создано Товарищество «Макушин и Посохин», учредителями которого стали Петр Иванович и его двоюродный брат Владимир Михайлович.

На протяжении всех лет существования системы Торгового Дома его центром и фактически «душой» являлся Петр Иванович Макушин. Можно отметить, что на занятие просветительской деятельностью повлияло происхождение купца и его образование, участие в составе духовных миссий. Но причины более глубокие, Петр Иванович считал, что «знание ведет за собой самосознание и сознание своих прав, желание и умение постоять за них... Просвещение народа – прежде всего». Вероятно, поэтому предпринимательская деятельность купца была тесно связана с его просветительской и общественной деятельностью.

С 1875 по 1917 гг. Петр Иванович состоял гласным Томской городской думы. Он был инициатором создания и руководителем первой училищной комиссии в Сибири в течение 15 лет. При посредничестве этого общественного органа Макушин стал главным поставщиком учебным заведениям Томской губернии учебников, пособий, канцелярских принадлежностей. Расширяя свою деятельность Петр Иванович занялся изданием «Сибирской газеты» (преобразованной сначала в «Томский справочный листок», а затем в «Томский листок» и «Сибирскую жизнь»), где печатались в неофициальной части статьи по истории края, сведения коммерческого характера, реклама, в том числе Торгового Дома. Непродолжительное время Макушин сам выполнял обязанности редактора газет, а также участвовал в издании различных книг, например, в 1902 г. вместе с А.В.Андрияновым подготовил книгу «Город Томск в прошлом и настоящем» (8).

По инициативе томского купца было создано культурно-просветительское «Общества попечения о начальном образовании» в Томске, работа которого проходила под девизом: «Ни одного неграмотного». Это позволило расширить сеть начальных школ в регионе, оказывать помощь одаренным детям из простых семей. По данным источни-

ков, в 1869 г. в Томске существовало 1 училище для мальчиков с 98 учащимися, через 20 лет число училищ достигло 17, а учащихся 1383 человек. При всех учебных заведениях были открыты бесплатные для посетителей библиотеки, а для повышения квалификации учителей основан педагогический музей. В городской бюджет появилась расходная статья на народное образование, которая составляла около 16 тысяч рублей в конце XIX века. Для активизации деятельности библиотек в 1901 г. было создано «Общество по содействию создания сельских библиотек» с книжным фондом 180 тысяч книг, часть которых была издана в типографиях Торгового Дома. Купец внес 31200 рублей на открытие в Сибири сельских бесплатных библиотек и читален. В типографии компании бесплатно была отпечатана книга, на обложке которой написано «Весь валовой доход от продажи книги поступит в распоряжение Общества содействия устройству сельских бесплатных библиотек-читален на предмет учреждения в одном из сел Томской губернии бесплатной библиотеки имени «Служащих и рабочих П.И.Макушина в г. Томске». Подобные мероприятия привлекали не только состоятельных людей, но и представителей малообеспеченных слоев общества, например, служащих и рабочих предприятия Петра Ивановича (9). Деятельность общественных организаций, благотворительные акции расширяли возможности для деятельности самой книжной компании. Кроме того, Макушин жертвовал крупные суммы в фонд Общества учащихся и школ Томской губернии, для строительства здания Сибирских женских курсов (10).

В 1889 г. по решению Санкт-Петербургского комитета грамотности П.И.Макушину была присуждена золотая медаль Императорского Вольного Экономического общества за особо выдающиеся труды по распространению народного образования (11). В первые годы Советской власти был издан буклет «К 80-летию со дня рождения П.И.Макушина. 13.IV.1844-13.IV.1924 год», где перечислены все направления просветительской деятельности томского купца, впоследствии товарища председателя Сибирского отделения Всероссийского общества «Долой неграмотность». Петр Иванович Макушин не был государственным деятелем, но получил звание «сибирского просветителя», благородную деятельность которого в дореволюционный период отмечали Л.Н.Толстой, Н.Рубакин, И.Сытин, А. Андриянов, в советское время: А.Мезьер, В. Наумова-Широких, К. Ваганов. (12).

1. Краткая энциклопедия по истории купечества и коммерции Сибири. Новосибирск, 1996. Т. 3. Кн. 1. С.62

2. Макушин П.И. Известия из Алтайской духовной миссии // Душеполезное дело. 1867. № 7. С.2. С.153-158.

3. В 1906 году типолитография была продана «Сибирскому товариществу печатного дела».

4. Сталева Т.В. Сибирский просветитель Петр Макушин. М., 2001. С. 58-59.

5. Краткая энциклопедия... Т. 3. Кн. 1. С.118.
6. Потомственный почтенный гражданин Иркутска, купец 1, а затем 2 гильдии. Участник и соучредитель крупнейших компаний Восточной Сибири. См. Краткая энциклопедия...Т. 3. Кн.2. С.111-112.
7. Краткая энциклопедия по истории купечества и коммерции. Новосибирск, 1997. Т. 3. Кн. 3. С.49-50
8. Макушин П.И. Клевета в печати. Томск, 1904. С. 4-5, 50; Андриянов А.В. Город Томск в прошлом и настоящем. Томск, 1902.
9. Крекнин Г.Я. Ревнитель света - П.И.Макушин. Томск, 1916. С.103.
10. Краткая энциклопедия... Т. 3. Кн. 1. С.62-63.
11. Нагель З.П. О присуждении Макушину П.И. золотой медали Вольного экономического общества // Школьное обозрение, 1889. № 11.
12. Рубакин Н.А. Деятельность П.И.Макушина в области народного образования // Мир божий. 1892. № 8. С.27-34; Андриянов А.В. Особый человек // Сибирская жизнь. 1919. 13 июня; Мезьер А. Словарный указатель по книговедению. М., 1924, Т.УШ. С. 132-133; Наумова-Широких В.Н. Петр Иванович Макушин // Сибирские огни, 1926, №4; Ваганов К.Друг просвещения // Северная Азия. 1926. № 6. С.103-105.

Зайцева Е.В. (Екатеринбург)

Налоговая политика в 1929-1932 гг. в Уральской области

Система крестьянских повинностей в 1920-1930-х гг. включала денежную и натурально-продуктовую повинности. Денежная повинность состояла из сельскохозяйственного налога, который был введен в 1923 г., им облагались доходы личных хозяйств колхозников и единоличников, получаемые во всех отраслях. Еще одной важной формой осуществления денежной повинности крестьянства являлись государственные займы. Они представляли собой привлечение денежных или натуральных средств населения с обязательством возврата этих средств государством по истечении определенного срока. С 1927 г. займы стали ежегодными, причем размер их размещения постоянно увеличивался. Натурально-продуктовая повинность представляла собой обязательные поставки государству отдельных продуктов.

Сельхозналогом облагались доходы от земледелия и животноводства. С 1928 г. сельскохозяйственный налог исчислялся следующим образом: для единоличных хозяйств были установлены «в зависимости от общей суммы их облагаемого дохода, от всех источников, процентные надбавки к исчисленному доходу от сельского хозяйства» (1). В Уральской области процентная надбавка применялась для хозяйств, имеющих в 1928 г. облагаемый доход свыше 400 руб. В области устанавливались следующие размеры надбавок: от 5% при доходе свыше 400 руб. и до 25% при доходе свыше 1000 руб. Удельный вес хозяйств, которые платили в 1928 г. сельхозналог с процентной надбавкой, составлял в Уральской области 22,9% от общего числа хозяйств, и они заплатили 67% общей суммы налога 1928 г. (2).

Также в 1928 г. в отношении 3% хозяйств был введен индивидуальный порядок обложения сельхозналогом. В индивидуальном порядке должны были облагаться зажиточные, кулацкие хозяйства. Апрельский (1928 г.) объединенный Пленум ЦК и ЦКК ВКП(б) в резолюции «О хлебозаготовках текущего года и об организации хлебозаготовительной компании на 1928/29 год» записал, что наступление на кулачество «... должно развиваться путем систематического роста налогового обложения кулачества, ограничения его эксплуататорских стремлений (законодательство о труде, аренде, земельная политика вообще и т.д. и т.п.), с одной стороны, и с другой стороны – путем всемерной и всесторонней поддержки кооперирования широких масс крестьянства, всех видов коллективного хозяйства, организации деревенской бедноты и систематического роста всех форм и методов государственно-планового воздействия на рынок и мелкое крестьянское хозяйство» (3). Хозяйства, отнесенные к кулацким, стали облагаться налогом в индивидуальном порядке. Был расширен перечень признаков кулацких хозяйств, резко повышено обложение неземледельческих доходов. На хозяйства, обложенные индивидуальным налогом, никакие льготы не распространялись. Поскольку все кулацкие хозяйства подлежали обложению, то значит – все они лишались льгот.

Сущность индивидуального обложения состояла в том, что облагаемый доход хозяйства определялся не в общем порядке, а по действительной доходности хозяйства, то есть по рыночной стоимости. Система индивидуального обложения учитывала доходы крестьянских хозяйств из различных источников, и не только сдерживала рост накопления, но в большинстве случаев вела к экспроприации этих хозяйств.

С 1928 г. было повышено налогообложение доходов от второстепенных и неземледельческих заработков. Рост облагаемого дохода от данных заработков происходил, в большей мере, не за счет увеличения производства или большего выявления и привлечения к обложению скрытых источников дохода, а за счет увеличения процента, привлекаемого к обложению. Так, в Уральской области процент привлечения к обложению условно чистого дохода от различных крестьянских промыслов увеличился в среднем с 41% в 1927 г. до 75% в 1928 г., т.е. прирост в среднем в 1,8 раза (4).

Все вышеуказанные меры вели к росту абсолютных размеров сельхозналога. В Уральской области в 1927 г. было фактически собрано 17,9 млн. руб., а на следующий год – 31,9 млн. рублей. Проведенные в 1928 г. мероприятия привели к перераспределению тяжести налогообложения в пользу зажиточного с середняцкого крестьянства.

В целом налогообложение сельхозналогом в 1928 г. в Уральской области носило полярный характер, т.е. резкое ослабление обложения од-

ной части крестьянства и еще более резкое его повышение для другой. Государство таким образом пыталось разрешить хлебозаготовительный кризис, но принятые меры, наоборот, усугубили ситуацию в производстве хлеба, так как из-за повышения налогообложения крестьяне начали сокращать источники дохода, посев.

В соответствии с постановлением ЦИК и СНК СССР о едином сельскохозяйственном налоге от 23 февраля 1930 г. устанавливались три различные системы обложения: обложение колхозов и колхозников, обложение единоличных хозяйств и особая система обложения кулацких хозяйств. Для колхозов и колхозников был установлен принцип не прогрессивного, а пропорционального обложения доходов, причем ТОЗам предоставлялось меньше льгот, чем коммуна и артелям. Кулацкие хозяйства облагались налогом в индивидуальном порядке. Для них была установлена специальная шкала. Минимальное обложение должно было составлять 20% доходов хозяйства (при доходе 500 руб. в год), а максимальное – 70% (при доходе свыше 6000 руб.). При этом налог должен был уплачиваться в один срок – до 1 октября окладного года.

Если учесть, что помимо сельскохозяйственного налога кулацкие хозяйства должны были платить еще по самообложению, на различные виды неналоговых платежей: по обязательному окладному страхованию (необходимость принудительного страхования почти всего крестьянского имущества), за распространяемые в «добровольно-принудительном» порядке облигации госзаймов (например, в 1933 г. проводился «займ второй пятилетки», который проводился под лозунгами: а) сто процентный охват подписки на заем всех трудящихся города и села; б) трехнедельный заработок «в заем второй пятилетки» (5)), акции Трактороцентра и др., то на практике поборы с них более чем вдвое превышали их годовой доход. Значит, для уплаты всех налогов нужно было распродать значительную часть имущества, что вело к прямому разорению.

29 августа 1924 г. ЦИК и СНК СССР издал закон о самообложении населения. Самообложение представляло из себя сбор средств на местные нужды (строительство школ, больниц, дорог), проводившийся по решению сельского схода. Его предполагалось проводить на началах добровольного соглашения граждан. Всесоюзный закон о самообложении от 24 августа 1927 г. устанавливал обязательность его для всех граждан данного селения (6). В Уральской области самообложение было распространено с 1929 г., с предложением о его применении выступили Уралобком и Сибирский краевой комитет. Сельским Советам принадлежало право определять и цели самообложения, и его общую сумму, и размер индивидуальных взносов в виде одинакового для всех жителей данного селения процента к сельхозналогу. Кроме того, сельсоветы сами распоряжались средствами, собранными по самообложению. Причем эти

средства могли расходоваться только на цели, предусмотренные постановлением сельского схода о самообложении, и тратить их на какие-либо другие нужды, в том числе административные, было запрещено (7).

В 1931 г. в налоговой политике произошли изменения. Налоговый пресс особенно на крестьян единоличников усиливался. Беднейшие хозяйства, ранее освобождавшиеся от налогов, теперь должны были их платить (8). К обложению были привлечены ранее не учитывающиеся доходы единоличников от продажи своей продукции на рынке (9).

Произошли изменения и в самообложении. С 1931 г. ставки самообложения стали устанавливаться законом, причем впервые вводятся дифференцированные ставки для разных групп крестьян. Раньше размеры взносов по самообложению у крестьян одной деревни были разными, но принцип определения индивидуальных взносов – процент к сельхозналогу – был для всех один. Теперь крестьян разбили на группы – колхозники, единоличники, кулаки – и размеры самообложения стали зависеть от принадлежности к той или иной группе. Размер самообложения с крестьянина единоличника составлял от 50 до 150% оклада сельхозналога, а крестьяне, отнесенные к группе кулаков, должны были уплачивать два оклада сельхозналога (10). С 1933 г. сельсовет перестал распоряжаться средствами, собранными по самообложению. По сути, самообложение стало своего рода местным налогом (11).

В 1931 г. правительство постановило провести «единовременный сбор на нужды хозяйственного и культурного строительства в сельских районах». Культсбор «в процессе его дальнейшего проведения превратился в постоянный источник доходов бюджета без закрепления поступающих по нему средств за определенными видами бюджетных расходов» (12).

Таким образом, в результате проведения налоговой политики колхозам и колхозникам предоставлялись льготы, а для единоличных хозяйств и особенно зажиточной их части были установлены повышенные ставки налога. Для кулацких же хозяйств, к которым нередко относили и середняков, устанавливалась специальная шкала доходов с резко выраженной прогрессией. При доходе сверх 500 руб. на хозяйство взыскивалось 100 руб. дохода, т.е. 20%, а при доходе сверх 500 руб. до 700 руб. – 30%, от 700 до 1000 руб. – 40% и т.д. С учетом же самообложения и культсбора крестьянские хозяйства, имевшие доход от 500 до 700 руб. в год должны были платить налогов на сумму до 90% годового дохода, т.е. фактически весь доход, а при доходе от 700 до 1000 руб. – 120%, т.е. не только весь годовой доход, но и средства от вынужденной продажи части орудий и средств производства.

В результате в Уральской области план мобилизации средств населения, начиная со второго полугодия 1932 г. не выполнялся: третий

квартал не был выполнен на 73,7%, четвертый – на 97,4%, первый квартал 1933 г. – 84,8% (13). Мобилизация средств населения в 1933 г. в Уральской области составила: по сельхозналогу – 21900; по самообложению – 22755; по подоходному налогу с физического лица – 27500; по отчислениям от культсбора – 18000; от окладного страхования – 3600; от государственных займов – 21200; от единовременного налога – 1000 руб. (14).

Налоговая политика в конце 1920-х – начале 1930-х гг. была подчинена задаче стимулирования коллективизации, то есть увеличению темпов колхозного строительства и ликвидации кулацко-зажиточных хозяйств.

1. Цит. по: Глебов А.Н. Сельхозналог 1928 года в Уральской области как средство решения хлебозаготовительного кризиса // Урал на пороге третьего тысячелетия. Екатеринбург, 2000. С. 148.

2. Цит. по: Там же.

3. Цит. по: Гришанов В.П. Экономическое наступление на кулачество в Свердловском округе накануне сплошной коллективизации // Из истории сельского хозяйства Урала. Свердловск, 1973. С. 35.

4. Цит. по: Глебов А.Н. Указ. соч. С. 149.

5. ГАСО. Ф. Р-1939. Оп. 1. Д. 1. Л. 201.

6. Хироси Окуда. Самообложение 1928-1933 гг.: к вопросу о последнем этапе русской крестьянской общины // History of the Russian Peasantry in the 20th Century (volume 1). Токио, 2002. С. 102-103.

7. Буртина Е. Коллективизация без «перегибов». Налоговая политика в деревне в 1930-1935 годах // Октябрь. 1990. № 2. С. 168.

8. Там же. С. 162.

9. Там же.

10. Там же. С. 168.

11. Там же. С. 169.

12. Там же. С. 169.

13. ГАСО. Ф. Р-1939. Оп. 1. Д. 1. Л. 208.

14. Там же.

Земцов В.Н. (Екатеринбург)

Куда исчезает «микроистория»? (размышления о «незатухающем» споре вокруг московского пожара 1812 года)

Эпоха постмодернизма, «вошедшая» в отечественную историческую науку в конце XX в., привела к таким методологическим сдвигам, которые, при всей своей схожести на аналогичные процессы в западной историографии, несут неизбывную печать русской особенности. Так и «микроистория», родившись в рамках западноевропейской и американской культурно-исторической антропологии, не только приобрела в России национально-своеобразные формы и даже обнаружила национальные истоки своего существования в работах отечественных авторов начала XX в., но и демонстрирует неожиданную траекторию своей эво-

люции в начале XXI в. Вышедший в 2003 г. очередной номер альманаха «Казус», возникшего в середине 90-х гг. как первый и, фактически, единственный центр по разработке «микроисторических» проблем, продемонстрировал заметный отход от своего «классического» образца, созданного в свое время с ориентацией на труды К.Гирца, Б.Лепти и К.Гинзбурга.

«Подлинный «исторический казус» не скрывается во тьме веков... - провозглашают нынешние редакторы альманаха М.А.Бойцов и И.Н.Данилевский, - «Индивидуальное» или «уникальное» не придумано нам заранее – оно рождается впервые только в сознании историка». А далее редакторы предлагают обратиться к той сфере исторических поисков, которая сегодня чаще всего называется «интеллектуальной историей».

Такой разворот в осмыслении «микроистории» вполне объясним. Когда мы сегодня задаемся вопросом, в чем же причины появления самого феномена «микроистории», нельзя не отрешиться от мысли, что они связаны, прежде всего, с двумя моментами. Во-первых, с обострением чувства того, что четыре года назад П.Ю.Уваров назвал «основным инстинктом историка», то есть внутренне присущим историком стремлением осуществить, казалось бы, невозможную задачу – а именно, «воскресить» всех (именно всех) людей прошлого, без чего увидеть и пережить подлинное прошлое («как оно было на самом деле») просто невозможно. Во-вторых, с тем очевидным фактом, что сегодня, как блестяще подметила О.Дмитриева в «Казусе-2003», «биологическая смерть перестала грозить индивиду забвением, поскольку благодаря современным системам накопления электронной и цифровой информации, он оказался способен продолжить виртуальное существование и после своего физического исчезновения». «Более того, - продолжает Дмитриева, - оно (существование – В.З.) может оставаться достаточно «оживленным» за счет многообразных баз данных, в которых человек продолжает фигурировать, фотодокументов, видео- и аудиозаписей, сохраняющих его облик и голос, воспроизводящих движения и т.д.» Блестящие перспективы! Но тем более горше осознавать, что эти блестящие возможности, открывающиеся перед настоящим и будущим, мы не можем «прокинуть» в прошлое. Прав, абсолютно прав И.Н.Данилевский, восклицающий, что «в микроисторических исследованиях историк далеко не всегда (точнее, почти никогда не) располагает достаточным количеством необходимой «микроинформации»». Более того, в любом тексте (в бартовском смысле) особый образ, к которому прибегает историк, является только порождением иного образа, да и сам историк, занимающийся «микроисторией», создает свой текст и «лепит» свой образ, еще более усугубляя этот эффект «зеркального отражения». И все-таки современного историка не может не искушать соблазн «набрать» такое количество «микрочасти-

чек» прошлого, которое максимально возможно на сегодняшний день и убедить окружающих (но не самого себя!), что он увидел историю такой, «какой она была на самом деле».

Одной из плодотворных тем, вокруг изучения которой вращается уже целая туча «микроосколков» исторического знания и не меньшее количество зеркальных отражений самих исследователей, пытавшихся разгадать смысл произошедших событий, является московский пожар 1812 года. Набросаем общую историографическую картину.

Еще в 1812 г., сразу после того, как первые известия о пожаре достигли Петербурга, родилась официальная русская версия о сожжении Москвы французами ради грабежа. Это давало возможность русским властям выставить Наполеона «современным Аттилой». Однако упорно циркулировала и другая версия, приписывавшая честь (или сомнительную честь) поджога столицы московскому главнокомандующему Ф.В.Ростопчину. Сам он, возвратившись в конце октября на пепелище древней столицы, чувствовал себя триумфатором и «опьяненный впечатлением момента...», склонен был приписать многое из того, что имело место, себе» (С.В.Бахрушин). «Неприятель, войдя в Москву, нашел в ней голод; оставляя ее – свое уничтожение, - писал он Александру I, - я спас империю и остался в убеждении, что Вы меня уважаете, ибо Бонапарт почтил меня своей ненавистью (приписал уничтожение Москвы действиям Ростопчина – В.З.». Однако позже Ростопчин стал отказываться от своих первоначальных утверждений, даже издав во Франции книгу «Правда о пожаре Москвы», утверждая, что пожар города был делом случая.

В 70-е гг. XIX в. Крупный русский историк А.Н.Попов, казалось бы, вновь совершенно доказал причастность Ростопчина к пожару столицы. В начале XX в. Это утверждение вновь подверглось сомнению (например, в работе А.Ельницкого). В 1936 г. Е.А.Звягинцев попытался совместить оба варианта объяснения поджога столицы. По его версии выходило, что Ростопчин несет долю ответственности за пожар, так как вывез из Москвы «все пожарные заливные трубы с прислугой и упряжкой». Но главными виновниками пожара, считал он, были солдаты наполеоновской армии, принявшие облик откровенных мародеров. В этих условиях деревянная Москва даже без поджога «должна была сгореть». В 60-е гг. Л.Г.Бескровный попытался усилить акцент на роли в московском пожаре солдат армии Наполеона. Это было оспорено В.М.Холодковским, который справедливо указал, что пожар ни в коем случае не был выгоден Наполеону. До известной степени разделил это мнение и П.А.Жилин, подчеркнув, однако, что русские уничтожали только военные объекты, а о преднамеренном сожжении Москвы не могло быть и речи. Прямо противоположное мнение попытался обосновать Н.А.Троицкий. Грандиозный пожар Москвы, считает он, был сознательно спланирован Ростоп-

чиным и М.И.Кутузовым. Хотя, пользуясь пожаром, французы начали грабеж, но ответственность за поджог все равно лежит на русском командовании и на градоначальнике, которые, помимо прочего, бросили в Москве на сожжение 22,5 тыс. раненых. Большей взвешенностью отличалось мнение А.Г.Тартаковского. Он считал, что Ростопчин, хотя и подготовил поджог, но не смог осуществить его в полном объеме. Кутузов воспрепятствовал этому, санкционировав уничтожение только военных объектов.

Поразительно, но в зарубежной литературе споров о причинах московского пожара практически не существует. Французские, а за ними немецкие и англо-американские исследователи всю ответственность возлагают исключительно на российские власти (в первую очередь, на Ростопчина), которые, движимые «варварскими» понятиями о патриотизме, сознательно обрекли столицу на уничтожение. Эта историографическая традиция идет от Наполеона. 20 сентября 1812 г., находясь в сожженной Москве, он написал русскому императору: «Красивый, великолепный город Москва не существует; Ростопчин ее сжег. 400 зажигателей пойманы на месте преступления; все они объявили, что жгли по приказанию губернатора и полицмейстера...» После выхода в 1823 г. книги Ростопчина, в которой он попытался снять с себя ответственность за пожар, по Европе прокатилась большая волна с обвинениями в его адрес, и с тех пор для европейских историков вопрос был уже «закрыт». Версия Наполеона идеально «ложилась» на представления западноевропейцев о русском «варварстве».

Между тем, при обращении к свидетельствам очевидцев из числа наполеоновских солдат, причем к свидетельствам не мемуарного характера, но зафиксированных в письмах, отправленных домой прямо с пепелища русской столицы (цензуры в современном смысле этих писем не было), возникает более разноречивая картина. Лейтенант 25-го линейного полка Пароди утверждал, что поджигателями были 10 тыс. (!) русских, которым заплатил Александр I. Интендант Проспер полагал, что организовал поджог губернатор, но не исключал, что инициатива шла от русского императора. Солдат Маршал уверял, что это сделали «английские агенты», переодетые в русское платье и наводнившие столицу. Солдат 21-го линейного Пулашо полагал, что пожар был делом рук самих наполеоновских солдат, которые всюду, где бы ни проходили, сжигали все: «...войдя в Москву, мы сожгли этот старый город». Генерал Шарье, не говоря персонально о ком-либо, был убежден, что все это было организовано русскими войсками: «Русские варвары сожгли этот величественный и очень большой город. Все жители осуждают тиранию правительства, которое заставило всех покинуть его... И они сожгут, по видимому, и С.-Петербург в тот момент, когда [наша] армия приблизит-

ся». Самый замысловатый вариант предложил Пейрус, казначей главного штаба. По его мнению, план заманивания французов в Москву с последующим ее сожжением предложили англичане. Исполнителями стали русская императорская квартира, штаб и гарнизон города. Наиболее ревностно стремился к осуществлению этого плана командующий русской 1-й Западной Армией М.Б.Барклай де Толли. Александр I, желая предотвратить это варварство, вручил командование армиями Кутузову, отгеснив таким образом Баркляя. Но Кутузову все же не удалось предотвратить реализацию зловещего плана, так как в дело вмешался московский губернатор. При поддержке великого князя Константина и некоторых высокопоставленных лиц, он уничтожил город.

И все же в большинстве писем без труда можно увидеть преобладание версии о «русских варварах», которые, дескать, по самому определению являются преступниками. При обращении же к рядовым свидетелям со стороны русских (эту версию в конечном итоге принял и сам Ростопчин!) возникает эффект зеркального отражения французской версии!

Где же истина? А может ли вообще историческая истина применительно к такому событию, как грандиозный московский пожар (совершенное воплощение стихии!) быть односложной? Не об этом ли свидетельствует 200-летняя разногласица среди вначале современников и участников событий, а затем историков, литераторов и публицистов? Не были ли люди, участники и свидетели этого пожара, уже изначально настроенными на «свое» восприятие этого события, восприятие, обусловленное как их культурным и социальным кодом поведения, но также и неповторимым стечением жизненных обстоятельств? Не должно ли быть стремление историка проникнуть в детали прошлого и объяснить любой «казус» актом взаимодействия не с «объективной реальностью прошлого», но главным образом с ментальным и индивидуально-психологическим миром участников исторического акта?

Что же «микроистория»? В этом случае она становится важной как никогда. Сам смысл исторического исследования оказывается связан с собиранием микрочастиц прошлого в надежде (возможно, тщетной надежде) увидеть событие через взгляды тысяч глаз живших когда-то людей.

Ильченко В.Н. (Екатеринбург)

К итогам в изучении промышленного производства на Урале в годы Первой мировой войны

Новые тенденции в исследованиях истории уральской промышленности 1914-1918 гг. проявили себя достаточно настойчиво в историографии 1990-2003 годов. Тема является весьма дискуссионной и требует определенного историографического анализа.

Большинство историков отмечает, что Урал внес большой вклад в оборону страны. Авторы уделяют внимание особенностям работы уральской промышленности в 1914-1918 гг. Утверждается, что для этого периода характерна незавершенность технической перестройки горнозаводской промышленности, неспособность частных заводов исполнить весь объем военных заказов, дезорганизация работы железнодорожного транспорта, нехватка рабочих рук, топлива и сырья, падение объемов производства. Следует отметить, что уральские историки середины 1990-х годов рассматривают развитие уральской промышленности, опираясь на формационную теорию. При этом продолжала существовать точка зрения, согласно которой на Урале были чрезвычайно сильны крепостнические пережитки (1). С другой стороны, авторы подчеркивали, что период Первой мировой войны стал временем развития акционерных компаний. Историки пытаются обобщить итоги развития отдельных отраслей промышленности Урала. Считается что, война ускорила формирование системы государственно - монополистического капитализма, т.к. к выпуску вооружения активно привлекались не только государственные, но и частновладельческие заводы. В перестройке уральской экономики на военный лад, отмечают исследователи, непосредственное участие принял акционерный банковский капитал. При этом особое внимание обращено на то, что в 1914 -1917 гг. укрепляются позиции синдикатов, развиваются отдельные отрасли промышленности. В историографической литературе отмечается, что получает развитие кустарная промышленность.

В целом же в историографии сложилось двоякое отношение к тому, как Первая мировая война отразилась на экономике Урала. С одной стороны, считают историки, она ускорила формирование государственно-монополистического капитализма, с другой - породила кризис хозяйственной системы. В этой связи историки обращаются к вопросу формирования государственно - монополистического капитализма. Попытку концептуального осмысления влияния Первой мировой войны на сущность и структуру промышленности региона предпринимает Д.В. Гаврилов. Исследователь приходит к выводу о том, что в период Первой мировой войны процесс слияния банковского капитала с промышленным на Урале достиг высокого уровня, многие заводы получили техническое переоснащение (2). Исследователь приходит к выводу о том, что в течение Первой мировой войны остатки капиталистического уклада в уральской промышленности были окончательно разрушены. Развитие военного производства, по его мнению, происходило с позиции решения геополитических задач. Ученый справедливо говорит о том, что было бы полезно более полно, более точно и обстоятельно выяснить, каким обо-

рудованием были оснащены уральские заводы в конце XIX - начале XX века, в том числе накануне и в годы Первой мировой войны.

В принципе, эту задачу удалось решить Г.К. Шумкину. В его диссертационном исследовании отмечается, что в условиях начавшейся гонки вооружений традиционные механизмы организации военного производства стали давать сбой. Проекты комплексной реконструкции военного производства на Урале до начала войны не были реализованы (3).

Различные проблемы, связанные с развитием уральской горнозаводской промышленности в конце XIX - начала XX вв. исследуются достаточно подробно и глубоко Л.В. Сапоговской. Автор утверждает, что в период Первой мировой войны главной формой монополизации были синдикаты. В трудах рассматривается история отдельных отраслей уральской промышленности, в том числе, золотопромышленность. В годы войны, указывает исследователь, внимание правительства к золотопромышленности увеличивается. Большой интерес вызывает попытка рассмотреть золотодобывающую промышленность России в модернизационной динамике XVIII-XX вв. (4).

В историографии содержится материал и о других отраслях уральской горнозаводской промышленности. Изучается проблема влияния иностранных капиталов на уральскую горнозаводскую промышленность. Исследователи придерживаются на этот счет разных точек зрения. Так, В.П. Тимошенко обращает особое внимание иностранным капиталовложениям в уральскую промышленность. Историк отмечает, что большая часть капиталовложений была направлена в горнодобывающую промышленность, определяя при этом структуру иностранных капиталовложений. В.П. Тимошенко изучает роль английских, французских, бельгийских, американских капиталов. Исследователь считает, что в годы войны и революционных потрясений традиционные рынки сбыта уральской продукции были утрачены (5).

Особый интерес вызывают вопросы, связанные с особенностями управления промышленностью в годы Первой мировой войны. Речь идет, в первую очередь, о Военно-промышленном комитете. Рассматривают целый ряд вопросов, связанных с их деятельностью. Интерес в этой связи представляют работы А.П. Абрамовского (6). Он считает, что фабзавкомы успешно боролись с саботажем предпринимателей, принимали важные решения, касающиеся работы предприятий. Подробнее об этом в историографическом материале В.Н. Ильченко (7).

В ряде работ исследуется роль общественности в управлении экономикой периода Первой мировой войны, например, съезда горнопромышленников, промышленных совещаний. Рассмотрение проблем управления уральской промышленностью в 1917 г., на наш взгляд, является весьма актуальным и перспективным.

В 1990-е гг. появились исследования о составе и положении рабочего класса в годы Первой мировой войны. Этой проблеме большое внимание уделяет М.А. Фельдман. В период Первой мировой войны принудительный труд на уральских заводах, считает исследователь, становится обычным явлением. М.А. Фельдман рассматривает перемены в социальном положении рабочего класса Урала (8). Подробная рецензия на монографию, посвященную рабочим крупной промышленности Урала в 1914-1941 гг. подготовлена В.Д. Камынину. А.В. Дмитриев исследует проблему влияния войны на формы найма, условия и оплату труда рабочих. Историк рассматривает также вопросы, связанные с применением труда иностранных рабочих, военнопленных (9).

Интересными по многим сюжетам представляются труды А.В. Жука, посвященные проблемам развития уральской промышленности в период войны. Исследуется проблема технического оснащения уральских предприятий. Исследователь считает, что, несмотря на ряд причин, тормозивших военное производство, уральские заводы сыграли важную роль в снабжении фронта пушками и снарядами. Первая мировая война стала важным этапом в общем историческом процессе индустриализации края, дав толчок дальнейшему развитию военной индустрии в регионе (10).

Большинство историков убедительно доказывают, что война помогла многим заводам обрести производственную стабильность. Отмечается рост производства, техническое переоснащение промышленности, приводятся данные о выпуске военной продукции. Современная историография вопроса характеризуется тем, что используются различные методологические подходы. Оригинальностью и глубиной отличаются в этой связи работы К.И. Зубкова о геополитических особенностях Уральского региона (11).

1. См. Заболотный Е.Б., Камынин В.Д., Тертыйшный Э.Т. Урал накануне великих потрясений 1917 года (историографический очерк). Тюмень, 1997.

2. Гаврилов Д.В. Социально-экономические структуры горнозаводской промышленности Урала в период капитализма (1861-1917 гг.): методологические аспекты проблемы // Промышленность и рабочие Урала в период капитализма (1861-1917 гг.): Свердловск, 1991. С.42-75; Он же. Влияние геополитического фактора на развитие военного производства на Урале (XVIII в.-1917 г.) // Региональные структуры России в геополитической динамике. Екатеринбург, 1995; Он же. Модернизационные процессы в горнозаводской промышленности Урала в конце XIX - начале XX в. (1980-1917) // Уральский исторический вестник. № 9. Проблемы экономической истории России региональное измерение. Екатеринбург, 2003.

3. Шумкин Г.Н. Военное производство на Урале в конце XIX-начале XX вв. (1891-июль 1914 гг.). Дис...к.и.н. Екатеринбург, 2002. С.196-197.

4. Сапоговская Л.В. Горнозаводская промышленность Урала на рубеже XIX - XX вв. (к характеристике процессов монополизации). Екатеринбург, 1993; Она же. Монополистические тенденции в развитии Уральской золотопромышленности (1890-1917) // Промышленность Урала в период капитализма: социально-экономические и экологические проблемы. Екатеринбург, 1992; Она же. Процесс монополизации соляной промышленности Прикамья

- в конце 19 - начале 20 вв. // Промышленность Урала в период капитализма: социально-экономические и экологические проблемы. Екатеринбург, 1992; Она же. Частная золотопромышленность России на рубеже XIX-XX вв. Урал и Сибирь - модели развития. Екатеринбург, 1998; Она же. Золотодобывающая промышленность России в модернизационной динамике XVIII - XX вв. // Россия к поискам национальной стратегии развития. Екатеринбург, 2003
5. Тимошенко В.П. Урал в мирохозяйственных связях 1917 - 1991 гг. Свердловск, 1991; Он же. Исторические традиции внешнеэкономических регионов Урала уроки монополии(1920-1930-е гг.) // Уральский исторический вестник. № 9. Екатеринбург, 2003. С.195.
6. Абрамовский А.П. Первая областная конференция фабрично-заводских комитетов Урала (Екатеринбург, 1-5 декабря 1917 года) // Проблемы социально-экономического и политического развития Урала в XVIII - XX веках. Челябинск, 1997.
7. См. Ильченко В.Н. Историография промышленности Урала в годы революции и гражданской войны: Дис ... к.и.н. Екатеринбург, 1998.
- 8.Фельдман М.А. Рабочие Урала накануне и в годы первой мировой войны: инволюционный путь развития // Вторые уральские военно-исторические чтения. Екатеринбург, 2000; Он же. Рабочие крупной промышленности Урала в 1914-1941 гг. (численность, состав, социальный облик). Екатеринбург, 2001; Он же. Рабочие крупной промышленности Урала в 1914-1941 гг. Екатеринбург, 2001. Он же. Рабочие черной металлургии Урала в 1913-1940 гг.: динамика численности и социальная структура //Уральский исторический вестник. № 9. Екатеринбург, 2003.
9. Дмитриев А.В. Состав и положение лесных рабочих горнозаводского Урала в годы Первой мировой войны // Социально-экономическое и правовое положение рабочих Урала в период капитализма (1861-1917 гг.). Свердловск, 1990.
10. Жук А.В. Заказ оборудования за границей военными предприятиями Урала в годы первой мировой войны // Третьи Татищевские чтения. Екатеринбург, 2000; Он же. Военная промышленность Урала в годы Первой мировой войны (1914-1918 гг.). Дис... к.и.н. Екатеринбург, 2002. С.156-159.
11. Зубков К.И. Россия и Урал на переломе геополитических эпох (1980-е-1920-е гг.) // Уральский исторический вестник. Екатеринбург, 1994. Вып. 1; Он же Стратегическая ось военного перелома (К вопросу о геополитической роли Урала в Первой мировой войне) // Урал в стратегии Второй мировой войны. Екатеринбург, 2000; Он же. Опыт российских модернизаций. XVIII-XX века. М, 2000.

Кальсина А.А. (Пермь)

Состояние школьного дела в Пермской губернии по материалам газеты “Свободная Пермь” (1919 г.)

В годы Гражданской войны на территории Пермской губернии издавалась “белогвардейская газета” — “Свободная Пермь”. 25 декабря 1918 г. войска Красной армии оставили Пермь, в город вошли колчаковцы. Около полугода на территории Пермской губернии существовала антибольшевистская власть. 1 июля 1919 г. Пермь снова перешла в руки красных. Основным содержанием газеты “Свободная Пермь” стали события Гражданской войны, а также проблемы, связанные с развитием политической жизни, промышленности и торговли, быта и нравов горожан, культуры, вопросы образования и развития школы.

Гражданская война разделила страну на два враждующих лагеря. Трудовое население, сочувствующее советской власти, подверглось тер-

рору. Демократически настроенная пермская интеллигенция встретила Колчака с воодушевлением. Редакция газеты “Свободная Пермь” писала, что в основу своей деятельности ставит задачу “восстановления и возрождения России, единой, свободной и могущественной. Господство правозаконности и порядка, равенство всех граждан перед законом и объединение вокруг единой и твердой власти в лице Верховного правителя, во имя грядущего освобождения Родины, для решительной борьбы с большевиками” (1). Издателями газеты были коллежский асессор А.П. Богоявленский, В.Г. Гаркунов, редакторами — присяжный поверенный М.М. Кузнецов, преподаватель истории Н.А. Несслер, музыкальный критик Б.М. Попов. В газете принимали участие профессора Пермского университета, часть из которых прибыла в Пермь на постоянную работу из Петроградского университета в 1916-1917 годах. Среди них Л.А. Булаховский, С.П. Обнорский, А.И. Сырцов, Н.В. Устрялов, Г.В. Вернадский. И естественно, на страницах газеты активно обсуждались вопросы, связанные с жизнью университета и состоянием школьного дела.

Колчаковцы сразу же аннулировали все декреты советского правительства о народном образовании. Детям рабочих и крестьян был отменен прием в младшие классы средних учебных заведений (2). Многие школы были закрыты или оказались в плачевном состоянии.

“Свободная Пермь,” выходящая с января 1919 г., так характеризовала обстановку: “Школьная жизнь разбита. Вместо самоуправления большевизм внёс разложение в среду учащихся. Вместо трудовой атмосферы, самодеятельности — беспечность, освобождение от труда, вместо совместного обучения — одичание учащихся, разгром налаженного годами школьного общежития” (3). Средства предназначавшиеся на выдачу жалования учителям, были увезены Пермским уездным исполнительным комитетом большевиков (4). В январе 1919 г. Пермское земство собирает сведения о школах: в каком они состоянии, сохранилось ли имущество, количество учащихся и список учителей, способных приступить к занятиям (5).

Постепенно возобновлялась работа многих учебных заведений Перми: Первой мужской гимназии, Мариинской женской гимназии, Фребелевских курсов по дошкольному воспитанию. Местные власти выделили средства на финансирование школ: гимназии Циммерман — 2250 рублей, кредит гимназии Барбатенко — 12 тысяч руб., смешанной гимназии Орловой — 8 тыс. руб., Обществу педагогов — 10 тыс. руб. (6). Расход города на школы в 1919 г. должен был составить для 18 школ 749 тыс. руб., в то время как в 1917 г. расход для 10 школ составлял 16 тыс. руб. (7).

Профессора Пермского университета Заварзин, Обнорский, Шмидт возобновили чтение лекций для студентов. В средних учебных заведени-

ях опять восстановлена плата за обучение: в гимназии Циммерман - от 80 до 125 рублей за полугодие. Земское собрание уезда признало необходимым преподавание Закона божьего в школах, преподавать его могли не только священники, но и учителя, причем без материального вознаграждения. Закон божий в учебных заведениях был обязателен для школы, но не обязателен для учащихся. Родители не желающие, чтобы их дети изучали Закон божий, должны были сделать об этом заявление лицу, стоявшему во главе учебного заведения (8).

На страницах газеты появляется информация о проведении школьной реформы. Попечителем Оренбургского учебного округа, куда входила Пермь, был назначен В.М. Анастасиев, а окружным инспектором М.Н. Хитрин. Новым заведующим отдела народного образования Пермской городской управой избран врач В.В. Рахманов (9).

17 января 1919 г. состоялось совещание пермского Учительского союза, где обсуждались вопросы, касающиеся материального положения учительства. Вводились новые ставки, которые были ниже советских. Жалование учителя начальных школ составляло 400 руб., в то время как в 1918 г. учитель в уезде получал от 664 до 864 руб., а в Перми - от 747 руб. в месяц (10). В высших начальных школах заведующий за 10 часов в неделю получал 500 руб. в месяц, а учитель общеобразовательных предметов за 18 часов в неделю — 375 руб. В мужских гимназиях, реальных училищах и учительских семинариях директор — 900 руб. при 6 часах в неделю, помощник директора — 600 руб. при той же нагрузке (11). Для сравнения прожиточный минимум в Перми в 1919 г. составлял с средним 300 рублей в месяц, а цены на продукты были следующие: греча — 2 руб. 20 коп. за фунт, масло — 2 руб. 80 коп. за фунт, свинина — 4 руб. 80 коп. за фунт, соль — 35 коп., картофель — 11 руб. (12).

Прибывший в феврале 1919 г. в Пермь помощник уполномоченного министра народного просвещения М.И. Хитрин познакомил пермских учителей с целями и задачами нового учебного окружного управления. Он отмечал, что пермское учительство неорганизовано, поэтому 11 и 12 февраля 1919 г. состоялись общие собрания преподавателей всех местных учебных заведений. Обсуждались вопросы дальнейшего существования института классных наставников, об ученических организациях и об учебных планах. Решено было сохранить институт классных наставников, которые должны быть старшими друзьями учащихся. В учебных заведениях устанавливался минимум учебных планов и приняты меры к физическому и психическому оздоровлению учащихся (13).

В марте 1919 года в Перми вышел первый номер общественно-педагогического журнала “Свободная трудовая школа”. На его страницах обсуждались вопросы реформы школы. Редакция организовала ряд публичных лекций, бесед на педагогические темы. Их читали профессо-

ра университета А.Г. Генкель, Н.Е. Румянцев, И.П. Савинов, которые являлись организаторами педагогического кружка при Пермском университете (14). Н.Е. Румянцев был также участником и редактором московского журнала “Педагогическая мысль”, филиал которого находился в Перми. Своей главной задачей журнал считал “разработку вопросов по созданию типа единой демократической школы, сильной духом общественности и способной дать Родине полезных работников в области как умственного, так и физического труда” (15).

На страницах “Свободной Перми” встречаются статьи о создании в Перми своего высшего педагогического учебного заведения. Особой комиссией был разработан проект организации земского института народного образования. Предполагалось открыть историко-филологический а позже естественно-научный факультеты. Открытие решено было приурочить к исполняющемуся в 1920 году пятидесятилетие существования пермского земства (16).

Военные действия Гражданской войны для Перми завершились в ночь с 30 июня на 1 июля 1919 г., когда Пермь была отбита у колчаковцев войсками красных. С белыми в Сибирь ушли 80% пермского учительства (17).

Газета “Свободная Пермь” на своих страницах отразила сложный противоречивый период Гражданской войны на территории Пермского края, который сопровождался поисками в решении проблемы переустройства школьного образования, заменой старой дореволюционной школы новой трудовой. Идеи свободной трудовой школы были популярны в среде демократически настроенной интеллигенции Урала.

- 1.Свободная Пермь. 1919. № 10. С.1.
- 2.История Урала. Пермь, 1965. С.301.
- 3.Свободная Пермь. 1919. № 48. С.4.
- 4.Свободная Пермь. 1919. № 16. С.3.
- 5.Свободная Пермь. 1919. № 18. С.3.
- 6.Свободная Пермь. 1919. № 24. С.4.
- 7.Свободная Пермь. 1919. № 2. С.3.
- 8.Свободная Пермь. 1919. № 19. С.4.
9. Свободная Пермь. 1919. № 24. С.4.
10. Свободная Пермь. 1919. № 28. С.3.
- 11.Свободная Пермь. 1919. № 78. С.4.
12. Свободная Пермь. 1919. № 25. С.4.
13. Свободная Пермь. 1919. № 47. С.3.
14. Педагогическая мысль. 1919. № 9. С.2.
- 15.Свободная Пермь. 1919. № 81. С.3.
- 16.Свободная Пермь. 1919. № 82. С.4.
- 17.Пермский “Муравейник”. Пермь, 1966. С.95.

Константинов С.И. (Екатеринбург)
Екатеринбург белый

Процесс выдвигания города на роль естественного центра Урала, начатый большевистскими властями, продолжался и после занятия города их противниками. Почти год здесь размещались штабы Екатеринбургской группы войск, затем - Сибирской армии. Штаб 2-й чехословацкой стрелковой дивизии, штабы многих более мелких частей и подразделений. В августе 1918 г. было сформировано и действовало до декабря коалиционное Временное областное правительство Урала во главе с кадетом П.В. Ивановым.

Планировала перенести в Екатеринбург свою столицу Уфимская Директория, претендовавшая на Всероссийскую власть. Пять раз, более чем какой - либо другой город, посещал Екатеринбург Верховный Правитель и Верховный Главнокомандующий адмирал А.В. Колчак (1).

В первый же день занятия города белыми была назначена военная администрация. Первым начальником гарнизона стал полковник Шереховский (2), назначивший комендантом города подполковника Сабельникова (3). В последующем эти должности занимал ряд офицеров, причем не только русской службы. Так, в начале сентября 1918 г. должность коменданта Екатеринбурга "полковник Принц Риза – Кули Мирза сдал капитану Блага" (4). Вскоре чех Блага получил чин майора. В марте 1919 г. тот же полковник Риза – Кули Мирза сдавал должность, но уже начальника гарнизона, генерал - майору Филимонову, командиру Кадровой бригады, формировавшейся в городе (5).

Интересно, что по тону и формулировкам военных приказов иногда можно понять душевное состояние и даже взгляд на происходящие события тех, кто их дает. Одним из первых приказов коменданта города подполковника Сабельникова, отданным 26 июля, был следующий: "Районным комендантам немедленно принять меры к погребению убитых красноармейцев, обманно втянутых в братоубийственную гражданскую войну. К погребению привлечь частные похоронные бюро, а также пригласить духовных лиц для выполнения религиозных обрядов. Вышеизложенное исполнить в кратчайший срок и об исполнении срочно донести..." (6).

Осуществление охраны "государственного порядка и общественного спокойствия в сфере военных действий", то есть на запад и север от рек Тобола и Исети, было возложено на "Начальника Западно-сибирского отряда Правительственных войск (т.е. Временного Сибирского правительства - К.С.), Начальника 1-й Степной Сибирской Стрелковой дивизии" генерал - майора Л.А. Вержбицкого. С 1 августа 1918 г. эта территория была объявлена им на военном положении сроком на 6 месяцев.

Любопытен и приказ № 1 генерала Вержбицкого, в котором он пытается наивными заклинаниями остановить уже пылающую гражданскую войну. "Нет и не может быть таких коренных разногласий между различными классами и слоями населения, которых нельзя было бы разрешить при добром желании сторон... я с беспощадной строгостью пресеку все как революционные, так и контрреволюционные выступления, откуда бы таковые ни исходили и каким бы способом они не проводились... Ни революция, ни контрреволюция" (7). Но действительность отказывалась подчиниться приказу генерала, хотя бы и подкрепленному военной силой.

Екатеринбург становится одним из главных центров формирования и подготовки частей для фронта. В городе находилась, например, Екатеринбургская прифронтовая школа подготовки прапорщиков пехоты, рассчитанная на 1200 юнкеров" (8). Здесь же работала Екатеринбургская Учебная Инструкторская школа. Егери этой школы проявили себя впоследствии в арьергардных боях с 14 по 21 июля 1919 г., и 12 из них были награждены Колчаком Георгиевскими крестами и Георгиевскими медалями 4 степени (9).

Уже 30 июля 1918 г. приказом начальника гарнизона начато формирование добровольческих подразделений. Город был разбит на районы и руководство приемом добровольцев поручено: в 1 – 3 районах - полковнику Торейкину (будущему командиру 25-го Екатеринбургского имени Верховного Правителя Адмирала Колчака горных стрелков полка, а впоследствии генерал - майору, командиру 7-й Уральской стрелковой дивизии), в 4 - 7 - полковнику Иванову (будущему генерал - майору, командиру 26 Шадринского горных стрелков полка), в 8 - 11 - полковнику Тарасевичу (будущему генерал - майору, командиру 27 - го Камышловско - Оровайского горных стрелков полка) (10).

В феврале 1919 по приказу Р. Гайды начато формирование Екатеринбургской Кадровой бригады в составе двух пехотных кадровых полков и двух кадровых артиллерийских дивизионов. Командиром бригады был назначен инспектор артиллерии Екатеринбургской группы войск Виктор Воронов, только что получивший чин полковника артиллерии.

В состав этой бригады вошел и так называемый "Отдельный Бессмертный Ударный Батальон Сибирской Армии". Формирование его начато 13 февраля 1919 г. в Екатеринбурге по инициативе начальника "Ижевского Партизанского отряда" подполковника Александра Власова. 8 марта Власову был присвоен чин полковника со старшинством с 6 ноября 1918 г. В этот же день на базе Екатеринбургской Кадровой бригады было начато формирование 2-й Отдельной Ударной Сибирской бригады. Возглавил ее Воронов. В знак особой чести для Ударной бригады была установлена специальная форма - черные погоны с синими просветами и

синей выпушкой; на левом рукаве - щиток синего цвета с черепом и костями; под щитком - угол красно – черного цвета (11).

В исторической литературе встречаются утверждения, что в Удмуртии, наряду с Ижевской и Воткинской дивизиями, из повстанцев была сформирована также Сарапульская дивизия. Архивные документы свидетельствуют, что эта воинская часть создана 3 апреля 1919 г. из сформированных в Екатеринбурге Кадрового полка и Ударного Бессмертного батальона. Вместе с Воткинской Сарапульская дивизия составили 5-й Армейский корпус, переименованный тогда же из 2-го Сводного Сибирского корпуса. Правда, через несколько дней Ударный батальон, ставший к этому времени уже полком, был выведен из состава Сарапульской дивизии и оставлен в непосредственном подчинении командующего Сибирской армией Р. Гайды. А Сарапульскую дивизию перевели для доукомплектования в Тюмень.

Еще через неделю 5-й корпус был переименован в 8-й, который составили 15-я Воткинская и 16-я Сарапульская стрелковые дивизии. 28 апреля начальником Сарапульской дивизии был назначен бывший начальник Офицерской пехотной школы Тюменского военного округа полковник Головин (12).

13 марта 1919 г. генерал - лейтенант Р.Гайда произвел смотр частям, стоящим и формирующимся в Екатеринбурге. Это были: 1-я и 2-я Ударные Сибирские Бригады (командиры полковники Лабунцов и Воронов), Ударный Бессмертный Батальон (полковник Власов), 1 - й Кадровый полк (полковник Беренс), сотни 11 - го и 17 - го Оренбургских казачьих полков с Пулеметными командами (командиры - полковники Сукин и Кручинин), сотни Петропавловского конного дивизиона и Гарнизонная Караульная команда (начальник - штабс-капитан Алексеев). Части произвели на него отличное впечатление и их командирам была объявлена благодарность (13). Добавим, что в этом приказе не упомянут Екатеринбургский Уланский полк 1-й кавалерийской дивизии и ряд других частей.

24 сентября 1918 г. Уполномоченным командира 3-го Уральского Отдельного корпуса по охране государственного порядка и общественного спокойствия по Красноуфимскому, Екатеринбургскому, Камышловскому и Шадринскому уездам был назначен начальником 7-й Уральской дивизии горных стрелков генерал - майор князь Владимир Васильевич Голицын (14). Начальником штаба гарнизона г. Екатеринбург стал полковник Бангерский, известный в будущем колчаковский генерал (15).

Голицын прибыл в Екатеринбург 6 августа и приступил к формированию пополнений для своей дивизии, которая вела тяжелые бои на фронте (16). Это была одна из самых боеспособных дивизий. За Пермскую операцию, где его дивизия сыграла выдающуюся роль, 9 января

1919 г. Голицын получит чин генерал – лейтенанта (17) и будет назначен командующим 3 - м Уральским корпусом горных стрелков (18), передав дивизию генерал - майору Торейкину (19).

В ноябре 1918 г. посетивший расположение дивизии в районе Кунгура вместе с А.В. Колчаком и генералом А.Ноксом начальник английского экспедиционного отряда Д.Уорд составил следующее впечатление о Голицыне: "Представляет собой прекрасный тип офицера старого порядка; аристократ до кончика ногтей, но превосходный руководитель солдат, рожденный для команды. Можно думать, что в его наружности сильная струя татарской крови, но вообще он из того сорта людей, с которыми предпочитаешь встретиться скорее друзьями, чем врагами" (20).

Эту характеристику Голицын подтвердил, оставаясь и в эмиграции ярым врагом новой власти в России. Его сын состоял членом Русской фашистской партии в Харбине с самого начала ее основания в 1922 году (21).

По мере наступления белых и занятия новых местностей требовалось создание военной администрации на местах. И вот уже под полномочия Голицына добавляются в октябре 1918 г. Ирбитский и Верхотурский уезды. А 28 октября ввиду отъезда Голицына на фронт во временное исполнение своей должности он приказывает вступить Начальнику гарнизона г.Екатеринбурга (с 3 октября 1918 г.), командиру 28-го Ирбитского полка горных стрелков полковнику Некрасову (22).

Через месяц и Некрасов убыл на фронт. С 22 ноября временно исполняет должность уполномоченного и начальника гарнизона командир 1-го Уланского Екатеринбургского полка полковник кавалерии Сергей Домонтович. Карьера его, как и многих офицеров в то время, была стремительна. 21 января 1919 г. Домонтович, будучи уже помощником и заместителем Главного Начальника Уральского Края, назначается "Уполномоченным Камандующего войсками Сибирской Армии по охране государственного порядка и общественного спокойствия в уездах Пермском, Екатеринбургском, Красноуфимском, Шадринском, Камышловском, Ирбитском и Верхотурском. Ему подчиняются все начальники гарнизонов" (23).

Приказом Колчака от 8 марта 1919 г. Домонтович произведен в генерал - майоры со старшинством с 19 февраля. Остается добавить, что с 10 июля 1919 г. он – Главный начальник Военно - Административного Управления Восточного фронта. В Екатеринбурге же заместителем Домонтовича по военной части был командир Казанского драгунского полка полковник Щербатский (24):

В Екатеринбурге находился и штаб 2-й стрелковой кадровой дивизии (командир - полковник Р. Бангерский). Размещался он по адресу: ул. Уктусская (ныне - 8 Марта), дом № 4. Полки этой дивизии формировались и в других городах Урала. Так, 5-й полк - в г. Шадринске (25).

Тем временем жизнь обывателей города шла своим чередом. И даже не была лишена некоторых развлечений, несмотря на войну. Для увеселения горожан давал концерты чехословацкий духовой военный оркестр. Квотирующийся в городе 1-й чехословацкий полк Яна Искры из Брандыса устроил в январе 1919 г. бал для горожан (26).

И все же тяготы военного времени напоминали о себе. Екатеринбургская Городская Дума постановила изыскать средства на нужды Народной армии путем самообложения граждан. Исполнительная Комиссия специально созданного Думой Комитета разработала порядок сбора средств и нормы самообложения в зависимости от имущественного положения. Надо отметить, что анкета для обследования имущественного состояния горожан должна была заполняться добровольно. Можно было просто указать сумму добровольного самообложения. Но вряд ли сия чаша минула кого-либо. Сдать деньги предлагалось и торговым-промышленным предприятиям, и домовладельцам, и капиталистам. Последним предлагалось при доходе от 10 до 20 тыс. рублей пожертвовать 1%, а например, свыше 1 млн.руб. - уже 20% (27). И средства начали поступать. Депутация Сысертского завода вручила генералу Голицыну 60 тыс. рублей, собранных по подписке на нужды армии. От Верх-Нейвинского завода - 32894 рубля, от Верх - Исетской Земской управы - 543 рубля и так далее (28). К 20 октября 1918 г. на формирование 7-й Уральской дивизии пожертвовано было ровно 538609 рублей 15 копеек. Причем за расходование денег с точностью до копейки генерал Голицын отчитался через публикацию в газете "Уральский край". Среди получателей были командиры формирующихся в городе полков: 25 - го Екатеринбургского, 26 - го Шадринского, 27 - го Камышловско - Оровайского, 28-го Ирбитского - по 50 тыс. рублей. А также командиры Петропавловского полка, 1-го Уланского Екатеринбургского полка, 2-й стрелковой кадровой дивизии, Атаман Оренбургского казачьего войска. 95978 руб. 28 копеек было передано и председателю Чешского Национального совета (29).

Город быстро становится довольно плотно насыщен войсками. Уже в ноябре 1918 г. под размещение воинским частям и офицерам были переданы часть номеров Екатеринбургских гостиниц, имевших звучные названия, - Пале-Рояль, Атаманова, Эрмитаж, Метрополь, Гранд - Отель, Пушкинские, Север, Македония, Москва (30).

Постояльцами этих гостиниц были не просто спокойные обыватели. Происходили случаи пьянства, бесчинств. Случались и стычки, имевшие смертельный исход. Так, 21 февраля 1919 г. в офицерском общежитии полка двадцатичетырехлетний штабс-капитан 26-го Шадринского горных стрелков полка Петр Ваулин в состоянии, как говорится в документе, "запальчивости и раздражения" лишил жизни подпоручиков Ионина

и Белобородова выстрелом из револьвера в голову". За что был лишен чинов и орденов, исключен с военной службы, лишен всех прав гражданства и приговорен к каторжным работам на 20 лет (31).

Возможно, как раз этот случай подтолкнул Екатеринбургского голову на следующий день, 22 февраля 1919 г., обратиться к Верховному Правителю. Городской голова жаловался А.В. Колчаку на беспорядочность расквартирования войск в городе. Если в 1915 - 1917 гг. в Екатеринбурге было расквартировано до 55 тыс. солдат в 143 помещениях, отмечал он, то сейчас значительно меньше, но занимают они 300 помещений. Дело дошло до того, что для военных потребностей занято 16 школьных помещений. В результате занятия проводятся в 2 - 3 смены (32).

Однако положение мало изменилось. Весной 1919 г. в Екатеринбургском гарнизоне находилось 30 тыс. солдат, занимающих квартиры более 360 помещений (33). Размещались войска и в пригородах Екатеринбурга. Отдельная кавалерийская бригада Партизанской дивизии им. Атамана Анненкова, в начале июля 1919 г. переброшенная для укрепления фронта на Урал, разместились: штаб - село Елизаветино, Барнаульский полк голубых улан - село Уктус, полк черных гусар - завод Нижне - Исетский (34).

Таким образом, в районе города была сосредоточена крупная группировка белых войск. Даже накануне взятия города красными белое командование утверждало, что опасность далека. В Екатеринбургской операции Восточного фронта принимала участие 28 - я стрелковая дивизия (начдив В.М.Азин), 21-я стрелковая Пермская дивизия (начдив Г.И. Овчинников) и отчасти 5-я стрелковая дивизия. Важнейшую роль во взятии Екатеринбурга сыграл, по - видимому, 247-й полк 2-й бригады 28-й дивизии. Ибо он в мае 1920 г. был особо отмечен в приказе Реввоенсовета Республики. "...14 июля 1919 года под г.Екатеринбургом полк сбил противника с укрепленных позиций у села Решеты на протяжении 50 верст, к вечеру взял г.Екатеринбург, отбил несколько контратак на этот город и прочно закрепил его за нами".

За успешные действия в Екатеринбургской операции два полка 28-й дивизии были награждены орденом Красного Знамени. Почетным революционным золотым оружием награжден командующий 2 - й армией В.И. Шорин (35).

Пребывание белых офицеров в городе на этом не закончилось. Но находились они здесь уже в совсем ином качестве.

Со дня занятия города по июль 1920 г., то есть на 11,5 месяцев, Екатеринбургской ЧК было заведено 3777 дел с общим количеством обвиняемых 6229 человек. И хотя треть привлекаемых, по официальным данным, освобождена, к расстрелу приговорено 122 человека (36). Уже в мае 1920 г. президиумом Губчека с согласия Губкома РКП(б) и Екате-

ринбургского Губисполкома было принято решение организовать в городе концентрационный лагерь (37). Это был первый в Уральской области концлагерь для приговоренных к отбыванию наказания на принудительных работах.

В январе 1922 г. в Екатеринбургском концлагере № 1 числилось 784 заключенных. При этом более четверти из них составляли бывшие белые офицеры. Их средний возраст составлял 27,5 лет. Не укладывается в сложившийся стереотип белого офицера социальное происхождение этих бывших колчаковцев: из крестьян и мещан (поровну)- 88%, остальные - из духовного звания, казаков, почетных граждан и лишь 3 человека - из дворян. Ясно, что основную массу заключенных составляли младшие офицеры (38).

Среди арестованных НКВД в Екатеринбурге в 1937 – 1939 гг. бывших белых офицеров оказалось примерно столько же - около 25%, но это уже другая тема.

1. Плотников И.Ф. Верховный правитель России в Екатеринбурге // Главный проспект. 1994. № 45.
2. ЦДООСО. Ф. 41. Оп.1. Д. 127. Л. 11.
3. ГАСО. Ф.1963. Оп. 1. Д. 3. Л. 1.
4. Там же. Л. 14. Ризи - Кули - Мирза принял должность 23 августа у подполковника Сабельникова.
5. Там же. Ф.1956. Оп. 1. Д. 40. Л. 196.
6. Там же. Ф. 1963. Оп. 1. Д. 3. Л. 3.
7. ЦДООСО. Ф. 41. Оп. 1. Д. 121. Л. 22.
8. ГАСО. Ф. 1956. Оп. 1. Д. 40. Л. 273 об.
9. РГВА (Российский государственный военный архив). Ф. 39 483. Оп. 1. Д. 3. Л. 43.
10. ЦДООСО. Ф. 41. Оп. 1. Д. 127. Л. 18.
11. ГАСО. Ф. 1956. Оп. 1. Д. 40. Л. 97 об, 103, 162, 198.
12. Там же. Л. 274 – 274 об, 321.
13. Там же. Л.189 об.
14. ЦДООСО. Ф. 41. Оп. 1. Д. 125. Л. 1.
15. Там же. Д. 127. Л. 26.
16. Там же. Д. 126. Л. 62.
17. ГАОО (Государственный архив Омской области). Приказ № 10 по 1-му Средне-Сибирскому армейскому корпусу.
18. РГВА. Ф. 40 022, описание.
19. ГАСО. Ф. 1956. Оп. 1. Д. 40. Л. 20 об.
20. Уорд Д. Союзная интервенция в Сибири. М., Пг., 1923. С.74.
21. Кентавр. 1993. № 4.
22. ЦДООСО. Ф. 41. Оп. 1. Д. 125. Л. 30.
23. Там же. Л. 68.
24. Там же. Л. 85.
25. Там же. Д. 124. Л. 76.
26. Там же. Л. 123.
27. Там же. Д. 121. Л. 32.
28. Там же. Д. 125. Л. 2.
29. Там же. Д. 126. Л. 62.
30. ГАСО. Ф. 1963. Оп. 1. Д. 3. Л. 20.

31. Там же. Ф. 1856. Оп. 1. Д. 40. Л. 192 об.
32. Там же. Д. 19. Л. 41 - 42.
33. ЦДООСО. Ф. 221. Оп. 2. Д. 221 а. Л. 277.
34. РГВА. Ф.39 383. Оп. 1. Д. 24. Л. 81.
35. См. Плотников И. Когда и кто освободил Екатеринбург// Уральский следопыт. 1989. № 8.
36. ЦДООСО. Ф. 221. Оп. 2. Д. 772. Л. 11.
37. ГАСО. Ф. 1568. Оп. 1. Д. 3. Л. 1.
38. Там же. Д. 30. Л. 41, 84. Подсчеты автора.

**Коньшева И.И. (Нижевартовск)
О рыбопромысловых угодьях Тобольского Севера
(1917- начало 1920-х гг.)**

На территории Березовского и Сургутского уездов располагались значительные запасы рыбных ресурсов, которые в дореволюционный период активно использовались рыбопромышленниками из-за дешевизны сырья и рабочей силы, на что неоднократно указывали в своих исследованиях Л.Е. Киселев, Ю.П. Прибыльский, А.В. Головнев, Л.В. Алексеева. В годы революционных потрясений рыбные промыслы и угодья использовались весьма слабо, поскольку туземное население добывало рыбу только для собственного потребления в силу нарушения торгового обмена. С установлением советской власти большевистское правительство предприняло некоторые попытки по восстановлению рыбных промыслов в стране, т. е. налаживанию рыбодобычи, но в 1917- 1919 гг. эти мероприятия не распространялись на Тобольский Север.

В годы Гражданской войны население Севера пыталось самостоятельно решать проблемы обеспечения и регулирования пользования угодьями на основе существовавших обычаев. В июне 1918 года на Севере возник Обь - Иртышский Союз Кооперативов (Северосоюз), который, среди прочего, стал заниматься организацией приема рыбы у местного населения, что стимулировало увеличение ее лова. Деятельность Северосоюза осуществлялась во всех северных районах. Кроме него, на Дальнем Севере (Обдорский край) возник кооператив из представителей туземного населения под руководством И.Ф. Ного. Следовательно, в годы Гражданской войны, благодаря местным инициативам (не дожидаясь указания сверху) начался процесс по налаживанию деятельности в рыбном хозяйстве, которое для части туземного населения играло исключительно важную роль.

Весной 1920 года Наркомпрод Республики командировал в Тобольск уполномоченных правительством « ... с заданием в кратчайшие сроки восстановить на Иртыш и Оби рыбные промыслы» (1). Теперь все рыбные угодья стали принадлежать Главному управлению по рыболовству и рыбной промышленности «Главрыба». 21 июня 1920 года был создан

республиканский трест «Областьрыба» с пятью отделениями на местах во главе с тюменским губпродкомиссаром Г.С. Инденбаумом, которого через некоторое время сменил М.Г. Непряхин (2). Таким образом, государство стало обладать монопольным правом на добычу и заготовку рыбы. Тогда же было констатировано серьезное ухудшение положения с добычей рыбы (не хватало снастей, уменьшился лов и сбыт), которая в 1920 г. составила 60% к уровню 1919 г. (3). Для стимулирования сдачи рыбы государству предпринимались весьма непопулярные меры. Так, 30 ноября 1920 г. в Сургутском уезде было объявлено о сдаче сухой соленой и замороженной рыбы в семидневный срок потребителем обществам. Лица, не выполнившие данное требование, лишались права лова и объявлялись врагами советской власти (4). Представители органов советской власти и хозяйственных организаций, проводили политику «военного коммунизма», насколько это было возможно, они стремились взять ресурсы северного края, не считаясь с его реальными проблемами и потребностями населения. Чтобы взять под контроль промыслы, Тобольский военный революционный комитет издавал приказы для местных ВРК, предписывавших те или иные меры. Так, в приказе № 6 Тобольского Военно-Революционного Комитета, Областного Управления рыбными промыслами и Продовольственного комитета Тобольского Севера от 14 апреля 1921 года указывалось: «Ввиду наступления рыболовной кампании и недостатка орудий лова Тобольский Военно-Революционный Комитет, Областное Управление рыбными промыслами и Продовольственный комитет Тобольского севера ПРИКАЗЫВАЕТ: Вся мережа, как принадлежащая отдельным лицам, так и равно частным организациям, объявляется государственной». Вероятно, экспроприация рыболовных снастей рассматривалась в русле политики «военного коммунизма».

С введением новой экономической политики и распространением ее на Север, восстановление рыбных промыслов пошло быстрее, так как проводились соответствующие мероприятия, в числе которых принятие декретов регулирующих рыбодобычу, о чем писал Л.Е. Киселев(5). 31 мая 1921 года Совнарком РСФСР установил общие основы управления и организации рыбного лова: «Исключительное право эксплуатации водных условий в определенных районах закреплялось за Главным управлением по рыболовству и рыбной промышленности «Главрыба» с его областными конторами... Во внутренних водоемах государственная монополия отменялась и их использование разрешалось местному населению» (6) на условиях уплаты соответствующего налога. «Каждому гражданину РСФСР, уплатившему промысловый налог, предоставлялось право свободно заниматься промыслами и по своему усмотрению распоряжаться добытыми продуктами» (7). В 1922 году произошла перестрой-

ка деятельности Главного управления (Главрыбы), что диктовалось новыми экономическими условиями. Основы новой экономической политики на Тобольском Севере выражались в разрешении аренды частникам свободных рыбоугодий. В промыслах в те годы действовало 27 частных предпринимателей, которые контролировали свыше 50 угодий (8). Таким образом, на рубеже 1922-1923 гг. советское государство отказалось от монополии на добычу рыбы в Среднем Приобье (9), что способствовало улучшению экономической ситуации на Тобольском Севере, поскольку ограничения на пользование угодьями были теперь сняты.

1. Киселев Л. Е. От патриархальщины к социализму. Свердловск, 1974. С. 91.
2. Алексеева Л.В. Экономическое развитие Обь-Иртышского Севера в 1917 – 1941 годах: Трансформация хозяйственного уклада. Екатеринбург, 2003. С. 100.
3. Там же. С. 103.
4. Там же. С. 104.
5. Киселев Л. Е. От патриархальщины ... С. 69.
6. Алексеева Л.В. Экономическое развитие ... С. 111.
7. Там же. С. 91.
8. Балин В.Г. Земельные отношения на Обском Севере. Новосибирск, 2000. С. 32.
9. Алексеева Л.В. Указ. соч. С. 112.

**Корепанова С.А. (Екатеринбург)
Учебные (педагогические) отделы
на промышленных выставках XIX в.**

Заметным явлением социокультурной жизни дореволюционной России были промышленные выставки. Возникшие в Западной Европе в конце XVIII в., а в России – в первой трети XIX в., промышленные выставки со временем значительно расширили свою тематику, становясь ко второй половине XIX в., по сути, выставками универсальными. Универсальной по составу отделов была и первая в отечественной истории научно-промышленная выставка, состоявшаяся в Екатеринбурге в 1887 году. Расширение тематического спектра отделов выставок происходило, в частности, за счет включения в них учебных (педагогических) отделов.

Впервые педагогический отдел появился на третьей всемирной промышленной выставке, состоявшейся в Лондоне в 1862 году. В этом скромном по количеству экспонатов отделе демонстрировалась прекрасная библиотека педагогической литературы Англии, модели народных школ, предметы для наглядного обучения.

В отечественную выставочную практику педагогические отделы вводятся на Всероссийской мануфактурной выставке 1870 года. Седьмой отдел этой выставки, собравшей 3122 экспонента, представлял «предметы по части учебной и художественной в применении их к промышленности». Группа 41 «Учебные пособия» включала в себя печатные учебники и руководства для школ и училищ, геологические, географические

карты и атласы, учебные коллекции для преподавания естественных и технических наук, коллекции полезных и вредных минералов, растений и животных, а также модели устройства школ и школьной мебели (1).

В появлении на промышленной выставке педагогического отдела отразилась общая просветительная направленность отечественного выставочного дела, ставшая следствием нарастания социокультурной активности населения пореформенной России. Среди экспонатов посетители могли увидеть коллекции Музея военно-учебных заведений – учебники и наглядные пособия (для лепки, рисования, а также аквариумы, террариумы, инструменты, приборы, картины), гимнастические принадлежности, образцы удобной классной мебели. Впервые были выставлены такие экспонаты, как книги для народных чтений, образцы наглядных пособий.

Значительно больше места вопросам педагогики и воспитания было уделено на научной Антропологической выставке 1879 года. Так, раздел «Собрание по первоначальному физическому воспитанию» здесь готовил известный врач-педиатр и педагог Е.А. Покровский. В экспозиции раздела размещались две бытовые панорамы «Воспитание русских крестьянских детей в деревне» и «Воспитание детей остяков», множество манекенов, например, «Ребенок в стюжке», «Беларуска, несущая колыбель», образцы детской одежды, игрушек, кукол детей разных народов (2). В 1889 г. на Всемирной выставке в Париже за подготовку отдела о физическом воспитании детей, преимущественно русских народностей, Е.А. Покровский был удостоен ордена *Officier d'Honneur* (3).

На Всероссийской промышленно-художественной выставке 1882 года 128 экспонентов представляли учебные устройства и пособия, приборы и инструменты для научных и учебных целей (4).

Наряду с образцами азбук и подвижных алфавитов, таблиц латинских спряжений и руководств по скорописанию, экспоненты группы научно-учебных произведений демонстрировали публике образцовую классную мебель, оборудование для физических кабинетов, образцовые библиотеки для начальных школ, работы по чистописанию, чертежи, рисунки, образцы рукоделий, столярных, слесарных, токарных, сапожных работ учеников.

В качестве экспонентов выступали частные лица, гимназии и прогимназии, женские, технические, ремесленные и реальные училища, учительские семинарии, школы Императорского Русского Технического Общества, Санкт-Петербургский комитет грамотности, губернские дирекции народных училищ и др.

Интересно проследить процесс формирования учебного отдела Сибирско-Уральской научно-промышленной выставки 1887 года. В первом варианте Программы отделов СУНПВ, утвержденной Выставочным Комитетом 10 мая 1886 г., педагогические коллекции в виде образцов, мо-

делей, рисунков и описания предметов, употребляемых для физического и духовного воспитания детей, игрушек, пособий для наглядного обучения, учебных пособий, приборов и ученических принадлежностей, классной мебели, планов и фасадов школ, образцов ученических работ включались в раздел «Этнография» (5).

В июне 1886 г. Комитет СУНПВ обратился к Попечителю Оренбургского учебного округа Д.С. Михайлову с просьбой оказать содействие в привлечении подведомственных ему учебных заведений на выставку в качестве экспонентов (6).

Вскоре директор народных училищ Пермской губернии запросил у Выставочного Комитета 10 экземпляров Программ выставки для рассылки инспекторам народных училищ, что и было сделано в августе 1886 г. (7)

В ответном письме также сообщалось, что Комитет выставки, «считая особенно желательным очень широкое участие всех учебных заведений Оренбургского учебного округа в выставке примет все зависящие от него меры к облегчению учащим и учащимся доступа на выставку в качестве посетителей и экспонентов» (8).

В сентябре поступило письмо директора Кунгурского технического училища Губкина, выразившего готовность прислать на выставку научные и учебные коллекции, образцы ученических работ (чертежи, рисунки, работы по чистописанию, образцы столярных, токарных, слесарных работ ученической мастерской) (9).

В декабре 1886 г. директор народных училищ Пермской губернии сделал распоряжение подготовить к февралю 1887 года образцы ученических работ по «чистописанию, диктовке и изложению своих мыслей». В училищах, где существовали ремесленные классы, для Сибирско-Уральской выставки предлагалось подготовить образцы работ по черчению, рисованию и рукоделию. Кроме того, на выставку рекомендовалось представить изготовленные в народных училищах научные и учебные коллекции (10).

Энергичные действия всех заинтересованных лиц привели к тому, что уже в январе 1887 года Председатель Выставочного Комитета А.А. Миславский сообщал о «многочисленных экспонатах от различного рода учебных заведений здешнего края» (11).

Работы поступали и позднее. Так, Чердынским Комитетом для содействия СУНПВ в апреле 1887 г. были отправлены на выставку изделия женских сельских училищ Чердынского уезда, а также изготовленные учениками земской столярной мастерской модели классной мебели: березовая ученическая парта с одним общим сидением, парта с двумя сидениями и выдвигаемыми досками. Классная доска «с линейками на одной стороне для первичных букв», стол для подвижной азбуки с крышкой (12).

28 февраля 1887 г. председатель Комитета Сибирско-Уральской выставки врач А.А. Миславский внес на рассмотрение общего собрания Комитета вопрос о выделении коллекций ученических работ и школьных принадлежностей в особый отдел. Секретарь Комитета О.Е. Клер напомнил присутствующим о просьбах директора Красноуфимского реального училища Н.А. Соковнина демонстрировать изделия училищных мастерских в Кустарном отделе выставки и управляющего Уральским горным училищем поместить экспонаты училища в Горнозаводском отделе. После непродолжительных прений Комитет принял решение выделить учебные коллекции в особый отдел. Для заведования Учебным (педагогическим) отделом избрали комиссию в составе 8 человек (13), однако со временем состав значительно поменялся. Судя по Каталогу СУНПВ, в комиссию, возглавляемую инспектором Екатеринбургского городского училища А.П. Шалиным, вошли еще 20 членов, в том числе директор Екатеринбургской гранильной фабрики, преподаватели Екатеринбургских мужской и женской гимназий, местных реального и горного училищ.

Экспонентами Учебного отдела выступили практически все средние, технические и ремесленные заведения Пермской губернии, а также большинство народных школ.

В каталог отдела было включено 667 участников (по отчету О.Е. Клера – 768, в т.ч. 716 из Пермской губернии, 31 – из Уфимской, 9 – из Оренбургской).

Экспозицию открывали Кунгурское техническое училище им. Губкина, Екатеринбургское и Пермское реальные училища, Ирбитское ремесленное училище, Оренбургская и Екатеринбургская мужские гимназии. Учебники и учебные пособия, классная мебель, ученические принадлежности, планы и фасады школ, образцы ученических работ по различным предметам, включая ремесла и рукоделия, - все это было на стендах учебного отдела. По данному отделу эксперты присудили 376 наград, включая 294 почетных отзыва УОЛЕ и 82 медали разного достоинства (14).

Так, золотые медали УОЛЕ получили четыре экспонента Учебного отдела: К.В. Ельницкий из Омска «за полезные труды по педагогике и отечественному языку»; В.В. Корватовский из Красноуфимска «за всесторонние труды по народному образованию и за хорошую коллекцию предметов быта черемис»; Красноуфимское реальное училище – «за отличную постановку учебного дела, несгораемые крыши и распространение земледельческих орудий»; Ремесленное училище Цесаревича Николая в Петербурге – «за отличное исполнение технических работ» (15).

Семь экспонентов Учебного отдела были удостоены больших серебряных медалей УОЛЕ, в т.ч. Екатеринбургское четырехклассное городское училище – «за правильную постановку учебного дела», Ирбитское

ремесленное училище – «за хорошее качество работ и практичность направления училища», Нуровский приют – «за постановку учебно-воспитательной части», Пермский епархиальный комитет – «за устройство школ и просвещение инородцев».

Среди 16 экспонентов, получивших малые серебряные медали УОЛЕ, члены Экспертного Совета выставки отметили работы по черчению Екатеринбургского Алексеевского реального училища, «работы по черчению, рисованию и мастерским» учеников Кунгурского технического училища Губкина, образцовое устройство мастерских Уральского горного училища.

В числе получивших бронзовые медали УОЛЕ – начальные училища Верхотурского, Екатеринбургского, Камышловского, Красноуфимского, Осинского, Оханского, Пермского, Чердынского уездов за письменные и «рукодельные» работы учащихся, председатель Комиссии Учебного отдела А.П. Шалин – «за составление конспекта по обучению грамоте», учитель Выйского сельского училища А.К. Кискин «за пособие по измерению площадей», преподаватель Екатеринбургской женской гимназии А.П. Павлов – «за воспитательное направление детских занятий», учитель Е. Попов «за составление азбуки для пермяков», учитель Уткинского двухклассного училища за сборник народных местных слов и сказок.

В целом, Учебный отдел СУНПВ, выделенный достаточно поздно, был «поставлен в весьма широких размерах», благодаря деятельному участию учебного ведомства и земских учреждений. Обозреватели отмечали, что экспонаты отдела представляли не только образовательную сторону учебного дела, но и развивающееся в народных школах обучение ремеслам и рукоделию, что свидетельствовало о приспособлении народного образования к практическим жизненным требованиям (16). Таким образом, Сибирско-Уральская выставка способствовала выработке более совершенного типа народной школы.

Еще более представительными были педагогические отделы на Казанской научно-промышленной выставке 1890 г., Всероссийской промышленной и художественной выставке 1896 г. в Нижнем Новгороде и последней выставке XIX в. – Всемирной выставке в Париже 1900 г. На эти выставки для ознакомления с педагогическими коллекциями специально направлялись делегаты с мест. Так, попечителем Оренбургского учебного округа в Париж были командированы преподаватели Красноуфимского промышленного училища В.Б. Кенигсон, Пермского Алексеевского ремесленного училища А.И. Тихонравов, Кунгурского технического училища Губкина Ю.П. Ошанин и инспектор Камбарской школы ремесленных учеников Е.М. Кочергов (17).

Приведенные выше примеры помогают глубже оценить значение промышленных, научно-промышленных и промышленно-

художественных выставок XIX века в деле совершенствования системы народного просвещения в России.

1. ГАСО. Ф. 25. Оп. 1. Д. 1955. Л. 15 об.
2. Покровский Е.А. Детские игры, преимущественно русские. СПб., 1994. Репринт. С. 373-374.
3. Там же. С. 375.
4. Подсчитано по «Указателю Всероссийской промышленно-художественной выставки 1882 года в Москве». М., 1882. С. 1-16.
5. Записки УОЛЕ. Екатеринбург, 1887. Т. X. С. 15.
6. Там же. С. 35.
7. Там же. С. 51.
8. Там же. С. 89.
9. Там же. С. 75.
10. Там же. С. 123.
11. ЗУОЛЕ. Екатеринбург, 1887. Т. X. С. 137.
12. Научный архив Чердынского краеведческого музея. Ф. 4. Оп. 17. Д. 65. Л. 169, 174, 182-184.
13. ЗУОЛЕ. Т. X. С. 156.
14. Там же. С. 238.
15. Там же. С. 242.
16. Прозоровский А. Путешествие и пребывание в Пермской губернии Их Императорских Высочеств, Государей Великих Князей Михаила Николаевича и Сергея Михайловича в июне 1887 г. //Памятная книжка Пермской губернии на 1888 год. Пермь, 1887. С. 91-92.
17. Уральская жизнь. 1900. 8 июля. С. 2.

Корнилов Г.Е., Сперанский А.В. (Екатеринбург)
Общество и власть: проблемы исторического исследования*

Внимание к проблемам взаимоотношений власти и народа естественно и закономерно, поскольку их решение позволяет разобраться в причинах и противоречиях политических и социальных перемен. Сегодня они как никогда актуальны в связи с кардинальным реформированием системы управления современной России и желанием общества понять природу осуществляемых преобразований, уяснить преимущества вновь создаваемой государственно-управленческой структуры перед предшествующей ей советской властью.

Долгое время российские и зарубежные исследователи подходили к проблеме «власть и общество» крайне идеологизировано. В западной литературе преобладали идеи о тоталитарном характере советского государства, подавлявшего творческую инициативу и политическую самостоятельность, подвергавшего жестоким репрессиям любое инакомыслие. Отечественная историография, исходя из положений большевистской доктрины, трактовала природу и сущность советской системы управления как власть трудящихся, подлинную демократию, проявляющуюся в форме народовластия и всемерно поддерживаемую всеми слоями населения.

Оба взаимоисключающие подхода были не в состоянии отразить всю сложность и противоречивость процессов происходящих внутри «первого государства рабочих и крестьян». Объективному анализу мешало закрытость источников и, как следствие этого, ограниченность научной информации.

Только в последние годы сложились реальные условия для всестороннего и объективного освещения советского периода в истории России. Рухнули идеологические барьеры, появилась возможность ввести в научный оборот ранее засекреченные архивные документы.

Изменившаяся в стране политическая ситуация породила многочисленные дискуссии об исторических судьбах посткоммунистической России, ее месте и роли в мировом цивилизационном процессе, о причинах отставания от передовых западных держав, о перспективах выхода из социально-экономического, политического, социокультурного кризиса и дальнейшего движения по пути социального прогресса. Одним из центральных мотивов принципиальных научных споров была и остается тема политического наследия, доставшегося от предшествующей советской эпохи, и возможности использования ее исторического опыта в условиях современных реформ. В ее осмыслении выделилось как минимум **два направления**, отразившие общие тенденции современных научных подходов.

Первое направление – это поиск современных научно обоснованных трактовок и концептуальных объяснений сущности советского периода, свободных от политической ангажированности и конъюнктуры.

В современной российской и зарубежной историографии утверждается мысль, что советский период можно и нужно плодотворно изучать, рассматривая его в контексте национального развития как органическую часть, как самый сложный и драматический период многовековой истории России (1).

Достаточно остро ставится вопрос и о необходимости объективно-научного решения теоретических проблем советской истории, в том числе проблемы взаимодействия власти и общества в условиях социально-экономических, политических и социокультурных реформ, направленных на строительство так называемого «светлого будущего» и возможности использования положительного опыта в современной государственной политике (2).

Наиболее радикальные сторонники этой позиции прямо заявляют, что изучение «сложного, в значительной степени опосредованного взаимодействия общества и власти как единой системы» в период советской эпохи является задачей номер один (3).

Второе направление – это выявление и публикация новых архивных документов, наглядно раскрывающих многообразие, сложность, проти-

воречивость и драматичность реальной исторической жизни советской России.

«Архивная революция» конца XX – начала XXI вв. дала возможность части историков уйти от концептуальных обобщений и сосредоточить свое основное внимание на выявлении и систематизации ранее неизвестных источниках исторической информации. Формированию «архивного бума» во многом способствовал и, отмеченный социологами, феномен общественного сознания конца XX в., когда в своем интересе к прошлому люди, наученные горьким опытом политической фальсификации истории, стали больше доверять историческому документу, чем интерпретации историков. В результате только в 1990-е гг. по неполным данным вышло более двух тысяч архивных публикаций по истории XX века, составивших мощную источниковую базу для изучения политических репрессий, массовых выступлений и протестов населения, взаимоотношения «власти и культуры», «церкви и государства», «вождей и народа». Особый интерес в архивных публикациях вызывают документы отражающие процесс функционирования центральных структур власти, действия механизма принятия политических решений, отношения различных слоев населения к центральной политике.

Однако заметим, что несмотря на ряд интересных теоретических исследований и публикаций архивных документов, история советского общества на настоящий момент изучена недостаточно. Проблема взаимоотношений советской власти и народа по-прежнему нуждается в пристальном внимании профессиональных историков и архивистов. Причем для эффективного поиска новых трактовок, концептуальных объяснений и умозаключений о недалеком прошлом нашего государства, документально подтвержденных архивными источниками, необходимо слияние обозначенных выше направлений в единое целое. Только научный синтез историко-теоретического осмысления и экспериментальной архивной практики могут обеспечить аналитическую глубину конкретного исследования целого комплекса актуальных вопросов, раскрывающих сущность и социальную природу советской власти:

- была ли власть большевиков диктатурой партии или диктатурой пролетариата;
- были ли советы рабочих и крестьянских депутатов действительно формой народовластия или скрытым проявлением традиционной российской бюрократии;
- как действовал механизм идеологического оформления советской власти, пропаганды ее целей и задач;
- каковы конкретно-исторические формы и структуры советского государства, как осуществлялся процесс их взаимодействия;

- каково содержание социально-экономической, культурно-образовательной политики и как она вырабатывалась;
- каков кадровый состав выборных и управленческих органов власти (социальная, образовательная, профессиональная, политическая, психологическая характеристика аппарата);
- каков механизм принятия партийно-государственных решений и их исполнения;
- какова практика отношения власти к различным слоям населения (формы политического контроля, реакция «низов» на действия власти – поддержка, одобрение, неприятие, саботаж, проявление сопротивления, формы реакции «верхов»...);

Конкретные исследования этих вопросов чрезвычайно важны для понимания механизма взаимодействия общества и власти как **единой взаимопроникающей системы**.

Любая центральная государственная власть, в том числе и советская, не может стабильно функционировать без опоры на территориальные органы управления. В этой связи особенно важна региональная проработка обозначенной проблемы, дающая возможность продемонстрировать специфику местной истории, многообразие проявлений исторической действительности, без которого история как наука не может существовать. Именно поэтому отечественных и зарубежных исследователей все больше и больше привлекают местные архивы, хранящие огромный массив исторической информации, способной значительно изменить сложившиеся представления о сущности исторического процесса в XX веке.

Исходя из этого в контексте изучения проблемы «общество и власть» в XX веке вполне естественно возникает вопрос о значении документов уральской истории. Ответить на него можно только представив, что представлял Уральский регион в прошлом, какое влияние в разные периоды истории он оказывал на развитие экономической, социальной, культурной, политической, духовной жизни страны в целом. С одной стороны, уральская история отразила в себе общие тенденции исторического развития, а с другой, в ней проявились такие особенности, без знания которых невозможно понимание общероссийской истории. Эта характеристика в полной мере соответствует роли, которую играл Урал в советское время. Являясь крупнейшим административным, индустриальным и научным центром СССР, край рельефно демонстрировал как общие, так и специфические региональные черты советской модернизации.

Уникальность Урала определяется историками не только по его экономическим, конфессиональным, этнопсихологическим, природно-географическим особенностям, но и по богатству исторической информации, отложившейся в местных архивохранилищах. В уральских хра-

нилищах находится более 10 млн. дел, многие из которых еще ждут своего исследователя.

Колоссальный пласт архивных источников по проблеме взаимоотношений власти и общества в советскую эпоху, ранее не вводимый в научный оборот из-за засекреченности, находится в архивных фондах Свердловской, Челябинской и Пермской областей. Поэтому кропотливое исследование, археографическая обработка и публикация архивных документов этих территорий будет важнейшим вкладом в дальнейшую разработку обозначенной проблемы. Значение архивных документов т.н. «Большого Урала» в контексте изучения проблемы «общество и власть» трудно переоценить, ибо по количественному и качественному показателям они представляют большую часть историко-культурного наследия России.

В ходе практической реализации проекта предстоит раскрыть сложный, противоречивый, диалектический процесс взаимоотношений власти и общества в советский период российской истории в тесной взаимосвязи со всей предшествующей историей России. Задачи исследования предполагают: осуществление исторического анализа сущности и природы советской власти; выявление ее конкретно-исторических форм и структуры, определение кадровой основы ее практической реализации, анализ механизма функционирования советских органов, характеристику отношения к власти со стороны населения.

Предполагаемый ввод в научный оборот большого количества архивных документов ранее недоступных исследователям и нигде не публиковавшихся, даст возможность, используя новую источниковую базу, впервые в историографии в контексте модернизационных процессов, происходивших в России и за ее пределами, оригинально трактовать общетеоретические и конкретные проблемы, связанные с вопросами взаимоотношений общества и власти, непосредственно воздействовавших на историческое развитие Уральского региона в советский период отечественной истории.

Реализация поставленных задач будет содействовать эффективному развитию научного потенциала исторических знаний, позволит отчетливее увидеть позитивные и негативные стороны функционирования советской государственной системы, определить возможности практического применения исторического опыта, выработать конкретные рекомендации, направленные на повышение результативности в деятельности властных структур постсоветской России.

*Исследование выполнено в рамках программы фундаментальных исследований ОИФН РАН «Общественный потенциал истории»

1. См.: Соколов А.Г. Курс советской истории. М., 1999.

2. См.: Власть и реформы. От самодержавной к советской России. СПб., 1996; Власть и реформы в России // Отечественная история. 1998. № 2; Сахаров А.Н. Конституционные проекты и цивилизационные судьбы России // Там же. 2000. №5; Соколов А.К. Социальная история: проблемы методологии и источниковедения. М., 2000.
3. См.: Журавлев С.В. «Маленькие люди» и большая история: иностранцы Московского электрозавода в советском обществе 1920 – 1930-х гг. М., 2000.

Корнилов Г.Г. (Екатеринбург)
Проблемы продовольственной безопасности в России:
теория и реальность

В современной мировой ситуации, при общей нестабильности положения как развивающихся, так и развитых стран, на первый план государственной политики выходит проблема национальной безопасности, которая включает несколько факторов, основной из которых - стабильное экономическое развитие государства.

Экономическое развитие государства, его потенциал, стабильность и положение в современном мире определяются уровнем экономической безопасности.

Экономическая безопасность – это основа безопасности государства и его благополучия, без должного ее обеспечения становится невозможным решение государственных задач как на национальном, так и на международном уровнях. Эффективное решение внутренних экономических и социальных задач с учетом национальных потребностей и интересов влияет на мировые процессы, отстаивая интересы государства на международном уровне.

В настоящее время особенно актуальны проекты, напрямую связанные с экономической безопасностью, направленные на развитие отраслей экономики государства, таких как энергетика, торговля и продовольствие.

Проблема продовольственной безопасности в мире появилась в семидесятых годах прошлого века, когда развивающиеся государства столкнулись с нехваткой продовольственных ресурсов, связанной, в основном, с демографической ситуацией в этих странах. “Зеленая революция” - повышение производительности урожаев риса, пшеницы, корнеплодовых и клубнеплодовых культур – помогла тогда избежать массового голода. Сейчас эта проблема опять обостряется, так как развивающиеся государства стали испытывать трудности по поддержанию достигнутого уровня урожайности. Для этого необходимо повышение урожайности на тех же площадях. Так как развитие традиционной технологии является основным фактором развития сельского хозяйства в целом, необходимо активное внедрение в практику новых технологий в сферах информации и управленческих услуг, применение биотехнологий, систем географической информации, использование смешанных источников энергии, а так же поддержка наиболее перспективных проектов.

В начале 1980-х гг. ООН была принята основная концепция МПБ – мировой продовольственной безопасности. Она включала в себя следующие элементы:

Заключение конвенции о продовольственной помощи и о торговле пшеницей;

Создание в развивающихся странах аграрной инфраструктуры, обеспечивающей хранение и транспортировку продовольствия;

Учреждение специального механизма для финансирования импорта развивающихся стран;

Обеспечение ежегодного пополнения международного продовольственного резерва на 500 тыс. тонн;

Создание системы реагирования в случае непредвиденного продовольственного кризиса;

Так же к элементам концепции МПБ относится обеспечение устойчивости рынка продовольствия и доступа к нему развивающихся стран.

Однако отсутствие прогресса в осуществлении основной части мероприятий в рамках концепции МПБ заставляет развивающиеся страны рассматривать проблему обеспечения продовольственной безопасности не столько на международном, сколько на национальном и региональном уровнях.

Продовольственная безопасность – это часть концепции экономической безопасности, суть которой состоит в обеспечении уровня и качества экономического роста, позволяющих максимально удовлетворять насущные потребности людей и общества и иметь достаточные государственные резервы, активные торговый и платежный балансы. Решение продовольственной проблемы является важным условием создания атмосферы стабильности и благополучия в стране, гарантией эффективности ее экономики. Эта проблема тесно связана с демографической ситуацией в стране и обострением экологических процессов. Обобщая, можно сказать, что основными задачами продовольственной безопасности являются:

1. Поддержание такого уровня производства и воспроизводства продуктов общественного потребления, при котором максимально удовлетворяются нужды населения;

Пополнение государственного продовольственного резерва;

Поддержка проектов, направленных на совершенствование существующих агротехнологий.

Основной проблемой продовольственной безопасности России является не только прекращение спада производства продовольствия, но и восстановление его роста. Этому должно предшествовать, по мнению экспертов, прежде всего восстановление почти разрушенной отрасли сельскохозяйственного машиностроения, так как в период с 1990-го по

2000 г. производство тракторов, например, сократилось в двадцать раз, зерноуборочной техники – в тридцать раз (1). Кроме того, отмечается острая нехватка современных технологий, снижение плодородности почв, бедственное состояние семеноводства и племенного дела. Особенно негативные последствия для эффективности агропромышленного комплекса имеет отток из продовольственной отрасли квалифицированных кадров. Указанные диспропорции обостряют ряд проблем АПК, и без того нерешенных, и переводят их в русло политических баталий различных партий и движений, включая структуры государственной власти. Именно поэтому национальную продовольственную безопасность рассматривают в тесной увязке с проводимыми в агропромышленном секторе реформами. В целом, “реформы традиционного типа привели к общему падению реальной заработной платы, и их реализация сопровождалась ростом безработицы. Наряду с развитием многообразных форм хозяйствования, получением экономической свободы при выборе поставщиков и покупателей продуктов питания были ослаблены важнейшие экономические рычаги воздействия на АПК” (2).

Кроме этого, в перестроечный период внутренний продовольственный рынок стал открытым для импорта дешевых продуктов питания и сельскохозяйственного сырья, что негативно отразилось на функционировании АПК, существенно снизив потенциал его базовой отрасли. В этот период доля сельского хозяйства в ВВП снизилась с 16,4% в 1990 году до 6,7% в 1998 году, а по сравнению с 1991 годом удельный вес сельского хозяйства в расходной части федерального бюджета сократился с 19% до 1,9% в 2000 г. Данное обстоятельство обусловило снижение объема валовой продукции сельского хозяйства на 46,5% с 1990 по 1998 гг., а производство пищевой и перерабатывающей промышленности – почти на 70% (3).

В итоге кризис сельского хозяйства и смежных отраслей ударяет по производителям, и, как следствие, по конечному потребителю продовольствия – обычным людям. Поэтому деятельность государственных комиссий по аграрной политике нужно направить в социальное русло – необходимо изучить проблему продовольственной безопасности с точки зрения ее влияния на общество и государство, проанализировать современную ситуацию в АПК и пересмотреть концепцию продовольственной безопасности России.

Степень разработанности проблемы указывает на острую необходимость более детальной разработки темы, хотя истоки постановки этой проблемы можно проследить еще у А. Смита, Д. Рикардо и И. Тюнена.

В начале девяностых годов научное сообщество страны, в частности, ученые-экономисты Российской академии наук, Российской академии сельскохозяйственных наук, Российской Академии государственной

службы при Президенте России и их региональных подразделений, оперативно отреагировали на угрозу продовольственной безопасности. За последние несколько лет опубликованы работы по проблемам экономической и продовольственной безопасности известных отечественных ученых: Абалкина Л.И., Афанасенко И.Д., Борисенко Е.Н., Балабанова В.С., Буробкина И.Н., Булатова Д.С., Гайнетдинова Н.Ф., Голубева Н.Н., Зволинского В.П., Емельянова А.М., Коровкина В.П., Милосердова В.В., Наухацкого В.В., Никонова А.А., Радугина Н.П., Сагайдака А.Э., Свободина А.В., Серкова А.Ф., Строева Е.С., Шутькова А.А., Хромова Ю.С., Эпштейна Д.Б. и других.

В конце 1997 года в Москве проходил Конгресс “Продовольственная безопасность России”, организованный по инициативе Комитета по аграрной политике Совета Федерации, Государственной Думы, министерства экономики РФ и министерства сельского хозяйства. Конгресс поставил проблему продовольственной безопасности России во всей ее многоаспектности, критической остроте и выявил основное противоречие в подходах к ее радикальному решению.

Вхождение России на мировой рынок продовольствия на условиях международных организаций обеспечивает ее текущую продовольственную безопасность, но при этом происходит потеря продовольственной независимости со всеми вытекающими отсюда политическими и экономическими последствиями для России и отечественных производителей продовольствия. В то же время отказ России от продовольственной кооперации с ВТО означает длительный продовольственный кризис, сопровождаемый захватом внутреннего рынка “продовольственными пиратами”. Разрешение этого кризиса возможно только при радикальном изменении проводимой аграрной политики со стороны Центра и включении всех субъектов Федерации в создание региональных систем продовольственной безопасности.

Параллельно с исследованиями по продовольственной безопасности ведутся исследования по смежным проблемам национальной, геополитической, демографической, социальной безопасности. Однако проблемы безопасности рассматриваются пока разрозненно, опубликованные подходы не объединены общими теоретическими основами и единой научной методологией. Это может быть оправдано только той скоростью, с которой проблема безопасности возникла в России, а так же быстрой реакцией ученых на эту проблему.

Нужно отметить, что публикации по продовольственной безопасности отличаются либо узким, либо весьма широким подходом к проблеме. Научной же концепции, методологии и механизма формирования системы продовольственной безопасности, адекватных практическому значению проблемы как на федеральном, так и на региональном уровне соз-

дано не было, хотя необходимо отметить, что работы А. Гордеева, нынешнего министра сельского хозяйства и Е. Серовой, специалиста Института Экономики Переходного Периода, заслуживают особого внимания и тщательного рассмотрения.

Основной нерешенной проблемой по Гордееву является доля импорта в количестве потребляемых населением продуктов. Разные точки зрения аналитиков министерства сельского хозяйства сходятся в одном: импорт во многих продовольственных группах действительно преобладает над отечественными продуктами. Единого пути решения выработано не было. Позиция Алексея Гордеева по этому положению ясна: необходимо инвестировать аграрный сектор, повышать качество отечественного продукта.

С другой стороны, Е. Серова в статье “К вопросу о продовольственной безопасности России” показывает, что доля импорта в душевом потреблении выросла не на много, во-вторых, рост доли импорта объясняется не увеличением количества импортируемых продуктов, а спадом российского производства, к тому же рост импорта в определенных продовольственных группах объясняется улучшением качества жизни россиян. А то, что доступ на рынки продукции монополизирован и контролируется криминальными структурами, должно решаться только внеэкономическими методами.

Итак, интенсивное инвестирование аграрного сектора или решение проблемы силовыми и административными методами? Эта проблема, на взгляд автора, имеет в основе не качество отечественного продукта и не искусственный коридор для поставок зарубежного продукта. Имеет место систематическая недооценка роли отечественного продовольствия потребителем, который предпочитает иностранные продукты не благодаря масшированной рекламе, а благодаря общественному мнению, то есть потребителю известно, например, что «Кока-Кола» производится в России. Проблема в том, что бренд «Кока-Кола» является американским, и, соответственно, будет более высокого качества. Пока не будет существовать убеждения, что отечественный продукт не худшего качества, чем зарубежный, никакого улучшения на продовольственном рынке для российского производителя не произойдет. Когда будет сформировано общественное мнение, никакое засилье иностранного продовольствия на прилавках России не будет влиять на реальные продажи и общественный заказ.

То есть, решение проблемы раскрывается через общественное мнение, его стимулирование в пользу отечественного продукта, а конкретно, в усиленной рекламе отечественного продовольствия. Да, необходимы реальные инвестиции в российских производителей питания, но идти они должны прежде всего на популяризацию отечественного продукта, а не в стимулирование производства, потому что только так вырастет

прибыль производителя, вследствие рекламы, тут же пойдут инвестиции в производство.

Обобщая вышесказанное, необходимо отметить, что конкретные вопросы по инвестированию должны решаться на местах и с согласованием с самим производителем, то есть с учетом региональных потребностей. Министерство сельского хозяйства, занимающееся заготовкой фондов на местах, должно иметь наиболее полные статистические данные о положении конкретных производителей в регионе, и решать вопросы, связанные с их инвестированием. Тогда может решиться проблема и иностранной продукции, и вопрос с инвестированием аграрного сектора. И как только будут отрекламированы с помощью инвестиций конкретные торговые марки региональных производителей, и качество продукции вырастет, и потребление отечественного продовольствия войдет в норму.

1. Зельднер А. Проблемы, институты и механизмы вывода аграрной сферы из кризиса в XXI веке. М., 2000. С. 132.
2. Балабанов В.С., Борисенко Е.Н. Продовольственная безопасность. Международные и внутренние аспекты. М., 2002. С. 48.
3. Безопасность России. Раздел I "Продбезопасность". М., 2000. С. 167.

Кругликов В.В. (Екатеринбург)
Проблемы демографического развития городского населения Урала
в годы Великой Отечественной войны

События последних лет в России обострили демографическую ситуацию. К началу 1990-х гг. экономические трудности переходного периода привели к снижению рождаемости и повышению уровня смертности, а с 1992 г. число умерших превышает число родившихся. Таким образом, демографическую ситуацию в России следует оценивать как неблагоприятную.

Главным событием XX в., во многом определившим последующее демографическое развитие нашей Родины и приведшим к многочисленным безвозвратным потерям населения, стала Великая Отечественная война 1941-1945 гг.

В ряду поставленных проблем актуальным остается изучение демографических процессов на отдельных территориях с целью конкретизации и детализации происходивших событий, и тем самым уточнения общей картины политики народонаселения (1). Изучение динамики численности и состава населения Урала, которому принадлежит заметная роль в экономическом и социальном развитии страны, представляется очень важным.

Особый интерес представляет изучение динамики численности и состава населения Уральского региона в предвоенные годы, поскольку

сложившаяся демографическая ситуация оказала влияние на количественные и качественные показатели его движения в годы войны. Особенностью демографического развития СССР в предвоенные годы явилось увеличение численности сельского населения (2), причиной которого явился миграционный отток некоторой части жителей городов и поселков городского типа в деревню. Далеко не все выходцы из села, приехавшие в течение первой и второй пятилеток в города, - как отмечает В.А.Исупов, - сумели адаптироваться к новому для них городскому образу жизни. Среди причин выделяют и трудности со снабжением городского населения продовольственными товарами, неудовлетворенность людей жилищными условиями, неразвитость социальной инфраструктуры городских поселений. Иная ситуация наблюдалась на Урале.

Форсированная индустриализация Уральского региона, развернувшаяся в 1920-1930-е гг., вызвала резкий рост численности городского населения, приток сельского населения в города, сокращение его удельного веса в составе всего населения. Так, в Свердловской области городское население по данным переписи 1937 г. составило 2106,3 тыс. человек, что составило к переписи 1926 г. 250,3% (3). Анализ количественных и качественных изменений демографической ситуации в области показывает две тенденции, проявившиеся накануне Великой Отечественной войны: значительный рост городского населения и сокращение сельского. Основными факторами роста городского населения стали форсированное развитие промышленности, создание новых городов.

Динамика численности населения является важнейшей результирующей тенденцией воспроизводства и миграционного движения людей. Исследования В.Б.Жиромской, В.А.Исупова, Г.Е.Корнилова свидетельствуют о том, что главной тенденцией динамики численности городского населения тыловых районов РСФСР стало его существенное сокращение. Однако как отмечают исследователи, несколько иные тенденции были характерны для районов глубокого тыла. Развитие военно-промышленного комплекса, эвакуация людских масс обеспечили рост населения региона. В годы войны на Урале шел процесс расширения сети городов и поселков городского типа. Их число выросло с 226 до 282 (4).

Так на Урале, города которого превратились в мощный боевой арсенал Красной армии, численность городского населения в годы Великой Отечественной войны увеличилась. В Свердловской же области она была несколько выше, чем в среднем по Уралу (см. таблицу 1).

Таблица 1

Динамика численности городского населения РСФСР, Урала,
Свердловской области в 1941-1945 гг. (тыс. чел.)*

Дата	РСФСР	Урал	Свердловская область
1.01.1941	39272,5	5236,3	1579,9
1.01.1942	33620,2	6426,6	1999,4
1.01.1943	29839,2	6560,2	2079,9
1.01.1944	33306,9	6598,6	2062,1
1.01.1945	34404,0	6293,0	1951,0
1945 г. в % к 1941 г.	87,6	120,2	123,5

* Составлено по: Корнилов Г.Е. Уральское село и война. Проблемы демографического развития. Екатеринбург, 1993. С.22; Население России в XX веке: Исторические очерки. В 3-х т. Т.2. С.82; 84.

Мощное и форсированное развитие индустрии, создание новых промышленных центров ускорили в регионе процесс урбанизации - рост численности городского населения региона шел за счет эвакуированных граждан, расширения сети городов и поселков городского типа путем их юридического преобразования из сельских населенных пунктов и широкого притока сельских жителей.

Таким образом, среди множества аспектов демографического развития Уральского региона все возрастающее значение в годы войны приобретает городское население.

Для создания общей картины демографического изменения городского населения в регионе необходимо изучение многих показателей. В условиях войны существенно усилилось воздействие отрицательных факторов социальной сферы на человека. Великая Отечественная война, отвлекая ресурсы из сферы жизнеобеспечения и резко ограничивая потребление большинства людей, привела к колоссальному напряжению всех духовных и физических сил народа. Демографические последствия войны привели к серьезным изменениям в численности населения, его возрастно-половой структуре, национальном составе.

1. См.: Исупов В.А. Городское население Сибири: О катастрофы к возрождению (конец 30 – конец 50-х гг.). Новосибирск, 1991; Корнилов Г.Е. Уральское село и война. Проблемы демографического развития. Екатеринбург, 1993; Население Советского Союза: 1922-1991 / Андреев Е.М., Дарский Л.Е., Харьковская Т.Л. М., 1993; Людские потери СССР в период второй мировой войны. СПб., 1995; Население Урала. XX век. История демографического развития. / А.И.Кузьмин, А.Г.Оруджиева, Г.Е.Корнилов и др. Екатеринбург, 1996; Население России в XX веке: Исторические очерки. В 3-х т. Т.2. 1940-1959. М., 2001; и др.

2. Исупов В.А. Городское население Сибири: О катастрофы к возрождению (конец 30 – конец 50-х гг.). Новосибирск, 1991. С.13.

3. Оболенская О.В. Население Свердловской области накануне Великой Отечественной войны // Урал в Великой Отечественной войне. 1941-1945. Екатеринбург. С.251.

4. Корнилов Г.Е. Уральское село и война. Екатеринбург, 1993. С.24.

Кругликова Г.А. (Екатеринбург)
Историческое наследие в культурной политике государства*

Изменения в обществе в последние десятилетия обусловили те новые направления, которые находят преломление в культурной сфере. В чем состоят эти изменения?

- Прежде всего – прекратила существование социалистическая система, ликвидирован идеологический прессинг, в течение десятилетий оказывающий давление на развитие практически всех направлений жизни общества.

- Обществом признана необходимость сохранения культурного наследия, играющего значительную роль в духовном, нравственном развитии личности. ЮНЕСКО разработаны программы «Культурное наследие и творчество», «Культура во имя добра, равенства, человеческих прав» и др.

- Гуманистические принципы становятся определяющими в образовательных системах, особое внимание обращается на изучение гуманитарных дисциплин. В современных условиях необходимо другое мышление и образование. Человек современной культуры – это планетарно мыслящая личность, глубоко и широко образованная, ответственная не только за судьбу своей семьи, но и за судьбу страны, мира (1).

В настоящей статье сделана попытка актуализировать те вопросы, которые находятся на повестке дня не только у государства, но и у рядовых работников культуры, просвещения. Современное образование играет особую роль в жизни общества и отдельной личности. Оно направлено на трансляцию накопленного социального опыта подрастающим поколениям, на обретение человеком себя в пространстве культуры, на развитие способностей к культуротворчеству. В законе Российской Федерации «Об образовании» определены основные положения развития общего и профессионального обучения в стране. Один из принципов документа декларирует защиту региональных и культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства. Реализация данного положения возможна при культурологическом подходе к содержанию образования и его организации.

Разработка современного понимания культурной политики связана с осознанием ключевой роли культуры в общественном развитии. В последнее время, когда все более отчетливо ставится вопрос о том, что общество должно измениться как целостность, все чаще обсуждаются возможности достижения нового общественного состояния.

Между двумя глобальными общественными феноменами – культурой и государством – всегда существует противоречие. По своей природе культура гуманистична и демократична, поскольку возникает и развивается как продукт творчества всего общества. В свою очередь, госу-

дарство возникает в результате имущественно-классовой дифференциации общества и существует как орудие принуждения одних общественных групп другими. Поэтому государство, разрабатывая и осуществляя культурную политику, руководствуется, прежде всего, собственными интересами, обусловленными сущностью государства как такового. Культура подвергается трансформации сообразно государственной политике. Вместе с тем культура всегда сохраняет свое гуманистическое содержание, которым трансформирует общественные отношения и в итоге изменяет типологические черты государства.

При этом культура, - по мнению Л.А.Закса, - работает не только в пространстве (здесь и сейчас), но и в историческом времени, обеспечивая сохранение и передачу драгоценного опыта и достижений прошлого, органические духовные связи людей с их предшественниками и потомками как с сородичами и направляя их совместную деятельность к более совершенному будущему. Она, иначе говоря, для любого общества оказывается одновременно коллективной памятью, и перспективной целеуказующей программой жизни и творчества. Забота о сохранении этой памяти и о выработке такой продуктивной программы, - важная сторона и цель эффективной культурной политики любого здорового общества и государства (2).

Культурную политику в самом широком понимании можно представить как систему постоянно возобновляющихся взаимодействий государственной власти, негосударственных структур (политические партии, религиозные конфессии, общественные объединения), личностей (или социальных групп) по вопросам культурного развития общества. Таков процесс взаимодействия: политика заинтересована в культуре как средстве очеловечивания ее прагматических решений, а культура заинтересована в политике как связующем звене с жизнью человека и общества.

Государство занимает особую роль в ряду субъектов культурной политики. В соответствии со своими функциями оно должно формировать культурную жизнь общества в целом. С одной стороны, оно обязано проводить собственную культурную политику, а, с другой, выполнять сверхзадачу согласования культурных потребностей и интересов всех социально значимых групп и слоев общества. Тем не менее, государство – это главный гарант реализации конституционного права граждан на участие в культурной жизни и пользование учреждениями культуры, равного доступа к ценностям культуры.

Каковы приоритеты государственной культурной политики в современной России, что предпринимается в регионах для сохранения культурно-исторического наследия, каковы пути модернизации инфраструктуры культуры, перспективы развития современного образования, как уживаются культура и рынок и т.д.? В основных направлениях социаль-

но-экономической политики Правительства Российской Федерации в качестве стратегических целей культурной политики государства зафиксированы: развитие культурного потенциала и сохранение культурного наследия страны, обеспечение единства культурного пространства и доступности культурных ценностей широким слоям населения.

16 июня 2003 г. в Санкт-Петербурге в Государственном музее Эрмитаж под председательством Президента России В.Путина состоялось заседание Государственного совета Российской Федерации. Президент России проинформировал собравшихся о том, что за последние три года ассигнования на культуру выросли в три раза (с 2,9 до 10,29 млрд. рублей). Вместе с тем, глава государства заявил о необходимости «совершенствования законодательства в сфере культуры». «Оно было сформировано 8-10 лет назад, когда речь фактически шла не о развитии, а о выживании культуры на переходе к рынку», - отметил он, добавив, что «сейчас большинство этих «экстренных» мер нуждаются в пересмотре». В целом, по словам главы государства, «у страны и народа, создавших и сохранивших свою уникальную и богатейшую культуру, не только огромные перспективы, но и огромная ответственность, прежде всего в том, чтобы в полной мере соответствовать тому духовному богатству, которое было выработано на протяжении многих веков истории нашей страны». Таким образом, Президент считает, что в сфере культуры у государства сегодня «есть две основные задачи: защитить свободу творчества и обеспечивать доступность культуры для граждан».

Культура играет решающую роль в развитии и самореализации личности, духовно консолидирует общество, сохраняет национальную самобытность народов России, способствует социально-экономическим преобразованиям.

Для определения государственной политики в области культуры необходима объективная оценка ситуации, выверенный ответ на важнейший вопрос: что происходит в культурной жизни России?

Рабочая группа Государственного совета Российской Федерации под руководством губернатора Свердловской области Э.Россея подготовила доклад «Государство и приоритеты культурного развития в Российской Федерации». Представленный документ явился консолидированным мнением на процессы, происходящие в нашей стране в области культуры. Одной из серьезных проблем является недостаточное финансирование культуры, что самым негативным образом сказывается на состоянии культурного развития регионов. В связи с недофинансированием культурной сферы получила распространение коммерциализация деятельности учреждений культуры. Результатом этого процесса стало нарушение основного требования государства к культурному процессу – доступности культуры для всего населения страны. Но самый главный вы-

вод, к которому пришла рабочая группа, - это необходимость разработки и принятия по поручению Президента России **Доктрины государственной культурной политики**, в которой нашли бы отражение определенные роли и функции государства в современном культурном процессе и сформулированы приоритеты государственной культурной политики. Сегодня на повестке дня стоит огромная задача – сформировать совместно с представителями культуры систему ценностей человека, своего рода духовно-нравственного кодекса гражданина России. Это будет способствовать формированию основ национально-государственного самосознания и единства всех граждан России, чувства патриотизма и гордости за свою Родину. Необходима и разработка механизма распространения и освоения культурных ценностей путем создания единой культурно-образовательной среды, концентрации средств и усилий в сфере воспитания и культурного образования детей и молодежи.

Состояние культурного наследия – всегда индикатор политики страны, показатель патриотизма. В современном законодательстве музейный фонд определен как часть культурного наследия нашей страны. Сегодня музей не только место хранения памятников материальной культуры и изучения истории. К музею предъявляются гораздо большие требования – просвещение посетителя, воспитание у него уважения к историческому прошлому своего народа на основе памятников, связанных с конкретными событиями в истории родного края.

К началу XXI века в мире построено множество новых музеев, обновлены многие экспозиции, работают программы грантов с внушительными суммами финансирования. Стало быть, музеи нужны и сегодня. Тем не менее, ситуация музейного бума, - по мнению заведующей кафедрой музееведения УрГУ Т.Трошиной, - давно осталась в прошлом, и сегодня едва ли не самым актуальным разделом музееведения в нашей стране стала музейная педагогика, разрабатывающая, в частности, проблему, как привить интерес к музею. Прошедшая на базе музеев Свердловской области XIII научно-практическая конференция «Музей – для всех», подготовленная творческой лабораторией музейного дела Академии переподготовки работников искусства, культуры и туризма, показала высокий уровень этого направления работы наших музеев и вместе с тем выявила проблемы.

На сегодня музей – единственная «машина времени», которая может перенести нас не в «киношную» или виртуальную, а в подлинную атмосферу того или иного времени, и вместе с тем как любое явление большой культуры музей – зеркало современности. Поэтому интерес к музею показатель уровня культуры общества и культуры самого музейного дела (или музейного бизнеса как сегодня принято говорить).

Урал, пожалуй, всегда был передовым по части развития музеев. История местных музеев хронологически соотносится с общероссийской и даже во многом ее опережает. Мы можем с гордостью констатировать, что П.Н. Демидов отдал распоряжение об учреждении в Нижнем Тагиле «Музеума истории и древностей» еще в 1837 г., и это был уже не первый музей на Урале. Тогда даже Эрмитаж не стал еще публичным музеем, а УОЛЕ, например, создано еще до открытия Третьяковской галереи. За длительный период истории музей как социальный институт принимал самые разнообразные формы. Осмысление этого меняющегося феномена в истории культуры, выявление его сущностных черт может пролить свет на место музея в современной мультикультурной среде. В давние времена музей совмещал в себе функции хранилища раритетов и уникалов, туристического объекта и продуктивно работающего научного института, оснащенного по последнему слову техники. Мудрые политики и сильные мира сего всегда собирали и демонстрировали свои сокровища как национальное или общечеловеческое достояние и вошли в историю, прежде всего, как создатели.

И сегодня, в начале XXI столетия, музейное дело на Урале явно не в упадке. Свердловская область обладает одной из самых развитых музейных сетей в Российской Федерации. По данным на 1 января 2001 г. в области действуют 105 музеев и выставочных залов, из них 25 – государственные областного подчинения и 80 – муниципальные (3). Несмотря на трудности экономического характера, музеи сохраняются, развиваются, возрождаются замечательные культурные российские традиции. Появляются частные музеи. И именно музеи сейчас, пожалуй, наиболее полно отражают и воспитывают национальный дух, национальное самосознание народа.

Еще одним из примеров внимания к проблемам культурного развития региона явилось проведение 10-11 декабря 2002 г. в Екатеринбурге под патронажем Консультативного Совета при полномочном представителе Президента РФ в Уральском федеральном округе по вопросам реализации государственной политики в сфере культуры научно-практической конференции «Культура. Власть. Общество: пути интеграции». Участники мероприятия подняли широкий круг вопросов: политическое образование и перспективы становления гражданской культуры; проблемы культуры российской провинции в условиях модернизации; целевые ориентиры культурологического образования; проблемы наследия памяти в пространстве культуры и др. Интересным был доклад И.Н.Корнева «Региональное образование и сохранение культурного наследия региона». Автор вполне справедливо заметил, что успешность решения этой задачи во многом зависит от постановки образования в целом и особенно национально-регионального компонента (НРК) образовательного стандарта,

предусмотренного в Законе РФ «Об образовании». Методологическую основу НРК в контексте сохранения культурно-исторического наследия региона должен составлять социокультурный личностно-ориентированный подход к содержанию и постановке образования, предусматривающий развитие социокультурных ценностей личности с приоритетом духовной основы. Именно такой подход позволит развить положительное, эмоционально окрашенное «чувство места» у отдельно взятой личности и всей территориальной общности, которое в конечном итоге найдет выражение в любви к своей «малой родине» (4).

Практическая реализация современных принципов и целей культурной политики в России встречается с множеством трудностей. Цена реформ оказалась слишком велика. Кризисное состояние культуры, которое выражается в информационной и культурной изоляции ряда регионов, ухудшающемся состоянии материальной базы культуры и сохранности недвижимых памятников, музейных экспонатов и архивных фондов, сокращении кадрового потенциала – все это привело к утрате ряда позиций в управлении культурной жизнью страны, отчуждению многих людей от богатства национальной культуры.

По словам вице-премьера Правительства Российской Федерации Г.Кареловой, современная социокультурная ситуация в стране неоднозначна. С одной стороны, в Российской Федерации разработана солидная нормативно-правовая база в сфере культуры, в области прав человека, национальных отношений и национально-культурной политики. Субъекты РФ самостоятельно разрабатывают и реализуют региональные программы развития культуры и искусства, устанавливают приоритеты региональной культурной политики, отвечают за развитие социокультурной инфраструктуры. С другой стороны, огромный разрыв в финансировании отраслей культуры по регионам России, недоступность культурных ценностей для многих граждан. Россияне тратят на свое культурное развитие лишь 220 рублей, в отдельных селах на культуру выделяется из местного бюджета по 8 копеек на душу населения. В последнее время в государственных документах осуждается пренебрежительное отношение к культурно-историческому наследию, а в то же время в России ежегодно гибнет до 250 памятников истории и культуры, подлежащих государственной охране; реальная потребность в реставрационных работах обеспечивается лишь на 10-15%, только 40% российских городов имеют музеи, а более 50% предметов в музейных экспозициях требуют немедленной реставрации или консервации (5). Картина сохранения культурного наследия по-прежнему остра. Экономить на культуре, содержать ее за счет других отраслей – политика недалековидная и опасная.

В этом случае необходим активный переход от административных стереотипов управления к рассмотрению культуры как фактора регио-

нального и городского развития, анализу территориальных культурных ресурсов. Для руководителей сферы культуры нужно современное образование, предполагающее специальную подготовку к работе в рынке. В сочетании с хорошей информационной поддержкой, налаживанием партнерских связей оно становится важнейшим ресурсом, использование которого может инициировать социокультурные изменения, столь необходимые России.

Развитие культуры всегда имело главенствующее значение в процессе прогресса человеческого общества, но сегодня – в начале XXI века оно многократно возрастает. Сложившиеся в предыдущие десятилетия стереотипы культурной политики или разрушены, или оказались непригодными в современных условиях. С конца 1980-х гг. актуализировалась потребность не просто корректировать цели и задачи культурного развития, но и формулировать их заново.

Кризис России – это кризис, прежде всего, всей системы советской культуры. Необходимость и проблема модернизации России – это, опять же, необходимость и проблема принципиального обновления российской культуры. Речь идет о новой для России культуре современного демократического общества с развитой рыночной экономикой, правовым государством, широкой свободой и активной самодеятельностью граждан.

Для России, идущей по пути к созданию новой экономической и социально-политической системы, вопросы культуры приобретают поистине судьбоносное значение. Ясно, что двигаться вперед, не изучив опыта прошлого, не учитывая допущенных ошибок, не опираясь на прежние достижения, бесперспективно.

Перед культурной политикой стоит задача – обеспечивать интеллектуальный прогресс, с тем, чтобы его результаты стали достоянием каждого человека и гармонизировали культурные отношения людей (6).

В последнее время много говорят и пишут о возрождении России, но каждый понимает его по-своему. Необходимо определиться в отношении к историко-культурному наследию, понять, что может быть востребовано в нынешней ситуации, уяснить соотношение традиций и новаций на российской почве, определить их оптимум. Историко-культурное наследие тесно взаимосвязано с исторической памятью – как особым механизмом, системой сохранения и трансляции в общественном сознании важнейших событий, явлений, процессов истории, деятельности выдающихся исторических личностей (7). Однако «историческая память» - явление не только интеллектуальное и нравственное. Она, кроме всего прочего, воплощается в материальных результатах человеческой деятельности, которые, увы, имеют свойство гибнуть.

Движение в поддержку экологии культуры с каждым днем нарастает, что обеспечивает возможность достаточно действенного контроля со

стороны общественности за сохранение культурного наследия. И, наконец, человеческий фактор, которому ныне уделяется первостепенное значение, становится истинным гарантом активизации общественного интереса к памятникам истории и культуры во всем их разнообразии и неповторимости. Исходя из анализа современной ситуации, можно сделать вывод, что необходим постепенный переход от монопольно-государственной культурной политики и структуры ее управления к общественно-государственной. Вопросы самобытности российской культуры являются стержнем оптимальной модели культуры России, предполагающей интеграцию страны в систему мировой культуры на правах равноправного участника глобальных культурных процессов (8). Приоритеты модели связаны с двунаправленным процессом. Это, с одной стороны, сохранение и развитие культурного наследия как фактора формирования культурной идентичности нации, ее духовности и исторической памяти; с другой стороны – ответ на вызов глобализационных процессов, требующих интенсивного межкультурного взаимодействия, включение в мировые информационно-коммуникационные сети, развития индустрии культуры на основе новых технологий.

Дальнейшее исследование исторического опыта политики государства в области культуры, несомненно, будет способствовать решению одной из важнейших задач, стоящих сегодня перед отечественной культурой – задачи сохранения и актуализации богатейшего историко-культурного наследия страны.

* При подготовке статьи были использованы материалы общественно-политического журнала «Уральский Федеральный Округ».

1. См.: Коссова И.М. Музей в современных условиях // Музеи российской глубинки. Материалы научно-практической конференции (с. Коптелово Алапаевского района Свердловской области). Екатеринбург, 1998.
2. Закс Л.А. Концептуальные основы государственной культурной политики // Культура. Власть. Общество. Пути интеграции. Екатеринбург, 2002. С.64.
3. 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.11.
4. Корнев И.Н. Региональное образование и сохранение культурного наследия региона // Культура. Власть. Общество. Пути интеграции. Екатеринбург, 2002. С.122.
5. См.: Постников С.П. Проблемы сохранения культурного наследия в условиях рыночных отношений // Первые Невьянские Демидовские чтения. Екатеринбург, 2000. С.64-67; Малкова И.Г. Региональная культурная политика (середина 1980-х – 1990-е гг.) На материалах Урала: Автореф... дисс. канд. ист. наук. Екатеринбург, 2001.
6. Современная культурная политика: от идеи к практике // Арнольдов А.И. Введение в культурологию. М., 1987. С.238-239.
7. Постников С.П. Пути сохранения и актуализации историко-культурного наследия г.Екатеринбурга // Екатеринбург в прошлом и настоящем. Екатеринбург, 1993. С.3.
8. См.: Культурная политика России. История и современность. Два взгляда на одну проблему. М., 1998. С.154.

Кругликова Г.И. (Екатеринбург)
Обряд основания Рима как источник о восприятии исторического пространства древними римлянами

История Рима традиционно, начиная с первых римских писателей-историков, так называемых старших анналистов, ведется от основания города. Первым из них был Фабий Пиктор (к. III - н. II в. до н. э.) - основоположник римской летописной традиции, писавший на греческом языке (не для римского читателя). Римские авторы соединили историческое предание этрусков о переселении в Италию, бежавшего после взятия Трои Энея, с преданием об основателе Рима Ромуле. «Ab urbe condita» писал свою историю Тит Ливий (59 г. до н. э. - 17 г. н. э.). С основателя, Ромула, заселившего Рим, который «правил скорее патриархально, чем тиранически, однако был убит или, как говорят другие, исчез», ведется «Римская история» Аппиана (II в.). С Тесея и Ромула начинаются «Сравнительные жизнеописания» Плутарха из Херонеи (до 50 - после 120 гг.), греческого философа и биографа, получившего римское гражданство при Веспасиане. Анализируя разные, основанные на этимологии, суждения писателей, о том «от кого и по какой причине получил город Рим свое великое и облетевшее все народы имя», самым правильным Плутарх считает, что город наречен в честь Ромула (1). «Римское государство, мизернее которого вначале и обширнее которого после распространения по всему миру не может припомнить человеческая память, ведет свое начало от Ромула [a Romulo exordium habet], кто был сыном девы-весталки Реи Сильвии и, как некоторые считали, Марса, и кто был рожден вместе с братом-близнецом Ремом» - такими словами открывает «Бревиарий от основания Города» Евтропий (IV в. н.э.).

В настоящее время в любой школе и любом вузе историю древнего Рима открывает легенда об основании города Ромулом и Ремом. Яркая и запоминающаяся (ее знают даже самые слабые ученики), она дает прекрасные возможности для формирования представлений о восприятии пространства древними римлянами. Прежде всего, эта легенда позволяет понять, что обитаемая земля как историческое пространство делилась римлянами на две несопоставимые в территориальном и качественном отношениях части.

В территориальном отношении это

- с одной стороны, их изначально небольшой по размерам (ок. 9,5 га) Roma quadrata (Четыреугольный = Квадратный Рим), получивший название по очертаниям верхней части Палатинского холма. На рубеже 7-6 вв. до н.э. он перерос в Quartamontium (Город четырех холмов или кварталов), занимавший уже 285 гектаров, а к концу царского периода - в

Septimontium (город семи холмов) или Roma septicolis (семихолмный город),

- с другой, - весь остальной заселенный мир.

В качественном отношении это

- с одной стороны, - их священный, вечный во времени, лучший во всем пространстве город, выросший по предначертанию богов: «Рим золотой, обитель богов, меж градами первый» (2).

- с другой, - скверный внешний мир темных, злобных сил и людей.

Между этими двумя частями основатель Ромул, вложив в плуг медный сошник (к вопросу о технологической нише формирования древнеримской цивилизации) и запрягши вместе быка и корову (версии различны: двух белых коров и т.п.), сам пропахал глубоководную борозду по намеченной черте. Люди же, которые шли за ним, весь, поднятый плугом пласт, отворачивали внутрь, по направлению к городу, не давая ни одному кому земли лечь по другую сторону борозды. «Этой линией определяются очертания стены, и зовется она - с выпадением нескольких звуков - “померием“, что значит: “за стеной“ или “подле стены“ » (3). Померий («*promerium*» от «*post-moerium*») - священная граница, которая отчерчивала и ограждала «священный» город от всякого рода нечисти.

Тит Ливий отмечал, что померий, «согласно толкованию тех, кто смотрит лишь на буквальное значение слова», - это полоса земли за стеной, скорее, однако, по обе стороны стены. Некогда этруски, основывая города, освящали птицегаданьем пространство по обе стороны намеченной ими границы, чтобы изнутри к стене не примыкали здания, а снаружи полоса земли не обрабатывалась человеком. Этот промежуток, заселять или запахивать который считалось кощунством, и называется у римлян померием - как потому, что он за стеной, так и потому, что стена за ним. И всегда при расширении города насколько выносятся вперед стена, настолько же раздвигаются эти освященные границы (4). Именно в соответствии с птицегаданьем победил брата Ромул - он увидел 12 коршунов, а Рем только 6 (5).

Чтобы укрепить законами город «прежде даже, нежели стенами, Ромул запретил кому-либо прыгать», по словам Аврелия, через вал (6), по словам Плутарха - через ров, который копал Ромул, чтобы окружить стены будущего города (7), по сведениям Ливия - через новые стены (8). Так или иначе, нарушать эту черту не дозволялось никому. Первой жертвой ее нарушения, по сведениям античных авторов, стал Рем. В насмешку над братом он попытался перепрыгнуть через еще не обустроенную границу, в результате чего и произошла первая на римской границе стычка, а Рем пал мертвым. «Так да погибнет всякий, кто перескочит через мои стены» - такую фразу вкладывает в уста Ромула Ли-

вий. В этой стычке, согласно Плутарху, пали воспитатель братьев Фаустул и его брат Плистин (9).

Территория внутри померия была священной. Сама она была основана с благостными помыслами по решению Юпитера, озвученному «с высоты эфира» своей дочери Венере,

«...шкурой седой волчицы-кормилицы гордый,
Ромул род свой создаст, и Марсовы прочные стены
Он возведет, и своим наречет он именем римлян.
Я же могуществу их не кладу ни предела, ни срока,
Дам им вечную власть. И упорная даже Юнона,
Страх перед которой гнетет и море, и землю, и небо,
Помыслы все обратит им на благо, со мною лелея,
Римлян, мира владык, облаченное тогою племя» (10).

Сам город сооружался в соответствии со всеми священными обрядами, установлениями и правилами, которым во всех подробностях научили Ромула, специально приглашенные им из Этрурии мужи. На Комитии, месте в низине к северу от Палатина, согласно Плутарху, «вырыли круглую яму и сложили в нее первины всего, что люди признали полезным для себя в соответствии с законами и всего, что сделала необходимым для них природа» - плоды урожая, куски сырой руды, оружие, влили вино и кровь жертвенных животных, а затем «каждый бросил туда же горсть земли, принесенной из тех краев, откуда он пришел, и всю эту землю перемешали. Яму эту обозначают «мундус» (mundus) - тем же словом, что и небо» (11).

Самая нижняя часть ямы была посвящена манам - добрым обоготворенным душам умерших людей, которые назывались *Dii Manes* и пребывали в подземном мире. Им посвящался всеобщий праздник в честь мертвых - Фералии (21 февраля), в их честь совершали возлияния из воды, вина, молока. На надгробных памятниках обычно высекалась формула: *D.M.S.*, т.е. *Dis Manibus sacrum*. Мундус покрывали камнем - *lapis manalis*. Открывали ее только три раза в году - 24 августа, 5 октября, 8 ноября. Именно от нее, как от центра была очерчена божественная граница. Яма как пуповина соединяла землю с преисподней, мир живых с миром мертвых предков, ее нельзя было не оборвать, ни создать заново. Город вращался в ту землю, в которую уходило его прошлое (12).

Общее название римских богов - *dei* (светлый, блестящий), *numen* - означало божество в его ипостаси проявления воли и могущества. Богам достаточно было выражать свою волю движением головы (*piegere*). По данным древних, Рим, как и другие города, имел своего бога-хранителя, и имя это держалось в строжайшей тайне. Причем, имя божества-хранителя всегда отличалось от другого, подлинного названия Рима. Подлинное - латинское имя города Рима оберегалось еще строже. Это

было связано с эвокацией (evocatio) - священным обрядом выманивания чужих богов-хранителей осажденного неприятельского города с обещанием дележа добычи, предложением перейти в Рим на более выгодных условиях, прельщая их храмом, большим почитанием и т.п. Дело в том, что каждое сражение, в понимании древних, - это не только битва людей на земле, но и богов над нею. Так, при осаде богатого и могущественного этрусского города Вейи, Камилл по свершении гаданий (ауспиций) отдал воинам приказ к оружию. Сам же выступил вперед и возгласил: «Под твоим водительством, о Пифийский Аполлон, и по твоему мановению выступаю я для ниспровержения града Вейи, и даю обет пожертвовать десятину добычи из него. Молю тебя царица Юнона, что ныне обихоживаешь Вейи: последуй за нами, победителями в наш город, который станет скоро и твоим. Там тебя примет храм, достойный твоего величия» (13). Вейи были взяты Камиллом в 396 г. до н. э. При археологических раскопках Вейи была найдена терракотовая статуя Аполлона.

Многие народы древности опасались за своих богов. По данным Курция Руфа, когда одному, причем мало заслуживающему доверия гражданину города Тира, осаждаемого Александром Македонским, приснился Аполлон покидающим город, горожане опутали его статую, в свое время вывезенную из Сиракуз, золотой цепью и приковали к жертвеннику Геракла, которому они раньше посвятили свой город, «как будто это божество могло удержать Аполлона» (14). Еще более красочно об этом говорит Плутарх: «...словно человека, пойманного с поличным при попытке бежать к врагу, тирийцы опутали огромную статую бога веревками и привоздили ее к цоколю, обзывая Аполлона “александристом”» (15).

Римляне, опасаясь за свое божество, хранили в тайне даже его пол. По свидетельству Плиния Старшего, произносить имя «...считается нечестием. Название это, хранимое в тайне во имя высшего блага и спасения государства, разгласил Валерий Соран и вскоре понес за это наказание». Абсолютно категоричны по этому поводу комментарии Сервия, римского грамматика конца IV в., к 277 строке 1-й книги «Энеида» Вергилия: «Подлинное название этого города (Рима) никто, даже при священных обрядах не произносит». Плиний приводит предостережение старинной религии, установленное «главным образом для того, чтобы не разглашали эту тайну: у изображения богини Ангероны, которой совершаются жертвоприношения в 12-й день до январских календ, рот перевязан и запечатан» (16). По мнению Плутарха, «римляне думали, что для бога покровителя самая верная и крепкая охрана в том, чтобы никто не знал, а зная, не смел произносить его имени» (17). По Плинию, обряд эвокации сохранялся в учении жрецов-понтификов, как о древнем обычае говорят о нем Сервий и Макробий. Вызывание в Рим богов практи-

ковалось довольно длительное время и перестает встречаться только в период империи.

Макробий подчеркивал, что ученые грамматики, отдавшие много сил разгадыванию тайных имен, отыскали и некоторые из имен богов-покровителей, но подлинное имя покровителя Рима и «Латинское имя» самого города остались неизвестными даже ученым римлянам. Одни называют Юпитера - по его знамению на Палатине Ромул заложил первые камни города; к нему воззвал Ромул, влекомый бегущими от сабинян римлянами: «...отрази ты врага, освободи Римлян от страха, останови постыдное бегство!» (18). Другие называют Луну, третьи Ангерону; наиболее вероятной кандидатурой признается Опис (Опа) Консивия. Опис - богиня урожая, ставшая затем богиней богатства. В ее честь справлялись Описконсивии (Ops Consivia - Сеятельница) 25 августа и Опалии 19 декабря.

Боги римлян жили внутри померия, священного пространства, и главной заботой римлян было не допустить его осквернения. Осквернение могло произойти изнутри, а могло быть и занесено снаружи. В пределах померия вплоть до Второй Пунической войны (218-201 гг. до н.э.) не могли отправляться культы чужеземных богов. Первоначально боги вообще не имели изображений (кумиров) или чтились в виде предметов: копье - Марс, камень - Юпитер, огонь - Веста. Божество Terminus имело конкретный символ в виде пограничного камня.

Священные обязанности мог выполнять только тот жрец, чья душа ничем не уязвлена, кто был беспечален и сосредоточен, чист, здоров и невредим. Телесное совершенство жреца было обязательным, т.к. всякая язва или рана - это нечто подобное ущербу и осквернению тела. По этой же причине для жертвоприношений не брали большое животное, а для гаданий нездоровых птиц (19). Жрецу «бога богов» Юпитера - фламину (Flamen Dialis) запрещалось прикасаться к муке (она - «жертва жернова», зерно убито и уничтожено помолом), к закваске и поднявшемуся тесту (плод брожения и гноения), к сырому мясу (нечистое, оскверненное и безобразное, как свежая рана). Ему предписывалось сторониться собаки и козла в силу их «нечистоты». Ему запрещалось прикасаться к плющу (связывает), носить кольцо и иметь на себе в своей одежде швы и узлы: узы и узник - метафора смерти.

Жрецы, осужденные на изгнание, теряли свой сан, на их место избирали других. Весталок, утративших чистоту, казнили погребением живо. Только авгуры (гадатели, толкователи, предсказатели конкретных ситуаций) до конца жизни не утрачивали жреческого достоинства, даже если были уличены в самых тяжких преступлениях. По размышлениям Плутарха, это могло быть объяснено рядом причин. Может быть, римляне не хотели, чтобы тайны священного обряда знал человек, не облеченный саном. Или опасались, что, ставши частным лицом, он освободо-

дится от данной клятвы и откроет священное знание. Или же потому, что авгур обладал не саном и не должностью, а особым искусством, которое точно также невозможно отнять, как у музыканта или врача их талант (20). Новых авгуров римляне не назначали, соблюдая установленное число. Государственных авгуров (*augures publici populi Romani*) сначала было только два. Потом число их увеличилось до четырех - все из патрицианских родов. Законом Огульниев (300 г. до н.э.) к ним добавилось еще пять плебейских. При Сулле авгуров было пятнадцать, а потом стало еще больше. Одежда авгура - тога с пурпурной каймой, которую натягивали на голову во время наблюдения знамений. В военном лагере авгуры носили короткий плащ, также окаймленный пурпуром. В обязанности авгуров входила также инаугурация царей, храмов, всех священных мест и городов.

Согласно легенде, птицегаданье Ромулом и Ремом велось по коршунам. Этому также имелись свои причины. Коршун считался вещей, чистой птицей: он не терзает (в отличие от орлов, сов и ястребов) пернатых - «свою родню» даже если они мертвы; не причиняет вреда ничему из того, что сеют, выращивают или пасут люди; его редко можно увидеть - коршуны не снуют перед глазами как другие птицы (21). При гаданиях использовался прорицательный жезл (*lituus* - лютюон) - загнутая с обоих концов палка. С помощью жезла авгур условно делил участок, на котором он стоял и участок горизонта, за которым он мог вести наблюдение с этой точки, на четыре части с севера на юг и с востока на запад. Затем параллельными линиями он выделял квадрат на горизонте и отбивал такой же квадрат на земле - проецировал «божественное» пространство на землю. Это отчерченное место становилось священным и называлось *templum*. Таким жезлом пользовался и Ромул, которого считали умелым авгуром, при выборе места для основания Рима. Священным был и спроецированный им квадрат - место зарождения Рима.

Рим - место вечной жизни и соприкосновение со смертью считалось осквернением для него. «Пусть мертвеца не хоронят и не сжигают в городе» - гласит § 1 таблицы 10-й Законов XII таблиц. По уставу фламину Юпитера запрещено появляться на кладбище, прикасаться к трупу и выходить за пределы померия. В воинских доспехах запрещалось внутри померия ходить воинам. Одежда римлянина - тога, ношение тоги - знак мира. Задача же армии заключалась в том, чтобы сразаться с темными силами как на стенах города (их освящали, за них сражались и погибали), так и за их пределами. Бог Марс внутри померия обеспечивал изобилие, на границе становился защитником этого изобилия, за померием превращался в грозного и жестокого мстителя для любого, посягающего на границы Рима (22). Таким образом, померий как часть пространства имел значение религиозно-административной границы города.

Римские воины во благо богов и по их воле должны были раздвигать святое пространство - зону чистоты и могущества богов. Это была богоугодная миссия. Так бог Янус помогал римлянам в сражениях. Перед войной открывали двери его храма, чтобы он мог отправиться на поле битвы, и закрывали только по окончании войны. Марс был хозяином оружия, руководил военной службой (*militae potens*). Лары покровительствовали перекресткам дорог и в военное время «призывались» на службу, они также считались «*militares*». Уже в эпоху империи солдаты в военных предприятиях обращались в одной молитве сразу к Юпитеру Всеблагому и Величайшему, к Юноне, Минерве, Марсу, Победе (*Victoria*), Геркулесу, Фортуне, Меркурию, Счастью (*Felicitas*), Здоровью (*Salus*), Судьбам (*Fata*), божествам учебного плаца, Сильвану, Аполлону, Диане, Эпоне, Матерям Сулевиям и Гению телохранителей императора. Но самым надежным было обращение «ко всем богам и богиням», чтобы никто из них не был забыт. По сути дела, римские границы были вверены римским богам. Солдаты же помогали им в этом.

Таким образом, мы видим прочную связь и взаимодействие богов и людей во благо священной территории, приобретающей духовное измерение. Именно установка богоугодного легла в основу обоснования римской захватнической политики, стала ядром римского имперского мышления. Померий служил границей для военной власти римских сановников - правомочия военного характера были действительны лишь вне его пределов. Идея очищения мира выводила из города в бой воинов царского Рима - первых агентов романизации. С этой идеей шли римские легионы создавать, а затем и расширять границы Римской империи. Со временем, римский народ «так широко распространил свое оружие по миру, что те, кто прочтут о его делах, познакомятся не с одним народом, а с деяниями всего рода человеческого» (23). Но расширить пределы города, его померий «в соответствии со старинным обычаем, согласно которому тем, кто увеличил размеры империи, предоставлялось право отодвигать и городскую черту» никто из римских военачальников, «а среди них были покорители великих народов», не использовал своего права, кроме Суллы, Августа и Цезаря (24). Во времена империи значение померия распространилось уже и на лимес, приграничную зону, которая становилась военным рубежом, обладала государственной ценностью.

Борьба со злым внешним миром и его демонами - жестокая и грязная работа. В сражениях в соприкосновении со скверной войны оскверняли себя как самим боем, так и неистовством, которое овладевало ими, - такими они возвращались домой через городские ворота. Вот почему, проводя пограничную борозду, Ромул поднимал сошник плуга и плуг переносили через место, предназначенное для ворот - вся стена считалась священной, кроме ворот. «Если бы священными считались и

ворот, неизбежный и необходимый ввоз и вывоз некоторых нечистых предметов был бы кощунством» (25). Ворота освящать было нельзя, так как через них провозят все, что нужно, в том числе и умерших. Город Ромула - Roma quadrata имел трое ворот: Porta Mugonia на северо-востоке, Porta Romana на северо-западе и Porta Trigonia на юге.

Чтобы не принести скверну на благодатное пространство, воины должны были очиститься. Для этого они проходили под Sogium Tigillum - под балкой, поддержанной двумя опорами, возле которой находился алтарь Януса - древнего двуликого божества дверей и ворот, входов и выходов, лик его одновременно обращен в прошлое и в будущее. Все триумфальные арки и ворота Рима, через которые армия входила в город, имели очистительный смысл. Главным элементом любого триумфа являлся военачальник-победитель: он представлял Юпитера. 19 октября, по завершении летних походов на Авентинском холме перед входом в померий совершалась церемония очищения оружия, запятнанного вражеской кровью (armilustrium) и военных труб (tubilustrium).

Таким образом, римская религия - это, прежде всего, чувство зависимости от божеской силы и попечения, соединенное с точным добросовестным соблюдением ритуала. Основные же элементы древнейшего ритуала, учреждение жречества, празднеств и других составляющих культа в целом имели в понимании римлян огромное значение для дальнейшего развития исторического времени: чтя богов и предков, очищая себя, свой город, они отводили скверну от грядущих поколений. Само понятие пространства рассматривалось римлянами в древнейшие времена уже не только как пространство, созданное богами, т.е. как мифологическое, но и как осваиваемое и изменяемое во времени людьми, т.е. как историческое.

1. Плутарх. Сравнительные жизнеописания. Ромул, 1-2.
2. Авсоний. О знаменитых городах, 1.
3. Плутарх, Ромул, 11.
4. Ливий. История Рима от основания города, I, 4-5.
5. Ливий, I, 9; Аврелий. О знаменитых людях, I, 4; Плутарх. Там же, 9.
6. Аврелий. Там же, I, 4.
7. Плутарх. Там же, 10.
8. Ливий, I, 7, 2.
9. Разные версии гибели Рема см.: Ливий. История Рима от основания города, I, 7; Аврелий. Происхождение римского народа. XXIII, 4-7; Вергилий. Энеида. I, 292; Овидий. Фасты, V, 469; Плутарх. Сравнительные жизнеописания. Ромул, 27-29; Тацит. Анналы, 12, 24; Флор. Две книги римских войн, I, 1, 2.
10. Вергилий. Энеида. 275-282.
11. Плутарх. Там же, 11.
12. Г.С. Кнабе. Историческое пространство и историческое время в культуре древнего Рима / Культура древнего Рима. Т.2. М., 1985. С. 110.
13. Ливий, V, 21, 2-3.
14. Курций Руф. История Александра Македонского, IV, 3, 21-22.
15. Плутарх, Александр, 24.

16. Плиний Старший. Естествознание. Об искусстве, III, 9.
17. Плутарх. Римские вопросы, 61.
18. Ливий, I, 12, 4.
19. Плутарх. Римские вопросы, 73.
20. Плутарх. Римские вопросы, 99.
21. Плутарх, Ромул, 9; Римские вопросы, 93.
22. Плутарх. Римские вопросы, 27.
23. Флор, I.1.
24. Тацит. Анналы, XXII, 23.
25. Плутарх, Ромул, 11.

Латыпов Р.Т. (Екатеринбург)

Политика в области просвещения этнических меньшинств Урала в 1920-е – первой половине 1930-х гг.

До 1917 г. культурно-просветительная работа среди абсолютного большинства национальностей Урала велась только религиозными или церковно-приходскими школами. После Октябрьской революции Советское правительство начинает планомерно проводить политику по культурному переустройству общества, главным из которых была ликвидация неграмотности среди населения, что рассматривалось в качестве первоочередной задачи. Государственная политика в сфере образования была направлена на достижение двух целей – сделать образование доступным для рабочих и крестьян и перестроить его на новых идеологических основах.

На Урале проблемы просвещения усугублялись рядом специфических обстоятельств, связанных прежде всего с тем, что дореволюционный Урал в культурном отношении значительно отставал от центральных районов России. По данным Всероссийской переписи населения, проведенной в 1920 г., грамотность шестимиллионного уральского населения составляла 29,3 % и была ниже, чем в среднем по России (31,9 %) (1). Еще более низкий культурный уровень населения был в отдаленных районах Урала и среди национальных меньшинств, населявших край.

Уровень культурного развития народов Урала можно проследить по данным распределения населения по грамотности, изложенным во Всероссийской переписи населения 1920 г. По итогам этой переписи среди населения национальных меньшинств Урала процент грамотных колеблется следующим образом: самый высокий процент грамотных был среди латышского населения, который составлял 71,6 %, у евреев – 70 %, у поляков – 56,5 % и у немцев – 49,5 %, но так как эти народы составляли всего около 6 % от общей массы национальных меньшинств, то в целом они не определяли процент грамотности у нерусского населения. Значительно отставали от них славянские народы: так, процент грамотных у белорусов составлял 29,8 %, у русских – 28,9 %, у украинцев – 28,1 %,

еще ниже был процент грамотных у тюркских народов (кроме нагайбаков), у татар он составлял – 17,2 %, у башкир – 12 %. Фактически на таком же уровне процент грамотных был у финно-угорских народов (кроме мордвы, уровень грамотности которых составлял 24 %), у коми-пермяков – 15,9 %, у удмуртов – 14,8 % и у марийцев – 9,3 % (2).

Преобразования в области просвещения национальных меньшинств Урала начались сразу после Октябрьской революции. В 1920 г. на Урале насчитывалось 342 национальных школы. В основном преобладали коми-пермяцкие, татаро-башкирские и марийские школьные учебные заведения. Количество немецких, украинских, польских, нагайбакских, мордовских национальных школ насчитывалось не более полутора десятка (3). В качественном отношении большинство стихийно возникших образовательных учреждений имели низкий уровень обучения учащихся. Остро стояла проблема с национальными учительскими кадрами. На Урале в это время работало три педагогических техникума для национальных меньшинств: Свердловский татаро-башкирский педагогический техникум, Урало-марийский педагогический техникум, Троицкий татаро-башкирский педтехникум. Помимо национальных педагогических техникумов, педагогические кадры готовили трехгодичные и годичные учительские курсы. Но эти учебные заведения и курсы не могли решить проблему педагогических кадров. В этих условиях встал вопрос о привлечении старых учительских кадров к строительству новой школы. Исходя из указаний правительства, местные советы много сделали для возвращения на педагогическую работу бывших учителей.

Осенью 1921 г. положение в народном образовании существенно изменилось. Вследствие неурожая, вызванного засухой в Поволжье и во многих районах Урала и Украины, начался голод, который особенно тяжело отразился на неокрепшей сети учреждений народного образования. На Урале началось массовое сокращение школ, ликпунктов, культурно-просветительных учреждений (4). Стало ясно, что Советское правительство не в состоянии содержать на государственном бюджете громадную сеть культурно-просветительных учреждений. Было принято решение о передаче части учреждений на содержание местных бюджетов. С другой стороны, население национальных меньшинств само предлагало взять школы на свое содержание. Однако в большинстве случаев национальные меньшинства были не в состоянии их содержать.

В различных районах Урала сокращение школьной сети проходило неодинаково. Значительным оно было в голодающих уездах и волостях. Наибольшее сокращение школ произошло в Тюменской губернии. В этот период также заметно ослабевает руководство кампанией по ликвидации неграмотности со стороны отделов народного образования.

С осени 1923 г. в развитии национальной общеобразовательной школы на Урале начинается новый период, который характеризовался значительным ростом школьной сети и контингентов учащихся, более углубленной, чем в предшествующий период, перестройкой содержания учебно-воспитательной работы. Отличительной чертой этого периода был также его планомерный характер.

Важным элементом региональной национальной политики стало образование в 1923 г. Уральского областного Совета национальных меньшинств и формирование системы уполномоченных Совнацменов, основной функцией которых было обеспечение и развитие национальной школьной сети (5). Данное функциональное ограничение во многом объяснялось постоянным ростом национальной школьной сети на Урале и материальными трудностями, сопровождавшими этот процесс. Уралсовнацмен следил за тем, чтобы система просвещения нерусского населения строилась с учетом социально-экономического и культурного уровня, национальных обычаев и традиций, языковых и бытовых особенностей и наличия квалифицированных кадров. Также при Облисполкоме действовал Комитет содействия народностям северных окраин (6).

По Уральской области в течение 1923/24 учебного года произошло увеличение школ на 4 %, а школ национальных меньшинств – на 10 %. Основная масса увеличения национальных школ приходилась на татар и башкир, коми-пермяков, удмуртов и нагайбаков. Процент охвата обучением детей национальных меньшинств по области составил 33 % (у русских – 44,93 %). Однако если разбить процентное соотношение обучаемых детей по национальностям, то у самых многочисленных народностей он был выше, чем у русских (7). На протяжении всего 1924 г. на Урале повсеместно увеличивалось количество национальных школ-ликбезов.

После районирования Урала наблюдается постепенный охват обучением почти всех малых национальностей Уральской области: в 1923/24 учебном году было охвачено 8 национальностей, в 1924/25 учебном году – 12 национальностей, в 1925/26 учебном году – 18 национальностей (8).

Период с 1920 по 1925 гг. был самым сложным и противоречивым в политике ликвидации неграмотности среди национальных меньшинств Урала. В качественном отношении преподавание и обучение в национальных школах были на низком уровне, а школы повышенного типа имели только самые многочисленные этнические группы, однако к 1926 г. в основном сложилась система управления и просвещения этнических меньшинств Урала. В первой половине 1920-х гг. в Уральской области были созданы благоприятные условия для перехода к качественно новому этапу просветительской работы среди нацменов края. В этот период происходило увеличение количества национальных школ,

расширение их штатов и контингентов. Одновременно увеличивались темпы охвата учебной работой нерусских детей школьного возраста.

В 1925 г. УралОНО был принят вариант обучения тюркских народностей, который предусматривал введение дополнительной пятой группы после четырех лет обучения, таким образом, половина материала, изучаемая на четвертом году обучения переносилась на пятый. Среди финно-угорских народностей был принят первый вариант обучения. Согласно ему, до первой группы обучения открывалась нулевая (9). С 1928 г. во всех школах национальных меньшинств стали обучаться на родном языке, но в связи с дефицитом преподавателей русского языка многие школы вынуждены были обходиться собственными кадрами. Обучение русскому языку в таких школах было полностью предоставлено на личное усмотрение и опыт каждого учителя персонально. Для правильной постановки обучения русскому языку в национальных школах издавались учебники, учебные и методические пособия, но так как их количество было невелико, большинство школ их не имело.

С 1923 по 1925 гг. более медленными темпами развивалась общеобразовательная национальная школа повышенного типа, вплоть до 1925 г. существовавшая сеть школ обслуживала только татар, башкир, и коми-пермяков. В 1925/26 учебном году в целом по Уральской области насчитывалось 12 национальных школ повышенного типа.

Материально-финансовое положение национальных школ Уральской области в период с 1923 по 1927 гг. постепенно улучшалось. Сеть школьных учебных заведений национальных меньшинств продолжала увеличиваться. Однако национальные школы по-прежнему испытывали большие трудности в обеспечении учебниками, учебными пособиями и школьными принадлежностями. В 1925/26 учебном году УралОНО распределил учебники и учебные пособия на семи языках в количестве 45 816 экземпляров (10). Однако, в качественном отношении многие учебники для национальных меньшинств не отвечали современным требованиям.

Несмотря на объективные и субъективные трудности первой половины 1920-х гг. в деле просвещения этнических меньшинств Урала, результаты этой работы были значительными. Так, например, с 1923/24 по 1927/28 учебный год сеть начальных школ по Уральской области увеличилась на 23 %, при этом сеть национальных школ – на 40 % (11). Улучшение экономического положения страны позволило увеличить расходы на народное образование. Если в 1921–1923 гг. финансирование школ осуществлялось преимущественно за счет населения и хозяйственных организаций, то в 1924–1927 гг. – из местных и государственного бюджетов, что в свою очередь обеспечивало планомерность и гарантированность ассигнований на развитие национальной школы на Урале. Согласно данным Всесоюзной переписи населения 1926 г., в результате преоб-

разований в области народного образования, уровень грамотности населения основных национальностей региона за шесть лет в среднем вырос на десять и более процентов, а у коми-зырян и марийцев он поднялся на 20 с лишним процентов (12). Однако грамотность среди национальных меньшинств по-прежнему отставала от русского населения.

В конце 1920-х гг. был решен вопрос о введении в национальных школах 1 ступени пятилетнего курса обучения. Постепенно улучшалась материальная база пятилетней школы, была разработана единая программа обучения с дополнительными вариантами для каждой национальности в отдельности. В 1928/29 учебном году по области насчитывалось 51 национальная пятилетняя школа (13).

В начале 1930-х гг. квалификация учителей национальных школ по-прежнему оставалась низкой. Через систему курсов-практикумов, конференций ежегодно охватывалось в среднем до 30 % учителей национальных школ. Одновременно практиковалось повышение квалификации учителей через заочные курсы за пределами области (14). В 1929 г. самые многочисленные национальности Урала – русские, татары, башкиры и коми-пермяки были лучше обеспечены молодыми педагогическими кадрами, чем, например, марийские, украинские и мордовские школы.

В 1929/30 учебном году для основных национальностей Урала (татары, башкиры, коми-пермяки, марийцы, мордва, белорусы, киргизы) насчитывалось 611 школ 1 ступени, в которых обучалось 35 537 учащихся и школ повышенного типа – 20. С 1925 по 1930 гг. среди национальных меньшинств Урала грамоте было обучено 30 760 человек, этому способствовала не только возросшая сеть школьных учебных заведений, но и избы-читальни (15).

Просвещение коренных народов Тобольского Севера (ненцы, ханты, манси) началось лишь с 1928 г. В 1929/30 учебном году здесь функционировала 71 школа 1 ступени с количеством учащихся 1520 человек (16). Многочисленность школ объясняется огромной удаленностью населенных пунктов.

За 1930–1932 гг. число учащихся в национальных школах Урала увеличилось почти в 2 раза и составило в 1932/33 учебном году более 100 тыс. человек, охват детей всеобучем достиг 92,6%. Значительно возросло число школ повышенного типа и количество учащихся в них. Несмотря на то, что к концу 1932 г. охват начальным обучением детей национальных меньшинств отставал от общеобластных показателей (97 %), по отдельным нерусским национальностям (татары, башкиры, коми-пермяки, удмурты) дети школьного возраста в основном были охвачены учебой (17).

Особое место в работе Уралоблисполкома, партийных и советских органов с национальными меньшинствами в 1920-е – первой половине

1930-х гг. занимала организация сети средних специальных учебных заведений для подготовки квалифицированных национальных кадров. В досоветский период национальные меньшинства Урала имели «усеченную» классовую структуру. Уровень социально-экономического и культурного развития не позволил местным народам сформировать национальную интеллигенцию. Ее постепенное становление началось, в основном, на базе национальных техникумов. В рассматриваемый период в пределах Уральской области функционировали следующие национальные педагогические техникумы: Свердловский татаро-башкирский педтехникум, Троицкий татаро-башкирский педтехникум (с дошкольным отделением), Урало-марийский педтехникум, Кудымкарский и Косинский педтехникумы. Также были открыты национальные отделения при Красноуфимском сельскохозяйственном техникуме, Тобольском педтехникуме (для северных народностей), Тюменских медтехникуме и педтехникуме, Пермском педтехникуме. Именно национальные техникумы стали центрами подготовки квалифицированных кадров и специалистов в области народного образования, культпросветработы и сельского хозяйства для национальных меньшинств Урала.

В начале 1931 г. в области работали годовичные курсы подготовки национальных учителей начальных классов при Свердловском, Троицком, Кудымкарском и Тобольском национальных педагогических техникумах. Они позволили в значительной степени решить проблему обеспечения национальных школ педагогическими кадрами. В начале 1930-х гг. национальное отделение при Пермском педтехникуме было преобразовано в Пермский татаро-башкирский педагогический техникум. В 1932/33 учебном году в колхозно-кооперативном, ветеринарно-оленоводческом и рыбацко-промысловом техникумах г. Тобольска дополнительно обучалось 80 представителей хантов, манси и ненцев (18). В 1932/33 учебном году в пяти национальных педагогических техникумах области: Свердловском и Троицком татаро-башкирском, Урало-Марийском, Кудымкарском и Косинском, а также на трех национальных отделениях: при Тобольском, Пермском и Тюменском педтехникумах обучался 1481 учащийся и работало 130 преподавателей (19).

В первой половине 1930-х гг. в Уральской области в целом сформировалась система среднего специального образования для национальных меньшинств края. Техникумы готовили кадры для обслуживания этнических меньшинств в области народного образования, сельского хозяйства и культурно-просветительной работы. Во второй половине 1920-х – начале 1930-х гг. основное внимание при подготовке национальных специалистов уделялось прежде всего количественной стороне дела: увеличению контингента учащихся техникумов и курсов при них, а с 1933–1934 гг. наряду с этими вопросами органы власти глубже стали подхо-

дять к вопросам качественного улучшения преподавания и обучения учащихся национальных средних специальных учебных заведений и подготовки профессиональных кадров.

1. Чуфаров В.Г. Деятельность партийных организаций Урала по осуществлению культурной революции (1920-1937гг.). Свердловск, 1970. С. 27.
2. Уральский статистический ежегодник 1923-24 г. Труды Уральского областного статистического бюро. Сер. 1. Т. 2. Свердловск, 1925. С. 34-35.
3. ГАСО. Ф. 233-Р. Оп. 1. Д. 1128. Л. 216.
4. См.: Каракулов Д.В. Голод на Урале в 1921-1922 гг.: Автореф. канд. ист. наук. Екатеринбург, 2000. С. 10.
5. ГАСО. Ф. 233-Р. Оп. 1. Д. 163. Л. 112.
6. Чуфаров В.Г. Указ. соч. С. 27.
7. ГАСО. Ф. 233-Р. Оп. 1. Д. 163. Л. 121.
8. Хасанкаев С. Национальная политика Октября и просвещение нацмен // Просвещение на Урале. 1927. № 2. С. 113.
9. Ижболдин И.А. Из жизни нацмен школ // просвещение на Урале. 1928. № 10. С. 53.
10. ГАСО. Ф. 233-Р. Оп. 1. Д. 163. Л. 204.
11. Чуфаров В.Г. Указ. соч. С. 64.
12. Уральский статистический ежегодник 1923-24 г. Труды Уральского областного статистического бюро. Сер. 1. Т. 2. Свердловск, 1925. С. 34-35; Подсчитано по: Всесоюзная перепись населения 1926 года. Уральская область. Отдел 1. Население по народности, родному языку и грамотности. Табл. № 6. Т. IV. М., 1928. С. 103-104.
13. ГАСО. Ф. 88-Р. Оп. 5. Д. 65. Л. 206.
14. ГАСО. Ф. 233-Р. Оп. 1. Д. 5. Л. 4; Ф. 88-Р. Оп. 5. Д. 65. Л. 213.
15. Подсчитано по: ГАСО. Ф. 233-Р. Оп. 1. Д. 646. Л. 102-110.
16. Подсчитано по: ГАСО. Ф. 233-Р. Оп. 1. Д. 646. Л. 111.
17. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 11. Д. 1126. Л. 72.
18. ГАСО. Ф. 233-Р. Оп. 1. Д. 1156. Л. 64.
19. ГАСО. Ф. 88-Р. Оп. 5. Д. 128. Л. 4.

Лешукова Е.В. (Сургут)

**Террор как средство политической борьбы в Западной Сибири
(май 1920 – декабрь 1921 гг.) (по документальным источникам)***

В современной отечественной историографии различные аспекты Гражданской войны на территории Сибири активно изучаются и переосмысливаются (1). В том числе и события 1920–1921 гг. на территории Западной Сибири, которые в советской историографии именовались «кулацко-эсеровским мятежом» (2).

После разгрома регулярной белой армии и изгнания ее остатков, на территории западно-сибирских губерний в конце 1919 – начале 1920 гг. началось восстановление советской власти. Но это не означало, что борьба за власть была окончена. Сосредоточение основного внимания местных органов советской власти на продовольственном вопросе ослабило ее поддержку населением. Тот факт, что вопрос власти в Западной Сибири еще не решен окончательно, показало сопротивление местного

населения советской власти, перешедшее с мая 1920 г. в активную форму и продолжавшееся практически без перерыва до конца 1921 г. (3).

Период с мая 1920 – по конец 1921 гг. можно считать новым витком политической борьбы и продолжение Гражданской войны в Тюменской, Томской и Алтайской губерниях. Его особенностью явилось то, что в борьбе против советской власти приняли участие все слои населения (за исключением рабочих), но «в численном отношении среди повстанцев преобладали крестьяне» (4). Что делает период похожим на крестьянские войны прошлых веков. (5).

Как в борьбе крестьян с советской властью, так и в борьбе власти с крестьянскими выступлениями использовались различные средства, как мирного, так силового характера, в том числе и террор, который применялся как защитниками советской власти (условно он назван нами «красным»), так и боровшимися с ней (названный нами «повстанческим» террором).

Террор как средство политической борьбы может быть раскрыт через ряд аспектов, нами выделены следующие: 1) идейно-правовой, 2) целенаправленный, 3) организационный, 4) результативный (соответствие результата поставленной цели).

1) Идейно-правовой аспект. Террор – это средство борьбы, в основе которого лежит насилие, но не всякое насилие является террором. Террор – это разрешенное насилие. Оно базируется на каких-либо конкретных идеях (имеет идеологическую основу), отношение к которым подразделяет людей на «своих» (тех, кто идеи разделяет) или сторонников и «чужих» (кому эти идеи чужды), т.е. врагов. «Чужие» подлежат либо физическому устранению, либо запугиванию. Причем, решение о запугивании или уничтожении врага принимается централизованно, т.е. исходит от центра, которому подчиняются все, кто участвует в политической борьбе. Центр дает разрешение на террор, а также принимает решение о его прекращении. В комплексе санкционированность, связь с идеологией, централизованность отличает террор от уголовного преступления (когда насилие совершается из субъективно-корыстных побуждений над любым индивидуумом, без различия «свой-чужой»), а также произвола (когда насилие над индивидуумом совершается не столько в интересах власти, сколько для удовлетворения субъективно-корыстных потребностей, но в рамках существующей идеологии). В период Гражданской войны «необходимость» террора красные объясняли классовой борьбой, жестокостью сопротивления свергнутых классов. Официально право применять его было провозглашено в Постановлении СНК «О красном терроре» 5 сентября 1918 г., а затем неоднократно подтверждалось как центральными органами советской власти (СНК, ВЦИК, ВЧК, НКВД), так и региональными структурами (Сиббюро ЦК РКП(б), Сиб-

ревком, Представительство ВЧК по Сибири), а также местными органами власти всех уровней: губернского, уездного, волостного (6). Повстанцы оправдывали использование террора желанием защититься и освободиться от власти, разорившей их хозяйства разверсткой, принесшей им голод. Поскольку ее непосредственным олицетворением являлись местные коммунисты, то наиболее распространенной идеей восставших было их уничтожение (7). Разрешение на применение террора повстанцам исходило от их командования, из штабов повстанческих армий (8).

2) Целенаправленность террора. Независимо от того, какая сторона применяла террор, можно выделить три объекта воздействия (жертвы). Как свидетельствуют источники, чаще всего террор был направлен против пассивного (мирного) населения, т.е. тех, кто в силу как объективных (пол, возраст, состояние здоровья) или субъективных причин (принципы, убеждения) не принимал активного участия в политической борьбе. Посредством террора как красными, так и повстанцами население принуждалось предоставлять противоборствующим сторонам живую силу и продовольствие, а также сохранять покорность (9). Получение продовольствия от населения путем выполнения продразверстки особенно для красных было важнейшей экономической целью.

Террор также применялся против самих сторонников власти, людей, служивших ей. Источники свидетельствуют, что это делалось с тем, чтобы заставить их беспрекословно выполнять команды вышестоящего руководства. Чаще всего жертвами «красного» террора становились представители низшего звена советской власти: председатели и члены волисполкомов и сельсоветов, в единичных случаях должностные лица уездного уровня: продработники, инструкторы, уполномоченные. Причем, если угрозы в отношении руководителей низшего звена приводились в исполнение (10), то в отношении руководителей уездного, а тем более губернского уровня пока не удалось обнаружить документальное подтверждение этому.

3) Организационный аспект террора. Если организаторами «повстанческого» террора являлись военные структуры и их отдельные представители, организаторами «красного» террора выступали как военные, так и гражданские структуры всех уровней власти: губернского, уездного, волостного. На основании изученных источников установлено, что гораздо в большей степени «красный» террор использовался гражданской властью, чем военной (количественное соотношение источников: 129 и 37). Причем в гораздо большей степени организаторами террора являются губернские и уездные структуры (губревком, губисполком, губпродком, ревбюро и др.) и их отдельные представители (губпродкомиссары и райпродкомиссары, чрезвычайные уполномоченные и др.), чем волостные.

В политической борьбе в Западной Сибири в мае 1920 – декабре 1921 гг. можно выделить 4 метода террора: физический, психологический, экономический и моральный. Каждый из них имел свое внешнее проявление – форму. К формам физического террора нами отнесены расстрелы, убийства, порки, избиения. Психологический террор существовал в форме угроз. Моральный – в форме оскорбления, унижения, издевательства с нарушением морально-этических норм. Наибольшим разнообразием отличались формы экономического террора: конфискации и реквизиции имущества, обыски и грабежи, сжигание домов, двойной размер разверстки или ее увеличение, товарная блокада, экономический бойкот, национализация хозяйства. Существовал также ряд форм террора, которые трудно отнести к какому-либо методу, на наш взгляд, это: принудительные работы, истязания, арест, привлечение к суду революционного трибунала, заключение в концентрационный лагерь. На основании изученных источников установлено, что наиболее распространенными формами террора в указанный период в Западной Сибири были аресты (133 источника), конфискации и реквизиции (а также грабежи, в том числе и во время обысков) (81 источник) (11) и расстрелы (69 источников). Причем повстанцы чаще всего прибегали к арестам (14 источников), расстрелам (11 источников), угрозам (7 источников), а также издевательствам и истязаниям (порядка 7 источников). Источники свидетельствуют, что наибольшее распространение в мае 1920 – декабре 1921 гг. в Западной Сибири имел физический террор, менее распространен был моральный.

4. Результативный аспект террора как средства политической борьбы не менее важен, чем другие. Он показывает, насколько намеченная цель соответствует достигнутому результату. Продразверстка 1920-1921 гг. в западно-сибирских губерниях была выполнена. Но как свидетельствуют источники, результатами «красного» террора стали голод, сокращение посевных площадей, в некоторых местах переезд крестьян в город или другую местность, недоверие к власти. Продовольственная политика большевиков в 1921 г. терпела крах: проблема бесперебойного снабжения населения продовольствием не решалась, а еще более усугублялась, население перестало быть покорным власти, открыто выступив против нее почти во всех уездах западно-сибирских губерний. Можно сказать, что определенную роль в этом сыграл «красный» террор. Результаты «повстанческого» террора - паника, безвластие в отдельных местностях, переход представителей советской власти к «мерам политической борьбы» (12), также отличаются от наиболее распространенных целей повстанцев: уничтожение коммунистов и свободный труд без принуждения. Несоответствие результатов террора целям, которые с его помощью

стремились достичь противоборствующие стороны свидетельствует о неэффективности террора как средства политической борьбы.

* Источником являются материалы делопроизводственной документации, опубликованные в сборниках документов: Народ и власть. Из истории земли Томской. Ч.1. 1917 – 1921. и Ч.2. 1921 –1924. Томск.1997; За советы без коммунистов: Крестьянское восстание в Тюменской губернии. 1921. Новосибирск, 2000; а также материалы делопроизводственной документации, хранящиеся в 8 фондах государственных областных архивов: Р-173 - Томский губернский исполнительный комитет; Р-201 - Объединенный фонд волревкомов Томской губернии; Р-53 - Томский губернский революционный комитет Государственного архива Томской области (ГАТО); Р-26 - Омский губернский революционный комитет Государственного архива Омской области (ГАОО); Р-1 - Тюменский губернский военнореволюционный комитет; Р-7 - Тюменский губернский военный комиссариат; Р-8 - Тюменский уездный военный комиссариат Государственного архива Тюменской области (ГАТюО).

1. Об этом свидетельствуют диссертационные исследования последних 15 лет: Шевелева Д.Н., Константинова С.И., Воронова В.Н., Верещагина А.С., Курьшева И.В.; статьи и монографии: М.Д. Шиловского, С.П. Звягина, В.И. Шишкина, А.И. Угроватова, А.В.Добровольского.

2. Причины такого отношения советских историков к событиям 1920-1921 гг. в Западной Сибири указаны в учебном пособии «Сибирь в период гражданской войны» / Сост. С.П. Звягин. Кемерово. 1995. С. 121.

3. Началом периода является мятеж в Причерном крае в мае 1920 г. Нижняя граница условна: к этому времени были ликвидированы организованные отряды повстанцев, сохранявшееся в некоторых местностях повстанческое движение уже не представляло угрозы советской власти.

4. Сибирь в период гражданской войны. С. 130.

5. Это следующие особенности: 1. Отсутствие четко поставленных целей и представлений о дальнейшем устройстве государственной власти; 2. Плохое вооружение; 3. Неподготовленность, стихийность, проявляющаяся в отсутствии до начала выступлений организационной структуры, а также в несогласованности, нескоординированности действий восставших – восстания в уездах начинались не одновременно: в одном - подавлялось, в другом - только начиналось; 4. Восставшие не отождествляли власть и ее служителей на местах: своими врагами большинство восставших в Западной Сибири в 1920-1921 гг. считали местных коммунистов – рядовых исполнителей советской власти, но не саму власть (точно также во время крестьянских войн, крестьяне расправлялись с местными представителями феодального сословия, а не боролись с монархией, которой феодалы служили).

6. См. Телеграмма представителя ВЧК при Сибревкоме ревкомам и волревкомам Сибири о проведении регистрации кулаков от 3-6 мая 1920 г. // Народ и власть. Из истории земли Томской. 1917-1921. С.81;

Циркуляр Сибревкома губревтрибуналам о порядке рассмотрения кассационных жалоб лиц, приговоренных к расстрелу от 3 июня 1920 г. // Народ и власть. Из истории земли Томской. 1917-1921. С. 89.

Инструкции № 102 ВЧК о взаимоотношении ревтрибуналов и ЧК на местах от 11 августа 1920 г. // Там же. С.99.

Приказ Кузнецкого уездного политбюро об отношении к контрреволюции от 13 августа // Там же. С.102 и др.

7. «Коммунисты кровожадны и стремятся уничтожить нас», - говорилось в Воззвании командования повстанцев Гольшмановского района Ишимского уезда // За советы без коммунистов... С. 211); «Крестьянин, живя на страже своего сельского хозяйства и видя неминуемую гибель его от настоящих условий, приходит к умопомрачению, ради чего теряет свое равновесие к государственной власти» (Там же. С.222-223).

8. См. документы №№ 123, 130, 176, 209, 234, 243, 247, 256, 263, 284 сборника «За советы без коммунистов».

9. «Уничтожайте железной рукой все тормозы, дезорганизующие вашу работу», - было сказано в Телеграмме руководства Тюменской губернии всем уездным комитетам РКП(б), исполкомам советов, продкомам и продконторам 21 октября 1920 г. // За советы без коммунистов... С.39. «Лишь железной рукой мы можем изъять разверстку», - говорилось в Протоколе заседания Ишимского уездного комитета РКП(б) // Там же. С.75.

10. Например см. документ № 200 // Народ и власть...

11. Имеются ввиду только одиночные документы, между тем в фонде Р-53 ГАТО содержатся целые дела, состоящие только из Актов конфискации и реквизиций, произведенных губернской конфискационной комиссией.

12. См. документы №№ 165, 184, 189, 196 из Сборника «Народ и власть...», а также документы №№ 451, 454, 461 из сборника «За советы без коммунистов...».

Луньков А.С. (Екатеринбург)
Финансирование театров Урала в годы
Великой Отечественной войны

Театр в начале сороковых годов по степени охвата населения был одним из важнейших проводников государственной пропаганды. Перед ним стояла задача объяснения и оправдания политики государства. Театральное искусство превратилось из обычного сценического действия в эстетизацию политической реальности, которая доходила до почти полного размывания границ между политическим театром и действительностью (1).

Великая Отечественная война поставила перед советским государством наряду с военно-организационными и политическими задачами целый ряд проблем экономического плана. Было необходимо в кратчайшие сроки перераспределить финансы между наиболее ключевыми отраслями для обеспечения боевых действий. При этом денежные средства жестко изымались из тех сфер экономики, которые не имели первостепенного значения. Такая участь постигла и сферу культуры, чьей составной частью является театральное искусство.

Основной тенденцией перестройки театральной сети было сохранение и увеличение производительности театральных коллективов при резком сокращении финансирования, штатов и прочего обеспечения. Это являлось обычным методом достижения результата органами тоталитарного государства, когда не государство существовало для человека, а человек был винтиком в государственной машине.

Подобная тенденция проявилась на Урале со своей региональной спецификой. Урал не был затронут прямыми боевыми действиями, но это накладывало на население региона огромную ответственность за обеспечение боевых действий. И театральные коллективы так же ковали победу на сцене, как и рабочие в цехе или колхозники на поле. Только результаты их труда проявлялись не в увеличении производства оружия или продовольствия, а в подъеме патриотизма и любви к Родине у насе-

ления и боевого духа в армии, что являлось неременным условием победы. И всё это происходило в условиях жёстких политических и экономических ограничений.

Сразу после начала войны были резко сокращены государственные ассигнования на развитие театрального искусства. Например, в Свердловской области к концу 1941 года они были уменьшены почти на 50% от довоенного уровня (2). Причиной этому служили следующие явления. С одной стороны, многие театры просто перестали существовать из-за того, что были сочтены ненужными в военное время или просто не могли продолжать работать после всеобщей мобилизации и нехватки помещений. Таким театрам не нужно было государственное финансирование. С другой стороны, остальные театры были переведены на принцип самокупаемости. То есть они сами должны были зарабатывать деньги на своё существование. Это нельзя рассматривать как применение рыночных методов в управлении, так как театры не получили никакой самостоятельности. Они по-прежнему жёстко контролировались со стороны государственных и, особенно, партийных органов. Продолжала существовать цензура, которая в военное время только усилилась. Театрам была поставлена задача готовить постановки только патриотического содержания, и всё, что не подходило под это определение безжалостно запрещалось. Фактически складывалась такая ситуация, когда перед театральными коллективами ставились огромные, иногда невыполнимые задачи, а финансирование в таких же огромных масштабах сокращалось. Государственные дотации сохранялись только тем театрам, которые не могли достичь положительного баланса даже при сокращении расходов до минимума. Таким, например, был Свердловский театр юного зрителя, чьи расходы значительно превышали доходы всю войну (3). Но, не смотря на это, он не закрывался, так как его прямая аудитория значительно расширилась в годы войны из-за эвакуации на Урал большого количества населения, в том числе и детей.

Нужно отметить, что подобная политика государства достигла определённых результатов. Многие театры даже начали приносить доход бюджету. Например, Нижнетагильский драматический театр в 1941 заработал 678,9 тыс. рублей, а расходы его составили 883,9 тыс. рублей. А уже в 1942 эти показатели составили 1085 тыс. и 775 тыс. рублей, а в 1943 году – 989,1 и 805,1 тыс. рублей соответственно (4). В целом же по Уралу можно выделить следующую тенденцию соотношения доходов и расходов театральной сети. В 1941 году расходы превышали доходы почти в два раза. Затем, в течение 1942 – 1944 годов наблюдается небольшое превышение доходов над расходами. А, в 1945 – ситуация вновь приближается к довоенному уровню. Хотя, для некоторых уральских областей характерна несколько другая тенденция, а именно превы-

шение расходов над доходами в течение всей войны. В целом же по РСФСР такого сказать нельзя (5).

Самоокупаемость театров на Урале была достигнута за счет самоотверженной работы театральных коллективов. Было резко увеличено количество спектаклей и снижена их себестоимость. Из-за жёсткой нехватки кадров приходилось совмещать несколько должностей, причём без эквивалентного материального поощрения. Театры становятся похожи на промышленные предприятия, на которых на поток поставлены спектакли патриотического содержания. Поэтому на решение основной задачи направлялись все средства, а побочные “производства” были или полностью остановлены, или финансировались по остаточному принципу.

После коренного перелома в войне в 1943 году государственные и партийные органы пересматривают свою политику в отношении театров. Было принято решение об изменении репертуара. На сцену вернулись произведения русской и мировой классики патриотического содержания, чьё место в 1941 году заняли место спектакли оборонного репертуара. Так же были приняты меры по восстановлению театральной сети. Это выражалось в возвращении ряду театров его помещений, расширении кадрового состава. Но принцип самоокупаемости для театров сохраняется до 1945 г.

Таким образом, в течение всей войны государство и партия проводили в отношении театров политику почти полного прекращения финансирования и частичного сокращения театральной сети. В основу планирования в этой сфере был положен принцип самоокупаемости, который совмещался с жёсткими методами управления, характерными для тоталитарного государства. Самоокупаемость достигалась за счет сокращения себестоимости постановок и расходов на хозяйственные нужды, и увеличением количества спектаклей в год. Театр являлся настоящей отдушиной для людей, местом, где можно было на некоторое время отвлечься от рабочих будней.

1. Сперанский А. В. В горниле испытаний. Культура Урала в годы Великой Отечественной Войны (1941 - 1945). Екатеринбург, 1996. С. 175.

2. Там же. С. 179.

3. ГАСО. Ф. 2089. Оп. 1. Д. 7. Л. 60., Д. 11. Л. 73, 75.

4. ГАСО. Ф. 1924. Оп. 1. Д. 44. Л. 19, 21.

5. Сперанский А. В. Указ соч. С. 204.

Манакова С.С. (Нижний Тагил)

Техническая интеллигенция Нижнего Тагила в 1920-е годы

Одним из "вечных" вопросов изучения интеллигенции является попытка дать точное определение интеллигенции, ее природы, структуры, исторического предназначения и ответственности, подлинной роли в

русской истории. Один из исследователей социокультурного развития нашей страны, С.А. Красильников высказал ряд положений по вопросам социальной структуры послереволюционного общества и структурирования советского общества по признакам новой сословности. В обществе переходного типа (в период с 1917 до конца 1930-х гг.) он выделяет три различающихся по объему своих прав и обязанностей типа общностей: лидерные группы (номенклатура), базисные (социальные и профессиональные группы, без которых невозможно устойчивое функционирование общества) и маргинальные (категории лиц, подвергавшихся ограничениям, дискриминации или прямым репрессиям) (1). Данную модель можно применить для анализа привычных нам классов и групп (рабочие, крестьяне, интеллигенция) – в каждой из них легко выделяются названные типы. Интеллигенция, которая занимает в данной типологии третью ступень, как элемент социальной структуры оказалась в эпицентре колоссальной социальной мобильности советского общества, ее элитарность постоянно размывалась и "снизу" (выдвиженцы, рабфаковцы), и "сверху" ("бывшие") (2).

В результате форсированного развития индустриальных процессов инженерно-техническая интеллигенция становилась одной из ключевых социальных групп Уральского региона. До 1920-х годов уральский инженерный корпус пополнялся, главным образом, из внерегиональных и внероссийских источников. Представители данной социально-профессиональной группы являлись носителями определенного типа производственной культуры, отражавшей специфику развития уральской промышленности.

"Старые" специалисты в 1920-е гг. являлись преобладающей и ведущей группой в составе квалифицированной части ИТР и всей научно-технической интеллигенции страны.

Новая, советская, инженерно-техническая интеллигенция в начале своего формирования на Урале представляла собой слой специалистов, искусственно объединенных властью по внешним формальным признакам в единую группу, противопоставляемую "старым" инженерам. Лишь в конце 1930-х гг. в результате форсированной подготовки новых кадров через реформировавшуюся систему высшего и среднего специального образования представители старой технической интеллигенции как бы растворились в массовом пополнении из числа "красных специалистов" и множества рабочих-выдвиженцев, прошедших ускоренную подготовку на различных курсах.

По мере роста уральского инженерного корпуса "советские" специалисты начинали играть все более заметную роль в формировании промышленного комплекса, оказываясь по большей части на ведущих командных постах, не имея порой высшего или специального образования.

Так, заведующий Нижнесалдинским заводом (с 1919 г.) Зуев Василий Давыдович получил начальное 2-классное образование, а заведующий Высокогорским заводом (с 1919 г.) Чернявский Иван Петрович окончил Петроградское реальное училище (3). Надо отметить, что помощниками руководителей заводов или начальниками ведущих цехов становились специалисты, получившие специальное образование. Например, в начале 1920-х годов на Нижнетагильском заводе заведующим доменным и мартеновским производством Высокогорского района был Пойш Сергей Родионович, окончивший металлургическое отделение Петроградского политехнического института; а помощником директора Высокогорского вагоностроительного завода был Монастырский Анатолий Иванович, окончивший Екатеринбургский горный институт (4). Кроме того, одним из важных показателей, характеризующих состояние производительных сил, является насыщенность производства инженерно-техническими работниками. Так, из 19 инженеров Среднеуральского Горного треста лишь 10,5% имели высшее техническое образование; из 33 инженеров Нижнетагильского завода – 21,2%; в Алапаевском округе только 11,8%. Подобная ситуация сложилась и на других заводах Среднего Урала: Кушвинском, Баранчинском, Верхнесалдинском и других. Главной отличительной чертой состояния инженерно-технической интеллигенции 20-х годов XX в. являлся высокий удельный вес практиков на производстве – уникальный признак того времени. Особенность их положения состояла в том, что они занимали должности инженеров и техников, не обладая специальным техническим образованием (5).

В списке служащих Нижнетагильского металлургического завода содержатся сведения о том, что 8% из них до 1917 г. были рабочими. Но выдвижение на руководящие должности рабочих привело к снижению образовательного уровня инженерно-технических работников. К 1925 г. на Урале 41% инженерно-технических работников не имел специального образования. В Нижнем Тагиле на металлургическом заводе процент соответствовал среднему по Уралу (42%), а на Высокогорском руднике был ниже (21%) (6). В подтверждение можно привести следующий факт: на заседании общего собрания союза рабочих металлистов Верхне-Синячихинского завода был выбран директором завода служивший на этом заводе мастер, который "с техникой вполне знаком", потому что на заводе сложилась такая ситуация, при которой работник "несколько месяцев служивший директором почему либо не понравился, мы делаем общее собрание и выбираем другого... В течение месяца у нас в Управлении завода перебивает несколько человек... Избранный представитель управления завода будет утвержден ВСНХ на год" (7).

Такая ситуация сохранилась к началу 1930-х гг., о чем свидетельствует докладная записка Уральского обкома ВКП(б) в ЦК ВКП(б). В ней

говорится о недостатке специалистов высшей квалификации – инженеров. В то время как по стране процент специалистов с высшим образованием составляет 31 от общего числа, в уральской промышленности на их долю приходится лишь 17. В результате основную массу специалистов составляют "практики" (42,1%), преобладающее большинство которых не имеют специальной технической подготовки (8).

Общей тенденцией в социальном развитии технической интеллигенции было поддержание высокого уровня представителей рабочего класса за счет передвижения рабочих на командные производственные посты с использованием системы непрерывного образования (9). Это привело к увеличению удельного веса молодых специалистов и недавних выдвиженцев-практиков, прошедших через курсы повышения квалификации. Так, к началу 1930-х годов на Нижнетагильском металлургическом заводе среди инженерно-технических работников осталось только 12% практиков, не имевших специального образования; 78% имели среднее и 10% - высшее образование (10).

"Спецы" в 20-е годы составили ядро базисной части формирующейся советской интеллигенции, поскольку был востребован именно их профессионализм. Первоначально основные источники комплектования данной группы были определены в постановлении СНК о мобилизации технических сил (декабрь 1918 г.) и других вышедших в 1919 – начале 1920 гг. решениях по мобилизации разных категорий специалистов. Это были специалисты, окончившие в России и за границей технические, сельскохозяйственные, агрономические, лесные и другие. учебные заведения или курсы с программой не ниже средних учебных заведений; практики, занимавшие не менее двух лет должности ответственных технических руководителей (11). С позиций формирования советской социальности наличие некоторых льгот и привилегий позволяет говорить о достаточно высоком месте, которое занимали "спецы" в иерархической структуре нового общества. Главной привилегией специалистов было сохранение относительно высокого уровня оплаты их труда, что противоречило принципам эгалитаризма, уравнилельным устремлениям масс. В 1920-е годы средняя заработная плата специалистов в промышленности в несколько раз превышала средний заработок рабочего. Так, главный инженер Нижнетагильского завода в 1927-1928 гг. получал в год 6000 руб., инженер-строитель 4440 руб. (в 1,4 раза больше главного инженера), заведующий химической лабораторией 3360 руб. (в 1,8 раз меньше), а фрезеровщик 928 руб. (в 6,5 раз меньше), электросварщик 742 руб. (в 8,1 раз меньше), кузнец 467 руб. (в 12,8 раз меньше), счетовод 377 рублей (в 15,9 раз меньше) (12). Высокие ставки узкого слоя высококвалифицированных кадров были абсолютно не доступны массе рядовых специалистов.

Продекларированным, но практически не получившим воплощения, было право на дополнительную жилую площадь для лиц, служебные обязанности которых предполагали занятия на дому. Значительная часть льгот трактовалась как предоставление специалистам равных с рабочими возможностей для реализации гражданских прав и интересов. В среде инженерно-технической интеллигенции (самый востребованный новой властью профессиональный отряд) возникали свои коллизии между разными по квалификации и уровню образования группами, почвой для которых были, например, существенные различия в материальном положении. Противопоставление небольшого слоя наиболее квалифицированных и высокооплачиваемых специалистов основной части ИТР неизбежно порождало недовольство и зависть. Не случайно долго дискутировался вопрос о возможности вступления в инженерные профорганизации техников и практиков (13). Даже после принятия Всесоюзным инженерным съездом (декабрь 1924 г.) решения о приеме в секции техников и практиков сохранялось мнение, что секция специалистов в профсоюзах должны объединять только инженеров (лиц с высшим образованием) (14).

Собственно специалисты как бы смешались с аморфной группой служащих. Пестрый состав группы "спецов" пополнялся и "размывался" "выдвиженцами" из числа партийцев, рабочих, профсоюзных лидеров ("красные директора", административно-технический персонал разных уровней). Зыбкость их положения в советском обществе 1920-х годов порождалась установкой власти на краткосрочность, временность вынужденного союза с "буржуазными специалистами", пока не будут подготовлены в достаточном количестве свои пролетарские кадры.

Проанализировав результаты формирования и развития провинциальной инженерно-технической интеллигенции как особой социально-профессиональной группы общества, можно сделать вывод, что 1920-е годы представляют собой очень важный этап в развитии тагильской технической интеллигенции. В этот период происходит интенсивное вытеснение "старой" технической интеллигенции и активное создание мощного слоя "новых" специалистов. Маргинальная по своему происхождению, составу, назначению и соответственно месту в обществе, эта группа была весьма неоднородна по своей структуре, что неизбежно порождало внутригрупповые противоречия и конфликты интересов, которые до сих пор практически не рассматривались исследователями.

1. Маргинальность – это утрата объективной принадлежности к тому или иному классу, сословию, группе без последующего вхождения в другую подобную общность. Главным признаком маргинальности служит разрыв связей (социальных, культурных, поселенческих) с прежней средой.

2. Цит. по: Пыстина Л.И. "Спецы" как социальная группа в структуре российского общества 1920 – начала 1930-х гг. (проблемы изучения) // Маргиналы в советском обществе 1920-

1930-х годов. Новосибирск, 2001. С.51; Красильников С.А. На изломах социальной структуры: Маргиналы в послереволюционном российском обществе (1917-й – конец 1930-х). Новосибирск, 1998.

3. ОДААНТ. Ф.85-Р. Оп.1. Д.190. Л.28; Ф.125. Оп.2. Д.182. Л.1.

4. Там же. Ф.85-Р. Оп.1. Д.28. Л.29, 30.

5. Там же. Ф.479. Оп.2. Д.83; Ф.125. Оп.2. Д.182; Ф.85-Р. Оп.1. Д.329, 28, 190.

6. Цит. по: Крупянская В.Ю., Рудина О.Р., Полищук Н.С., Юхнева Н.В. Культура и быт горняков и металлургов Нижнего Тагила (1917-1970). М., 1974. С.49, 50.

7. ОДААНТ. Ф. 85-Р. Оп. 1. Д.28. Л.148-149.

8. Урал. XX век / Под ред. Е.М. Главацкого. Екатеринбург, 1997. С.275.

9. ОДААНТ. Ф.85-Р. Оп.1. Д.329. Л.105, 114, 116 и др.; Ф.479. Оп.2. Д.80. Л. 31, 121, 143, 145.

10. Цит. по: Крупянская В.Ю. и др. Культура и быт горняков... С.50.

11. ОДААНТ. Ф.85-Р. Оп.1. Д.190, 28, 29, 30; Ф.479. Оп.2. Д.80-81; Ф.125. Оп.2. Д.326; Д.329. С.145.

12. ОДААНТ. Ф.228. Оп.1. Д.210. Л.55-57; Д.679. Л.2-4; Ф.479. Оп.2. Д.80.

13. Цит. по: Пыстина Л.И. "Спецы" как социальная группа... С.60.

14. ОДААНТ. Ф.85-Р. Оп.1. Д.329. Л.145; Д.329. Оп.1. ЛЛ.105, 116, 114.

Мельников Н.Н. (Екатеринбург)

Транспортировка оборудования и размещение работников танковых предприятий на Урале

В конце 1941 г. – начале 1942 г. на Урал хлынул основной поток оборудования и работников предприятий, прибывавших по эвакуации. Из 1 523 промышленных предприятий, эвакуированных в течение войны, на Урале разместилось 703, из них в Свердловской области – 200 и столько же в Челябинской (1). Всего на восток страны в течение июля-ноября 1941 г. было перевезено около 1,5 млн. вагонов эвакуированных грузов. К концу года на новых местах развернулись и начали действовать, постоянно наращивая производство, восемь танкостроительных, шесть корпусных и три дизельных завода (2). Такое огромное количество грузов, перевозимых в основном железнодорожным транспортом, не могло не создавать серьезных помех.

В течение всего периода эвакуации по разным причинам на дорогах постоянно скапливалось большое количество неразгруженных вагонов. К 15 октября 1941 г. на Тагильском отделении скопилось 8275 вагонов, Свердловском – свыше трех тысяч. Проблемой разгрузки вагонов занимались партийные и хозяйственные организации всех инстанций (3). Принимаемые меры значительно стимулировали процесс разгрузки, но полностью снять проблему вплоть до конца эвакуационных мероприятий так и не удалось.

По железным дорогам Свердловской области составы продвигались со скоростью не более 200-250 км в сутки, а на развязках вокруг Свердловска (станции Свердловск-Сортировочный, Свердловск-Пассажирский, Шарташ) простаивали до трех суток. Часть проезжающих находилась в неотопливаемых вагонах, не обеспечивалась вовремя

пищей и медицинской помощью. И, как следствие, – рост числа инфекционных заболеваний, особенно среди детей (4).

Тяжелая ситуация сложилась с расселением эвакуируемого гражданского населения, поскольку имевшийся на Урале жилищный фонд был весьма ограничен. Это было результатом не только сокращения объемов жилищного строительства в годы войны, но и в силу того, что дефицит жилья в уральском регионе сложился еще в довоенное время. На одного человека здесь приходилось 4,9 м² жилой площади, тогда как по стране в целом этот показатель достигал 6,5 м² только на одного городского жителя, а в сельской местности эта цифра была выше. Уже к 1942 г. переуплотнение уральских городов грозило возникновением эпидемиологических заболеваний. Например, по данным на 1 марта 1942 г. обеспеченность жилплощадью в городах Свердловской области составила 3,1 м² на человека (5). В условиях, когда жилищное строительство хоть и более медленными темпами, но продолжалось (в основном строилось жилье упрощенного, барачного типа и общежития), местное руководство решало проблему за счет уплотнения местных жителей, что не могло не породить дополнительных психологических трудностей.

Так, направляемые в Нижний Тагил рабочие, инженерно-технические работники и члены их семей в количестве 40 тысяч человек с Мариупольского, Ижорского и Харьковского №183 заводов в октябре 1941 г. уже не могли разместиться в городе. Бюро обкома, рассматривая этот вопрос, постановило – расселять в г. Нижний Тагил только работающих непосредственно на танковом производстве, а члены семей рабочих и инженерно-технических работников должны быть временно (до ввода в эксплуатацию строящихся бараков) размещены по селам и поселкам близ лежащим к железной дороге за пределами города (6).

В октябре 1941 г. на УЗТМ прибывает свыше 15 тыс. человек работников и членов их семей с Ижорского и Кировского заводов и еще 4 тыс. строительных рабочих и членов их семей. Потребность в жилой площади составила – 76 тыс. м². За счет имевшихся жилых фондов сам завод мог расселить только 8,4 тыс. человек, остальные 10,6 тыс. человек предлагалось расселять силами горсовета (7).

Схожие проблемы с прибывающим гражданским населением обнаружились и в Челябинске. Директор челябинского Кировского завода Зальцман так охарактеризовал прибытие рабочих ленинградского предприятия: «расселять постоянно прибывающих рабочих с Кировского завода некуда, на эвакуационном пункте по состоянию на 24 декабря 1941 г. скопилось около 4 тыс. человек, и прибывающий эшелон в 560 человек расселять некуда. Такое скопление людей вызывает заболевания у детей и осложняет эпидемиологическую обстановку» (8). По состоянию на 13 января 1942 г. удалось расселить 3 тыс. человек (9). А только с ленин-

градского Кировского завода и харьковского дизельного завода №75 в Челябинск прибыло 7 664 человек рабочих и 2218 инженерно-технических работников (10).

Очевидно, что существовавшая на Урале система приема и размещения эвакуируемых производственных мощностей и гражданского населения, объективно не могла справиться с нахлынувшим потоком перевозок. Мероприятия, проводимые местными партийными и хозяйственными организациями всех уровней, давали положительный, но, к сожалению, лишь временный эффект: увеличение затрат на оборудование мест погрузки-разгрузки вагонов, создание на предприятиях специального премиального фонда, направленного на улучшение разгрузки вагонов, строительство барачных и общежитий, сокращение минимальной площади, отводимой на одного человека, запрещение направлять на определенные территории эвакуированных и т.д. Коренным образом ситуацию могло исправить только увеличение затрат на строительство жилья, но в условиях войны это было не возможно.

1. Дементьев Б.В. Экономика Урала в годы Великой Отечественной войны //Урал в стратегии Второй мировой войны. Екатеринбург, 2000. С. 91.
2. История КПСС. Т. 5. Кн. 1. М., 1970. С. 296.
3. Батыров У.А. Деятельность КПСС по развитию танковой промышленности на Урале в годы Великой Отечественной войны (1941-1945 гг.). Дисс. ... к.и.н. Челябинск, 1982. С. 65.
4. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 36. Д. 342. С. 24.
5. Потемкина А.А. Эвакуация населения в уральский регион // Урал в стратегии Второй мировой войны. Екатеринбург, 2000. С. 159.
6. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 36. Д. 336. С. 7.
7. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 31. Д. 198. С. 23.
8. ОГАЧО. Ф. П-288. Оп. 6. Д. 294. С. 1-2.
9. ОГАЧО. Ф. П-288. Оп. 6. Д. 294. С. 3.
10. ОГАЧО. Ф. П-288. Оп. 6. Д. 292. С. 63.

Мельникова Н.В. (Екатеринбург)
Общественно-политическая активность населения
во второй половине 1940-х – 1960-е гг. (на материалах
закрытых городов Урала)

Закрытые административно-территориальные образования (ЗАТО) – искусственно создаваемые поселения. Их появление и основная производственная деятельность во второй половине 1940-х – 1960-х гг. были политически значимы для всей страны. Руководство атомного проекта, а значит и руководство страны, строго контролировало все, что было связано с секретными объектами. Начиная от создания и сохранения особого режима секретности и гостайны до частных интересов и умонастроений граждан ЗАТО. Как справедливо заметили академики В.В. Алексеев и Б.В. Литвинов (1), весь уклад жизни в закрытом городе олицетво-

рял тоталитарный строй. Общественно-политическая активность населения закрытых городов соответствовала аналогичной деятельности в рамках страны в целом, отражала происходящие в ней процессы.

Для конца 1940-х и 1950-х гг. характерна большая вовлеченность жителей ЗАТО в различные формы общественной и политической деятельности. Активность этого периода отличалась добровольностью, энтузиазмом, искренней верой подавляющего большинства населения в социалистические нормы и ценности, в собственные возможности влиять на политическую жизнь страны. Характерными чертами являлись: высокая активность на выборах в представительные органы власти; преобладание разовых поручений и исполнительской деятельности в структуре социально-политических отношений; удовлетворенность основной массы населения собственной общественно-политической активностью.

Широкая вовлеченность населения в общественно-политическую деятельность осуществлялась за счет его участия в партийных, комсомольских и профсоюзных собраниях, выполнения общественных и партийных поручений, разветвленной сети партийного просвещения.

Партийные и комсомольские собрания проходили 1-2 раза в месяц, как правило, на них присутствовало от 83% до 90% от общего количества коммунистов и комсомольцев. Актив производственных коллективов, например, на градообразующем предприятии г. Лесного составляли 36,6% трудящихся (2). Именно они участвовали в подготовке и проведении партийных собраний. От 30% до 60% членов КПСС/ВЛКСМ участвовало в общественной работе периодически.

Наиболее массовыми формами общественной деятельности, организуемой и направляемой, как правило, партийными, комсомольскими и профсоюзными организациями, являлись субботники и воскресники, общественные стройки. В них принимало участие практически все население закрытых городов. Данная форма общественного поведения была настолько популярна, что не хватало транспорта, чтобы доставить всех желающих к месту проведения субботников (3). Так, жителями г. Озерска на общественных началах были построены два стадиона и база отдыха. Комсомольцами г. Новоуральска благоустроены парк культуры и отдыха, пионерский лагерь, дом отдыха "Зеленый мыс". Жители г. Лесного оборудовали несколько стройплощадок, первый городской стадион, принимали участие в строительстве Клуба молодежи, нескольких школ; комсомольцами завода возведен цех заготовки материалов комбината ЭХП.

На субботниках и общественных стройках трудились не только молодежь, проживающая в общежитиях, но и семейные пары. Например, на строительстве кинотеатра "Космос" в г. Снежинске нередко можно было видеть детские коляски: молодые родители, участвовавшие

в субботниках, не имели возможности передать детей на чье-либо попечительство, но и не отказывались от общественного мероприятия.

В 1947-1948 гг. ЦК партии предпринял ряд мер для укрепления системы партийных курсов и школ в стране, значительно увеличив их количество и число обучающихся. Поскольку население закрытых городов выполняло чрезвычайно важное правительственное задание, идеологические средства воздействия на жителей ЗАТО имели существенное значение, так как направляли общественные эмоции в определенное русло. В результате, более 50% взрослого населения закрытых городов в 1950-е гг. было охвачено различными формами партийной учебы. В большей степени это касалось членов КПСС/ВЛКСМ: обучалось более 60% от общего числа коммунистов и около 50% от общего числа комсомольцев. Беспартийные составляли от 14 до 23% от общего числа занимающихся в сети партийного просвещения (4). Наиболее распространены были следующие темы лекций: “КПСС – руководящая и направляющая сила советского общества”, “О коммунистической морали и нравственности”, “О советском патриотизме”, “Великое содружество Ленина и Сталина”, “Критика и самокритика – закон развития социалистического общества” и т.п.

Поскольку общественно-политическая жизнь направлялась партийными органами, многие мероприятия были подчинены государственным политико-идеологическим целям. К подобным мероприятиям следует отнести, например, митинги в связи с сообщением Прокуратуры СССР об окончании следственного дела Л. П. Берия. Так, митинги, проведенные в цехах и отделах комбината ЭХП, в различных городских организациях г. Лесного охватили 5634 человека (5). Суть дела и вину Л.П. Берия люди объясняли следующим образом: “Берия и его сообщники хотели в нашей стране возродить капитализм”; “они хотели поставить над Партией и Правительством Министерство Внутренних Дел, подорвать союз рабочих и крестьян”; “Берия – агент империализма, подлый убийца и шпион”. Выступая на митингах, одни были уверены, что суд уже состоялся, и высказывали одобрение решением суда, другие – требовали суда и “самой жестокой кары”, третьи – спрашивали, когда будет суд, и будут ли напечатаны материалы суда в газетах (6). Подобная разнища в представлениях говорит о неосведомленности и недостаточной информированности населения о политических процессах. В то же время, мнения выступающих являлись отражением официальной политической линии.

Тоже можно сказать и об обсуждении октябрьского пленума ЦК КПСС 1957 г. об отстранении от должности Г. К. Жукова. Например, сообщения о собраниях трудящихся г. Снежинска по этому поводу показывают, что решение пленума было одобрено, признано правильным и

своевременным всеми присутствующими. Из выступлений следует, что люди считали Г. К. Жукова “не оправдавшим доверие”, “переставшим считаться с Партией”, “банкротом в политике”, обвиняли его в том, что он “оторвался от жизни армии, от ее политической линии”, “зазнался и зарвался” (7).

Таким образом, выступления на подобных митингах и собраниях следует считать поведением, демонстрирующим лояльность, верность власти. К таким “ритуальным” действиям относятся и собрания по поводу подписания, например, Декларации Правительств СССР, Польши, Чехословакии, ГДР, Венгрии, Румынии, Болгарии и Албании (1954 г.), Обращения Всемирного Совета Мира против подготовки ядерной войны, Декларации Совещания представителей коммунистических и рабочих партий социалистических стран и Манифеста мира (1957 г.).

Начиная с XX съезда КПСС в закрытых городах увеличивается количество критических высказываний в адрес советской действительности; снижается общественно-политическая активность населения (что выражалось в уменьшении интереса к текущей партийно-профсоюзной работе). Данные тенденции в большей мере характерны для 1960-х гг. Именно в этот период растет количество граждан, воспринимавших собственную вовлеченность в социально-политическую деятельность формально, а правительственные решения и всю систему власти – как фатально predetermined.

Несмотря на большое количество горожан, искренно поддерживающих действия и решения партии и правительства, были и те, кто испытывал эмоциональную неприязнь, недовольство или враждебность к существующим порядкам. Население закрытых городов в письмах и личных беседах часто обсуждало и сравнивало жизнь в Советском Союзе и капиталистических странах. “В Америке живут во много раз лучше, чем у нас в СССР, – рассуждал житель г. Лесного. – Когда я жил в Архангельске, то видел, какие туда приходят английские и американские корабли, и как одеты англичане и американцы. Я убежден, что народ в Англии и Америке живет хорошо”. Информация, хотя и весьма скудная, о жизни на Западе давала пищу для размышлений. “Я помню, – делился другой горожанин, – как в свое время очень много говорили и писали о плохой и тяжелой жизни народов Германии. А во время войны с Германией мы убедились в том, что немецкий народ жил материально хорошо. За границей жизнь трудящихся далеко лучше, чем у нас в СССР” (8).

Проблемы жизни в Советском Союзе обсуждались не только в сравнении с капиталистическими странами, но и в сравнении, например, с дореволюционным периодом. “Это неправда, что раньше люди жили плохо, – настаивал молодой военный строитель. – Тогда, например, самый бедный крестьянин имел 3 коровы, 2 лошади. Это разве плохо жи-

лось? И колхозов никаких не было. Все, что посеет, уберет – все для себя, а сейчас ... весь хлеб отдает государству, а сам лапу сосет”. “Наши отцы и деды при царском самодержавии жили хорошо, – был убежден житель г. Лесной, – только нам об этом не говорят правды”.

Были распространены критические высказывания в отношении текущих политических и хозяйственных дел. Одни обсуждали первый послевоенный пятилетний план. “Правительство обманывает народ, публикуя в газетах итоги выполнения пятилетнего плана во всех областях народного хозяйства на 100% и более”, – считала работница одной из столовых. “Перевыполнение пятилетнего плана – с начала и до конца брехня. Это все достигнуто только на бумаге, а на самом деле ничего подобного нет, – возмущался пресовщик комбината ЭХП, – Например, если до войны колхозник получал 2-3 кг зерна, то сейчас он из колхоза почти ничего не получает. Вот и судите, как СССР превзошел довоенный уровень в области сельского хозяйства”.

Другие критиковали решение об укрупнении колхозов. “Колхозники станут жить намного хуже, – делилась соображениями жительница закрытого города, – Раньше платили каждому, а теперь сделали уравниловку: кто работает и кто не работает, – получают поровну.” Также считала и другая горожанка: “При маленьких колхозах есть было нечего, а при больших и подавно. Кроме того, налоги на крестьян станут ужасные, да мало того, что налоги платят, подпишись еще на заем. Государству все не хватает, все ему мало, все, как в прорву валится” (9).

Социально-политическая ситуация в стране, начало которой было положено XX съездом КПСС, отразилась и на закрытых городах. С одной стороны, распространяется ожидание изменений в обществе в сторону большей демократизации, с другой – неверие в коммунистическую партию и проводимую ею политику.

Особенно усилились социальный критицизм и скептицизм после разоблачения Н.С. Хрущевым культа личности И.В. Сталина. Для многих это было серьезное потрясение. Вот, например, как описывала свои чувства жительница г. Новоуральска: “В годы Отечественной войны я, как в чистый кристалл, верила в И.В. Сталина, по его зову пошла защищать Родину, ... но, когда я услышала о тех безобразиях, которые делал Берия, находясь на работе совместно со Сталиным, я потеряла идеал борьбы. В тот момент я бы наложила на себя руки, если бы у меня не было родителей” (10).

Как отмечалось в одной из справок, предоставляемых ГК КПСС первым отделом г. Новоуральска, в городе распространены “крайне пессимистические настроения, упадочные взгляды, неверие в коммунистическую партию и проводимую ею политику, элементы анархического нигилизма, ревизия норм и категорий марксизма-ленинизма” (11). По-

добные настроения были характерны и для жителей других закрытых городов.

В то же время решения XX съезда КПСС некоторыми гражданами были восприняты как сигнал к свободе мнений и демократизации. Показательно персональное дело молодого коммуниста А.Г. Ланина, старшего научного сотрудника Центральной заводской лаборатории ПО «Маяк». На одном из партийных собраний он открыто заявил, что «в партии зажата демократия, недостаточная информация о событиях в Венгрии и Польше, ... в печати мало объективной и полной информации, ... рядовые коммунисты не имеют возможности критиковать вышестоящие партийные органы» (12). Постановлением бюро Озерского горкома партии А.Г. Ланин был исключен из членов КПСС «за антипартийную вылазку, выразившуюся в недоверии к деятельности ЦК КПСС, в дискредитации партийной печати, органов Советской власти и профсоюзов, в восхвалении буржуазной демократии».

Как показывают архивные материалы, многие разделяли мнения А. Г. Ланина, но предпочитали не делиться ими с широкой аудиторией, обсуждая в частных беседах, в письмах к родственникам и друзьям.

Так, одни выражали крайнее недоверие партии. «Интриги, клевета и вероломство, уничтожение других в борьбе за личные блага», – так характеризовал партийную верхушку один из жителей г. Лесного (13). «Достаточно, меня затащили в партию и всю жизнь мучат! Сыну своему не разрешу вступать в партию», – говорил электрик цеха № 1 комбината ЭХП. «Если коммунизм и построим когда-либо, – утверждал житель г. Озерска, – то только не с такой партией и не с такими людьми» (14).

Другие связывали с партийными органами надежды на изменения. «Сейчас мы все с нетерпением ждем XXIII съезда партии, – делился ожиданиями техник комбината УЭХК, – может, он что и сделает, то есть изменит, но надежда слабая. Вся эта новь – «на уровне мировых стандартов», «экономику – в производство», «догоним и перегоним» ... ничего не дает и никто не верит, что когда-либо даст» (15).

Некоторые были охвачены чувством разочарования: «Как вам понравился сентябрьский пленум? – писал другу инженер комбината УЭХК, – Уж очень убогими доклады наших лидеров оказались: ... только «я», на остальное наплевать. Сомневаюсь, что в обществе с такими задатками хоть когда-нибудь стало бы возможно равенство».

«До съезда летали выше облаков, ждали какого-нибудь облегчения, а выслушали – спустились на землю»; «на самом деле у нас сплошное отставание во всем и одни разговоры»; «хотя прошло 50 лет советской власти, а одни обещания»; «мы научились хорошо говорить, но мало делать», – такие мнения высказывались студентами на занятиях по экономике и философии (16).

Широко распространилось недоверие к информации, поставляемой прессой, радио и телевидением. “В газетах шумят, что все у нас для народа, а на самом деле – для начальства, – говорил один из жителей закрытого города, – Я этой газетной брехне не верю” (17). “Тебе наговорят и напишут, что мы, советские люди, живем лучше всех в мире, – делился с коллегами по работе рабочий одного из цехов комбината ЭХП, – а на самом деле это не так. То, что пишут в газетах – это одна брехня” (18). “К коммунизму идем в одних газетах. Народ грамотный и понимает, что это одна болтовня”, – рассуждал житель г. Новоуральска (19). Газеты не отражают реального положения дел в стране, – таково было достаточно распространенное мнение.

В связи с недоверием к материалам официальной прессы в 1960-е гг. увеличился интерес к альтернативным средствам массовой информации. Так, городские комитеты партии закрытых городов располагали сведениями об индивидуальных и коллективных прослушиваниях передач BBC (British Broadcasting Corporation), “Голоса Америки”, “Свободной Европы” (20). Например, в одной из докладных в ГК КПСС г. Новоуральска сообщалось, что работница цеха № 54 систематически слушала китайские радиопередачи и под их воздействием “встала на путь восхваления китайских раскольников”, возводила клевету на советскую действительность и руководство, написала заявление в китайское посольство с просьбой о предоставлении ей политического убежища и китайского подданства (21). Представители первого отдела неоднократно извещали городские комитеты партии о случаях “преклонения” перед иностранной (как правило, американской) модой, культурой, искусством, техникой.

Подобные настроения сказались на снижении политической активности населения. Партийные органы закрытых городов констатировали уменьшение интереса граждан к текущей общественно-политической работе. Так, в г. Лесном отмечалось, что “у многих товарищей, в том числе и у коммунистов (особенно это заметно на заводе) проявляется повышенный интерес только к сенсационным новостям сногшибательного характера, а когда речь идет о том, как советские люди за 50 лет построили социализм, им это неинтересно” (22). Общественные и партийные поручения многие рассматривали “как меру наказания”, стараясь отказаться от них любыми способами, включая угрозы.

Социологические исследования, проводимые в городах Озерске и Новоуральске в конце 1960-х гг., выявили, что большинство коммунистов (до 75%) не принимали активного участия в подготовке и обсуждении вопросов на партийных собраниях. Из них до 17% совсем не выступали на партсобраниях, 37% выступали с периодичностью раз в полгода–год, остальные – раз в несколько месяцев. Собственную низкую активность опрошенные, как правило, объясняли неверием в действен-

ность решений и постановлений (“бесполезно”, “только постановляем, а толку никакого”), зажимом критики и стеснением.

Более 40% опрошенных в обоих городах были недовольны проведением партсобраний, считали, что они “проходят слабо”, Около 40% были неудовлетворенны контролем за исполнением партийных решений. Основной причиной этого анкетированные называли общий характер постановлений (“повысить”, “усилить”, “заострить”) и недостаточную ответственность за их исполнение. Подобная ситуация сложилась и в других закрытых городах.

Следует отметить, что в конце 1950-х и особенно в 1960-е гг. критические настроения были характерны для категории населения, находящейся в возрасте от 20 до 35 лет, у многих из них было высшее образование. Влияние возраста и образования на силу “социалистического” стереотипа объяснимо: младшее поколение в меньшей степени испытывало давление официальной идеологии, а высокий образовательный и культурный уровень облегчал восприятие новых, альтернативных идей.

Несмотря на наличие критических высказываний, стереотип о превосходстве социализма над всеми иными типами общественного устройства, глубоко укоренившийся в сознании советских людей, не потерял эмоциональную насыщенность для большинства населения, в том числе и жителей ЗАТО. Это демонстрируют, например, надписи на бюллетенях при выборах в Верховный Совет в г. Новоуральске в 1967 г. Наиболее часто встречаются надписи следующего содержания: “Голосую за любимую Родину, за русский народ!”, “Голосую за мир и счастье всех народов”, “Голосую за вечно живого Ленина, за его мудрые идеи!”, “Голосую за верность и преданность сынов и дочерей нашей Родины!”, “Да здравствует ленинизм!” (23).

Таким образом, вовлеченность в общественно-политическую жизнь в данный хронологический период носила инструментальный характер. Частично она являлась ценностно-ориентированной (то есть включала искреннее принятие системы официальных ценностей гражданами), частично – формально-символической (то есть включала и формальную демонстрацию верности официальной идеологии).

1. Алексеев В.В., Литвинов Б.В. Советский атомный проект как феномен мобилизационной экономики // Наука и общество: история советского атомного проекта (1940-1950 гг.). Вып. 1. М., 1997. С. 298.

2. Текущий архив группы социологических исследований комбината ЭХП. Результаты нестандартного интервью с работниками комбината ЭХП. С. 2.

3. Фонды городского краеведческого музея г. Новоуральска. История комсомольской организации города. 1946-1992 / Сост. О.П. Жидкова. Новоуральск, 1998. С. 5.

4. Подсчитано по: ЦДООСО. Ф. 5673. Оп. 1. Д. 10. Л. 23, 25, 95, 116, Д. 46. Л. 22, Д. 72. Л. 1, Д. 90. Д. 21; Ф. 657. Оп. 1. Д. 71. Л. 7; Ф. 5459. Оп. 1. Д. 57. Л. 52, Оп. 4. Д. 2. Л. 29, 43,

- 44; ОГАЧО. Ф. 1597. Оп. 1. Д. 477. Л. 1, 2, Д. 633. Л. 9, Оп. 2. Д. 565. Л. 11; Ф. 2845. Оп. 1. Д. 1. Л. 86.
5. ЦДООСО. Ф. 5673. Оп. 1. Д. 10. Л. 37, Д. 73. Л. 1.
6. Там же. Л. 39, Д. 73. Л. 10, 11, 21, 30, 69, 77-78, 84, 121, 129, 132.
7. ОГАЧО. Ф. 2845. Оп. 1. Д. 5. Л. 1-11.
8. ЦДООСО. Ф. 5673. Оп. 1. Д. 49. Л. 73, 112.
9. Там же. Л. 113, 114, 156.
10. Там же. Ф. 5459. Оп. 1. Д. 65. Л. 42.
11. Там же. Оп. 14. Д. 18. Л. 36.
12. Новоселов В.Н., Толстикова В.С. Тайны “сороковки”. Челябинск, 1995. С. 189-190.
13. ЦДООСО. Ф. 4458. Оп. 1. Д. 190. Л. 66.
14. ОГАЧО. Ф. 2469. Оп. 7. Д. 2. Л. 104.
15. ЦДООСО. Ф. 5459. Оп. 14. Д. 18. Л. 37.
16. Там же. Л. 51, 56, 57.
17. Там же. Ф. 5673. Оп. 1. Д. 49. Л. 165.
18. Там же. Ф. 4458. Оп. 1. Д. 8. Л. 70.
19. Там же. Ф. 5459. Оп. 1. Д. 65. Л. 88.
20. ОГАЧО. Ф. 2469. Оп. 6. Д. 1. Л. 108; ЦДООСО. Ф. 4458. Оп. 1. Д. 23. Л. 18.
21. ЦДООСО. Ф. 5459. Оп. 14. Д. 18. Л. 25.
22. Там же. Ф. 4458. Оп. 1. Д. 28. Л. 9.
23. Там же. Ф. 5459. Оп. 15. Д. 11. Л. 123, 126, 129, 131-133.

Митрофанов В.В. (Нижневартовск)

**Об одной неопубликованной работе С.Ф. Платонова по истории
Великого Новгорода**

В последнее время благодаря пристальному вниманию исследователей к творчеству выдающегося отечественного ученого С.Ф. Платонова в научный оборот введено немало ранее малоизвестных и неизвестных его работ.

Список исследований С.Ф. Платонова до конца 1922 г. был опубликован его учеником Б.А. Романовым (1) и содержит 98 наименований. В.А. Колобковым издана библиография работ ученого с 1923 г. (2), где перечислены издания до 1994 г. Кстати, в последний список трудов С.Ф. Платонова не вошла «Записка об ученых трудах профессора Д.Е. Егорова», опубликованная в 1928 г. (3).

В последнее время вышел из печати ряд работ С.Ф. Платонова, которые по разным причинам не были изданы не только при жизни ученого, но и в последующие десятилетия, например, некролог М.М. Богословского (4), конспект лекции, прочитанной в Новгородском обществе любителей древности (далее - НОЛД) 5 сентября 1912 г. (5). Не обнаружен до сих пор ряд лекций, прочитанных С.Ф. Платоновым в НОЛД перед участниками экскурсии – экспедиции Московского и Петроградского экскурсионных институтов летом 1922 г. (6).

В Российском государственном архиве литературы и искусства (далее – РГАЛИ) имеется небольшой по объему фонд С.Ф. Платонова (№ 406), состоящий из двух описей, содержащих по 14 единиц хранения. Мате-

риалы датируются 1898- 1929 гг. В первой описи под №1 находится одна из рукописей С.Ф. Платонова – рецензия на книгу профессора А.К. Баиова «Шелонская операция царя Иоана III Васильевича и Шелонская битва в 1471 году 14 июля» (7). Старший научный сотрудник И. Фирсова, составившая опись 25 октября 1947 г., допустила неточность в написании фамилии автора рецензируемой книги - А.К. Балов, хотя в рукописи С.Ф. Платонова указан А.К. Баиов. Проводившие сверки 23 января 1950 г. ответственный хранитель Иванова (без инициалов – В.М.) и 31 июля 1963 (подпись неразборчива, без расшифровки) не обратили внимания на неточность в написании фамилии профессора Академии Генерального штаба, полковника А.К. Баиова, автора «Курса истории Русского военного искусства. От начала Руси до Петра Великого». В 1915 г. вышла из печати его новая книга - «Шелонская операция царя Иоанна III Васильевича и Шелонская битва в 1471 г. 14 июля: Военно-историческое исследование». По объему работа небольшая – 87 страниц с приложением 5 планов и схем (8).

Рецензия С.Ф. Платонова на эту книгу переписана в чистовом варианте на 9 листах аккуратным почерком; на рукописи имеется дата (6 июня 1919 г.) и подпись С.Ф. Платонова. В упомянутых списках трудов С.Ф. Платонова и в других источниках мы не встретили упоминаний об этой работе или ссылок на нее. Работа, возможно, была предназначена для публикации в очередном (8) выпуске Сборника НОЛД, вышедшем в 1919 г. (7 предшествующих были опубликованы до революционных событий 1917 г.) или же в «Записках Разряда военной археологии и археографии императорского Русского Военно-Исторического общества», связи С.Ф. Платонова с которым не исследованы (в 1912 г. там была опубликована одна из работ ученого) (10).

В начале рецензии отмечается, что по инициативе Московского Археологического общества и Разряда военной археологии и археографии Русского Военно-исторического общества была избрана особая комиссия для решения ряда вопросов истории знаменитой Шелонской битвы 1471 г. Намечалось два направления исследований комиссии «археологическое» (оно было поручено Н.М. Печенкину, который предпринял «тщательное археологическое исследование вероятного поля Шелонской битвы»); но его археологическая разведка, по мнению С.Ф. Платонова, не дала сколько -нибудь определенных результатов, и он повторил ранее высказанное Н.Е. Брандербургом предположение, что битва произошла на р. Шелони, вероятнее всего, у с. Велебицы) и «военно-патриотическое», вверенное А.К. Баиову. Он «исследовал всю вообще историю похода Ивана III на Новгород в 1471 г., ибо считал этот поход «одним из замечательных образцов военного искусства нашей старины», - отмечает С.Ф. Платонов.

В исследовании А.К. Баиова рецензент указывает четыре части: вступительные экскурсы, где последовательно раскрыты причины войны 1471 г, состояние Москвы и Новгорода перед войной, политическая обстановка перед войной, вооруженные силы сторон, «московский» план войны и организация армии; изложение хода военной операции до собственно битвы; подробное изложение самой битвы и капитуляции Новгорода; краткое заключение, где характеризуются административные и военные дарования Ивана III и его воеводы князя Даниила Холмского. В содержании книги С.Ф. Платонов выделяет две темы, два вопроса - о месте Шелонской битвы и о ходе всей кампании Москвы против Новгорода в 1471 г.

Рецензент отмечает, что А.К. Баиов исследовал операцию Ивана III «очень обстоятельно, по всем правилам» военно-исторических изысканий и выбрал правильную теоретическую «тактику» исследования. Но как «историк, дорожащий точностью научных приемов», С.Ф. Платонов предъявляет автору книги два серьезных замечания, констатируя слабость А.К. Баиова в «разумении древнего» актового языка и то, что автор не придал «должного внимания некоторым политическим отношениям изучаемой эпохи».

В подтверждение упрека С.Ф. Платонов отмечает, что автор неправильно передает смысл старинных слов «путь», «час времени», неверно производит название села Велевец от слова «веле биться». Эти недоразумения приводят к серьезным ошибкам. Так, А.К. Баиов отождествляет бояр «путных» и «окольничих», неверно указывает хронологию битвы, а «хронология похода Холмского, с таким трудом создаваемая г. Баиовым, должна быть пересмотрена и проверена», - отмечается в рецензии.

Вызывает у С.Ф. Платонова подозрение существование р. Дряни и р. Полы. Произвольное осмысление старых текстов приводит автора книги, по мнению С.Ф. Платонова, к «фантастическим» переименованиям. Попутно С.Ф. Платонов не соглашается называть Ивана III царем, отмечая, что целесообразнее использовать титул «великий князь».

Отсутствие же надлежащей тонкости в использовании текстов источников приводит А.К. Баиова к «полному равнодушию в отношении летописных редакций и изданий». Знаток древних летописей и сказаний, С.Ф. Платонов замечает, что А.К. Баиов не изучал систематически изданного (не говоря уже о рукописном) «летописного материала», а некоторые новгородские летописи «вовсе не знает». «Результатом такого упущения, - пишет С.Ф. Платонов, - явилось не вполне правильная и полная оценка плана действий войск и неполное изложение общего хода кампании».

Соглашаясь с автором книги в оценке ситуации накануне войны и не вступая «в мелочную полемику», С.Ф. Платонов излагает обстановку перед походом и ход событий 1471 г. по летописным сведениям, которые он считает «единственно надежным» основанием для исследования

крупнейшего события в противостоянии Москвы и Новгорода. Серьезная работа была проделана С.Ф. Платоновым по сопоставлению летописных текстов, повествующих о битве, с данными исторической географии, в частности, описаниями путей, существовавших в ту эпоху.

В оценке ученого причиной войны была измена новгородцев Москве. План войны строился, исходя из опасности литовского нападения. Поэтому псковичей Москва рассматривала как первое «средство» от контактов между Новгородом и Литвой. Маршруты русских авангардов были также определены, исходя из литовской опасности. Использовались оба существовавших пути от Москвы к Новгороду - Мстинский и Селигерский. По первому повел свои отряды князь Оболенский - Стрига, по второму - князь Холмский, выступивший вначале. Перед первым авангардом ставилась задача разорения неприятельской страны, то есть Новгородской земли, второму было поручено не допустить соединения новгородцев с литовцами в районе Старой Русы. Главная же московская рать двинулась на Вышний Волочек.

Дважды новгородцы предпринимали попытки разгромить авангард князя Холмского - под Корустьином и в Русе. С.Ф. Платонов, ссылаясь на летописные данные, поясняет, что кроме Старой Русы, существует «Новая Руса на р. Мшань» в Шелонской пятине и «Новая Руса на р. Поле» в Деревской пятине, различать которые необходимо, чтобы понять маневр Холмского от Шелони к Деману, где он и разгромил новгородцев, оказавшихся у него в тылу и представлявших серьезную угрозу. Именно упоминание в летописи р. Полы, по замечанию С.Ф. Платонова, уточняет важный момент движения московского авангарда к Русе на р. Поле как стратегическое направление по р. Ловати к Старой Русе. Князь Холмский прикрывал и дороги на Великие Луки, оставаясь здесь до особого приказа Ивана III, после чего двинулся на соединение с псковичами, за р. Шелонь. По пути была обнаружена новгородская рать, двигавшаяся параллельно по левому берегу реки. Приняв решение дать бой, князь Холмский переправился через Шелонь и, разгромив противника, стал его преследовать. Два названных сражения и решили в целом исход войны. С.Ф. Платонов приводит летописные упоминания о пути отступления уцелевшей новгородской рати - от Солца до Голин (устья Шелони) и от Солцы до р. Мшаги. Следовательно, место битвы, - предполагает С.Ф. Платонов, - определяется у посада Солцы.

Названная работа подтверждает мысль о том, что проблемы истории Великого Новгорода являлись одним из основных направлений научных изысканий С.Ф. Платонова в начале XX в.

1. Романов Б.А. Список трудов С.Ф. Платонова // Сборник статей по русской истории, посвященных С.Ф. Платонову. Пг., 1922. С. VII-XII.

2. Колобков В.А. Список печатных трудов академика С.Ф. Платонова (с 1923 г.) // Археологический ежегодник (далее – АЕ) за 1993 год. М., 1995. С. 319-320.
3. /Платонов С., Бузескулом В., Богословским М., Тарле Е.) / Записка об ученых трудах профессора Д.Е. Егорова // Известия Академии Наук СССР. Серия 7: Отдел. гуманитарных наук. 1928. № 8/10. С. 434-439.
4. Платонов С.Ф. М.М. Богословский/Публ. подг. А.В. Мельников // АЕ за 1998 год. М., 1999. С. 392-394.
5. Платонов С.Ф. Из истории Великого Новгорода и Москвы при Иване IV // Варенцов В.А., Коваленко Г.М. В составе Московского государства: Очерки истории Великого Новгорода конца XV – начала XVI вв. СПб., 1999. С.186-188 (конспект записала Н.И. Тыркова).
6. См.: К живым образам истории и культуры русского Севера // Север. Вологда, 1923. Кн.1. С. 154-158.
7. РГАЛИ. Ф. 406. Оп.1. Ед. хр.1. Л. 1-9.
8. Баиов А.К. Шелонская операция царя Иоанна III Васильевича и Шелонская битва в 1471 г. 14 июля: Военно-историческое исследование. Пг., 1915.
9. Платонов С.Ф. Патриарх Гермоген и архимандрит Дионисий (историческая поминка) // Записки Разряда военной археологии и археографии императорского Русского Военно-Исторического общества. СПб., 1912. Т. 2. С. 1-7.

Михалев Н.А. (Екатеринбург)

Беженцы Первой мировой войны в России: беженцы и рынок труда (интерпретация Питера Гетрелла)

Несмотря на истекшие девять десятилетий с момента окончания Первой мировой войны, она продолжает оставаться объектом пристального внимания со стороны многих отечественных и зарубежных исследователей. Отечественная историография Первой мировой войны характеризуется большим количеством работ, освещающих военные, дипломатические и экономические проблемы данного периода. Однако, хотя массовые перемещения населения и стали отличительной чертой истории России времен Первой мировой войны, советская историография фактически игнорировала этот вопрос. В современной исторической науке появляются лишь первые исследования, большая часть которых посвящена отдельным аспектам истории беженства (1).

В этом отношении зарубежная историография выгодно отличается от отечественной. Здесь мы располагаем целым рядом работ английского историка Питера Гетрелла, в которых автор предпринимает попытку дать комплексное освещение указанной проблемы (2). Привлекая широкий круг источников (периодическая печать, издания разнообразных благотворительных и общественных организаций, а также архивные документы), автор реконструирует феномен российского беженства. Настоящее сообщение посвящено рассмотрению трактовки историком проблемы взаимоотношения беженцев с российским рынком труда.

По словам Джона Бергера, «рабочие-мигранты бессмертны, бессмертны, потому что постоянно заменяемы. Они не рождаются, их не воспитывают, они не стареют, они не устают. Единственная их функция

– работать. За все остальное ответственна страна, из которой они прибыли» (3). Однако на российских беженцев эта характеристика не распространялась. Они, конечно же, старели, болели и иногда погибали еще до того, как появлялась возможность вернуться домой. Как указывает Гетрелл, поиск работы для беженцев являлся обычно «случайным атрибутом, а не условием их пространственной мобильности», хотя, с другой стороны, следует учитывать и вероятность того, что беженцы могли осуществлять поиски работы с целью «бережного сохранения приобретенных умений и навыков, а также поддержания чувства личного достоинства и уважения» (4).

Другим обстоятельством, которое подчеркивает историк, является специфичная половозрастная структура беженского населения, основную часть которого составляли женщины, дети и старики. Так, по данным Татьянинского комитета, на которые ссылается автор, по состоянию на начало 1917 г. около половины женской части беженского населения находились в возрасте от 17 до 55 лет, тогда как лишь менее 40% мужчин относились к этой возрастной категории; 40% беженок были моложе 17 лет в сравнении с половиной мужского населения того же возраста (5).

Исследуя положение беженцев в сельскохозяйственном и промышленном секторе российской экономики, Гетрелл приходит к следующим результатам. Что касается сельского хозяйства, то здесь наиболее важный вклад беженцы сделали, являясь источником рабочей силы для частновладельческих хозяйств и поместий, около 6% которых использовали труд беженцев. Согласно Гетреллу к 1916 г. беженцы составляли 8% всей рабочей силы в частном сельскохозяйственном секторе, тогда как в отношении семейного крестьянского хозяйства этот показатель не превышал 1%. Однако, несмотря на такую скромную долю беженского труда в крестьянском хозяйстве, современники, отмечает автор, придавали большое значение ожидаемому притоку беженцев в деревню. От пришельцев ожидалось знакомство русского крестьянства с «новыми, лучшими приемами агротехники и повышение общего уровня деревенской цивилизации» (6). Тем не менее, сложно установить осуществились ли эти надежды на «кросс-культурный контакт», но сами по себе они помогли улучшению общественного образа беженцев в условиях многочисленных обвинений в том, что последние были «ленивыми» и всячески уклонялись от работы (7).

Несмотря на нежелание беженцев двигаться в отдаленные сельские районы, правительство, заинтересованное в компенсации оттока рабочей силы из деревни в результате мобилизации, старалось привлечь беженский труд в сельское хозяйство. С этой целью предпринимались меры по организации неограниченного переселения беженцев, которые приняли предложения работы в отдаленных хозяйствах, использовались методы

административного принуждения (беженцы, отклонявшие предложения работы могли лишиться выплачиваемого им государственного пособия) или поощрения (беженцы, работавшие в деревне, продолжали получать выплаты со стороны государства) (8).

Как установил исследователь, средством противодействия подобным попыткам манипуляции центральной власти стали так называемые рабочие дружины, создаваемые беженцами (обычно по национальному признаку). Эти бригады заключали контракты по найму скота и сельскохозяйственного оборудования с местными землевладельцами. Они активно действовали в Минской, Могилевской, Витебской, Нижегородской и других губерниях. По словам Гетрелла, «эти организации свидетельствовали об инициативе, которая с трудом соотносится с господствовавшими на рынке труда образами пассивности и инертности», обычно ассоциировавшимися с беженцами (9).

Что касается промышленности, то использование беженцев как источника рабочей силы сталкивалось здесь с рядом трудностей. Главная из них заключалась в том, что подавляющее большинство беженцев не имело никакого опыта работы в промышленном производстве. Так, например, к концу 1915 г. из 3,2 тыс. беженцев, зарегистрированных на местной бирже труда в Саратове, только 337 человек имели опыт работы в промышленности. Численность последних значительно превосходило количество неквалифицированных работников и служащих, получить работу которым было во много раз сложнее. «Лишь немногие беженцы, – пишет историк, – могли предложить необходимые умения и опыт, которые чрезвычайно требовались в условиях, когда мобилизация промышленности набирала обороты» (10).

Таким образом, рассмотрев положение беженцев на российском рынке труда, Гетрелл делает вывод, что «участие беженцев в производительной экономической деятельности обнаруживало элемент государственного принуждения». Этот подход – который, впрочем, никогда не был равнозначен полному лишению помощи беженцев, отказавшихся от работы, – приносил свои результаты. Как указывает исследователь, к лету 1916 г. рынок труда поглотил всех тех, кто был способен и готов работать. Кроме того, историк призывает обратить внимание, на устремления и желания самих беженцев. Многие из них, находясь в трудоспособном состоянии, сознательно воздерживались от «вступления на рынок труда, поскольку не имели ни малейшего желания становиться частью местного хозяйства». Эти люди хотели вернуться домой, а не пускать глубокие корни на новом месте жительства и именно поэтому сопротивлялись своей «инкорпорации в «чужое» хозяйство». И хотя это могло означать временную утрату достоинства и потерю незначительной материальной безопасности, предоставляемых работой, «эта депривация

считалась имеющей смысл, если она подчеркивала требование беженца на необходимую помощь и, в конечном счете, на репатриацию» (11).

1. Иоффе Г.З. Выселение евреев из прифронтовой полосы в 1915г. // Вопросы истории. 2001. № 9; Курцев А.Н. Беженцы Первой мировой войны в России (1914-1917) // Вопросы истории. 1998. № 8; Нелипович С.Г. Население оккупированных территорий рассматривалось как резерв противника // Военно-исторический журнал. 2000. № 2; Хасин В.В. Миграционные процессы в Российской империи в годы Первой мировой войны (по документам Нижнего Поволжья). Автореф. к.и.н. Саратов, 1999; и др.
2. Gatrell, Peter Refugees in the Russian Empire, 1914-1917 // Critical Companion to the Russian Revolution, 1914-1921. London-Sydney-Auckland, 1997; idem. A Whole Empire Walking: Refugees in Russia during World War I. Bloomington, Indiana, 1999; idem. The (Extra)ordinary First World War, 1914 – 1917: Perspectives on the Concept of Refugeeedom // Ab Imperio. 2001. № 4; и др.
3. Berger, John A Seventh Man. London, 1975. P 15. Цит. по: Gatrell. A Whole Empire Walking. P.127.
4. Gatrell. A Whole Empire Walking. P.129.
5. Ibid. Appendix 1. P. 214.
6. Ibid. PP. 132-133.
7. Ibid. P. 140.
8. Ibid. PP. 133-134.
9. Ibid. P. 134.
10. Ibid. PP. 135-136.
11. Ibid. PP. 138-140.

Мякотина С.В. (Екатеринбург)

Динамика основных показателей аграрного производства Пермской губернии в 1900 - 1917 гг.

Определяя место Пермской губернии в экономической жизни России начала XX в. необходимо, прежде всего, остановиться на общей характеристике изучаемой территории.

Расположенная по обе стороны Уральского хребта, ограниченная с юга Оренбургской и Уфимской, с севера - Вологодской, на западе - Вятской, на востоке - Тобольской губерниями, Пермская губерния в конце XIX века составляла около 29 млн. десятин, или 291760 кв. верст, из которых до 133 тыс. кв. верст приходилось на Азиатскую часть. Из 12 уездов западнее Уральского хребта - на территории Предуралья – было расположено 7 уездов: Чердынский, Соликамский, Пермский, Оханский, Осинский, Кунгурский и Красноуфимский. Восточнее уральского хребта (в Зауралье) располагалось 5 уездов: Екатеринбургский, Камышловский, Шадринский, Ирбитский и Верхотурский. Территория Пермской губернии равнялась 41,5% всей территории Урала. Пермская губерния являлась третьей по величине среди губерний Европейской России (больше нее были лишь Архангельская и Вологодская губернии) и составляла 7% площади 50-ти губерний России.

Пермская губерния относилась по преимуществу к нечерноземной полосе (Верхотурский, часть Екатеринбургского, Оханский, Пермский, Соликамский и Чердынский уезды). Здесь население было относительно редким. К черноземной земледельческой полосе относились южные уезды: часть Екатеринбургского, Ирбитский, Осинский, Камышловский, Шадринский, части Красноуфимского и Кунгурского уездов. В ведении хозяйства преобладала залежно-паровая система. Главной продукцией хозяйства являлось зерно (1).

Сельское хозяйство являлось основным занятием и давало средства к существованию 80% населения Пермской губернии. Указанный факт объясняет повышенный интерес представителей местных органов самоуправления к проблеме сельскохозяйственного положения губернии.

Впервые этот вопрос в Пермском земстве был поставлен докладом Губернской Управы Губернскому Собранию IV очередной сессии, состоявшейся в декабре 1873 г. (2). Доклад «О современном состоянии сельского хозяйства в Пермской губернии и мерах к его улучшению» положил начало рассмотрению указанных вопросов в рамках специального раздела в программе постоянных предметов земского ведения и попечения. Такое внимание к незавидному состоянию сельского хозяйства региона для того времени само по себе представляло немаловажный успех, т.к. горная промышленность и минеральные богатства губернии, имеющие огромное государственное значение, если не подавляли, то закрывали собой скромную роль исследуемой отрасли экономики. Более того Пермское земство ясно осознавало необходимость сельскохозяйственной статистики. В журнале заседаний Губернского Собрания V очередной сессии за январь 1875 г. отмечается: «Постановка сельскохозяйственного вопроса, - жизненный интерес которого не может быть исчерпан каким-либо единичным исследованием за тот или другой период времени, тех или других типических местностей, - получает серьезное значение только при условии, когда за ним обеспечено систематическое изучение предмета во всех наиболее существенных его частях, во всех местностях данного района, из года в год, т.к. нужды и пользы сельского хозяйства изменяются от времени и места, благодаря различным отношениям, в которые оно вступает при столь изменчивых элементах, как численность населения и рабочих рук, продуктивность почвы, владения и технические условия земледелия, капитал и проч.» (3). Не открывшая пока специального статистического учреждения, Собрание утвердило представленный Управой проект программы для сбора сведений о состоянии сельского хозяйства в Пермской губернии через волостные правления, народных учителей, священников и других образованных лиц, проживающих в селениях.

В январе 1876 г. при Пермской Губернской Земской Управе было учреждено Статистическое Бюро, первой задачей которого стала обработка и публикация информации, полученной в результате проведенных волостными правлениями исследований (4).

В целом материал земской статистики является основным и наиболее ценным источником по вопросам сельскохозяйственного развития Пермской губернии конца XIX - начала XX вв. Данные многочисленных изданий Пермского Губернского земства и статистических отделений уездных земских Управ позволяют провести анализ таких важнейших характеристик сельскохозяйственного производства Пермской губернии, как площади посева, средний урожай и валовой сбор главных (рожь, пшеница, ячмень, овес) и второстепенных (горох, гречиха, просо, полба) хлебов.

Средняя площадь посева по губернии за рассматриваемый период составила 2270632 десятины (табл. 1 - 2). При этом наблюдался постоянный рост общей посевной площади. Так, в 1900 г. данный показатель исчислялся в 1938153 десятины, а в 1915 г. - 2313568 десятин. Несмотря на то, что в 1914 г. Россия вступает в Первую мировую войну и проводит мобилизацию, наибольшего уровня по Пермской губернии изучаемый показатель достиг именно в этом году. Он составил 2327934 десятины, что на 10,5 % превышает среднестатистический показатель за период. Таким образом, прирост площади посева за 1900 - 1915 гг. составил 17,2 %. Наибольшая посевная площадь по губернии зафиксирована в Шадринском, Осинском и Оханском уездах. Общая сумма их площадей составляла 42,8% от губернской. Наименьший указанный показатель характерен для Чердынского, Верхотурского и Кунгурского уездов.

Анализ данных посевной площади по сельскохозяйственным культурам (табл. 1 - 2) показывает, что соотношение главных и второстепенных хлебов на протяжении всего рассматриваемого периода оставалось относительно постоянным и выражалось значением 26:1 соответственно. Динамика показателей посевной площади главных хлебов (табл.1) отражает увеличение посева, прежде всего, ржи и пшеницы. Так, если за 1900 - 1909 гг. среднестатистическая площадь посева этих культур в сумме составила 1041719,6 десятин, то в 1910 - 1916 гг. данный показатель увеличился на 17,6 %.

Динамика посевной площади второстепенных хлебов (табл. 1-2) отражает тенденцию увеличения посева гречихи (рост за период составил 11,7 %), а аналогичный показатель по гороху, просу и полбе снизился, соответственно, на 17,6 %, 25,1 % и 47,7 %. При этом необходимо отметить, что в Осинском уезде гречиха выступала как один из главных хлебов, а яровая рожь здесь в изучаемый период практически не выращивалась.

Другие рассматриваемые показатели сельскохозяйственного производства - урожайность и валовой сбор (табл. 3 - 4) - тесно взаимосвязаны

между собой, а последний находится в прямой зависимости от площади посева. Наибольший уровень этих данных за изучаемый период фиксируется в 1905, 1910 и 1915 гг. (валовой сбор, соответственно, 145,9; 137,6; 140,9 млн пудов, средний урожай с десятины - 56,5; 58,4; 54,5 пудов). В 1901 и 1911 гг. показатель средней урожайности и валовых сборов достигает своего критического значения. Приблизительно одинаково низкая отметка валовых сборов в эти годы (52,2 в 1901 г. и 53,2 млн пудов в 1911 г.) - на 51% меньше аналогичного среднестатистического показателя за период, который составил 106,5 млн пудов.

Соотношение валовых сборов главных и второстепенных хлебов (табл. 4) имеет значение, равное 50:1, т.е. валовые сборы главных хлебов в среднем в 50 раз выше сборов второстепенных хлебов. Но средний урожай главных хлебов с десятины превышал аналогичный показатель по второстепенным хлебам лишь на 8,8 пудов. Среди главных хлебов наиболее высокий за рассматриваемый период среднестатистический показатель урожайности характерен для ячменя (61,1 пудов с десятины). Однако валовой сбор данной культуры за указанный период составил лишь 8,3% от общего по губернии. Наибольший же показатель валовых сборов из главных хлебов характерен для овса (39,1 млн пудов или 36,7% от губернского). Доля валовых сборов пшеницы и ржи в общем для губернии являлась приблизительно одинаковой и составляла приблизительно 30%. Изменения площади посева указанных культур отразились и на рассматриваемом показателе сельскохозяйственного производства. Так, если в 1900 - 1907 гг. валовой сбор ржи составлял - 27,4 млн пудов, пшеницы - 25 млн пудов, то в 1908 - 1916 гг. значения их увеличились, соответственно, до 30,4 и 30,1 млн пудов. Такая же картина наблюдалась и в отношении второстепенных хлебов (табл. 4). Увеличение посевной площади гречихи с 1909 г. приводит к росту ее валовых сборов. До 1909 г. этот показатель составлял 1,1 млн пудов, после 1909 г. - 1,4 млн.

Сопоставление данных динамики валового сбора и численности населения Пермской губернии позволяет оценить продовольственную ситуацию изучаемой территории (табл. 5). Наиболее высокий показатель валового сбора на одного жителя Пермской губернии приходится на урожайный 1905 г., наименьший - на 1901 г. После 1905 г. рассматриваемый показатель снижается. Однако, в целом за 1900 - 1909 гг. прирост численности населения составил 10,1%, тогда как валовые сборы за это время возросли на 22,8%.

Анализ данных 1914 и 1915 гг. показывает, что в первые годы участия России в Первой мировой войне изменения рассматриваемых показателей сельскохозяйственного развития Пермской губернии практически не произошло. Только в 1915 г. по сравнению с предшествующим годом уменьшилась общая посевная площадь, но это изменение состави-

ло лишь 0,6% (14366 десятин). Все остальные показатели за военные годы, напротив, увеличились. Так, в 1914 г. общая площадь посева выросла на 1,3% (30560 десятин) относительно показателей 1913 г. Средний урожай в 1914 г. по сравнению со средним показателем за рассматриваемый период (1900-1914 гг.) увеличился на 1,6% (0,7 пудов с десятины), а в 1915 г. - на 24,4% (10,7 пудов с десятины). Объем валового сбора за военные годы по сравнению со средним за 1900-1915 гг. увеличился, соответственно: в 1914 г. - на 13,3% (14115 тыс. пудов), в 1915 г. - на 32,3% (34421 тыс. пудов).

Таким образом, показатели сельскохозяйственного производства Пермской губернии в 1914, 1915 гг., несмотря на военные события, не только остались стабильными, но даже увеличились, чего нельзя сказать о последующем периоде. Как отмечается в периодической печати, в 1917 г. «общий недостаток хлебов в Пермской губернии исчисляется в 5000000 пудов. Особенно в тяжелом положении находятся уезды Чердынский, Соликамский и Верхотурский» (5). Пермскую губернию постиг тяжелый продовольственный кризис, в условиях которого Временное правительство принимает закон о хлебной монополии государства от 25 марта 1917 г. Но проведение его в жизнь оказалось не простой задачей. Красноуфимский уездный комиссар Временного правительства в своем письме Пермскому губернскому комиссару сообщал: «Дело продовольствия населения, равно как и вообще проведение закона о хлебной монополии, до сих пор в уезде находятся в хаотическом состоянии; потребительские законы совершенно не обеспечены хлебом, а взять хлеб от производителей до сих пор Управа не смела, а вернее, не сумела. В уезде на этой почве сплошное взаимонепонимание, недоверие, протесты с обеих сторон, как потребителей, так и производителей хлебных продуктов, чем дальше, тем больше путаницы в продовольственном деле; Управа только отписывается, дает распоряжения, а дело стоит, грозят голодные бунты с одной стороны и массовое противодействие с другой» (6).

Проведенный анализ важнейших показателей сельского производства Пермской губернии в 1900 - 1917 гг. позволяет сделать следующие выводы. В рассматриваемый период сельское хозяйство изучаемой губернии сочетало как современные черты, отражавшие процесс модернизации аграрной сферы России, так и традиционные черты, благополучно переживавшие через границу веков. Свидетельством модернизационных перемен в рассматриваемой сфере хозяйства являлись, прежде всего, постепенный рост посевной площади и увеличение валовых сборов всех основных зерновых культур (особенно пшеницы, овса и ржи). Данные факты отражают, в свою очередь, другой важнейший процесс экономической жизни общероссийского масштаба - рост товарности сель-

скохозяйственного производства, процесс постепенного втягивания в рыночную систему хозяйствования.

Препятствиями на пути модернизационного развития сельского хозяйства как Пермской губернии, так и России в целом, являлись сохранение традиционных способов ведения хозяйства, существование общинного землепользования и землевладения, низкий уровень использования сельскохозяйственной техники, и как следствие, сохранение жесткой зависимости урожая хлеба от резких природно-климатических изменений, что ярко проявилось в 1901 и 1911 гг. Данная ситуация осложнялась ростом численности, прежде всего, аграрного населения Пермской губернии, в 1909 г. перевалившего за 3 млн. В целом процесс аграрного развития Пермской губернии в рассматриваемый период проходил в рамках общественного включения в рыночную систему.

1. Шихалеев А. Естественно-исторические условия и сельское хозяйство района Пермской железной дороги. Свердловск, 1926. С. 2-6, 33.
2. Журналы IV очередного Пермского Губернского Земского Собрания декабрьской сессии 1873 г. с докладами Губернской Управы и другими приложениями. Пермь, 1875. С. 13 - 18.
3. Журналы Собрания V очередной и VI чрезвычайной сессии с докладами комиссий и другими документами. Вятка, 1875. С. 45.
4. Материалы для сельскохозяйственной статистики Пермской губернии. Вып. 1. Красноуфимский уезд. Пермь, 1879. С. 4-5.
5. Продовольственная безопасность Урала в XX в. Документы и материалы. Т. 1 / Под ред. Г.Е. Корнилова, В.В. Маслакова. Екатеринбург, 2000. С. 248.
6. Там же. С. 256.

Таблица 1
Динамика посевных площадей Пермской губернии в 1900 – 1909 гг.
(в десятинах)*

Площадь посева Год	Главные хлеба						Второстепенные хлеба					ВСЕГО
	Рожь	Пшеница	Ярица	Ячмень	Овес	Всего главных хлебов	Горох	Гречиха	Полба	Просо	Всего второстепенных хлебов	
1900	499335	454261	43529	145520	725249	1867894	29028	36436	4670	125	70259	1938153
1901	429630	479463	35399	151565	770261	1866318	31537	35511	4892	130	72070	1938388
1902	476989	427060	33989	132802	656921	1727761	18677	38030	3352	212	60271	1788032
1903	516187	467778	39045	145803	674865	1843678	26739	42684	3900	1033	74356	1918034
1904	543331	499514	37925	136282	717163	1934215	24269	51182	3688	517	70656	2004871
1905	534865	525287	35604	146662	775032	2017450	24607	46574	3546	597	75324	2092774
1906	544531	559060	35001	144311	822348	2105251	25752	44116	3396	87	73351	2178602
1907	515794	548249	33801	143259	788115	2029218	23576	43438	2785	198	69997	2099215
1908	513257	516416	35393	135567	732381	1933014	12933	37427	1950	405	52715	1985729
1909	466956	532470	36777	148749	799017	1983969	13072	50249	2218	190	65729	2049698
Средняя площадь посева	504087,5	500985,8	36646,3	143052,0	746135,2	1930876,8	23019,0	42564,7	3439,7	349,4	68472,8	1999349,4

*Составлено по: Пермская губерния в сельскохозяйственном отношении. Обзор 1900 г. Пермь, 1903. С. 68-69, 86; Обзор 1901 г. ... 1902. С. 68-69, 84; Обзор 1902 г. ...1903. С. 68-71, 86; Обзор 1903 г. ...1904. С. 68-71, 86; Обзор 1904 г. ...1905. С. 52-55, 120; Обзор 1905 г. ...1906. С. 52-55, 123; Обзор 1906 г. ...1907. С. 52-55, 71; Обзор 1907 г. ...1908. С. 104-107, 123; Обзор 1908 г. ...1909. С. 104-107, 121; Обзор 1909 г. ...1916. С. 106-109, 124.

Таблица 2

Динамика посевных площадей Пермской губернии в 1910 – 1915 гг.

(в десятинах)*

Площади посева Год	Главные хлеба						Второстепенные хлеба					ВСЕГО
	Озимые (пшеница, рожь)	Яровые				Всего главных хлебов	Гречиха	Горох	Просо	Полба	Всего второстепенных хлебов	
		Овес	Пшеница	Ячмень	Ярица							
1910	555760	810753	559412	154425	35594	2115944	50665	14956	116	2059	67813	2183757
1911	569481	859036	624980	163016	37558	2254071	51746	18734	167	2168	72815	2326886
1912	565543	778281	579675				250776					2174275
1913	638398						1658976					2297374
1914	600367	837490	637990	150482	29368	2255697	47030	22860	513	1834	72237	2327934
1915	587789	845408	639042	154490	25401	2252130	40748	19310	251	1129	61438	2313568
Средняя площадь посева	586223,0	826193,6	608219,8	155603,3	31980,3	2219461,0	47547,3	18965,0	261,8	1797,5	68575,8	2270632,0

*Составлено по: Доклад Губернской Земской Управы Пермскому Губернскому Земскому Собранию 41-й очередной сессии по урожаю хлебов и трав в Пермской губернии в 1910 г. Пермь, 1911. С. 9-12; Доклад Губернской Земской Управы Пермскому Губернскому Земскому Собранию 46-й очередной сессии по урожаю хлебов и трав на крестьянских землях Пермской губернии в 1915 г. Копия. С. 6-8; Журналы Пермского Губернского Земского Собрания 42-й очередной сессии и доклады комиссий и Управы. Пермь, 1912. С. 294-297; Журналы Пермского Губернского Земского Собрания 45-й очередной сессии и доклады комиссий. Пермь, 1915. С. 277-280; Цифровой материал о положении сельского хозяйства крестьян Пермской губернии за восьмилетний период с 1905 г. по 1912 г. включительно. Пермь, 1913. С. 6-7, 16-17.

Таблица 3

Динамика среднего урожая Пермской губернии в 1900 – 1915 гг.

(с одной десятины в пудах)*

Средний урожай Год	Главные хлеба						Второстепенные хлеба					Средний урожай за год
	Рожь	Пшеница	Ярица	Ячмень	Овес	Средний урожай главных хлебов	Горох	Гречиха	Полба	Просо	Средний урожай второстепенных хлебов	
1900	47,0	54,6	32,5	63,3	61,0	54,9	40,4	28,0	47,6	55,2	38,1	46,5
1901	34,3	23,6	22,4	30,5	25,4	27,3	11,2	17,9	16,7	13,9	13,1	20,2
1902	46,0	49,7	41,1	53,7	45,9	47,3	43,1	36,3	38,2	42,2	40,4	43,9
1903	47,0	62,0	37,1	43,0	46,0	50,0	33,5	29,3	37,6	38,4	33,9	42,0
1904	67,6	59,1	46,4	76,4	62,7	63,8	42,5	31,8	50,2	22,2	35,8	49,8
1905	60,4	74,5	61,1	78,5	74,4	70,8	53,3	35,0	61,0	33,6	42,2	56,5
1906	49,2	44,8	38,6	57,7	41,6	45,5	29,3	23,4	32,7	24,3	25,9	35,7
1907	51,0	38,0	32,1	46,7	37,1	41,5	22,7	33,5	25,4	25,8	29,5	35,5
1908	66,9	57,0	51,4	68,2	62,3	61,8	32,7	28,8	36,8	32,0	31,4	46,6
1909	53,6	58,7	48,2	72,6	56,6	57,2	51,7	44,9	59,7	42,5	49,2	53,2

1910	64,2	67,0	53,2	78,0	61,3	64,0	61,9	37,8	82,2	52,5	52,9	58,4
1911	36,9	19,1	16,3	37,3	27,9	28,1	25,2	22,4	17,7	20,3	23,6	25,9
1912	71,6	46,1			46,1							
1913	51,0	67,8	50,7	71,2	63,9	61,5						
1914	55,9	54,1	50,9	65,2	49,5	53,6	40,0	27,0	49,0	36,0	36,0	44,5
1915	58,2	60,2	40,2	74,8	64,4	61,5	49,3	44,1	44,6	37,6	47,5	54,5
Средний урожай за период	53,8	52,3	41,5	61,1	51,6	52,6	38,3	31,4	42,8	34,0	35,8	43,8

**Составлено по:* Доклад Губернской Земской Управы Пермскому Губернскому Земскому Собранию 41-й очередной сессии по урожаю хлебов и трав в Пермской губернии в 1910 г. Пермь, 1911. С. 13, 19; Доклад Губернской Земской Управы Пермскому Губернскому Земскому Собранию 46-й очередной сессии по урожаю хлебов и трав на крестьянских землях Пермской губернии в 1915 г. Копия. С. 10, 14; Журналы Пермского Губернского Земского Собрания 42-й очередной сессии и доклады комиссий и Управы. Пермь, 1912. С. 299, 303; Журналы Пермского Губернского Земского Собрания 45-й очередной сессии и доклады комиссий. Пермь, 1915. С. 282, 286; Пермская губерния в сельскохозяйственном отношении. Обзор 1900 г. Пермь, 1903. С. 68-69, 86; Обзор 1901 г. ... 1902. С. 68-69, 84; Обзор 1902 г. ...1903. С. 68-71, 86; Обзор 1903 г. ...1904. С. 68-71, 86; Обзор 1904 г. ...1905. С. 52-55, 120; Обзор 1905 г. ...1906. С. 52-55, 123; Обзор 1906 г. ...1907. С. 52-55, 71; Обзор 1907 г. ...1908. С. 104-107, 123; Обзор 1908 г. ...1909. С. 104-107, 121; Обзор 1909 г. ...1916. С. 106-109, 124; Цифровой материал о положении сельского хозяйства крестьян Пермской губернии за восьмилетний период с 1905 г. по 1912 г. включительно. Пермь, 1913. С. 12-13.

Таблица 4

Динамика валового сбора Пермской губернии в 1900 – 1915 гг. (в пудах)*

Валовой сбор год	Главные хлеба						Второстепенные хлеба					ВСЕГО
	Рожь	Пшеница	Ярица	Ячмень	Овес	Всего главных хлебов	Горох	Гречиха	Полба	Просо	Всего второстепенных хлебов	
1900	23472913	24785887	1332685	9211700	44269477	103072662	1173796	1213392	222101	6894	2616183	105688845
1901	14730899	11303635	859013	4616802	19568974	51079323	352881	687957	81751	1809	1124398	52203721
1902	21916864	21232457	1356836	7264958	30122575	81893690	805598	1548227	127904	8941	2490670	84384360
1903	24216351	29235704	2339766	6340774	31096316	93228911	832275	530015	135014	48626	1537530	94766441
1904	36755637	29509666	1759790	10414975	44957158	123397226	1038597	1631099	187236	11454	2868386	126265612
1905	32290996	39114888	2176130	11509439	57695561	142787014	1310950	1630740	216245	20056	3177991	145965005
1906	26773714	25052401	1349219	8322246	34237882	95735462	754429	1031393	111095	2116	1899033	97634495
1907	26317392	20827183	1087315	6682546	29263714	84178150	635877	1451979	70657	5112	2063625	86241775
1908	34338068	29436296	1820218	9248299	45593154	120436035	422276	950613	71785	12947	1457621	121893656
1909	25009305	31252044	1774002	10801293	45204508	114041152	675703	2105496	132393	8066	2921658	116962810
1910	34322323	37295747	1893021	12031157	49549870	135092118	924164	1387725	167669	6093	2485651	137577769
1911	14719144	9414749	538369	5884059	20679217	51235538	433416	1514567	35779	3227	1941989	53222527
1912						112211000					1024305	113235305
1913						133193961						
1914	31715542	34437205	1494662	9797338	41329038	118773785	901037	838670	88878	18036	1846621	120620406
1915	33695381	38246267	1018047	11529922	54222138	138711755	949142	1205228	50389	9441	2214200	140925955
Средний валовой сбор	27162466,4	34491009,0	1485648	8832536,0	39127827,0	106191736,4	800724,4	1266221,5	121349,7	11629,9	2111324,06	106505912,0

**Составлено по:* Доклад Губернской Земской Управы Пермскому Губернскому Земскому Собранию 41-й очередной сессии по урожаю хлебов и трав в Пермской губернии в

1910 г. Пермь, 1911. С. 16-19; Доклад Губернской Земской Управы Пермскому Губернскому Земскому Собранию 46-й очередной сессии по урожаю хлебов и трав на крестьянских землях Пермской губернии в 1915 г. Копия. С. 11-14; Журналы Пермского Губернского Земского Собрания 42-й очередной сессии и доклады комиссий и Управы. Пермь, 1912. С. 302-303; Журналы Пермского Губернского Земского Собрания 45-й очередной сессии и доклады комиссий. Пермь, 1915. С. 284-286; Пермская губерния в сельскохозяйственном отношении. Обзор 1900 г. Пермь, 1903. С. 68-69, 86; Обзор 1901 г. ... 1902. С. 68-69, 84; Обзор 1902 г. ...1903. С. 68-71, 86; Обзор 1903 г. ...1904. С. 68-71, 86; Обзор 1904 г. ...1905. С. 52-55, 120; Обзор 1905 г. ...1906. С. 52-55, 123; Обзор 1906 г. ...1907. С. 52-55, 71; Обзор 1907 г. ...1908. С. 104-107, 123; Обзор 1908 г. ...1909. С. 104-107, 121; Обзор 1909 г. ...1916. С. 106-109, 124; Цифровой материал о положении сельского хозяйства крестьян Пермской губернии за восьмилетний период с 1905 г. по 1912 г. включительно. Пермь, 1913. С. 3.

Таблица 5

Соотношение численности населения и валового сбора главных хлебов в Пермской губернии в 1900 – 1909 гг.*

Год	1900		1901		1902		1903		1904		1905		1906		1907		1908		1909		Средний показатель за период	
	численность населения	валовой сбор на человека**	численность населения	валовой сбор на человека**	численность населения	валовой сбор на человека**	численность населения	валовой сбор на человека**	численность населения	валовой сбор на человека**	численность населения	валовой сбор на человека**	численность населения	валовой сбор на человека**	численность населения	валовой сбор на человека**	численность населения	валовой сбор на человека**	численность населения	валовой сбор на человека**	численность населения	валовой сбор на человека**
Верхотурский	248052	19,56	248052	5,95	248052	16,6	248052	20,00	235177	25,94	235177	24,72	235177	20,53	240856	12,62	246646	15,72	247305	23,39	243254	18,503
Екатеринбургский	354376	27,06	354376	15,13	354376	19,71	354376	29,00	373244	21,07	390442	38,44	373244	19,51	390572	20,62	419628	24,67	425880	26,46	379051,4	24,167
Ирбитский	142845	49,41	142845	15,58	142845	39,42	142845	44,00	151163	58,84	151478	61,05	153137	39,19	157911	24,05	157319	52,10	160012	47,18	150240	43,082
Камышловский	250687	53,13	250687	24,03	250687	36,61	250687	54,00	264058	52,83	264058	71,62	264058	38,27	264058	27,88	264058	60,25	276930	48,63	259996,8	46,725
Красноуфимский	247196	34,20	247196	22,58	247196	34,63	247196	32,00	265660	56,73	265651	48,00	265651	37,00	265651	32,00	265651	25,21	284728	28,96	260177,6	35,131
Кунгурский	123372	41,34	123372	21,37	123372	40,36	123372	36,00	126315	58,19	127049	51,80	130029	39,54	132187	27,44	132569	34,58	133693	33,96	127533	38,458
Осинский	300040	39,95	300040	21,69	300040	33,80	300040	32,00	318752	56,98	324845	42,71	332989	29,57	343526	30,00	346944	59,82	346595	43,87	321381,1	39,039
Оханский	264576	46,98	264576	23,05	264576	40,62	264576	29,00	271610	60,57	269876	62,34	269876	52,39	269876	43,71	269876	54,59	269876	60,84	267929,4	47,409
Пермский	196240	35,45	196330	20,01	196330	29,53	196330	28,00	197251	40,98	197251	38,63	197251	32,11	197251	29,62	197251	35,21	197251	34,31	196873,6	28,954
Соликамский	213092	34,38	213092	23,64	213092	25,57	213092	18,00	220173	31,68	220173	38,80	220173	34,33	220173	40,00	220173	41,80	320173	40,59	227340,6	32,879
Чердынский	100163	22,22	100163	18,43	100163	17,34	100163	15,00	110170	22,37	112277	24,67	113611	23,52	113819	20,41	116449	21,18	116863	22,18	108384,1	20,732
Шардинский	315932	46,45	315932	15,45	315932	30,80	315932	57,00	335028	43,20	329482	74,90	329601	36,97	329601	32,00	356619	48,73	354668	41,78	329872,7	42,728
ВСЕГО по губернии	2756571	37,72	2756461	18,72	2756661	30,13	2756661	34,00	2868601	43,02	2887759	49,45	2884797	33,19	2925481	28,77	2903183	40,46	3033974	38,10	2862014,9	35,356

*Составлено по: Пермская губерния в сельскохозяйственном отношении. Обзор 1900 г. Пермь, 1903. С. 68-69, 86; Обзор 1901 г. ... 1902. С. 68-69, 84; Обзор 1902 г. ... 1903. С. 68-71, 86; Обзор 1903 г. ...1904. С. 68-71, 86; Обзор 1904 г. ...1905. С. 52-55, 120; Обзор 1905 г. ... 1906. С. 52-55, 123; Обзор 1906 г. ...1907. С. 52-55, 71; Обзор 1907 г. ...1908. С. 104-107, 123; Обзор 1908 г. ...1909. С. 104-107, 121; Обзор 1909 г. ...1916. С. 106-109, 124.

**Валовой сбор на человека указан в пудах

**Павлова О.В. (Екатеринбург)
Беспризорность на Урале в 1931 – 1939 гг.**

1931 – 1939 годы охватывают третий этап беспризорности на территории Урала в межвоенный период, существенно отличающийся от двух предыдущих (1917 – 1925 гг., 1925 – 1930 гг.). Основой выделения этапов послужил источник пополнения рядов беспризорных, который на каждом этапе был разным. В 1917 – 1925 годах это были дети, потеряв-

шие родителей в ходе Первой мировой войны, Гражданской войны, голода 1921 – 1922 годов. Беспризорность, принявшая значительные размеры, впервые поставила перед советским государством задачу борьбы с ней. Урал, как место прохождения крупнейшей железнодорожной магистрали, стал одним из районов массового сосредоточения бездомных, голодных, безнадзорных детей. К 1925 году количество непризорных детей здесь достигло 10 тыс. человек (1). На втором этапе (1925 – 1930 гг.) массовая уличная непризорность была ликвидирована. Большинство детей было размещено в детские дома Уральской области. Однако именно в этот период появился новый источник пополнения непризорности – безнадзорные дети. Отсутствие должного внимания и контроля со стороны родителей, органов образования, детских общественных организаций, приводило к тому, что многие дети попадали под влияние улицы. Контингент непризорных в этот период стал наиболее сложным. «Трудные подростки», имеющие многолетний уличный стаж, практически не поддавались педагогическому воздействию. Поэтому для них были созданы специальные учебно-воспитательные заведения. Основным отличием третьего этапа (1931 – 1939 гг.) стал новый источник непризорников. В 1930-е годы Уральский регион стал одним из главных мест «кулацкой ссылки». Низкое качество жизни, тяжелые условия труда приводили к высокой смертности и частым побегам спецпереселенцев. Большое количество детей оставалось на улице. Они были вынуждены просить подаяние, чтобы не умереть от голода. К 1932 году на территории Урала их насчитывалось до 8 тыс. человек (2). Поэтому, несмотря на неоднократные постановления советской власти о том, что непризорность должна быть ликвидирована полностью (к 1929, к 1930, к 1931 г.), борьба с ней продолжалась вплоть до начала Второй мировой войны, когда новая волна непризорников поглотила старую.

Благодаря деятельности заграждений в 1930 – 1931 годах было впервые проведено масштабное изучение непризорников, передвигавшихся по железной дороге (3). С этой целью на каждого ребенка заполнялась специально разработанная анкета. По итогам работы были получены интересные сведения о половозрастном и социальном составе непризорных детей, национальности, уличном стаже. Полученные в ходе обследования данные, показывают, что с течением времени контингент непризорных детей существенно не изменялся. Его основу, как и в предыдущие периоды, составляли мальчики (96,2%). Девочки – непризорницы составляли лишь 4% от общего числа детей, задержанных на железной дороге. Преобладающим среди непризорных детей был возраст 11 – 12 лет (35,3% от общего количества). На втором месте – дети 13 – 14 лет (29,3%). Интересен тот факт, что в теплое время года доля детей в возрасте до 8 лет увеличилась с 4% до 10,2%. По сравнению с двумя

предыдущими периодами половозрастной состав беспризорников не изменился. Со значительным преобладанием выделилась группа детей рабочих (свыше 50%), на втором месте – крестьянские дети (36%). По всей вероятности это были наименее обеспеченные слои населения, ставшие в 1931 – 1939 годах одним из основных источников пополнения детской беспризорности и безнадзорности. Причем, если в отчетах предполагалось, что большинство детей идет из обнищавшей деревни, анкетные сведения это не подтвердили. По национальному составу преобладали русские. 65% беспризорников составили сироты, 24% от общего количества имели мать или отца, и лишь 11% имели обоих родителей. В связи с тем, что основной контингент беспризорных детей в период 1930 – 1939 годов был представлен беглецами из детских домов, их совокупное количество составляло 1143 чел. (67,1%). По стажу беспризорности дети распределились следующим образом: до 1 месяца – 700 чел. (38,1%), до 6 месяцев – 318 чел. (17,3%), до 1 года – 328 чел. (17,8%), до 2 лет – 268 чел. (14,6%), свыше 2 лет – 225 чел. (12,2%). Итого 1839 чел. Несмотря на то, что доля беспризорников без стажа составила 38,1%, беспризорники со стажем преобладали. Среди них доля детей с большим стажем бездомной жизни (от 1 года и выше) достигала 26,8%.

В 1930-е годы одним из основных источников пополнения рядов беспризорных стали дети спецпереселенцев. К 1933 г. на Урале находился 21 специальный детский дом, к тому же некоторые обычные детские дома принимали эту категорию детей (4). Всего к концу 1933 г. на территории Урала находилось около 10,2 тыс. беспризорных – спецпереселенцев (в эту цифру не вошли не охваченные социальной помощью дети, т.е. «уличные беспризорные») (5). К концу 1934 г. на территории одной только Свердловской области насчитывалось около 15,8 тыс. детей спецпереселенцев. Из них охвачено детскими домами было лишь 9 тыс. чел. (6)

Для активизации борьбы с детской беспризорностью и безнадзорностью, как и в предыдущий период широко привлекались различные общественные организации. Большинство детей в детских домах было охвачено пионерским движением. Общество «Друзья детей» к 1933 г. насчитывало в своих рядах около 150 тыс. человек. Для того, чтобы его функции не расплылись, с 1935 г. организация стала заниматься исключительно помощью пионерорганизации, оздоровительной работой и борьбой с беспризорностью (7). Для контроля над этой деятельностью при Свердловском Горсовете была создана специальная секция по беспризорности (8). Однако количество беспризорных детей не уменьшалось. Борьба с беспризорностью на Урале продолжалась с переменным успехом вплоть до начала Второй мировой войны, когда начался новый этап миграционного движения населения СССР.

1. ГАСО. Ф. Р-17. Оп. 1. Д. 391. Л. 169 – 176.
2. Там же. Ф. Р-245. Оп. 2. Д. 171. Л. 107.
3. Там же. Ф. Р-233. Оп. 1. Д. 1378. Л. 38, 81, 497.
4. Там же. Ф. Р-245. Оп. 2. Д. 171. Л. 105.
5. Там же. Ф. Р-245. Оп. 1. Д. 2106. Л. 18.
6. Там же. Ф. Р-321. Оп. 1. Д. 23. Л. 8.
7. Там же. Ф. Р-233. Оп. 1. Д. 1378. Л. 267.
8. Там же. Л. 297, 297 об.

Петрова С.Л. (Курган)
Современные историографические проблемы
«еврейского вопроса» в Сибири

В последние годы усилился интерес историков к так называемому «еврейскому вопросу». Несмотря на то, что в отечественной исторической науке национальный вопрос всегда был популярен и вызывал неослабевающее внимание у исследователей, примерно с середины 30–х годов XX века на фоне общего диктата командно-административной системы изучение истории российских евреев практически прекращается. Официальная идеология не позволяла ученым провести полноценное изучение проблемы и сделать адекватные выводы о происходящих национальных процессах.

Еврейская историография возрождается в начале 1990-х годов в период распада СССР и формировании новой российской государственности. Демократизация российского общества резко поменяла акценты в изучении данной темы. Основная тематика работ по изучаемой проблеме на современном этапе связана с пересмотром официальной концепции «еврейского вопроса». Это связано с переходом от ортодоксальной идеологии к многообразию исторического анализа, формированием новых исторических концепций, свободных от идеологического давления. На смену критики российского самодержавия приходят более взвешенные оценки его еврейской политики.

В современной еврейской историографии, по мнению профессора Д. А. Эльяшевича, довольно четко прослеживается тенденция к изучению как минимум двух тесно взаимосвязанных, но тем не менее, самостоятельных проблем - еврейской истории в России и русской истории евреев. В последнюю он включает "историю русского законодательства о евреях, историю взаимоотношений государства и еврейского населения, русского общества и евреев, историю антисемитизма" (1).

В русской истории евреев одним из наименее исследованных аспектов является история их водворения и проживания к востоку от Урала. Безусловно, центром еврейской жизни в России являлась европейская часть страны, а точнее, та ее территория, через которую проходила так

называемая черта оседлости. Именно там существовал главный очаг культурной, а затем и общественно-политической жизни русского еврейства. Но евреи, как известно, жили в России и за пределами "черты", в том числе и в Сибири. Поселились они там отнюдь не добровольно, но со временем пустили корни, адаптировались к местным условиям жизни, сохраняя при этом свое национальное и религиозное "лицо", и к концу XIX - началу XX вв. образовали достаточно специфическую общность, которую можно обозначить как "сибирские евреи". По своему образу жизни, экономическому и социальному положению, культурно-психологическому типу они заметно отличались от евреев не только черты оседлости, но и всех других территорий Российской империи. Иным был и их правовой статус. Он определялся политикой властей, отличавшейся от той, что проводилась в отношении евреев других регионов государства, хотя и находившейся в русле общих официальных позиций в "еврейском вопросе".

Проблема эта еще не нашла, на наш взгляд, достаточного освещения в отечественной истории. Первые работы, посвященные данному вопросу, появились в России на рубеже XIX-XX веков и носили чаще всего публицистический характер. И лишь в конце 1980-х - начале 90-х годов в России стали появляться научные исследования различных аспектов истории сибирского еврейства, однако число их по-прежнему невелико.

Причин этому, на наш взгляд, несколько. Во-первых, традиционная закрытость «еврейского вопроса». История еврейских общин в России и ее отдельных регионов – тема, которая на протяжении нескольких десятков лет не поднималась в исторической литературе, а одностороннее, идеологизированное освещение проблемы данного вопроса в советской историографии, охватывающее главным образом историю еврейского рабочего движения, не позволяло объективно оценить жизнь еврейских общин Сибири. Во-вторых, скудость источниковой базы. Многолетнее замалчивание проблемы привело к уничтожению многих важных документов, ушли из жизни люди, носители устной истории, которые зачастую были единственными источниками информации. В-третьих, большую сложность для исследователей представляет оценка объективности и достоверности используемых источников.

В конце 1990-х годов появляются крупные научные исследования по истории евреев Дальнего Востока и Забайкалья. Центром исследований стал Иркутск. В 1998 г., впервые за последние десятилетия, В. Рабиновичем была защищена кандидатская диссертация, посвященная изучению истории евреев дореволюционного Иркутска и их вклада в экономическое развитие региона (2).

В 1999 г. вышла в свет монография Л.В.Кальминой и Л.В.Кураса «Еврейская община в Западном Забайкалье (60-е годы XIX века - фев-

раль 1917 года)». Несомненным достоинством работы является исследование внутренней жизни еврейской общины. Л. Кальмина впервые документально обосновала и ввела в научный оборот термин «сибирская черта оседлости». Рассмотрены пути формирования еврейской общины Западного Забайкалья, тенденции расселения евреев, опыт адаптации в новой культурной среде без потери национального «лица» (3).

Исследование особенностей законодательной политики российского самодержавия в отношении евреев сибирского региона представлено М. Савиных (4). В своем исследовании автор отказывается от каких-либо универсальных социологических схем и, опираясь на впервые введенные в научный оборот исторические источники, делает выводы об основных тенденциях развития еврейского вопроса в дореволюционной России в целом и в Сибири в частности.

Комплексное изучение демографического и этнокультурного развития еврейского населения Урала в XIX – XX веках было проведено уральским ученым Т. Проценком.

Одним из наиболее значительных исследований последних лет можно назвать работу доктора исторических наук В. Романовой «Государственная политика в отношении еврейского населения Дальнего Востока России в 60-гг. XX - 20-е гг. XX вв.» (5), в которой дан не только подробный анализ политики российского самодержавия на Дальнем Востоке, но и рассмотрен такой нетрадиционный аспект, как жизнь еврейской общины в период Февральской революции и «еврейская политика» лидеров белого движения.

Сегодня изучением еврейского вопроса в Сибири занимаются В. Дятлов, Ю. Мучник, Ю. Гончаров, Д. Коровушкин, Е. Соломон, Н. Томилов и др.

Активизация изучения «еврейского вопроса» проявилось в проведении региональных научных конференций, посвященных истории евреев Сибири в Кемерово и Барнауле. Своеобразным продолжением разработки темы еврейства как диаспоры можно считать издание журнала «Диаспоры» под редакцией В. Дятлова и «Сибирского еврейского сборника».

Таким образом, в центре внимания современных исследователей истории евреев Сибири прежде всего находятся вопросы законодательного регулирования положения евреев Сибири, источники формирования сибирского еврейства, их вклад в социально-экономическое развитие региона, характерные черты сибирского еврея и особенности его этнокультурного развития. Однако, мы разделяем точку зрения В. Романовой, что современная историография проблемы истории евреев Сибири и Дальнего Востока ограничивается, главным образом, научными статьями. Несмотря на бесспорный интерес к данной проблеме, практически нет крупных объективных исследований истории евреев Тобольской губер-

нии и Омской области, где имелись свои особенности, нет комплексного, научно обоснованного исследования истории антисемитизма на территории Сибири. Большинство исследований по данному направлению носят популярный характер и не отражают реальной картины, не подтверждаются достоверными историческими фактами. Обозначенные направления требуют дальнейшего научного исследования.

1. История евреев в России. Проблемы источниковедения и историографии.: Сборник научных трудов / Отв.ред Д.А. Эльяшевич. СПб, 1993. С.27-28.
2. Рабинович В.Ю. Евреи дореволюционного Иркутска как предпринимательское меньшинство: Дис. ... канд. истор. наук. Иркутск, 1998.
3. Кальмина Л.В. Еврейская община Западного Забайкалья 60-е годы XIX века – февраль 1917 : Дис. ... канд. истор. наук. Улан-Уде, 1998.
4. Савиных М. Н. Политика российского самодержавия в отношении сибирских евреев в 19 – начале 20 вв. М., 1997.
5. Романова В.В. Государственная политика в отношении еврейского населения Дальнего Востока России в 60-е гг. XIX – 20 – е гг. XX вв.: Дис. ... докт. истор. наук. Хабаровск, 2001.

Побережников И.В. (Екатеринбург)

Типологические схемы в изучении политической модернизации

Исторические системы формируются постепенно, изменяются *с течением времени*, то медленно, то быстро, то эволюционно, то взрывообразно. Это относится и к их развитию в пространстве. Зарождаясь в определенном месте, исторические системы, разрастаясь или сжимаясь, взаимодействуют с другими объектами (системами) *в историческом пространстве*, становятся взаимосвязанными, причем интенсивность направлений развития данных взаимосвязей может существенно варьировать (1). Время и пространство, таким образом, выступают в качестве взаимосвязанных измерений исторического процесса. Показатель *время* фиксирует исторические изменения. Параметр *пространство* выступает в качестве критерия территориальной дифференциации исторического процесса. В принципе, оба измерения отражают вариативность (временную и пространственную) исторической динамики. В целом время и пространство образуют систему координат, в которой разворачивается исторический процесс.

Современная наука, изучающая прошлое, разработала разные подходы, которые демонстрируют различное отношение к этим фундаментальным измерениям. Широкое распространение получило представление, согласно которому в качестве наиболее значимой выступает временная характеристика истории. Сторонники данной точки зрения основное внимание уделяют историческим изменениям во времени, т.е. темпоральной дифференциации истории. Подобный подход послужил основой для формулирования множества теорий, базирующихся на идее

принципиального единства прошлого. Историческая дифференциация в рамках данного направления научной мысли обычно раскрывается в схеме прогресса, движения от примитивных к более сложным, совершенным формам социального бытия. В контексте указанного подхода неоднородность исторических объектов в большей степени объясняется их привязкой к различным моментам потока исторического времени. Сторонники данного подхода полагают, что исторический процесс подчиняется единым, универсальным закономерностям и осуществляется по сходным механизмам.

Именно такой подход был заложен в основание классической модернизационной теории (2), сторонники которой акцентировали свое внимание на внутренних, эндогенных механизмах развития. Общества, согласно их представлениям, различаются в зависимости от того, насколько далеко они продвинулись вдоль единой для всех линии развития (прогресса). Одни общества оказываются более развитыми, продвинутыми, другие — менее развитыми. При этом, по логике сторонников данного подхода, последние по мере своего развития должны проходить стадии, уже пройденные первыми обществами; предполагалось, что со временем различия, существующие между ними, будут стираться.

Проблема многообразия человеческого опыта модернизации нашла отражение в типологических схемах, предложенных специалистами. Лежащее в основе типологического подхода сопоставление исторических объектов с целью идентификации общих и особенных черт осуществлялось различными способами. Наибольшее распространение получили: 1) выявление общих стадий или фаз модернизации; 2) определение маршрутов, которыми могли двигаться конкретные общества; 3) выявление стадийно-пространственных групп (типов) модернизирующихся стран путем комбинации «вертикальных» и «горизонтальных» классификационных категорий.

Рассмотрим ставшую классической попытку типологии политической модернизации на основе последнего способа, которую предпринял Сирил Блэк в работе «Динамика модернизации», впервые изданной в 1966 г.

Признавая продуктивность рассмотрения модернизации как универсального процесса, С. Блэк, тем не менее, отмечает, что подобный подход в значительной степени обесценивается существенной вариацией в решении модернизационных проблем, которую демонстрируют конкретные общества. В качестве компромисса между обобщающими построениями, базирующимися на анализе агрегированного массива всех обществ, и исследованиями процессов модернизации в каждом отдельном обществе ученый предлагает исследовать основные типы модернизационных изменений.

«Не существует двух обществ, которые модернизировались бы одним и тем же путем, — подчеркивает С. Блэк, — нет двух обществ, обладающих аналогичной базой ресурсов, навыков, идентичным наследием традиционных институтов; невозможно найти двух обществ, находящихся в одной точке развития, использующих одинаковую модель лидерства или абсолютно схожую политику модернизации. Тем не менее, возможно выделить типы обществ, не теряя из виду индивидуальности каждого из них, внутри которых проблемы решались сходным образом и проводилась близкая политика модернизации» (3).

Временное измерение процессов модернизации находит отражение в выделяемых С. Блэком «критических проблемах», с которыми сталкиваются все модернизирующиеся общества: 1) *вызов modernity* — первоначальное столкновение традиционного общества с современными идеями и учреждениями, появление сторонников modernity; 2) *консолидация модернизаторских элит* — переход власти от традиционалистских к лидерам современного типа в ходе обыкновенно ожесточенной революционной борьбы, часто продолжающейся на протяжении жизни нескольких поколений; 3) *экономическая и социальная трансформация* — экономический рост и социальные преобразования, способствующие преобразованию общества из преимущественно сельского с аграрной экономикой в городское и индустриальное; 4) *интеграция общества* — полная реорганизация социальной структуры под воздействием экономических и социальных преобразований (4). По существу, С. Блэк, рассуждая о проблемах, имеет в виду временные вехи — фазы модернизации.

Следующим шагом становится идентификация критериев, позволяющих определять стадию, проходимую конкретным обществом. Фактически, речь идет собственно о критериях типологизации. В качестве таковых С. Блэк предлагает использовать следующие параметры: 1) время перехода политической власти от традиционных к модернистским лидерам относительно других обществ (ранее или позднее); 2) эндогенная или экзогенная природа непосредственного политического вызова со стороны современности традиционалистским лидерам; 3) непрерывность или кардинальные перегруппировки территории и населения на протяжении эпохи modernity; 4) суверенность или продолжительные периоды колониального управления в истории общества; 5) наличие на момент вступления общества в современную эпоху развитых институтов, готовых в значительной степени адаптироваться к функциям modernity, или отсутствие по существу подобных институтов и необходимость их заимствования от более развитых современных обществ (5).

Целью типологии на основе выделенных С. Блэком критериев является, таким образом, сопоставление обществ в соответствии с характерными политическими проблемами, с которыми сталкивались модернист-

ские лидеры в процессах аккумуляции власти и осуществления собственных программ, и группировка стран в типы по степени сходства в решении ими указанных проблем.

Предложенные критерии, по мнению С. Блэка, связаны с аспектами исторического развития, строительства наций, международных отношений. В то же время, как полагает исследователь, классификация, осуществляемая на основе использования указанных критериев, в существенной степени учитывает культурные, экономические, социальные измерения истории, так как хронологическая сопряженность и акцент на источники и природу модернизационных импульсов обеспечивают группировку схожих стран. Так, С. Блэк отмечает, что для рано модернизовавшихся западноевропейских стран и их филиалов характерны в целом более высокий уровень валового национального дохода на душу населения, урбанизации и образования, более высокий удельный вес населения, занятого не в сельском хозяйстве, более высокая степень социальной мобилизации по сравнению со странами поздней модернизации. Вообще, как считает С. Блэк, время вступления в современную эпоху (раннее или позднее) обыкновенно отражается на уровнях экономического и социального развития соответствующих стран (6).

На основе использования двух классификационных шкал (фазы решения кардинальных проблем и критерии сравнения) С. Блэк выделяет «семь типов политической модернизации» среди современных ему обществ.

В первый тип политической модернизации С. Блэк включает Великобританию и Францию как страны самой ранней модернизации, в значительной степени создавшие образцы перехода от традиционности к современности для всех других обществ (7). Исследователь обращает внимание на приоритет обеих стран в разработке теории и практики передачи политической власти от традиционалистских к модернистским лидерам, на революционный характер этого процесса, присущий как Англии, так и Франции, переживших в XVII—XVIII вв. революции с несомненным модернизационным потенциалом.

В качестве особенности Французской революции С. Блэк отмечает ее широкое, значительно превосходящее в этом плане Английскую революцию, идеологическое и институциональное воздействие на многие страны мира. Французские идеи и институты, как он показывает, внедрялись в странах Северной, Центральной, Южной Европы, завоеванных Наполеоном; французская модель республиканского устройства заимствовалась модернистскими лидерами как исламского мира, так и Латинской Америки; общества Юго-восточной Азии и Африки, оказавшиеся в колониальной зависимости от Франции, также в большинстве своем ориентировались на французскую модель политического устройства; косвенными проводниками французского влияния в своих колониях в

Азии и Африке стали также Голландия и Бельгия. Якобинство, по мнению С. Блэка, выступая в XX в. в качестве главной альтернативы революционной доктрине марксизма-ленинизма, оказало воздействие на таких революционных лидеров как Ататюрк, Насер, Бен Белла на Ближнем Востоке, Сун Ят-сен, Неру и Сукарно в Азии, Карденас и ранний Кастро в Латинской Америке.

В качестве характерных особенностей стран первого типа, отличающих их от других обществ, С. Блэк выделяет также ярко выраженную внутреннюю природу вызова современности, высокую степень континуитета состава территории и населения в эпоху modernity и оптимальную адаптивность традиционных институтов к модернистским функциям.

Общность судеб стран ранней модернизации нашла, по мнению ученого, проявление в ряде следствий. В частности, как отмечает С. Блэк, и для Великобритании, и для Франции были характерны замедленные, по сравнению со странами поздней модернизации, темпы адаптации традиционных институтов к функциям современного общества, несмотря даже на революционные перевороты и эпохи реставрации, которые переживали обе страны, причем Франция — в гораздо более драматической форме. Замедленные темпы модернизационных трансформаций в совокупности с их преимущественно эндогенной обусловленностью и незначительностью внешних заимствований обусловили, по мнению С. Блэка, относительно организованную и мирную адаптацию традиционных институтов к современным функциям.

Сходство между Великобританией и Францией обнаруживается также в механизмах становления современного политического руководства, которые отличались, как считает историк, относительно эволюционным характером и устойчивостью преобразований, осуществлявшихся на протяжении жизни многих поколений высоко квалифицированных государственных служащих.

В качестве второго типа политической модернизации С. Блэк рассматривает «филиалы» Великобритании и Франции в Новом Свете (8). Термин «филиал» исследователь употребляет для обозначения стран, которые были заселены жителями Старого Света, составившими политически и культурно доминирующие совокупности населения в новых обществах. Эти «ответвления» обычно возникали как зависимые от метрополий колонии, но в отличие от других колоний доминирующее население в них по этнонациональному составу было схожим с населением метрополии. Ко второму типу С. Блэк относит такие страны как США, Канада, Австралия и Новая Зеландия.

Поскольку ведущее население указанных стран сформировали выходцы из метрополий до XVII в., постольку для указанных стран, как и для стран первого типа, как полагает С. Блэк, непосредственный полити-

ческий вызов modernity также выступал в качестве внутренней проблемы. Кроме того, общества второго типа вступали в эпоху современности с развитыми институтами, способными адаптироваться к функциям современности.

Однако, по ряду параметров С. Блэк отличает общества второго типа от стран первого. Дело в том, что переход политической власти от традиционалистских к модернистским лидерам осуществлялся в странах второго типа несколько позднее и при других условиях, они подвергались фундаментальным перегруппировкам состава территорий и населения и переживали длительные периоды колониального управления.

В этих обществах, отмечает историк, переход политической власти к модернистским лидерам был связан с достижением политической независимости. Приобретение политической независимости странами второго типа обуславливалось отличиями их интересов от интересов метрополий, удаленностью от метрополий, большими размерами территорий и высокой населенностью.

Борьба между традиционалистскими и модернистскими лидерами приобрела наиболее драматичную форму в США, где она, как принято считать, продолжалась с 1776 по 1865 г. и включила Войну за независимость и Гражданскую войну, которые сопровождались масштабным применением насилия и большими жертвами. Процессы модернизации в Канаде, Австралии и Новой Зеландии С. Блэк характеризует как более эволюционные и менее насильственные. Он указывает также на большую гомогенность населения указанных обществ и более тесную экономическую связанность последних со страной-метрополией. Следствием этого стал, как считает исследователь, более длительный срок достижения самостоятельности (когда рост населения и диверсификация экономики позволили этим обществам приступить к формированию независимого политического курса). Применительно к Канаде данный процесс датируется 1791—1867 гг.; к Австралии — 1809—1901 гг., к Новой Зеландии — 1826—1907 гг. (предельная дата в каждом случае означает достижение статуса доминиона).

Существенную особенность данной модели политической модернизации С. Блэк усматривает в том, что эти общества «оставили традиционную социальную структуру в родительских странах» (9). Страны второго типа, отмечает ученый, предприняли процесс экономической и социальной трансформации не на основе долго формировавшейся социальной структуры, состоявшей из относительно замкнутых страт крестьян, ремесленников и землевладельцев, а на основе подвижной социальной структурой, которая была намного больше подготовлена к изменениям. Эта социальная подвижность была существенно усилена наличием

обширных и неосвоенных пограничных регионов, где в избытке были представлены земля и другие ресурсы, а власть государства была слаба.

С. Блэк обращает особое внимание на значение для развития стран второго типа доступных пограничных областей, которые служили не только источником богатства, но также и клапаном для разрядки социальных проблем более плотно заселенных регионов. Личности и группы, которые считали себя незаслуженно обиженными, которые не сумели обеспечить себе удовлетворительных условий существования или мечтали культивировать нетрадиционные представления, как отмечает историк, имели возможность переселиться в пограничные области вместо того, чтобы пытаться найти компромисс или понести возможное поражение на прежнем месте жительства.

С. Блэк указывает и на ряд проблем, создаваемых фронтиром. Наиболее существенную он видит в том, что избыточные ресурсы не могли быть разработаны без дополнительной рабочей силы. Большой же приток иммигрантов, в свою очередь, создавал проблему ассимиляции, которая наиболее критические очертания приобрела в Соединенных Штатах, в то время как в трех других странах в силу сложившихся обстоятельств иммиграция имела более постепенный и гомогенный характер.

Подытоживая характеристику стран второго типа, автор отмечает: «К 1930-м гг., когда общества второго типа столкнулись с политическими проблемами социальной интеграции, они уже превосходили страны Европы по уровню развития и считались самыми богатыми и влиятельными в мире. Они извлекли выгоду не только из обширных ресурсов Нового Света и из своей относительной географической изоляции, которая позволяла им концентрировать энергию на внутренних делах, но также из развитых либеральных институтов, унаследованных от Старого Света, и от миллионов квалифицированных и энергичных людей, которые прибыли в поисках удовлетворительного образа жизни» (10).

В третий тип политической модернизации С. Блэк включает общества Европы, в которых консолидация модернистского руководства произошла после Французской революции под прямым или косвенным воздействием ее импульса (11). Эти общества были вынуждены адаптировать свои политические институты к современным функциям позднее Великобритании и Франции. В их истории были длительные периоды насильственной перегруппировки территорий и состава населения. Эти общества в современную эпоху преимущественно принадлежали к числу самостоятельных, хотя некоторые народы Восточной Европы, а также Ирландии и Исландии первоначально находились под чужеземным господством, в некоторых отношениях напоминая колониализм. Подобно обществам первых двух типов, эти страны также создали еще в

традиционалистскую эпоху институты, способные адаптироваться к функциям современности.

Существенно, что многие из европейских обществ участвовали в течение нескольких столетий в развитии модернистских идей и институтов, конкурировали и даже в чем-то могли превосходить Великобританию, Францию или страны Нового Света. «Навигационные знания испанских и португальских мореплавателей; коммерческие навыки голландских, венецианских и далматинских торговцев; достижения ученых польского, чешского, венгерского, немецкого происхождения; ученые, художники, механики этих разнообразных обществ — и многие другие, — пишет С.Блэк, — внесли вклад фундаментальной значимости в формирование современного образа жизни» (12).

С. Блэк подчеркивает решающее влияние французской модели на политическую модернизацию обществ третьего типа. Крах старых режимов начался не ранее 1795 г. в Бельгии, Люксембурге и в Нидерландах, 1798 г. — в Швейцарии и только в первом десятилетии XIX столетия — в Германии, Италии, Дании, Норвегии и в Швеции.

В этих странах, по мнению С. Блэка, можно говорить о консолидации модернистского политического лидерства между 1839 для Нидерландов и 1871 г. для Германии и Италии. В Восточной Европе политическая модернизация началась даже позже и не была завершена до ликвидации империй в период Первой Мировой войны. Консолидацию модернистского политического руководства в странах третьего типа С. Блэк характеризует не только решающим влиянием иностранных моделей, нередко навязываемых силой оружия, но также длительным и трудным процессом строительства наций.

Лишь немногие традиционалистские государства, как отмечает исследователь, пережили этот процесс без деконструкции. Наиболее сложная территориальная и политическая перестройка была осуществлена в Священной Римской империи, земли которой неоднократно подвергались реорганизации, пока к 1871 г. не удалось достичь относительной стабильности. Насильственным характером отличался распад Оттоманской и Габсбургской империй, народы которых постепенно приобретали независимость в результате войн, революций, дипломатии.

Помимо множества фундаментальных различий между обществами третьего типа, заключающихся в традиционалистском институциональном наследии, в исторических особенностях политического руководства, они обладали и общей характерной чертой, которая состояла в огромной концентрации усилий на процесс строительства нации. В значительно большей степени, чем это было в Великобритании и Франции, а также в их «филиалах» в Новом Свете, энергия политических лидеров, ресурсы народов стран третьего типа направлялись на защиту недавно приобре-

тенных границ и подготовку к освобождению смежных или связанных территорий, еще находящихся под чужеземным управлением. В Центральной Европе относительная и довольно сомнительная стабильность была достигнута к 1871 г., в то время как в более восточных регионах костер национализма продолжал тлеть, пока не разгорелись большие пожары 1914—1918 и 1939—1945 гг. Хотя национализм был только средством для достижения самоопределения, призванного обеспечить условия для модернизации без дискриминации со стороны чужеземных администраций, для многих поколений он стал целью сам по себе.

Наиболее быстрая стадия экономической трансформации в обществах третьего типа имела место в конце XIX — первой половине XX в. Швейцария и Германия столкнулись с проблемами социальной интеграции в 1930-е гг., а ряд других стран данного типа достигли этой стадии лишь после Второй мировой войны.

В четвертый тип политической модернизации С. Блэк включает «филиалы» европейских обществ третьего типа в Новом Свете (13). Эти общества отличаются от обществ второго типа, также созданных преимущественно иммигрантами из Старого Света. Кроме различий в ресурсных базах, в навыках, для обществ четвертого типа характерен более поздний переход к модернизации, гораздо большая зависимость от иностранных влияний, в особенности со стороны тех обществ третьего типа, которые были склонны уделять меньшее внимание модернизации.

Достижение национальной независимости в Латинской Америке обычно завершалось не приходом к власти модернистских лидеров, а установлением неокOLONИалистских форм правления, которые имели тенденцию увековечивать традиционалистские модели жизни. Даже в странах, населенных преимущественно выходцами из Европы (например, в Аргентине, Коста-Рике, Уругвае), позиция модернистских лидеров не была консолидирована на протяжении почти целого столетия, прошедшего после их освобождения. Частично С. Блэк объясняет это аграрной специализацией данных стран, тормозившей урбанизационные процессы, а также, в большей степени — доминирующими ценностями политически активного населения. Декларации национальных целей и формы правления, которое оно устанавливало, базировались на либеральной европейской модели; риторика в значительной степени копировала таковую Французской революции. Но по своему содержанию эти политические институты лишь спустя длительный период времени стали походить на модернистские.

Политическая модернизация в большинстве латиноамериканских стран жестко блокировалась в связи с тем, что жители европейского происхождения составляли в них меньшинство и не желали делить политическую власть с метисами и индейцами, а в некоторых случаях — с

иммигрантами из Африки, которые формировали большинство населения. Ситуация в обществах четвертого типа в этом плане, как отмечает С. Блэк, существенно отличалась от таковой в Соединенных Штатах, например, где численность индейцев была незначительна, а африканцы составила около 10% населения.

В большинстве же латиноамериканских обществ, напротив, численное доминирование неевропейского населения выступало причиной блокирования расширения эффективного гражданства и вело к растущему расколу между немногочисленными богатыми жителями европейского происхождения и массой относительно бедного полу- или неевропейского населения. Социальные эффекты этого раскола были усилены практикой вложения капиталов доминирующим меньшинством скорее за границей, чем внутри страны.

Пятый тип политической модернизации, согласно схеме С. Блэка, образуют те общества, которые модернизировались без прямой внешней интервенции, но под косвенным влиянием обществ, которые модернизировались ранее (14). В состав данного типа Блэк включает Россию, Японию, Китай, Иран, Турцию, Афганистан, Эфиопию и Таиланд.

Для всех указанных стран общим является тот факт, что их традиционные правительства оказались достаточно эффективными благодаря длительному опыту централизованного бюрократического управления в противостоянии попыткам навязать прямое и всестороннее иностранное управление.

В отличие от большинства других общества пятого типа осуществляли модернизацию по существу по собственной инициативе и с сохранением в значительной степени состава территории и населения. Способность этих обществ сохранять независимость С. Блэк объясняет различными обстоятельствами. Для Китая, Ирана и Турции, например, по его мнению, ведущее значение имело своего рода равновесие сил (или, иначе говоря, противоречия между более модернистскими конкурентами). Недоступность и изоляция играли существенную роль в деле сохранения независимости в истории Афганистана, Эфиопии и Таиланда. Россия же и Япония, по мнению автора, защищали свою независимость преимущественно благодаря собственной военной мощи.

Одна из наиболее устойчивых характеристик обществ пятого типа заключается в том, что они создали территориальную и демографическую основу своих государств задолго до столкновения с вызовом современности. Перед этими обществами не стояли проблем борьбы против прямого чужеземного господства, колониализма. Все они до некоторой степени испытывали иностранное вмешательство в эпоху *modernity* — периоды иностранной оккупации отдельных территорий указанных государств, льготные условия для иностранцев в форме капитуляций

(неравноправных договоров, фиксирующих привилегированный режим для иностранцев), широкая зависимость от иностранных займов и советников. Эти формы иностранного вмешательства, иногда зависимости, С. Блэк, тем не менее, склонен отличать от покорения и прямого и продолжительного иноземного контроля в виде колониализма. В группе обществ пятого типа непосредственно традиционалистские правительства (в России при московских царях и при императорах, в токугавской Японии, в цинском Китае, в Оттоманской Турции, в Персии при Каджарской династии, в Эфиопии при Теодросе и Менелике II и в Сиаме при правлении династии Чакри) брали на себя инициативу при столкновении с вызовом современности. Существенно при этом, что многими признается наличие множества соответствий с Великобританией и Францией в таком аспекте как непрерывность и постепенность перехода от старых режимов к новым.

Традиционалистские элиты обычно инициировали программы ограниченной или защитной модернизации, разрабатывавшиеся для сохранения традиционного общества и защиты его от более интенсивных и радикальных изменений, которые могли бы последовать вследствие успеха иностранных или внутренних модернизаторов. К числу подобных модернизаций С. Блэк относит реформы Петра I и Николая I в России, поздних сёгунов династии Токугава, Махмуда II и Абдул-Меджида I, государственных деятелей позднецинского периода, Монкута и Чулалонгкорна в Сиаме, шаха Насира уд—Дина в Персии, императора Менелика в Эфиопии. Эти реформы, по мнению исследователя, были призваны обеспечить современные системы подготовки и снаряжения для бюрократии и армии, усовершенствовать транспортные средства и коммуникации, создать институты высшего образования. Для обучения приглашались иностранные специалисты, представители туземного населения выезжали за рубеж с целью приобретения современных знаний.

Но при этом существенной особенностью этих реформ было то, что они предназначались не для преобразования традиционной системы, но для ее укрепления. Аграрная экономика и образ жизни крестьянства, которое составляло более 4/5 всего населения, оставались практически незатронутыми ограниченной модернизацией, а элиты сохраняли свои традиционные привилегии. Подобными средствами удавалось по меньшей мере временно противостоять вызову более современных обществ, а переход к политическому руководству, способному поддерживать программы интенсивной модернизации, отсрочивался на поколения.

С. Блэк подчеркивает, что в странах пятого типа фундаментальный разрыв с прошлым осуществлялся не в результате революции, иностранной оккупации или национального восстания против чужеземного господства, но непосредственно традиционным руководством. Решающие

перестройки произошли в результате отмены крепостного права в России в 1861 г., свержения режима сёгуната в Японии в 1868 г., замены китайской классической системы современной системой подготовки бюрократии в 1905 г. и учреждения форм конституционного правления в Персии в 1906 г., в Османской империи — в 1908, в Афганистане — в 1923, в Эфиопии — в 1924 и в Сиаме — в 1932 г.

При этом, С. Блэк отмечает, что правящие элиты и бюрократия все же не могли бесконечно поддерживать модернизаторские инициативы. Лишь в Японии политическая власть модернистского руководства была консолидирована к 1945 г. без революционного ниспровержения династии. В других странах консолидация модернистских лидеров включала более радикальные перевороты (такие, как приход к власти Временного правительства в России в февраль—марте 1917 г., последовавшая затем большевистская революция в октябре—ноябре; цепь революций в Китае во главе с Сун Ят-сеном в 1911 г., Чан-Кай-Ши — в 1927 и Мао Цзедун — в 1949; революции, в результате которых были свергнуты действующие династии Мустафой Кемалем в Турции в 1923 г. и Реза-ханом в Персии в 1925 г.).

Более сотни независимых и зависимых обществ Азии, Африки, Америки и Океании, которые пережили периоды колониального управления, С. Блэк включает в шестой и седьмой типы (15). Шестой тип составлен из обществ, традиционные культуры которых были достаточно высоко развиты, что позволило им успешно взаимодействовать с такими более современными «опекунскими» обществами в процессе их адаптации к современным функциям. К шестому типу относятся общества, в которых утвердились ислам, индуизм и буддизм.

Общества, составляющие седьмой тип (ряд районов Африки к югу от Сахары и Океании), не разработали собственных достаточно развитых религий, систем письменности, политических институтов к тому времени, когда они столкнулись с вызовом современности. Ввиду отсутствия институтов и культур, которые можно было бы адаптировать к современным функциям, они были вынуждены напрямую заимствовать от более современных обществ модернистские идеи и учреждения.

В качестве общей черты обществ последних двух типов С. Блэк называет опыт колониализма, который в определенной степени стимулировал начальные стадии модернизации, вызов современности в традиционном обществе и одновременно блокировал следующие стадии — в частности, фазу консолидации политической власти модернистскими лидерами.

Общества шестого и седьмого типов в гораздо большей степени, чем общества второго и четвертого типов, по мнению С. Блэка, зависели от опекуновской власти в процессе достижения политического единства.

Только в исключительных случаях они имели исторические основания для обретения статуса независимой государственности; их политическая конфигурация как колоний и позднее как независимых государств была в значительной степени обязана политическому авторитету опекунской власти, а не их собственной инициативе.

Схема типологического анализа С. Блэка оказалась весьма продуманной и плодотворной. Она способствовала развитию сравнительно-исторического и классификационного подходов в рамках модернизационных исследований, углубленному изучению как фаз, так и «горизонтальных» вариантов модернизации. Влияние данной схемы до сих пор сказывается на работах по проблемам модернизации, что подтверждает ее нерастрченный познавательный потенциал. Так, система критериев развития, разработанная современной исследовательницей В.Г. Федотовой (1) источник развития (внутренний и внешний); 2) органичность развития (первичное, под влиянием собственных потребностей, вторичное — связанное с преобладанием внешних «вызовов», ответ на них); 3) механизм развития (инновация, мобилизация усилий); 4) характер развития (самостоятельный, догоняющий Запад, догоняющий только его технико-экономический уровень, недогоняющий); 5) темпы развития (очень быстрые, быстрые, медленные, очень медленные); 6) наличие духовных, ментальных, культурных предпосылок; 7) образ будущего, к которому направлено развитие), может рассматриваться как развитие принципов, лежащих в основе критериальной системы С. Блэка, а ее интересная и содержательная классификация областей однотипного развития (западная цивилизация, состоящая из двух подтипов — американской и западноевропейской; цивилизации «второго эшелона» развития, т.е. «вторая» Америка (Мексика, Бразилия, Чили и др.) и «другая Европа»; новые индустриальные страны Юго-Восточной и Южной Азии; доиндустриальные цивилизации «третьего» мира; неразвивающиеся сообщества) обнаруживает некоторые параллели с типологией политической модернизации С. Блэка (16).

Признание возможности различных траекторий модернизации стимулирует выделение разнообразных исторических типов или моделей развития. Так, в рамках современного подхода демократия уже не считается феноменом, имманентно присущим модернизации, но рассматривается в ряду альтернативных последствий перехода от традиционности к современности, наиболее яркими и полярными примерами которых могут служить фашизм или коммунизм. Сам процесс политической модернизации также предстает в различных исторических ипостасях.

В одной из своих работ С. Хантингтон предпринял попытку типологизировать процессы политической модернизации (демократизации) на материале Западной Европы и Америки (17). Исследователь выделяет

три типа демократизации. Первый — так называемый линейный, который выводится из британского и шведского исторического опыта. В британском случае, как отмечает С. Хантингтон, демократизация постепенно развивалась от гражданских к политическим правам, к постепенному верховенству парламента и кабинетному правительству и, наконец, к возрастающему расширению избирательного права на протяжении столетия. Шведский вариант характеризуется им следующим маршрутом: 1) национальное единство; 2) длительная, так и незавершенная, не давшая окончательных результатов политическая борьба; 3) сознательное решение принять демократические правила; 4) наконец, привыкание к этим правилам.

Второй тип демократизации — циклический, в рамках которого имеет место постоянное чередование авторитаризма и демократии. Этот тип, как полагает С. Хантингтон, присущ многим странам Латинской Америки. В его рамках ключевые элиты обыкновенно признают законность демократических форм правления, время от времени проводятся выборы; но для этих стран длительная последовательность правительств, пришедших к власти через избирательный процесс, объявляется автором исключительной редкостью. Правительства становятся продуктом военного переворота так же часто, как и следствием выборов. В подобных «преторианских» ситуациях, как указывает Хантингтон, ни авторитарные, ни демократические учреждения не могут быть эффективно институционализированы. Стоит стране вступить на этот циклический путь чередования военного авторитаризма и гражданской демократии, и ей будет уже крайне сложно сломать этот цикл.

Третий тип демократизации, выделяемый С. Хантингтоном, — диалектический. В рамках данного типа развитие среднего городского класса ведет к растущему давлению на авторитарный режим с целью расширения политического участия и конкуренции. В некоторый определенный момент происходит смена существующего авторитарного режима демократическим. Оказывается, однако, что новый буржуазный режим не имеет возможностей управлять страной эффективно — вследствие этого нередко происходит свержение демократического режима и возвращение к авторитарной системе. В свою очередь, однако, авторитарный режим также терпит крах и происходит переход к устойчивой (длительной) демократической системе. Такая модель (диалектическая) характеризует, по мнению С. Хантингтона, опыт Германии, Италии, Греции и Испании.

Типология политической модернизации С. Хантингтона иллюстрирует важный сдвиг, произошедший в западном обществоведении, а именно осознание того факта, что исторический процесс не носит заданного характера, не является фаталистическим.

Тем не менее, общим для рассмотренных подходов является отношение к пространству как к своего рода второстепенному показателю. Именно временное измерение рассматривается как определяющее, конститутивное. Главным в типологических схемах политической модернизации остается определение стадийного качества исторического объекта. Общества идентифицируются как стадийные фрагменты более или менее универсального процесса. Законы функционирования сообществ в значительной степени привязываются к их стадийной, т.е. временной характеристике. Пространственные же аспекты по-прежнему выступают в качестве иллюстрации тезиса о всеобъемлющем процессе социального совершенствования. В целом проблема обоснования системы координат исторического процесса, балансирующего учета временных и пространственных измерений истории сохраняет прежнюю актуальность и нуждается в дальнейшей теоретической разработке. Данная проблема не сводится только к теоретическому поиску оптимального соотношения внутренних и внешних факторов исторического процесса. Нуждается в разработке и вопрос о механизмах, обеспечивающих взаимодействие между указанными факторами.

1. См.: Харвей Д. Модели развития пространственных систем в географии человека // Модели в географии. М., 1971. С. 237.
2. См.: 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; Apter D. The Politics of Modernization. Chicago, London, 1965; Lerner D. The Passing of Traditional Society: Modernizing the Middle East. New York, London, 1965; Rostow D.A. A World of Nations. Washington, 1967. P. 36; Black C.E. The Dynamics of Modernization: A Study in Comparative History. N.Y.: Harper Colophon Books, 1975.
3. Black C.E. The Dynamics of Modernization. P. 95.
4. Ibid. P. 67—89.
5. Ibid. P. 96.
6. Ibid. P. 104.
7. Ibid. P. 106—110.
8. Ibid. P. 110—114.
9. Ibid. P. 112.
10. Ibid. P. 114.
11. Ibid. P. 114—116.
12. Ibid. P. 115.
13. Ibid. P. 117—119.
14. Ibid. P. 119—123.
15. Ibid. P. 123—128.
16. См.: Федотова В.Г. Модернизация «другой» Европы. М., 1997. С. 240—251; Она же. Типология модернизаций и способов их изучения // Вопросы философии. 2000. № 4. С. 3—27; Она же. Неклассические модернизации и альтернативы модернизационной теории // Вопросы философии. 2002. № 12. С. 3—21.
17. См.: Huntington S. Will More Countries Become Democratic? // Political Science Quarterly. 1984. № 99. P. 193—218.

Прищепа А.И. (Сургут)
Развитие электроэнергетики Западной Сибири
в контексте истории г. Сургута

В начале геологоразведочных работ обеспечение Сургута электроэнергией было неудовлетворительным. В 1960 г. электростанция поселка представляла собой печальное зрелище. На ней было установлено три дизеля, из которых дизель В2-300 в декабре 1959 г. потерпел аварию и к дальнейшей работе был непригоден. Дизели КПД-46 и Д-54 общей мощностью всего 210 л.с. были скомплектованы из выбракованных деталей и имели крайне низкое техническое состояние (1).

В силу низкой технической оснащенности Сургутская электростанция работала крайне плохо и потребностей населения в электроэнергии не удовлетворяла. По причине малой мощности электростанция не выдавала электроэнергии населению для бытовых нужд, не обеспечивала потребности в ней предприятий местной промышленности - райпромакомбината и райпищепрома. Недостаток электроэнергии являлся одной из причин плохой работы этих предприятий.

К общей беде зимой 1964 г. сургутская электростанция сгорела (2). Имевшаяся к тому времени дизельная электростанция рыбоконсервного комбината объективно не могла справиться с выпавшей на ее долю миссией. Из-за технических неполадок и нерегулярного снабжения горючим зимой 1965 г. шесть раз были разморожены трубы отопления в районном Доме культуры, не работал пищекомбинат, типография и другие организации (3). Мощности электростанции рыбоконсервного комбината в 800 кВт при потребности города в 1400 кВт (4) было явно недостаточно для обеспечения предприятий поселка Сургут в середине 1960-х гг. Между тем на предприятиях и стройках имелось немало мелких дизельных электростанций, мощность которых значительно превышала их потребность.

На Пленуме Сургутского РК КПСС в июне 1965 г. была сформулирована задача: «Вопрос обеспечения электроэнергией п. Сургут возможно решить с установкой и монтажом энергопоезда, который приходит в НПУ «Сургутнефть». Не следует расплять государственные деньги на строительство мелких энергобаз, в частности на строительство дизельэлектростанций» (5).

В декабре 1966 г. произошло очень радостное событие для всех сургутян - город получил электрическое освещение от нового энергопоезда (6). Однако время, когда Сургут снабжали дизельные движковые генераторы безвозвратно уходило в прошлое. Нужны были решения, которые навсегда сняли бы проблему снабжения формирующегося нефтяного центра электроэнергией. В декабре 1966 г. началось, а 16 мая 1969 г. закончилось строительство ЛЭП-500 Тюмень-Сургут (7), но пуск линии в

принципе проблему не ликвидировал, т.к. электроэнергия была необходима всей области. Тем более ее ввод в эксплуатацию оказался делом весьма дорогостоящим.

В 1964 г. Уральское отделение «Теплоэнергопроект» получило задание выбрать площадку под строительство ГРЭС мощностью 1200 МВт. Выбор был непрост, т.к. необходимо было, чтобы она имела хорошую инженерную геологию, удобный рельеф местности, располагалась вблизи водоема, недалеко от населенного пункта, рядом с транспортными артериями. Проектировщики обследовали территорию Южно-Балыкских нефтяных месторождений, районы Салыма, Ханты-Мансийска, Лямина, Локосово, Нижневартовска, Белого Яра и Сургута. В результате технико-экономических сравнений самой удобной была признана площадка на Марьиной горе, в нижнем течении реки Черной. В 1965 г. район строительства - город Сургут был утвержден Министерством энергетики СССР (8).

В конце 1965 г. Минэнерго поручило УралТЭПу выполнить технический проект Сургуткой ГРЭС мощностью 1200 МВт, и Уральское отделение в том же году приступило к выполнению проекта. Его главным инженером был назначен А.Ф. Нечушкин, который позже стал заместителем директора станции по капитальному строительству (9). Именно А.Ф. Нечушкин впоследствии стал «мозговым строительным центром» службы заказчика. Надо было решать сложные проблемные вопросы на монтаже – за них брался Нечушкин. Никогда не шел на компромиссы в переделках проекта. Надо – садился за черновую работу, изготовление чертежей – и выполнял ее блестяще. Непререкаем и высок был его авторитет и в «верхних эшелонах» министерства (10).

Очередным событием для Сургута стало прибытие из Свердловска Государственной комиссии по выбору площадки для строительства Сургутской ГРЭС. Она состояла из 13 сотрудников Уральского отделения института «Теплоэнергопроект» и строителей треста «Уралэнергострой» (11).

В течение двух лет работы в Сургуте группа свердловских инженеров подготовила проектное задание, в котором нашли актуальное решение все принципиальные вопросы строительства ГРЭС, уточнили местонахождение станции, выбрали типы энергетических блоков, доказали необходимость строительства пуско-резервной ТЭЦ. Были определены основные размеры и конструкции главного корпуса электростанции и вспомогательных сооружений, намечены трассы основных дорог, определены уровень будущего водохранилища и зоны затопления (12).

11 декабря 1967 г. в составе Государственного союзного ордена Ленина строительно-монтажного треста «Уралэнергострой» было создано Управление строительства Сургутской ГРЭС. Исполняющим обязанности начальника и главного инженера треста был назначен Е.М. Зеваков (13).

Через два месяца в феврале 1968 г. сформировался первый отряд строителей из 13 человек. Штаб разместился в частном доме по улице Механизаторов, 10. В марте 1968 г. по зимней дороге в Сургут были направлены 40 автомобилей, а в апреле самолетом завезены автокран СМК-10, бульдозер С-100 и экскаватор Э-652. С открытием навигации 10 июня 1968 г. стала поступать основная техника. 12 августа 1968 г. начальником строительства был утвержден И.Н. Каролинский. «ГРЭС - детище этого высокого, грузного человека, говорящего тихо, прокуреным басом», - считают близко знавшие его соратники по строительству станции. Этот человек жил на стройке и практически не видел своих сыновей и жену. Умер И.Н. Каролинский 18 мая 1979 г. в больнице, откуда до последнего своего часа продолжал руководить трестом (14).

Три года напряженного труда работников управления строительством - 1968-1970 гг. были отданы, главным образом, созданию условий для сооружения ГРЭС. Был сформирован коллектив строителей, в котором в 1971 г. насчитывалось около 1400 чел. (15), создана материальная база, подведены подъездные дороги, построен жилой микрорайон (16).

Как вспоминает А.Ф. Нечушкин, штурм сургутского электрогиганта начался в декабре 1970 г., когда был вынут первый ковш грунта на месте будущей теплоэлектроцентрали. Право начать земляные работы на участке, где начальником являлся Х.М. Кашапов, было предоставлено семейному экипажу экскаваторщика П.П. Мальцева (17).

Архивные источники лишь частично отражают весь комплекс проблем, которые пришлось решать в ходе строительства этой одной из крупнейших европейских тепловых станций. Решением «Главуралэнерго» и «Главвостокэнергостроя» от 18 января 1971 г. был определен пусковой комплекс пускорезервной ТЭЦ в объеме 21 млн. рублей строительного-монтажных работ. Однако к марту 1971 г. было освоено лишь 1,2 млн. руб. Имелось большое отставание от сетевого графика на сооружение фундаментов пускорезервной ТЭЦ, здания химводоочистки, строительства площадок для строительных конструкций, выполнения работ по дренажу площадок. Это происходило из-за недопоставок большого количества механизмов и строительных материалов. План доставки грузов для ГРЭС в навигационный период не был выполнен. В навигацию 1970 г. завезено было на стройку только 39% кирпича, 37% щебня и шлаковаты. У дирекции строящейся ГРЭС не было ясности в вопросах комплектации объектов ГРЭС оборудованием, т.к. основное его количество, требующее проверки, поставлено не было. Из-за недостатка опор и ввиду некомплектности в марте 1970 г. были прекращены работы на строительстве ЛЭП 110 кв «подстанция - Сургутская ГРЭС», а так же на газопроводе «Товарный парк - Сургутская ГРЭС», около 2 км труб оказались не сварены и не изолированы. В 1970 г. 466 строителей совершили про-

гулы, только за 2,5 месяца 1971 г. 80 чел. были помещены в медвытрезвитель (18).

В марте 1971 г. стройку посетил министр энергетики и электростанций СССР П.С. Непорожний. Он подошел к котловану ТЭЦ, оглядел его, потом недоверчиво посмотрел на окружающих (19). После осмотра строительной части пуско-резервной ТЭЦ он сказал: «Если в этом году будет пущена ТЭЦ, то тому, кто ее сооружает и будет эксплуатировать надо при жизни ставить памятник» (20).

Удивительно, но в декабре 1971 г., когда в Министерстве энергетики СССР был уже подписан приказ, откладывающий ввод пуско-резервной ТЭЦ на 1972 г. (21), основные работы на ней были закончены. 22 декабря 1971 г., в День энергетика в 19 ч. 06 мин. был поставлен первый генератор мощностью 12 тыс. кВт и ТЭЦ дала промышленный ток. (22)

Директором ГРЭС-1 с 16 марта 1971 г. являлся участник Великой Отечественной войны В.Г. Голиков. Награжденный в годы войны орденом Красной Звезды и орденом Славы III степени, «верный человек, требовательный и честный», - как его характеризовали сослуживцы, В.Г. Голиков был удостоен ордена Трудового Красного Знамени (23). В 1981-2001 гг. ГРЭС-1 возглавлял В.Г. Губачев (24).

Главным инженером ГРЭС в 1971 г. был назначен И.А. Давидовский. Коллеги помнят как однажды на вопрос корреспондента: «Может ли один человек знать все оборудование, технологию ГРЭС?» - все присутствующие дружно ответили: «Может. Это Давидовский». И.А. Давидовский по достоинству был награжден правительственными наградами, в том числе орденом Трудового Красного Знамени, он является заслуженным работником энергетики России, лауреатом премии Совета Министров СССР (25).

Позже в руководстве ГРЭС будут работать И.С. Третьяков – главный инженер, В.Н. Шувалов – заместитель директора по общим вопросам, А.А. Подкорытов – помощник директора по кадрам, А.Ф. Нечушкин – заместитель директора по капитальному строительству (26), а также сюда приехали те, кто не побоялся «глухой неведомой» Сибири: начальники цехов М.А. Теплых, И.Я. Акинцев, Ю.М. Рытов, Д.П. Коростылев, А.М. Нестеров (27) и другие крупные организаторы энергетического производства.

4 февраля 1972 г. приказом Минэнерго СССР было образовано энергетическое предприятие – Сургутская ГРЭС (28). Первый блок электростанции был пущен в эксплуатацию через год 27 декабря 1972 г. В августе 1973 г. состоялся ввод второго блока, но завершилось строительство ГРЭС только в октябре 1983 г., когда был поставлен под нагрузку шестнадцатый блок.

В то же время начала строиться ГРЭС-2, новая, более мощная электростанция. Ее создание во многих отношениях носило уникальный характер. Во-первых, возводимые блоки мощностью 800 МВт являлись еще мало применяемыми в стране; во-вторых, определенные директивные сроки их ввода были небывалыми в практике энергостроительства. Поражающей была концентрация энергостроительной индустрии на этом прорывном участке. В строительстве и монтаже оборудования ГРЭС-2 участвовало 27 подразделений различных трестов страны, оборудование поставляли более пятидесяти заводов СССР (29).

Строительство ГРЭС-2 постоянно находилось под жестким контролем высшего партийно-хозяйственного руководства страны. Непосредственно курировал стройку секретарь ЦК КПСС В.И. Долгих, совершивший несколько инспекционных поездок на станцию. После посещения ГРЭС-2 в сентябре 1985 г. Генерального секретаря ЦК КПСС М.С. Горбачева для проверки выполнения его решений приезжал на ГРЭС секретарь ЦК КПСС, член Политбюро Е.К. Лигачев (30). Они с хозяевами стройки не церемонились.

Главным инженером проекта Сургутской ГРЭС-2 являлся опытный инженер В.С. Глухов, награжденный впоследствии орденами «Знак Почета» и «Дружбы народов», Лауреат премии Совета Министров. Основное строительство вел трест Запсибэнергомонтаж во главе с настоящим энтузиастом возведения новой Сургутской ГРЭС В.С. Викуловым. Он был награжден за успешное окончание в рекордные сроки строительства электростанции Золотой Звездой Героя Социалистического Труда. Другой мощной фигурой строительства ГРЭС-2 являлся главный инженер строительного треста И.П. Луцюк, который позже станет первым заместителем директора АО Тюменьэнерго, кавалером орденов Дружбы Народов и Трудового Красного Знамени.

Монтаж оборудования вел О.М. Красин, управляющий трестом Сибэнергомонтаж, большую часть времени проводивший в Сургуте. Помогал ему главный инженер управления, напористый и решительный организатор В. Лигинченко (31).

Несомненным плюсом для строительства ГРЭС-2 являлось то, что крепкая основа для строительства гиганта была заложена при возведении Сургутской ГРЭС-1, поэтому квалифицированный коллектив строителей, монтажников, энергетиков приступил к освоению нового объема работ без больших затрат на подготовку. Была использована вся созданная инфраструктура и производственная база первой электростанции.

Сначала была создана объединенная дирекция ГРЭС-1 и ГРЭС-2. Директором объединенной Сургутской ГРЭС являлся В.Г. Губачев, награжденный впоследствии орденом Трудового Красного Знамени, он является Заслуженным энергетиком Российской Федерации (32).

На первых порах такое объединение давало большие преимущества, однако уже к 5-му энергоблоку смешанная схема управления стала тормозить создание собственного коллектива. В 1986 г. ГРЭС-1 и ГРЭС-2 начали функционировать как самостоятельные предприятия.

Значительный вклад в развитие новой электростанции внесли Ю.С. Румянцев, являвшийся в 1983-1990 гг. ее главным инженером, а в 1990 г. возглавившим ГРЭС-2, а так же В.Г. Булгаков, Ю.Н. Смирнов, В.С. Козырев, Е.Д. Пичугин (33) и другие классные специалисты и яркие организаторы.

На сооружении ГРЭС-2 принимались многие оригинальные технологические решения, которые намного повышали эффективность работы. Так, на четвертом энергоблоке при сооружении фундамента здания блочного щита управления строители нашли рациональное решение, заменив кирпич на железобетонные плиты, которые монтировались одновременно с каркасом здания. Электромонтажники вместо традиционного пульта управления, который находится на станциях подобного рода между турбинным и котельным отделениями, сделали выносной.

Электромонтажные, пусконаладочные операции велись на блоках параллельно с тепломонтажными. В результате отпала необходимость подгонять смежников и ждать, когда они закончат работы (34).

По крупницам собирался фонд технологических решений, которые приближали долгожданный пуск станции.

16 февраля 1984 г. красным флагом была увенчана первая колонна главного корпуса ГРЭС-2, а 23 февраля 1985 г. первый энергоблок мощностью 800 МВт был включен в сеть, через 7 месяцев, 9 ноября 1985 г. был поставлен под промышленную нагрузку второй энергоблок такой же мощности (35). Никто в мире еще не вводил два энергоблока по 800 МВт с нуля на одной электростанции в один год. Последующие энергоблоки вводились в строй с шагом в 9 месяцев (36).

В 1986 г. энергетики Сургута выработали более 40 млн. кВт-часов электроэнергии, полностью обеспечив потребности Среднего Приобья (37). В 2000 г. ГРЭС-1 и ГРЭС-2 мощностью, соответственно, 3280 и 4800 МВт вырабатывали 48,8 млрд кВт/час. Они составляли основу дислоцированного в Сургуте Открытого акционерного общества «Тюмень-энерго», возглавляемого генеральным директором В.Ф. Боганом. Кроме Сургутских ГРЭС в состав ОАО «Тюменьэнерго» входили теплоэлектростанции Нового Уренгоя, Нижневартовска, Тюмени, Тобольска, а также электросетевые и ремонтные предприятия.

Энергетики Сургута и в целом Тюменской энергосистемы подавали электроэнергию на федеральный оптовый рынок в 57 энергосистем России и экспортировали ее в Латвию, Украину, Молдавию, Казахстан и

Белоруссию. Поставки электроэнергии за пределы округа составляли порядка 10 млрд кВт/ч в год (38).

С пуском Сургутской ГРЭС начала эффективно решаться проблема использования попутного газа с нефтяных месторождений, что имело не только экономическое, но и экологическое значение. На промыслах были потушены тысячи факелов, загрязнявших атмосферу и уносящих в пустоту миллиарды рублей. В 1975 г. был сдан в эксплуатацию первый из пяти запроектированных газоперерабатывающих заводов – Нижневартовский. В конце 1980 г. к нему добавился второй – Сургутский. Главными потребителями их продукции должны были стать мощные электростанции, работающие на газе (39). Задача рационального использования энергетического сырья на месте в регионе была успешно решена.

1. Государственный архив общественно-политических объединений Тюменской области (далее - ГАОПОТО). Ф. 113. Оп. 12. Д. 9. Л. 17.
2. Мунарев П.А. Так было, так начиналось. Сургут, 1997. С. 85.
3. ГАОПОТО. Ф. 113. Оп. 16. Д. 60. Л. 17.
4. ГАОПОТО. Ф. 113. Оп. 16. Д. 42. Л. 5.
5. ГАОПОТО. Ф. 113. Оп. 16. Д. 58. Л. 35.
6. Древний город на Оби: история Сургута. Екатеринбург, 1994. С. 306.
7. Там же.
8. Нечушкин А.Ф. Комментарии и воспоминания // Годы и люди Сургутской ГРЭС-1. М., 1997. С. 20.
9. Там же. С. 18.
10. Губачев В.Г. 25 лет Сургутской ГРЭС-1 // Тюменская энергосистема. Героические будни созидания. М., 1998. С. 155.
11. К победе коммунизма. 1966. 14 мая.
12. Нечушкин А.Ф. Указ. соч. С. 21.
13. Там же. С. 24.
14. Там же. С. 25, 27, 28.
15. ГАОПОТО. Ф. 113. Оп. 23. Д. 8. Л. 2.
16. ГАОПОТО. Ф. 113. Оп. 23. Д. 6. Л. 86.
17. Нечушкин А.Ф. Указ. соч. С. 31.
18. Там же.
19. Нечушкин А.Ф. Указ. соч. С. 34.
20. Губачев В.Г. Указ. соч. С. 157-158.
21. Там же. С. 158.
22. ГАОПОТО. Ф. 113. Оп. 23. Д. 17. Л. 131.
23. Нечушкин А.Ф. Указ. соч. С. 61.
24. Сургутская ГРЭС в лицах. М., 2002. С. 5.
25. Он же. С. 40.
26. Он же. С. 100, 101, 102, 103, 104, 105.
27. Губачев В.Г. Указ. соч. С. 157.
28. Губачев В.Г. Указ. соч. С. 158.
29. Румянцев Ю.В. Сургутская ГРЭС-2 – флагман энергосистемы // Тюменская энергосистема. Героические будни созидания. М. 1988. С. 171.
30. Указ. соч. С. 183.
31. Указ. соч. С. 176.
32. Тюменская энергосистема. Героические будни созидания. М., 1998. С. 340.
33. Румянцев Ю.В. Указ. соч. С. 175.

34. Губачев В.Г. Указ. соч. С. 164.
35. Там же. С. 167.
36. Румянцев Ю.В. Указ. соч. С. 186.
37. Древний город на Оби... С. 307.
38. Сургут. Экономика и финансы. Сургут, 2003. С. 7.
39. Очерки истории Югры. Екатеринбург, 2000. С. 370.

Рукоуев Е.Ю. (Екатеринбург)

Использование труда заключенных при добыче благородных металлов на Урале

В учебной литературе по истории дореволюционной России иногда можно встретить мнение, что для добычи полезных ископаемых, особенно благородных металлов, обычно применялся труд каторжников. На самом деле всё обстояло несколько иначе.

В отличие от Сибири, где труд заключенных и ссыльнопоселенцев широко использовался при добыче золота, на Урале эта категория рабочих, особенно после отмены крепостного права в 1861 г. практически не находила применения. Да и до 1861 г. арестанты, вернее сказать наказанные в административном порядке за различные провинности мастеровые и работные люди казенных горных заводов, привлекались к добыче золота и платины очень редко. С передачей же в 1860-1870-х гг. всей добычи золота в частные руки, эта категория рабочих вообще исчезла. Тем более интересно рассмотреть случай использования труда арестантов для добычи платины в Николае-Павдинском горном округе, принадлежавшего астраханскому купцу К.П.Воробьеву. Добыча платины находилась в районе селения Кытлым на Северном Урале, этот регион всегда испытывал трудности с набором рабочих на золотые и платиновые прииски, видимо по этому администрация округа решила поискать новые источники пополнения рабочей силы. С этой целью 12 апреля 1907 г. уполномоченный Пермского губернского тюремного инспектора, начальник Николаевского исправительного арестантского отделения, расположенного недалеко от Нижне-Туринского завода, надворный советник А.С.Югуртин и управляющий имениями купца К.П.Воробьева инженер путей сообщения Б.А.Перлов заключили соглашение об условиях работы арестантов на платиновых промыслах округа. Югуртин обязался откомандировать в казенной одежде и обуви на платиновый рудник Кытлым партию арестантов в 100 человек в сопровождении надлежащего караула для производства работ в течение всего года. Перлов, принимая в работы в Кытлым 100 человек и более арестантов, обязался за счет имения организовать доставку на прииск, как самих арестантов, так и их охраны. Для жилья арестантам округ обязался предоставить казармы с отоплением и освещением, а чинам охраны квартиры так же с отоплени-

ем и освещением. Казармы и территория для жилья арестантов, во избежания побегов, были укреплены и поставлен частокол (1).

Продовольственные припасы, как то: ржаная и пшеничная мука, мясо, гречневая и ячменная крупа, пшено, картофель, капуста, коровье масло, перец, лавровый лист и проч. должны были предоставляться по установленным тюремным нормам за счет казны, но округ должен был оплачивать счета ежемесячно. Лечение арестантов амбулаторно и помещение в больницу производилось также за счет владельца округом (2).

Арестанты должны были быть снабжены всеми инструментами для работ из склада управления рудниками. Выплату заработной платы необходимо было производить не позднее 10 числа каждого месяца в следующем размере: за вскрытие торфов (земляные работы) на лошадях и таратайках владельца за 1 кубическую сажень от 2 руб. 20 коп. до 2 руб. 50 коп.; за свалку торфов и проводку канав - поденная плата от 80 до 90 коп.; отвозка, откатка, сцепление, отцепка вагонов - поденная плата 75 коп.; добыча платиноносных песков - за кубическую сажень от 3 руб. до 3 руб. 50 коп.; заготовка дров в лесу - погонная сажень по 75 коп.; вывозка дров из леса на владельческих лошадях по 45 коп. с погонной сажени (3). Сверх этого, управление рудников обязано было уплачивать ежемесячно вознаграждение 7 чинам охраны - 70 руб. и вознаграждение арестантам: водовозу, кашевару, хлебопеку, водогрею, банщику (по 5 руб. каждому) – всего 25 руб. и с заработанной арестантами общей суммы по 10% с рубля на улучшение пищи рабочим-арестантам (4).

Таким образом, получается, что никакой разницы в оплате труда между арестантами и вольнонаемными рабочими на платиновых приисках не существовало. В соседнем, Нижне-Тагильском горном округе, в 1906 г. на платиновых приисках за перевозку кубической сажени платиноносного песка платили 3 руб. 40 коп., торфов - от 2 руб. до 2 руб. 40 коп. (5), поденная плата в эти годы на приисках губернии была от 50 коп. до 1 руб. (6). Рацион арестантов так же ничем не отличался от питания других приисковых рабочих. Разница состояла только в том, что вольнонаемный рабочий трудился под контролем приисковой администрации, и после работы мог сам распоряжаться своим свободным временем, а арестант был все время под контролем вооруженной охраны. Судя по всему, использование труда арестованных не нашло применение в дальнейшем на приисках Урала, в том числе и на приисках Николае-Павдинского горного округа, в архивных материалах не удалось обнаружить продолжение действия этого договора. Свободный человек работает на себя и заинтересован в своем труде, арестант трудится по принуждению и думает только о скорейшем окончании срока заключения, накладные же расходы предпринимателя при этом неуклонно возрастают, так как не-

обходимо оплачивать питание и содержание заключенных, а так же платить за охрану.

1. ГАСО. Ф.172. Оп.1. Д.2. Л.1-1 об.
2. Там же. Л.1.
3. Там же. Л.2.
4. Там же. Л.2.
5. ГАСО. Ф.51. Оп.1. Д.582. Л.119.
6. ГАСО. Ф.47. Оп.1. Д.590. Л.23.

Смирнов С.В. (Екатеринбург)

Эффект «исторической реальности» в воспоминаниях бывших российских эмигрантов из Маньчжурии

Современная ситуация в области гуманитарного знания и, в частности, в истории, которую в известной степени можно было бы обозначить кризисной, актуализировала отношение к «исторической реальности», «прошлому, понимаемому как сумма того, что действительно произошло, [как чему-то] недостижимому для историка». Реализм в изображении, воссоздании прошлого оказывается понятием относительным, определяющимся системой репрезентативных стандартов, принятых в данной культуре, в данное время. Существуют различные реальности, соответствующие разным способам изображения мира, репрезентативным кодам (нечто подобное симулякрам Ж. Бодрийара), и не существует никакой первичной реальности, лежащей в основе всех других представлений о реальности (1). В этой ситуации исторический источник (нарратив) выступает не только носителем информации (более или менее объективной) о прошлой реальности, но и (или прежде всего) отражением системы представлений о прошлой реальности, характерной для определенной социальной группы, слоя, индивида в горизонте их коллективного и индивидуального исторического опыта. Как отмечает А.Л. Юрганов, в историческом источнике заключен «миф» его автора, разворачивающегося в тексте свое пространство смыслополагания (2).

Исследуя историю российской эмиграции в Маньчжурии (северовосток Китая), мы выявили целый пласт источников личного происхождения, исходящих их среды бывших эмигрантов. Например, такими источниками являются воспоминания, публикуемые на страницах ряда печатных изданий региональных отделений общественной ассоциации «Харбин»: газеты «На сопках Маньчжурии» (Новосибирск), «Русские в Китае» (Екатеринбург), журнал «Русская Атлантида» (Челябинск) и др. Данный источник, несмотря на призывы отдельных авторов и редакций к «повышенному вниманию, ответственности, а также особой «чистоте» и истинности в изложении фактов и событий, равно как и уверенности в их полной достоверности» (3), является ничем иным, как отражением

системы коллективных и индивидуальных представлений ограниченной социальной группы об ее историческом опыте.

Одним из ключевых элементов картины прошлого, представленной на страницах периодической печати бывших эмигрантов, является историко-культурная уникальность российской эмиграции в Маньчжурии.

На макроуровне уникальность феномена российской эмиграции в Маньчжурии выражается в символическом, ставшем в 1990-е гг. широко распространенным определении – Русская Атлантида. Как, например, отмечалось в газете «Русские в Китае», «тема русской общности в Маньчжурии в первой половине XX столетия имеет один, весьма интересный и мало осмысленный аспект... Этот аспект касается способности русского человека к «обустройству» жизни, т.е. – к созданию ее культурных, цивилизованных форм, форм, которым не присуща уродливость от крайностей, а, напротив, где гармонично сосуществуют свободная инициатива и порядок, материальное богатство и духовность» (4).

Образ Атлантиды, мира, где сохранилась истинная русская традиция, духовность, на фоне разрушительных революционных потрясений в России, хорошо создан в стихах бывших эмигрантов:

«Мир детства был неповторим и тесен.
Подмять его пытались и распять,
Но край добра, труда и старых песен
Творил, писал и помнил букву «ять».
Мерцали в полумраке храмов свечи,
Лампадный свет струился у икон,
И обходили город бури, сечи –
Над Харбином плыл колокольный звон...» (5).

Элемент уникальности неизменно присутствует и на микроуровне, в описаниях исторически и географически локализованных «малых родин» бывших эмигрантов: «мой Хайлар», «мой Найджин-Булак» и т.п. При всем своем локальном разнообразии в описании «малых родин» бывших эмигрантов смыслообразующими элементами выступают «число русский характер», «строгое соблюдение старинного уклада жизни», «жизнь по извечным казачьим законам и традициям» и т.д.

Историко-географическая специфика описываемых «малых родин» в большинстве случаев уступает место их символическому отображению с характерным набором признаков: русская архитектура, русские социальные институты, русские традиции и обычаи и т.п. То, что не соответствует норме, имеет антисистемный характер, зачастую табуируется и не отображается. Наоборот, подчеркивается благотворный характер культурно-исторической ситуации и деятельности эмигрантских социальных институтов, прежде всего школы и церкви.

Представители этих институтов (учителя, служители церкви, руководители детско-юношеских организаций) приобретают черты идеальных (нормативных) личностей, окруженных ореолом подвижничества, патриотизма, выступающих хранителями и трансляторами обще гуманитарных ценностей и духовного совершенства. Вот эпизод из воспоминаний об учебных заведениях М.А. Оксаковской. «Закон Божий преподавал архимандрит Филарет, человек высокой эрудиции и глубоких знаний в области богословия, философии и политики... Архимандрит Филарет очень спокойно и мягко общался с учениками и поражал нас проникновенностью и убедительностью своих бесед... Сама Мария Алексеевна [Оксаковская] оказывала удивительно облагораживающее влияние на всех учеников. При ее появлении в зале, классе или коридоре наши ноги сами собой поднимали нас и руки вытягивались по швам. Наступал момент какой-то благоговейной тишины... Ее присутствие было не довлеющим, а наоборот – ощущалась полная свобода духовного общения» (6).

Индивидуальность восприятия, осмысления, оценки прошлого, в той или иной степени выраженные в статьях бывших эмигрантов, сильно корректируются исходными смыслообразующими характеристиками российской эмиграции в Маньчжурии, как Русской Атлантиды. Изучая материалы периодической печати бывших эмигрантов из Маньчжурии, можно вполне оправданно говорить о том, что символический мегатекст (образ Русской Атлантиды) формирует контекст описания личностно локализованного исторического прошлого в многообразии индивидуальных текстов.

1. Гавришина О.В. Историческая наука в ситуации «постмодерна». По материалам работы Ф.Р. Анкерсмита «Эффект реальности в трудах историков» // РЖ. Социальные и гуманитарные науки. Сер. 5. История. 1997. № 2. С.59, 62.
2. Юрганов А.Л. Опыт исторической феноменологии // Вопросы истории. 2001. № 9. С.48.
3. На сопках Маньчжурии. Новосибирск, 1998. №51. С.6.
4. Русские в Китае. Екатеринбург, 1995. №1. С.1, 2.
5. Федоров Л. // На сопках Маньчжурии. 1997. № 43. С.1.
6. Там же. 2000. № 75. С.2.

Соколова Е.С. (Екатеринбург)

Поиски абсолюта: взгляд г-жи де Сталь на ментальную карту России XVIII – начала XIX вв.

14 июля 1812 г. дерзновенная и блистательная г-жа де Сталь пересекла в сопровождении своей семьи русско-австрийскую границу в Бродах по направлению к Киеву. Перед ней открылся «край весьма плодородный, но вовсе лишенный приятности: вокруг простираются бескрайние... поля» с редко разбросанными деревьями. Г-жа де Сталь была поражена бескрайностью и однообразием равнинного ландшафта: в крае,

скудно заросшем «одной лишь печальной березой», она тоскует «даже по камням, ибо кругом нет ни холмов, ни долин».

Впоследствии, описывая свои скитания по России, Сталь не раз вспомнит о бесконечных пространствах, перед которыми отступает даже неумолимое время. На отрезке пути между Киевом и Москвой путешественницу охватывает чувство сильнейшей внутренней тоски: «Я словно видела страшный сон – тот, в котором, как быстро ни иди, все равно остаешься на месте».

Яркость и новизна впечатлений от чуждого просвещенной Европе образа жизни российской провинции все же не заслонили для писательницы литературно-публицистическую задачу. К началу XIX в. в западноевропейской культуре уже сложилась традиция россики, основанная на реминисценциях из наблюдений предшественников. В комментариях к первому полному русскому переводу книги Ж. де Сталь «Десять лет в изгнании» В.А.Мильчина справедливо замечает, что для «философской географии» «Путешествия по России» можно указать «параллельные» места в сочинениях авторов XVIII века (1). Остается добавить, что традиционные представления просветителей о взаимозависимости климата и рельефа с общим духом нации и формой правления носят, применительно к России, характер логической парадигмы, основанной на кабинетных размышлениях о закономерностях русской истории.

Литературные источники, использованные г-жой де Сталь, уже достаточно полно исследованы. Активно дискутируется вопрос о пространственных пределах воображаемых российских «ментальных карт», созданных в Век Просвещения и дополненных путевыми заметками немногочисленных путешественников (2). Приступая к описанию поездки по России, Ж. де Сталь и сама оказалась в замешательстве, не зная, какую именно ось – Восток-Запад или Север-Юг – выбрать для моделирования собственной морально-философской конструкции.

Определенная заданность концептуальной «сетки» сквозит уже на первых страницах путевых заметок г-жи де Сталь. Она играет роль лубознательной путешественницы не по доброй воле: изгнание из наполеоновской Франции заставляет пристально вглядываться в чужую Россию, чтобы понять причину упорного противостояния «северного исполина» политическому глобализму Первой империи. Опираясь не только на труды своих предшественников в жанре «ментальной географии», но и на собственные впечатления, г-жа де Сталь с удивлением констатирует парадокс, сразу же разрушающий одномерные рассуждения просветителей о русском варварстве и деспотизме: «До сих пор никому не приходило в голову считать Россию самой свободной из европейских держав... Страны, откуда я выехала, слыли мирными, на деле же правитель-

ства их поставляли солдат Наполеону, и путешественник... не мог ступить ни шагу, ...не подвергаясь полицейским преследованиям».

Вопреки сложившейся в просвещенной Европе литературной традиции г-жа де Сталь отказывается от идеи несовместимости российского самодержавия с принципом свободы. Наблюдая быт и нравы различных слоев русского общества, писательница приходит к выводу о том, что близость России к границе с Азией формирует дух нации на основе объединения контрастных свойств. Сталь предрекает русскому народу приближение эпохи великих свершений, «ибо противоположными свойствами обладают, как правило, лишь существа выдающиеся». Нетрудно догадаться, что речь идет о возможной победе над армией Наполеона. К числу же ведущих черт национального характера русских г-жа де Сталь относит как терпение, так и жажду активной деятельности.

Еще одно проявление контрастности общего духа русской нации автор «Путешествия по России» видит в исключительной приверженности к традиционализму в сочетании с духом подражательности, «по вине которого русские люди подчас вовсе утрачивают национальный характер». Комментируя фрагмент беседы Наполеона с генерал-адъютантом Александра I А.Д.Балашовым, подлинность которого (комментария) подтверждается рядом лиц, г-жа де Сталь особо подчеркивала значимость утверждения генерал-адъютанта о том, что в век всеобщего атеизма в Европе Бог сохраняется только в душах русских и испанцев. «Прекрасный ответ», - восклицает де Сталь, уподобляя москвичей «кастильцам Севера».

На страницах «Путешествия» не раз задается вопрос об оправданности включения России в северное пространство ментальной географии. С точки зрения г-жи де Сталь, «русские... имеют куда больше сходства с народами Юга», которые «чванятся роскошью, могуществом и отвагой». Показательно, что писательница полностью отвергает мнение Ш.Л.Монтескье о расслабляющем влиянии южного климата на природу человека, который, в силу лениности чувств легко мирится с деспотизмом. С ее точки зрения сердцами русских безраздельно владеет религиозный и военный дух, благодаря чему в первые же месяцы войны с Францией «нация... обнаруживала исключительную энергию сопротивления и готовность к самопожертвованию».

Влияние Европы, обнаруженное г-жой де Сталь при более близком знакомстве с повседневностью обеих столиц, наоборот, вызывает у нее чувство глубокой тревоги. Путешествуя по Украине, она, по ее собственному признанию, уже полюбила яркие наряды женщин, в которых «есть нечто азиатское». С восторгом Сталь упоминает о том, как супруга польского губернатора Н.И.Богданова встретила приезжую знаменитость «на азиатский манер – с шербетом и розами». Ее воображение по-

ражает Москва, сияющая золотыми куполами, напоминающими турецкие минареты. Феерические праздники, которые затевают московские вельможи, оппозиционно настроенные по отношению к петербургскому двору, г-жа де Сталь уподобляет образам из сказок «Тысячи и одной ночи». Не случайно вид европейского платья в особняках аристократов заставляет писательницу опасаться, что русские вот-вот покорятся деспотической власти Наполеона, по милости которого гражданский кодекс позволяет «навязать самым разным нациям одинаковый порядок».

Г-жа де Сталь не скрывает своего желания увидеть Наполеона поверженным ради того, чтобы в парижских салонах восторжествовала ее любимая интеллектуальная атмосфера, когда «мужчины и женщины острого ума с приятностью беседуют меж собой». Подобные настроения позволяют ей переосмыслить схему политического рабства, разработанную в философии Просвещения под влиянием географической доктрины Монтескье. В трактате «О духе законов» содержится утверждение о том, что «в Азии свобода никогда не возрастает», так как воинственное население холодного плюса противостоит изнеженным жителям юга, в силу чего одни неизбежно господствуют, а другие подчиняются. Г-жа де Сталь придерживается иного мнения. Она утверждает, что деспотизм власти и порабощение народа в России преувеличенно просвещенными философами Европы. Истинный деспотизм заключается не в самодержавности и закреплении крестьян, а в тираническом Просвещении наполеоновской Империи, которая насильственно объединяет столь разные нации континента «ради того, чтобы торговый дом Бонапарт и К^о получил исключительные права на продажу английских товаров».

В России возникновение подобной политической ситуации невозможно из-за отсутствия третьего сословия, противопоставляющего собственные интересы интересам империи. Патриархальный быт в значительной степени нивелирует противоречия между дворянством, крестьянами и монархом. Патернализм власти, соединенный с православной терпимостью к инакомыслию является, по утверждению де Сталь, основным источником царящего в Российской империи общественного духа, при котором «массы и вожди движимы простыми идеями: верой в Бога и любовью к Отечеству».

Г-жа де Сталь была слишком тонким и проницательным наблюдателем для того, чтобы впадать в крайности, оценивая новый для нее строй мыслей, чувств, обычаев, политической практики. Она не отрицает поверхностности своих замечаний, частично объясняя ее тем, что «народы, существующие под властью деспотической, более склонны к притворству, нежели к раздумьям». Сталь не идеализирует Россию, но и не судит ее. Свою задачу писательница видит в том, чтобы развенчать одномерный стереотип просветительской россики, основанный, с ее точки зре-

ния, на предвзятых суждениях о нескольких русских, живущих долгами в Париже. Наличие национального характера как силы, объединяющей власть и сословия, является в оценке г-жи де Сталь мощным импульсом для преодоления философических химер наполеоновского глобализма. В обширной литературе по Отечественной войне 1812 года не раз высказывалось подобное суждение, во многом навеянное публицистическими рассуждениями г-жи де Сталь о преимуществах деспотизма. Вот почему ее размышления о России заслуживают не снисходительного упоминания, а детального изучения для более полной реконструкции ментальной России рубежа XVIII – XIX вв. и ее соотношения с подлинным историческим бытом Российской империи.

1. Мильчина В.А. Жермена де Сталь и ее «философическая география» // Сталь Ж., де. Десять лет в изгнании. М., 2003. С.22-23.
2. Вульф Л. Изобретая Восточную Европу: карта цивилизации в сознании эпохи Просвещения. М., 2003. С.6-10.

Солодкин Я. Г. (Нижевартовск)
С. В. Бахрушин о начале сибирского летописания
(историографические заметки)

Большинство современных исследователей раннего сибирского летописания держится на выводах одного из крупнейших отечественных историков XX в. С.В. Бахрушина.

В статье о воспроизведенных Семеном Ремезовым «туземных легендах» С.В. Бахрушин допускал, что Строгановская летопись (далее – СЛ) повлияла на Есиповскую или же они имели общий источник. Вместе с тем ученый полагал, что если даже Есиповская летопись (далее – ЕЛ) независима от более ранней СЛ, то последняя «ближе стоит» к этому источнику (1). Думается, однако, что М.Б. Шейнфельд не избежал преувеличения, считая, что в первой сибиреведческой работе С. В. Бахрушина «уже намечена в отдельных своих звеньях новая схема» развития летописания за Уралом, изложенная автором в его «Очерках по истории колонизации Сибири в XVI и XVII вв.» спустя десятилетие (2). Скорее можно согласиться с заключением М.Б. Шейнфельда о том, что в статье, опубликованной в 1916 г., С.В. Бахрушиным предложено новое решение вопросов происхождения ранних сибирских летописей (3), аргументированное затем в «Очерках ...». Используя шахматовскую методику текстологического анализа, ученый в этой книге пришел к выводу о том, что ЕЛ и СЛ восходят к единому протографу – «написанию» (далее – Н), врученному ветеранами «Ермакова взятия» «Закаменской страны» первому тобольскому архиепископу Киприану Старорушанину; тот на основе полученных «списков» составил синодик (далее – С) атаманов и

казаков, погибших при завоевании «Кучумова царства», и к данному «помяннику», опять-таки независимо друг от друга, обращались как владычный дяк Савва Есипов, так и безвестный строгановский «историограф» (4). Хотя вскоре после выхода в свет бахрушинских «Очерков ...» А.И. Андреев нашел, что ЕЛ и СЛ «все еще ждут своего исследователя» (5), обоснованная в данной монографии схема раннего сибирского летописания завоевала широкое признание. Однако далеко не всегда положения этой схемы точно передаются в литературе.

Так, порой утверждается, что согласно С.В. Бахрушину, обе ветви сибирского летописания («есиповская» и «строгановская») независимо друг от друга восходят к С (6). Но по заключению автора упомянутых «Очерков», самые известные произведения о походе Ермака вторичны относительно Н, легшего в основу С. (Последний С.В. Бахрушину был известен в редакции, сохраненной ЕЛ. В «Истории Сибирской» С.У. Ремезова, как заметила Е.И. Дергачева-Скоп, а также Г.Ф. Миллером использовался С иной разновидности). Впрочем, С.В. Бахрушин не считал, что в ходе создания «помянника» (Е.К. Ромодановская относит это произведение к агиографическому жанру) Н было лишь стилистически переработано (7). На взгляд ученого, при составлении С учитывались и «словесные дополнения» ермаковцев. А.М. Дубровский, излагая соображения С.В. Бахрушина о зарождении «исторической письменности» в Сибири, назвал С летописью (8). (Так оценивают «помянник» и Д.С. Лихачев с А.П. Ярковым). Но автор «Очерков ...», которого А.П. Окладников назвал «Нестором сибирской историографии» (9), вовсе не отождествлял С с летописью, хотя отмечал, что сочиненный Киприаном поминальный перечень атаманов и казаков далеко выходил за пределы записей такого рода, давая «схематичный очерк главных моментов похода». Следует отклонить и утверждение, будто С. В. Бахрушин первым обнаружил в ЕЛ ссылку на такой ее источник, как Н (10). О составившем «первооснову всего сибирского летописания» (по определению Е.К. Ромодановской) Н до появления «Очерков ...» указывали многие ученые со времен Г.Ф. Миллера (11), например, С.А. Адрианов, И.И. Тьжнов, В. С. Иконников, А. М. Ставрович. В представлении А.М. Дубровского Н, утраченное вслед за созданием ЕЛ, оказалось в результате текстологических наблюдений С.В. Бахрушина словно обретенным вновь (12). Едва ли можно согласиться с приведенной мыслью, тем более, что подобно В.Г. Мирзоеву и Е.И. Дергачевой-Скоп Н стоит считать весьма лаконичной казачьей «скаской», а протограф ЕЛ и СЛ, как выяснила И.Ю. Серова, был насыщен прямыми заимствованиями из Повести о Смутном времени и нестилизационными подражаниями этому сочинению, редактировавшемуся князьями И. М. Катыревым-Ростовским и С.И. Шаховским.

В.И. Сергеев, который считал, что суждения С.В. Бахрушина о зарождении сибирского летописания не лишены противоречий, полагал, что видный историк относил Н к 1621 г. (13). Но тогда (вернее, если следовать ЕЛ, в 1621/22 г.), – отмечалось в «Очерках ...», – казаки лишь принесли «списки» о походе «дружины» Ермака Киприану (а не его преемнику на тобольской архиерейской кафедре Макарию, как писал в статье о творчестве С.В. Бахрушина А.А. Преображенский (14). С точки зрения Сергея Владимировича, воспринятой Е.К. Ромодановской и А.Т. Шашковым, в действительности Н возникло не позднее начала XVII столетия. Вопреки мнению А.П. Богданова, выдающийся сибиревед был далек от признания этих казачьих «скасок», очутившихся затем в распоряжении Киприана, летописью, и, следовательно, отнюдь не датировал складывание летописной традиции в подчиненных тобольским администраторам зауральских уездах России исходом XVI в. (15). Нуждается в уточнении и взгляд, будто инициатором создания Н С.В. Бахрушин считал сибирского «первопрестолника» (16): последний лишь получил от ермаковцев их «списки», иногда принимаемые за воспоминания.

Протографом ЕЛ и СЛ в изображении Сергея Владимировича М.И. Наврот объявлялось не Н, а начало Нового летописца редакции 1629/30 г. (17). По заключению создателя «Очерков ...», две статьи этой официальной летописи, отведенные «Сибирскому взятию», однако, зависят от того же «первоисточника», что и ЕЛ, СЛ и С, т. е. Н (18), которое, таким образом, помимо Тобольска и строгановских вотчин стало известно в Москве. (Сходное мнение позднее высказывалось А.И. Андреевым).

1. Бахрушин С. Туземные легенды в «Сибирской истории» С. Ремезова // Исторические известия. 1916. № 3 – 4. С. 19, 20.
2. Шейнфельд М.Б. Методология работ С. В. Бахрушина по истории Сибири // Вопросы историографии и общественно-политического развития Сибири XIX – XX вв.). Красноярск, 1976. Вып. 1. С. 112.
3. Шейнфельд М.Б. С.В. Бахрушин и историография Сибири советского периода: Уч. пос. Красноярск, 1980. С. 67.
4. Бахрушин С.В. Научные труды. М., 1955. Т. 3. Ч. 1. С. 19 – 32. В главе, написанной С.В. Бахрушиным совместно с Н. В. Устюговым, однако, утверждается, что повесть Саввы Есипова послужила источником сочинения анонимного строгановского книжника (Очерки истории СССР: Период феодализма: XVII век. М., 1955. С. 588).
5. Андреев А.И. Труды Семена Ремезова по географии и этнографии Сибири XVII – XVIII вв. // Проблемы источниковедения (далее – ПИ). М.; Л., 1940. Сб. 3. С. 85.
6. Покровский Н.Н., Титова Л.В. Предисловие // Ромодановская Е.К. Избр. труды: Сибирь и литература: XVII век. Новосибирск, 2002. С. 4.
7. Так была воспринята его мысль М.Н. Сперанским. См.: Сперанский М.Н. Повесть о городах Таре и Тюмени // Труды Комиссии по древнерусской литературе АН. Л., 1932. Т. 1. С. 25. Примеч. 1.
8. Дубровский А.М. С.В. Бахрушин и его время. М., 1992. С. 60, и др.
9. Окладников А.П. Предисловие // Кочедамов В.И. Первые русские города Сибири. М., 1977. С. 8.
10. Дубровский А.М. С.В. Бахрушин ... С. 61.

11. См.: Миллер Г. Ф. История Сибири. М.; Л., 1941. Т. 2. С. 68. Относительно Г.Ф. Миллера на это обращал внимание сам С.В. Бахрушин, находя, что «отец сибирской истории» предвосхитил многие положения современной научной мысли, касающиеся возникновения летописания в зауральской части России.
12. Дубровский А.М. С.В. Бахрушин ... С. 62; Он же. Сергей Владимирович Бахрушин // Портреты историков: Время и судьбы. М.; Иерусалим, 2000. Т. 1. С. 197.
13. Сергеев В.И. Сибирские летописи // Советская историческая энциклопедия. М., 1969. Т. 12. Стлб. 823.
14. Преображенский А.А. Историк об историках России XX столетия. М., 2000. С. 48, и др.
15. Богданов А.П. Общерусский летописный свод конца XVII в. в собрании И.Е. Забелина // Русская книжность XV – XIX вв. М., 1989. С. 198. (Тр. Гос. Ист. музея. Вып. 71).
16. См.: Яковлева А.М. Вопросы раннего сибирского летописания в исследованиях Е. К. Ромодановской // Западная Сибирь: история и современность: Краеведческие записки. Тюмень, 2003. Вып. 5. С. 150.
17. Наврот М.И. Окладная книга Сибири 1697 г. // ПИ. М., 1956. Т. 5. С. 190.
18. См.: Бахрушин С.В. Научные труды. Т. 3. Ч. 1. С. 21; Миллер Г.Ф. История Сибири. М.; Л., 1937. Т. 1. С. 469.

Сухоносова С.В. (Екатеринбург)
Профилактика пожаров в Перми и Екатеринбурге
в конце XIX – начале XX в.

На рубеже XIX – XX вв. пожары были частым явлением во многих российских городах. Особенно остро эта проблема стояла в провинциальных городах (как уездных, так и губернских), где деревянная застройка существенно преобладала над каменной. Не составляли исключения и города Пермской губернии. По данным адрес-календарей Пермской губернии, в 1895-1903 гг. в Перми и Екатеринбурге случалось в среднем от 10 до 35 пожаров в год (1). Ущерб от этих бедствий был очень ощутимым, в отдельные годы - до 40-50% городского бюджета. Так, например, в 1901 г. в Екатеринбурге убытки от пожаров составили 104 тыс. 800 руб., то есть около 46,8 % городского бюджета (2).

Решение «пожарного вопроса» было во многом связано с рядом технических проблем (с приобретением нового оборудования для пожарных обозов, строительством водонапорных башен и локальных противопожарных водопроводов, совершенствованием работы пожарных команд, улучшением условий труда пожарных служителей).

Однако не менее важной была задача предотвращения пожаров и устранения основных причин их возникновения: преобладания в городах деревянных построек над каменными; нарушения правил городской застройки и правил пожарной безопасности для городских обывателей.

Вопрос о замене деревянных построек каменными не раз обсуждался как в Перми, так и в Екатеринбурге. Однако решить его оказалось непросто. По словам гласного Екатеринбургской городской думы Г.Ф.Казанцева, «было бы полезно в некоторых кварталах деревянные постройки заменить каменными, и не позволять возводить там вновь

деревянных строений, но достичь этого едва ли возможно, так как большинство домовладельцев этих кварталов люди небогатые» (3). Строительство каменных домов обходилось значительно дороже строительства домов деревянных, что было связано с недоступными для большинства горожан ценами на кирпич. По этой причине объемы каменного строительства в городах во многом определялись существующими ценами на кирпич.

В Екатеринбурге городская управа предприняла попытку поставить под контроль количество и качество производимого в городе кирпича. В 1874 г. были приобретены в собственность города «кирпичные сараи» горного ведомства. Благодаря приобретению новых технических средств (печи и машины для обжига кирпича), Управе удалось добиться увеличения объемов выделки кирпича (до 3 млн. кирпичей в год) (4). Однако уже через два года городскому самоуправлению пришлось признать, что кирпичное производство оказалось убыточным для городского хозяйства. Было решено отдать городские кирпичные сараи в аренду с условием предоставления городской управе возможности ежегодно закупать до 100 тыс. кирпичей по льготным ценам для городских надобностей и отпусков бедным жителям (5).

В последующие годы органы городского самоуправления ограничивались принятием мер, косвенно стимулирующих кирпичное производство, поддерживая частных предпринимателей на условиях поставок кирпича по льготным ценам. В Перми по решению городской думы предоставлялись в аренду участки земли на территории городского выгона: в 1883 г. купцу Миронычеву и крестьянину Каменских - для устройства кирпичных сараев (6); в 1903 г. мещанину И.С.Мощевичину - для постройки кирпичеделательного завода (7). Екатеринбургская городская дума оказала содействие Товариществу «Шишкин и Заспанов» (в 1904 г.); купцу И.С.Соколову в постройке кирпичеделательного завода (в 1909 г.) (8).

Однако предпринятые шаги не привели к развитию массового каменного строительства: значительного снижения цен на кирпич не удалось достигнуть. По замечанию одного из гласных Екатеринбургской городской думы, «население по прежнему покупало кирпич неохотно» (9). В результате объем каменного строительства как в Перми, так и в Екатеринбурге вырос незначительно. В 1902 г. Пермской городской управой было выдано 360 разрешений на постройку новых домов. Из них предполагалось к постройке 48 каменных (13,3%), 285 деревянных (79,2%) и 27 – смешанных домов (7,5%) (10). В Екатеринбурге к 1910 г., по сравнению с данными на 1849 г., количество каменных построек (по отношению к их общему числу) возросло с 5,5 до 9,7% (11).

Еще одной из причин частых пожаров было нарушение правил застройки городов. На основании статей 361 и 365 Ч. 1, Т. XII Устава Строительного (1886) постройки должны были производиться с соблюдением установленных разрывов или с возведением брандмауэров. Запрещалось возведение деревянных построек на маломерных усадебных участках, двухэтажных деревянных домов и деревянных домов с мезонинами (за исключением домов на каменных погребках, подвалах или каменных сплошных фундаментах). В строениях, имеющих над первым этажом другое деревянное жилое помещение, необходимо было установить не менее двух лестниц, причем для каменной части строения лестницы изготовлялись из негорючего материала. Во всех домах с деревянными этажами дымовые трубы при печах предписывалось устраивать на отдельных фундаментах «с надлежащими кирпичными разделками около деревянных стен, перегородок, полов и потолков» (12).

Наблюдение за исполнением Устава Строительного осуществляли городские архитекторы и члены городских управ. В спорных ситуациях разрешение на ту или иную постройку утверждалось постановлением городской думы на основании ходатайства застройщика, заключения городского архитектора и справки городской управы. В частности, в апреле 1883 г. на заседании Пермской городской думы было рассмотрено заявление мещанина Гилева о разрешении ему на маломерном месте по Ермаковскому проулку постройки усадебных строений по представленному им в городскую управу плану. Поскольку, по заключению городского архитектора, «план в техническом отношении был составлен правильно, и в пожарном отношении опасности не представлял», Дума постановила постройки разрешить (13). Однако нередко были случаи, когда ходатайства горожан о разрешении построек отклонялись. Так, в январе 1903 г. Пермская городская дума отклонила ходатайство купца И.А.Рязанцева и мещанина П.Н.Голдобина о разрешении им деревянных построек на маломерных усадебных участках «вследствие стеснения усадеб постройками и тесноты проездов на случай пожаров опасной»; в мае того же года – ходатайство Дудорова о постройке полукаменного дома, поскольку предполагаемое строение было «стеснено соседними постройками и представляло опасность в пожарном отношении» (14).

Органы городского самоуправления наблюдали также за соблюдением правил постройки лавок на городских рынках (15), принимали меры по сносу ветхих строений. Так в марте 1883 г. по постановлению Пермской городской думы были разобраны здания бывшего военного госпиталя (напротив земской больницы), так как они «пришли в абсолютное разрушение, угрожали падением и были опасны в пожарном отношении»; в августе 1883 г. – было принято решение о сносе ветхого здания манежа в Перми (16). По постановлению Екатеринбургской го-

родской думы, устройство печей и установка паровых машин в городе должны были осуществляться только с разрешения Думы по заключению городского архитектора. Запрещалось варить легко воспламеняемые вещества (масло, смолу, сало и т.д.) (17).

Отдельно решался вопрос о содержании складов лесных материалов на территории городов. В августе 1883 г. Пермской городской думой рассматривалось ходатайство домовладельцев Торговой улицы об уничтожении лесного склада, принадлежащего Уральской горнозаводской железной дороге, помещенного в усадебном месте Губонина. Склад занимал одну треть городского квартала и вмещал не одну сотню куб. сажень горючего материала. Городская дума полностью поддержала мнение жителей, и городской управе было поручено разработать правила, запрещающие постройку в черте города лесных складов свыше определенного размера (длиной 12 сажен, шириной 6 сажен и вышиной – трех аршин) (18). В Екатеринбурге склады горючих материалов было разрешено устраивать только «в каменных со сводами помещениях» (19).

В целом, можно заметить, что правила застройки городов были разработаны достаточно полно и подробно (что нашло отражение и в Уставе Строительном, и в отдельных постановлениях городских дум), однако они часто нарушались. Ответственность за соблюдение правил была возложена на городских архитекторов, но они не всегда выполняли свои обязанности. В Екатеринбурге на заседаниях городской думы не раз поднимался вопрос о неудовлетворительной работе городских архитекторов (20). По замечанию, высказанному на заседании Пермской городской думы в январе 1903 г. гласным Н.В. Павловым, «городские постройки в последнее время располагаются крайне тесно на усадьбах, многие двory сплошь застроены; в случае пожара городу угрожает страшная опасность. И между тем за постройками никто не следит» (21).

Кроме правил застройки, органами городского самоуправления разрабатывались и устанавливались также «Обязательные постановления» для городских жителей, включающие и правила пожарной безопасности. В Перми и Екатеринбурге, как и во многих других российских городах, проекты обязательных постановлений разрабатывались в начале 1870-х годов, а в последующие годы часто переиздавались и дополнялись.

В соответствии с обязательными постановлениями, запрещалось курение и использование свечей в лавках деревянных корпусов, на деревянных мостах, в конюшнях, на сеновалах, чердаках, «на пароходотоварных пристанях» вблизи сложенных товаров; застилка дворов деревом; вынос горящих углей из печей; хранение легко воспламеняющихся веществ в местах, опасных в пожарном отношении. Домовладельцам вменялось в обязанность иметь чаны и кадки с водой, метлы и швабры, а также пожарные лестницы «соответственной со строениями вышины».

Дымовые трубы нужно было чистить и чинить не реже одного раза в месяц, а печи - каждую четверть года. Хозяева близких к пожару домов должны были высылать на крышу людей для тушения искр (22).

В состав Обязательных постановлений входил пункт «об учреждении участковых старост и ночных караулов». Улицы города делились Управой на пожарные участки, на каждом из которых, «для наблюдения за охранением общественной безопасности и в отношении пожарных случаев» «по выбору от домовладельцев» назначались участковые старосты. Старосты нанимали на средства домовладельцев ночных караульных и наблюдали «за добросовестным и усердным» исполнением сторожами своих обязанностей (23).

Также как постановления, касающиеся правил застройки, Обязательные постановления далеко не всегда исполнялись городскими жителями. Несмотря на многократные напоминания членов городских управ и угрозы со стороны городских полицмейстеров «привлечь к законной ответственности виновных в неисполнении», нередко были случаи, когда городские жители «никаких забот по исполнению правил не проявляли» (24). И хотя в конце XIX – начале XX в. в Перми и Екатеринбурге действовали Вольные пожарные общества, общества взаимного страхования от огня недвижимых имуществ, наиболее активные и сознательные горожане безвозмездно оказывали помощь городским пожарным командам. В целом отношение городских обывателей к проблемам обеспечения противопожарной безопасности было по большей части безответственным, что существенно снижало эффективность работы органов городского самоуправления в этом направлении.

1. Адрес-календарь и памятная книжка Пермской губернии на 1897 г. Пермь, 1897. С.288-289; То же на 1899 г. Пермь, 1899. С.93; То же на 1900 г. Пермь, 1900. С.186-187; То же на 1901 г. Пермь, 1901. С.319-320; То же на 1903 г. Пермь, 1903. С.88-89; То же на 1905 г. Пермь, 1905. С. 118-119.

2. Расчет произведен на основании данных: Адрес-календарь и памятная книжка Пермской губернии на 1903 г. Пермь, 1903. С.88-89; Отчет Екатеринбургской городской управы о движении сумм, капиталов и имущества за 1901 г. Екатеринбург, 1903. С. 68.

3. Протоколы Екатеринбургской городской думы за вторую половину 1873 г. Екатеринбург, 1875. С.189.

4. Протоколы Екатеринбургской городской думы за март 1874 г. Екатеринбург, 1874. С.3.

5. Протоколы Екатеринбургской городской думы за 1876 г. Тетрадь IV. № 13-17. Екатеринбург, 1877. С.50-51; То же за первую половину 1877 г. Екатеринбург, 1877. С.58.

6. ГАПО. Ф.512. Оп.1. Д.425. Л.66.

7. ГАПО. Ф.512. Оп.1. Д.447. Л.112 об.

8. ГАСО. Ф.8. Оп.1. Д.1985. Л.226, 130.

9. Протоколы Екатеринбургской городской думы за первую половину 1877 г. Екатеринбург, 1877. С. 84.

10. ГАПО. Ф.512. Оп.1. Д.447. Л.243.

11. Расчет произведен на основании данных: ГАСО. Ф.8. Оп.1. Д.1988. Л.349-350; Горловский М.А. Горный город Екатеринбург. Свердловск, 1948. С.55; Пятницкий А.Н. К истории Екатеринбурга-

- Свердловска периода 1917-1941 годов // Материалы первой научной конференции по истории Екатеринбурга-Свердловска. Свердловск, 1947. С.74.
12. ГАПО. Ф.512. Оп.1. Д.426. Л.162, 172, 173; ГАСО. Ф.62. Оп.1. Д.613. Л.22 об.
13. ГАПО. Ф.512. Оп.1. Д.425. Л.83-83 об.
14. Там же. Д.447. Л. 4-5 об., 96 об.
15. Протоколы Екатеринбургской городской думы за 1876 г. Тетрадь IV. Екатеринбург, 1877. С. 143, 214; То же за вторую половину 1885 г. Екатеринбург, 1886. С. 53.
16. ГАПО. Ф.512. Оп.1. Д.425. Л. 51-51 об., 53, 56 об., 132.
17. Протоколы Екатеринбургской городской думы за 1876 г. Тетрадь V. Екатеринбург, 1877. С.37-38; То же за IV четверть 1882 г. Екатеринбург, 1883. С. 24; Обязательные постановления Екатеринбургской городской думы. Екатеринбург, 1901. С.4-5.
18. ГАПО. Ф.512. Оп.1. Д.425. Л.157, 158, 222 об.
19. Обязательные постановления Екатеринбургской городской думы. Екатеринбург, 1901. С.4-5.
20. Протоколы Екатеринбургской городской думы за первую половину 1879 г. Екатеринбург, 1879. С. 160-161.
21. ГАПО. Ф.512. Оп.1 Д.447. Л.5, 5 об.
22. Протоколы Екатеринбургской городской думы за 1876 г. Тетрадь IV. Екатеринбург, 1877. С.197-198; Город Екатеринбург (1889-1998). Екатеринбург, 1998. С. 913; ГАПО. Ф.512. Оп.1. Д.425. Л.216 об.–221.
23. ГАПО. Ф.512. Оп.1. Д.425. Л.222-222 об.; Обязательные постановления Екатеринбургской городской думы. Екатеринбург, 1901. С.5-8.
24. ГАПО. Ф.512. Оп.1. Д.427. Л.38, 40, 41; ГАСО. Ф.62. Оп.1. Д.376а. Л.322.

Сушков А.В. (Нижний Тагил)

Причины и механизм утверждения Н.С. Хрущева Председателем Совета Министров СССР в марте 1958 г.*

Наиболее ярким показателем концентрации власти в руках Н.С. Хрущева после поражения в июне 1957 г. так называемой «антипартийной группы» стал тот факт, что в марте 1958 г. в дополнение к двум постам – Первого секретаря ЦК КПСС и председателя Бюро ЦК КПСС по РСФСР, он занял третий – Председателя Совета Министров СССР, возглавив, таким образом, и партийную, и исполнительную ветви власти.

Политическая судьба предыдущего Председателя Совета Министров СССР – Н.А. Булганина, была предрешена его участием на стороне противников Н.С. Хрущева в июне 1957 г. Глава государства был крайне разгневан тем, что против него выступил руководитель, обязанный в первую очередь ему своим назначением на высокую должность Председателя Правительства СССР, человек, которому доверял многие свои планы, в том числе сокровенные мысли о дальнейших кадровых перестановках в высшем руководстве СССР (1). Хрущев не мог простить, как он считал, черную неблагодарность, предательство, как со стороны своего выдвиженца, Секретаря ЦК КПСС Д.Т. Шепилова, так и со стороны Н.А. Булганина. Поэтому наибольший удар главы государства пришлось выдержать именно этим двум руководителям, хоть и не игравшим первостепенной роли в июньских событиях 1957 г.

Присутствие Н.А. Булганина в Президиуме ЦК КПСС было сугубо формальным, руководство Советом Министров СССР фактически перешло в руки заместителей Председателя – члена Президиума ЦК КПСС А.И. Микояна, кандидата в члены Президиума ЦК КПСС А.Н. Косыгина и председателя Госплана СССР И.И. Кузьмина. Н.А. Булганин после Июньского (1957 г.) Пленума ЦК КПСС был вынужден учитывать новый расклад сил и уже иначе вести заседания Президиума Совета Министров: после вынесения очередного вопроса на обсуждение, он пытался уловить настроение остальных членов Президиума Совмина и внести такое предложение, которое удовлетворяло бы интересы всех заинтересованных сторон (2). Но и нерешительность Булганина также раздражала Первого секретаря ЦК. Чувствуя настроение Н.С. Хрущева, члены Президиума ЦК КПСС требовали смещения Н.А. Булганина с поста Председателя Правительства по причине его неудовлетворительной работы на этой должности (3).

Подбирая кандидатуру для замены Н.А. Булганина, Н.С. Хрущев остановил свой выбор на заместителе Председателя Правительства А.Н. Косыгине. Алексей Николаевич Косыгин обладал большим опытом партийно-государственной и административно-хозяйственной деятельности. Еще в период правления И.В. Сталина он работал в составе Политбюро – Президиума ЦК партии, занимал крупные правительственные посты. Постановлением Президиума ЦК КПСС от 4 июля 1957 г. он был назначен одним из трех заместителей Председателя Совмина СССР – членом Президиума Совмина. Ему же, а не обладавшему на тот момент наибольшим влиянием в союзном Правительстве А.И. Микояну, Хрущев поручает председательствовать на заседаниях Президиума Правительства СССР на время выезда Булганина в Чехословакию в июле 1957 г., а также в январе 1958 г., когда Н.А. Булганин находился в отпуске. Серьезность намерений Н.С. Хрущева подчеркивалась и тем, что в ноябре 1957 г., во время проходившего в Москве международного совещания коммунистических и рабочих партий, он представил А.Н. Косыгина председателю КНР, председателю Компартии Китая Мао Цзэдуну в качестве наиболее вероятного кандидата на пост главы советского Правительства. Однако назначению А.Н. Косыгина в марте 1958 г. не суждено было осуществиться. Причиной тому могли послужить напряженные отношения Косыгина с председателем Госплана СССР И.И. Кузьминым, о которых было широко известно не только в центре, но и в среднем эшелоне партийно-государственного аппарата (4).

Иосиф Иосифович Кузьмин являлся выдвиженцем Хрущева, возглавлявшего на него большие надежды. До назначения в мае 1957 г. председателем Госплана СССР – первым заместителем Председателя Совета Министров СССР, И.И. Кузьмин последовательно возглавлял Промыш-

ленно-транспортный отдел и Отдел машиностроения ЦК КПСС. По свидетельству Д.Т. Шепилова, «это был очень юркий и пробивной человек, не обремененный высокими морально-этическими принципами», добившийся расположения у Н.С. Хрущева восторженными одобрениями его идей реорганизации управления промышленностью СССР (5). Для того чтобы утвердить И.И. Кузьмина на центральные посты в Правительстве, Хрущеву пришлось сломить серьезное сопротивление в Президиуме ЦК КПСС. А спустя месяц председатель союзного Госплана был подвергнут критике оппонентами Хрущева при попытке смещения последнего на заседании Президиума ЦК КПСС, что привело, однако, к прямо противоположному эффекту: в пику предъявленным обвинениям, Н.С. Хрущев и ряд его сторонников на Июньском (1957 г.) Пленуме ЦК КПСС высоко оценили деловые качества Кузьмина, а первый секретарь ЦК КП Грузии В.П. Мжаванадзе предложил избрать его полноправным членом Президиума ЦК КПСС (6). И хотя предложение грузинского секретаря Хрущев не осуществил, И.И. Кузьмин, почувствовав за собой реальную силу, начал необоснованно критиковать кандидата в члены Президиума ЦК КПСС А.Н. Косыгина, постоянно выискивая в его работе упущения. По мнению В.Н. Новикова, эти нападки были вызваны как неосведомленностью И.И. Кузьмина в народно-хозяйственных делах, так и его волонтаризмом, т.к. по своим деловым качествам он «был человеком сверхактивным, но малоопытным». В марте 1958 г. И.И. Кузьмин укрепил свои позиции, добавив к уже исполнявшимся обязанностям зампредсовмина СССР и председателя союзного Госплана ранее занимавшуюся М.Г. Первухиным должность постоянного представителя СССР в СЭВ (7). Вышеизложенные факты свидетельствуют о наличии у И.И. Кузьмина в указанный период времени как мотива, так и реальных рычагов для того, чтобы не допустить значительного усиления влияния А.Н. Косыгина в высшем руководстве СССР.

На редкость откровенное выступление Н.С. Хрущева на Мартовском (1958 г.) Пленуме ЦК КПСС, посвященном формированию Правительства СССР, показало, что в новом составе Президиума ЦК КПСС на тот момент он не видел кандидатуры с достаточным политическим весом и существенным опытом руководящей административно-хозяйственной деятельности, подходившей для назначения на столь ответственный пост в руководстве СССР. Выдвинутые им в состав Президиума ЦК КПСС кадры за прошедшие несколько месяцев не успели проявить себя в решении сложных экономических вопросов. Также у Н.С. Хрущева были серьезные опасения, что выдвинутая кандидатура окажется либо неподготовленной для этой должности, либо будет представлять интересы определенной группы (8). Вместе с тем, очередная смена главы Правительства СССР после существенных кадровых перетрясок июня – декаб-

ря 1957 г. была крайне нежелательной, потому что непременно отрицательно отразилась бы на международном престиже страны. Несмотря на все опасения, Н.С. Хрущев, однако, не намеревался сам занять должность Председателя Совета Министров СССР.

Серьезные кадровые перестановки в Президиуме Совета Министров СССР, кардинальный пересмотр его структуры Н.С. Хрущев приурочил к истечению в марте 1958 г. сроков полномочий Верховного Совета СССР IV созыва, и, соответственно, сформированного им Советом Министров СССР. Для рассмотрения организационных вопросов предстоявшей первой сессии Верховного Совета СССР V созыва, Президиум ЦК КПСС 13 марта 1958 г. принял постановление о созыве 26 марта Пленума ЦК КПСС. Помимо членов Пленума, в Москву были вызваны первые и вторые секретари обкомов, крайкомов КПСС, ЦК Компартий союзных республик, председатели республиканских Президиумов Верховных Советов и Советов Министров, не являвшиеся членами центральных органов партии (9).

Накануне открытия Пленума, 25 марта 1958 г., Президиум ЦК КПСС на своем заседании обсудил вопрос о Председателе Совета Министров СССР. У членов и кандидатов в члены Президиума ЦК КПСС было достаточно времени, чтобы выработать и согласовать общую позицию. В первую очередь, члены Президиума ЦК направили свою критику в адрес действовавшего главы Правительства Н.А. Булганина. Булганин согласился со всеми высказанными в его адрес критическими замечаниями, проголосовал за свое освобождение от занимаемой должности и попросил предоставить любую другую работу. Учитывая возможность возникновения нежелательного резонанса в случае одновременного смещения Н.А. Булганина со всех постов, Н.С. Хрущев принял решение оставить его на некоторое время в составе членов Президиума ЦК КПСС и назначить председателем правления Государственного банка СССР. Вероятнее всего, на решение Н.С. Хрущева повлияло то обстоятельство, что Н.А. Булганин уже дважды за предыдущий период деятельности (в сентябре 1938 – апреле 1940 и октябре 1940 – мае 1945 гг.) работал в этой должности (10).

При обсуждении кандидатуры на пост Председателя Совета Министров СССР, члены Президиума ЦК КПСС предложили занять его самому Н.С. Хрущеву, в дополнение к обязанностям Первого секретаря ЦК КПСС и председателя Бюро ЦК КПСС по РСФСР. Дополнительно неизвестно, называл ли Н.С. Хрущев на заседании Президиума ЦК какую-либо иную конкретную кандидатуру на пост Председателя союзного Правительства: в данном случае отказ членов Президиума ЦК в поддержке этой кандидатуры был бы маловероятен. Исходя из упоминавшегося выше выступления Хрущева на Пленуме ЦК КПСС, такой кандида-

туры на тот момент не существовало. Сопrotивление Н.С. Хрущева было вялым и нерешительным, члены Президиума ЦК это чувствовали и настаивали сильнее. Н.С. Хрущев пытался отказаться, аргументируя свою позицию негативным восприятием такого решения внутри страны и за рубежом. «Меня уговорили занять этот пост, – вспоминал позже Н.С. Хрущев. – Я искренне говорю, именно уговорили. Я очень не хотел, сопротивляясь против совмещения в одном лице постов председателя Совета Министров СССР и первого секретаря ЦК партии» (11).

Итогом обсуждения стали два постановления Президиума ЦК КПСС. Первым постановлением, «О т. Булганине Н.А.», Президиум ЦК решил не рекомендовать его на пост Председателя Совета Министров СССР, «ввиду того, что т. Булганин Н.А. проявил политическую неустойчивость, выразившуюся в участии в антипартийной фракционной группе Маленкова, Кагановича, Молотова, за что июньский Пленум ЦК КПСС 1957 года объявил ему строгий выговор с предупреждением». Булганин назначался председателем правления Госбанка СССР, а предыдущий председатель – В.Ф. Попов, утверждался его первым заместителем. Вторым постановлением, «О Председателе Совета Министров СССР», было решено «рекомендовать на пост Председателя Совета Министров СССР товарища Хрущева Никиту Сергеевича с оставлением его Первым секретарем Центрального Комитета КПСС». Сделать доклад на Пленуме ЦК КПСС по обсуждавшимся на Президиуме ЦК вопросам было поручено Второму секретарю ЦК КПСС А.И. Кириченко (12).

Провести Пленум ЦК КПСС было решено в два этапа. На первом этапе докладчик выносил на обсуждение членов Пленума вопрос об освобождении Н.А. Булганина от обязанностей Председателя Правительства, а уже после состоявшихся прений и принятия соответствующего постановления до членов ЦК доводилось мнение Президиума ЦК КПСС о кандидатуре на эту должность.

На открывшемся утром 26 марта 1958 г. Пленуме ЦК КПСС доклад А.И. Кириченко по первому вопросу был сделан в духе Июньского (1957 г.) Пленума ЦК КПСС: им были выдвинуты те же обвинения в адрес Н.А. Булганина, которые прозвучали восемь месяцев назад. А.И. Кириченко напомнил, что уже на том Пленуме ЦК многие выступавшие ставили вопрос о его смещении с поста Председателя Совета Министров СССР, но было решено оставить его на этой должности «из определенных политических соображений». К прежним обвинениям докладчик добавил лишь одно – проявившееся за последние месяцы несоответствие Н.А. Булганина занимаемой должности: «Но жизнь показала, что товарищ Булганин политически выдохся. Над ним, естественно, тяготело его участие в антипартийной фракционной группе, он чувствовал себя, как говорят, «не в своей тарелке», а дело от этого страдало». А.И. Кириченко

зачитал постановление Президиума ЦК КПСС, проект соответствующего постановления Пленума ЦК КПСС, и сообщил о решении Президиума ЦК КПСС оставить его в составе Президиума ЦК и назначить председателем правления Госбанка СССР (13).

Взявший следом слово Н.А. Булганин, выразил свое полное согласие с принятым Президиумом ЦК решением и попросил дать «возможность доказать на деле свою партийную честность». Санкционировав открытие прений по первому вопросу, Н.С. Хрущев дал старт проведению «публичной порки» Н.А. Булганина. Покаянная речь бывшего Предсовмина не остановила наиболее рьяно стремившихся выслужиться членов Пленума ЦК. Открывший прения первый секретарь Пермского обкома КПСС А.И. Струев выразил несогласие с оставлением Н.А. Булганина в составе Президиума ЦК КПСС, аргументировал сложностью пояснения данного решения низовым работникам аппарата. Под одобрительные возгласы из зала А.И. Струев заявил, что будет «голосовать против того, чтобы он был в составе членов Президиума». Выступившие в прениях остальные региональные руководители также выразили обеспокоенность возможными осложнениями при доведении этого решения до местного партийно-государственного актива, мнение которого обычно не спрашивалось, когда речь шла о постановлениях высших органов власти: А.И. Струев дал зацепку всем желающим лишний раз продемонстрировать свою преданность Н.С. Хрущеву, дал возможность доставить ему и себе удовольствие, «пройдясь» по поверженному титану. Первый секретарь Омского обкома КПСС Е.П. Колущинский восклицал: «Как я, скажем, член ЦК приду в областную партийную организацию и выступлю перед активом по итогам Пленума ЦК?!... Пусть идет в Госбанк. Мы ему доверяем большой пост». Первый секретарь Московского обкома КПСС И.В. Капитонов заявил, что решение вопроса о Н.А. Булганине запоздало, его нужно было снять с поста еще в июне 1957 г., а сейчас необходимо оставить лишь членом ЦК КПСС. «Зачем нам в Президиуме, в нашем штабе держать человека, которому мы не верим? Зачем себя насиловать? – заявлял под одобрительные возгласы из зала первый секретарь Приморского крайкома КПСС Т.Ф. Штыков. – Не только мы, члены ЦК, не доверяем, не доверяют коммунисты... Я считаю, что Президиум должен согласиться с Пленумом Центрального Комитета нашей партии и не оставлять товарища Булганина в составе членов Президиума ЦК. Есть товарищи более достойные». Первый секретарь ЦК КП Украины Н.В. Подгорный, поддержав предыдущих ораторов, отметил, что «нельзя делать то, против чего вся партия», а решение о выводе Н.А. Булганина поддержит и партия, и народ (14).

Необходимо также отметить, что все выступившие ораторы старательно обходили вопрос о возможной кандидатуре на пост Председателя

Совета Министров СССР, т.к. имели четкое представление о границах «партийной демократии», переступать которые для них было чревато последствиями.

Несмотря на прозвучавшее несогласие членов Пленума с решением Президиума ЦК КПСС, Н.С. Хрущев не пытался скрыть своего удовлетворения от хода прений: «Я должен сказать, меня, как члена Президиума, это не только не огорчает, а, я бы сказал, даже радует. Это – хорошее явление, и другие члены Президиума также считают, что мы действительно должны нетерпимость проявлять к таким проступкам, которые допускает член партии, тем более такой член партии, который занимает такое положение в партии по доверию партии, какое было предоставлено товарищу Булганину». В своем выступлении Н.С. Хрущев выразил согласие с мнением выступивших членов ЦК КПСС, однако обосновал необходимость оставления Н.А. Булганина в составе членов Президиума ЦК КПСС политической целесообразностью, интересами партии, а именно: одновременное смещение Н.А. Булганина со всех постов...

1. вызовет внутри страны волну слухов о том, что...

- а) он совершил «какие-то дополнительные преступления»;
- б) за один проступок он дважды понес наказание;
- в) это является политической местью;

2. получит негативный для СССР международный резонанс:

а) вызовет радость со стороны врагов (внутри советского руководства «идет процесс самопожирания» – смещение «антипартийной группы», затем Г.К. Жукова, а теперь Н.А. Булганина);

б) создаст представление о нестабильности в советском руководстве (с СССР «...действительно опасно строить свои отношения, потому что сегодня Булганин является главой Правительства, а завтра – его к чертовой матери с грязью смешали, выдвинули следующего, сколько он просидит, какая его участь завтра – тоже неизвестно, это – нестабильное руководство»);

в) вызовет недовольство со стороны «братских коммунистических партий».

В заключение Н.С. Хрущев еще раз заявил о согласии со всеми предыдущими ораторами, но призвал не горячиться и сделать правильный вывод (15).

После единогласного принятия постановления, предложенного Президиумом ЦК КПСС, председательствующий М.А. Сулов объявил о начале обсуждения кандидатуры на пост Председателя Совета Министров СССР, и вновь предоставил слово А.И. Кириченко. Последний сообщил собравшимся, что Президиум ЦК «обстоятельно и всесторонне» обсудил этот вопрос, и все без исключения назвали кандидатуру Н.С. Хрущева. Последние слова Кириченко утонули в овациях, устроенных

членами Пленума ЦК, стоя приветствовавшими постановление Президиума ЦК КПСС. Большую часть дальнейшего выступления А.И. Кириченко составило перечисление достижений СССР в различных областях внутренней и внешней политики, увязывавшиеся оратором с деятельностью Первого секретаря ЦК КПСС. Вместе с тем, А.И. Кириченко сообщил, что члены Президиума ЦК учли то обстоятельство, что факт совмещения двух постов будет использован «врагами для клеветнических измышлений», а также об имевших место на заседании Президиума ЦК возражениях Н.С. Хрущева против данного решения (16).

Выступить в прениях по второму вопросу было позволено только первому секретарю Днепропетровского обкома КП Украины А.И. Гаевому, который под бурные аплодисменты зала расточал славословия в адрес главы государства.

Поднявшийся вновь на трибуну Н.С. Хрущев выразил благодарность, но, вместе с тем, поделился с собравшимися своими опасениями негативных последствий принятия этого решения. Хрущев пророчески заметил, что «товарищи» могут припомнить ему это назначение. Основное же внимание Н.С. Хрущев уделил внешнеполитическим аспектам: «враги» получают очередной повод заявить о централизации, концентрации власти в СССР, а «братские страны», по примеру и совету руководства СССР разделившие посты главы государства и партии, могут упрекнуть КПСС в конъюнктурном подходе. Закрывая Пленум ЦК КПСС, Н.С. Хрущев сообщил собравшимся, что информация об этом Пленуме ЦК публиковаться не будет. Он указал секретарям региональных парторганизаций не проводить на местах партактивы и пленумы по итогам данного Пленума ЦК КПСС, но и рекомендовал при проявлении интереса не делать секрета из того, что решался вопрос о Председателе Совета Министров СССР, «чтобы не получилось, что это подпольное заседание Пленума ЦК», а также не сводить решенный вопрос к личности Н.А. Булганина. В тот же день состоялись заседание партгруппы Верховного Совета СССР и совещание старейшин Верховного Совета СССР, на которых было доложено о принятых решениях по кандидатуре на пост Председателя Совета Министров СССР (17).

На следующий день, 27 марта 1958 г., в Большом Кремлевском дворце открылась первая сессия Верховного Совета СССР V созыва. На совместном заседании Совета Союза и Совета Национальностей председательствующим П.П. Лобановым было оглашено поступившее на его имя заявление Председателя Совета Министров СССР Н.А. Булганина о сложении Правительством своих полномочий в соответствии с Конституцией СССР. По предложению вновь избранного Председателя Президиума Верховного Совета СССР К.Е. Ворошилова, выступившего «по поручению» ЦК КПСС и советов старейшин Совета Союза и Совета На-

циональностей, единогласно было принято постановление о назначении Первого секретаря ЦК КПСС Н.С. Хрущева Председателем Совета Министров СССР (18).

Замещение Н.С. Хрущевым поста Председателя Правительства СССР стало следствием ряда объективных и субъективных факторов, сложившихся в высшем политическом руководстве страны после июня 1957 г. Нужно отметить определенные положительные результаты совмещения постов. Так, отпала проблема со статусом Н.С. Хрущева при его визитах в страны не социалистического лагеря, которые не признавали руководителя коммунистической партии Советского Союза главой государства, и которые ранее он вынужден был посещать лишь на положении члена Президиума Верховного Совета СССР. В частности, в 1959 г. Н.С. Хрущев находился с официальным визитом в США именно в качестве Председателя советского Правительства. Однако позже, когда положение Хрущева как главы государства уже более не подвергалось сомнению во всем мире, а ситуация в руководстве СССР изменилась – определенную известность в партийно-государственном аппарате страны получили положительно зарекомендовавшие своей работой в Президиуме Правительства такие руководители, как Ф.Р. Козлов, А.Н. Косыгин, Д.Ф. Устинов – Н.С. Хрущев уже не пожелал расставаться с постом Председателя Совмина СССР. Все более утрачивавший способность к адекватной самооценке, к пониманию и восприятию сложившейся реальности в высшем руководстве СССР, уверовавший в собственную незаменимость, Н.С. Хрущев, по истечении сроков полномочий Верховного Совета СССР V созыва и при формировании Правительства в 1962 г., вновь был утвержден его Председателем.

* Исследование выполнено в рамках Программы фундаментальных исследований ОИФН РАН «Общественный потенциал истории».

1. Молотов, Маленков, Каганович. 1957. Стенограмма июньского пленума ЦК КПСС и другие документы. М., 1998. С. 538-539; Хрущев Н.С. Время. Люди. Власть. (Воспоминания в 4-х кн.). М., 1999. Кн. 4. С. 443.
2. Российский государственный архив Новейшей истории. (РГАНИ). Ф. 2. Оп. 1. Д. 302. Л. 47.
3. Хрущев С.Н. Указ. соч. Кн. 3. С. 59.
4. Там же; Новиков В.Н. Как товарищи, единомышленники // Премьер известный и неизвестный: Воспоминания о А.Н. Косыгине. М., 1997. С. 112.
5. Шепилов Д.Т. Непримкнувший. М., 2001. С. 297-298.
6. Молотов, Маленков, Каганович... С. 201, 339, 495.
7. Новиков В.Н. Указ. соч. С. 112; Постановления Совета Министров СССР за март 1958 г. М., 1958. С. 200.
8. РГАНИ. Ф. 2. Оп. 1. Д. 302. Л. 68-79.
9. Там же. Д. 300. Л. 1-8.
10. Там же. Д. 302. Л. 2-3, 6-7; Государственная власть СССР. Высшие органы власти и управления и их руководители. 1923 – 1991 гг. Историко-биографический справочник / Сост. В.И. Ивкин. М., 1999. С. 237.

11. РГАНИ. Ф. 2. Оп. 1. Д. 302. Л. 52, 60; Хрушев Н.С. Указ соч. Кн. 2. С. 207-208.
12. РГАНИ. Ф. 2. Оп. 1. Д. 302. Л. 2, 6-7, 59.
13. Там же. Л. 4-7.
14. Там же. Л. 9-17, 21, 26-27, 29.
15. Там же. Л. 36-38, 44-46, 48.
16. Там же. Л. 51-61.
17. Там же. Л. 65-66, 81-82.
18. Известия. 1958. 28 марта.

Фефилова Л. Ю. (Екатеринбург)
Костюм XIX века в иллюстративных источниках

В современной исторической науке наблюдается рост интереса к истории материальной культуры. Вместе с тем, ее изучение в школьной программе практически не предусматривается. Отдельные, не слишком связанные с текстом иллюстрации (фотографии или рисунки предметов быта и костюма) – это самое большее, что можно рассчитывать увидеть сегодня в школьном учебнике истории. Возможно, что школа, как институт консервативный, просто медленно усваивает новые тенденции науки, однако, на наш взгляд, слабая представленность истории материальной культуры связана с общей неразработанностью данной тематики. Несмотря на стойкий интерес к истории костюма, его источниковая база слабо изучена, а главное, почти не используется в том обширном перечне трудов, которые выходили в последнее время.

Изучение истории костюма, как и любой другой области исторического знания, предполагает работу со всеми видами исторических источников. При этом степень приоритетности тех или иных видов источников определяется, прежде всего, тематикой каждого конкретного исследования. Так при работе с традиционным костюмом предпочтение отдается этнографическим и вещественным источникам, с европейским – письменным и иллюстративным (1).

Европейский костюм XIX в. особенно благоприятен для изучения как раз в силу широкого круга представляющих его источников. К документам нарративного характера, достаточно многочисленным и в предшествующие эпохи, добавляется в этот период большое количество иллюстративных материалов. Портретная живопись, переживающая пору своего расцвета, начавшие выходить на рубеже XVIII – XIX вв. модные журналы, а во второй половине столетия появившаяся и завоевавшая всеобщую популярность фотография – вот тот круг источников, который дает нам уникальную информацию о внешнем виде описываемого современниками костюма.

Иллюстративные источники используются сегодня наиболее широко – без привлечения их не обходится ни один труд по истории костюма. К сожалению, их потенциальные возможности используются очень редко –

портреты и модные картинки чаще служат иллюстрацией выводов автора, чем их основой (2).

Иллюстративные источники по истории костюма можно разделить на две большие группы – это портреты (как живописные, так и фото) и т.н. «модные картинки», публикуемые в специализированных журналах мод, либо в качестве приложений к журналам другой тематики (3).

Ценность портрета как источника изучения исторического костюма трудно переоценить – лишь он может дать информацию о манере ношения того или иного костюма, позволяет увидеть, в каком сочетании использовались детали одежды, аксессуары, ткани (как по цвету, так и по фактуре) и т.д.

Использование же иллюстраций и текстов журналов мод представляется более спорным. Этот вид источника можно использовать при изучении общих модных тенденций, рассмотрении теоретических вопросов стилистической целостности костюма, но не для реконструкции реально существовавшего платья. Журналы мод и модные картинки XIX в. не предполагали столь точного следования их моделям, как современные, они предлагали своим читательницам лишь *вариант* модного туалета, созданный художником или увиденный корреспондентом на какой-нибудь парижской даме (4). Решение о том, следовать ли модной картинке, или же внести в наряд что-то свое, принималось каждой женщиной в зависимости от ее личных вкусов, предпочтений и возможностей (не только экономических, но и статусных).

Таким образом, «модная картинка» может представлять лишь общую тенденцию моды, иногда весьма далекую от реальности. И дело здесь даже не в отставании от моды, чем можно было бы объяснить по-прежнему высокую, под грудью, линию талии на платье М. Я. Нарышкиной в 1823 году (5), когда «ампирная» талия уже давно опустилась на свое естественное место (6), а некими более глубокими причинами, что заставляли даму не подчиняться тирании моды, а искать свое, *личное*, ее воплощение. Заметим в скобках, что кроме «устаревшей» линии талии, остальные детали наряда М. Я. Нарышкиной в точности соответствуют моде – прямое и обнажающее плечи декольте вместо квадратного, заниженная линия плеча, вместо нормальной, и даже ткань – тяжелый алый бархат, сменивший светлые муслины и батисты.

Таких несоответствий реального наряда модной картинке можно найти множество: это и заниженная линия талии в 1809 году (7) на портрете Е. П. Ростопчиной (8), и лишенное нижних юбок и подрукавников платье графини А. Ф. Толстой, в 1830 году (9).

На последнем факте хотелось бы остановиться подробнее. Как известно, на всем протяжении XIX века модный женский костюм, при всем разнообразии деталей и отделки, имел неизменный, для каждого

периода своего развития, четкий силуэт. Цветовая гамма костюма (за исключением, пожалуй, моды первых десятилетий), отделка, аксессуары были представлены обычно довольно широким кругом вариантов, давая дамам возможность отличаться друг от друга. Силуэт же оставался тем основным, неизменным элементом, который дистанцировал модный костюм от предшествующего и последующего. Если судить по модным журналам, то каких-либо отступлений от господствующего силуэта быть не могло. Портрет же графини Толстой доказывает нам обратное. Ее платье, сшитое во всех деталях в соответствии с модой, отличается от картинки из журнала лишь одним... силуэтом.

Моды 1830-х годов, времени увлечения романтизмом, создали почти кукольно-хрупкий образ женщины. Пышная, укороченная юбка и огромные рукава-буфы контрастировали с затянутой в корсет талией, подчеркивая subtilность фигуры напоминающей песочные часы. Для создания этого силуэта использовалось большое количество нижних юбок и специальные, жестко накрахмаленные подрукавники, снабженные еще и «крылышками» – собранными в густую сборку оборками, пришитыми по окату плеча. Все это у графини Толстой отсутствует. Даже если принять во внимание, что по словам ее дочери (М. Ф. Каменской) семья Ф. П. Толстого жила довольно скромно (10), невозможно предположить, что графиня не могла себе позволить нижнее белье (!) притом, что платье на ней шелковое, а берет украшен двумя длинными страусовыми перьями. Более того, М. Ф. Каменская, в своих воспоминаниях описывая данный портрет, ни слова не говорит о том, что ее мать одета как-то необычно (11), что она хоть чем-то отличается от других дам своего круга. Анализ портретной живописи позволяет сделать вывод, что А. Ф. Толстая, действительно не была одинока в таком кардинальном упрощении своего наряда. Визитное платье м-ль де Мирбель, домашние платья Ф. Найтингейл и девушек с картины «Семейство» работы Э. Менгельберга (12) до странности напоминают вечерний туалет графини Толстой – то же следование моде в покрое и отделке, и то же пренебрежение формирующим силуэт нижним бельем. Вместе с тем, дамы, изображенные на портретах, жили в разных странах, принадлежали к разным кругам общества, отличались по социальному статусу. Единственное, что их объединяет – манера ношения костюма.

Сделать репрезентативные выводы из приведенных выше фактов пока сложно. Без какого-либо объяснения из уст современников (то есть привлечения нарративных источников) мы можем лишь зафиксировать расхождение между несколькими реально существовавшими костюмами и общей модной тенденцией, но не определить его причины. Возможно, все объясняется всего лишь удобством, временным отказом от тяжелого белья в семейном кругу, возможно причинами гораздо более сложными

и нам пока не понятными. Однако сама возможность постановки подобных вопросов уже является доказательством несомненной ценности портрета как источника по истории костюма – только он, в отличие от источников письменных и даже материальных, дает нам представление не только о покрое, тканях, расцветке, но и манере ношения того или иного реально существовавшего наряда.

1. На основе этих видов источников написаны работы: Мерцалова М. Н. Поэзия народного костюма. М., 1988; Кирсанова Р. М. Костюм в русской художественной культуре 18-первой половины 20 вв.: опыт энциклопедии. М., 1995.
2. Исключение составляют труды М. Н. Мерцаловой, в которых иллюстративные источники являются базовыми (см. например: Мерцалова М. Н. Костюм разных времен и народов. М., 1993. Т. 1-3).
3. См. например: Парижские моды хозяйство и домоводство. Бесплатное приложение к журналу «Север» за 1893 год // Север. 1893. № 1 – 42.
4. См. например: Маркиз де Ру д'Арбель. Письмо в редакцию «Отечественных записок» // Отечественные записки. 1853. Т. 91. С.155.
5. Дюу Дж. Портрет М. Я. Нарышкиной с сыновьями Львом и Сергеем и дочерью Александрой. 1823. Русский музей // Юный художник. 1995. № 1. С. 20.
6. См.: Кирсанова Р. М. Указ. соч. С. 85.
7. По модным журналам этого времени линия талии фиксируется под грудью.
8. Кипренский О. Портрет Е. П. Ростопчиной. 1809. Гос. Третьяковская галерея // История русского искусства / Под ред. И. Э. Грабаря. Т. VIII. Кн. 1. М., 1963. С. 414.
9. Толстой Ф. П. Автопортрет с семьей. 1830 // Нерсесов Я. Путешествие в мир: Мода. М., 2002. С. 124.
10. Каменская М. Воспоминания. М., 1991.
11. Там же. С. 124.
12. Чэмпартин. Портрет м-ль де Мирбель // Нерсесов Я. Указ. соч. С. 126; Уайт. Портрет Ф. Найтингейл с дочерью // Там же. С. 125; Менгельберга Э. Семейство. 1834. Музей искусств. Дюссельдорф // Современная энциклопедия Аванта +: Мода и стиль. М., 2002. С. 198.

Шведов В.В. (Екатеринбург) Формирование структур управления органов милиции на Среднем Урале (1919-1924 гг.)

История правоохранительных органов нашей страны в первые годы советской власти сегодня находится в центре внимания многих исследователей. В это время в России происходили глобальные политические и социально - экономические преобразования. Именно в этот исторический отрезок времени закладывались основы советского государственного устройства, формировалась его правовая и правоохранительная системы.

К концу августа 1919 г. Урал был полностью освобожден от колчаковцев. Восстановление Советской власти в Екатеринбургской губернии проходило в сложной обстановке. Общие потери промышленности Урала, понесенные во время войны по далеко не полным данным составили свыше 539 млн. рублей золотом. Из 6780 промышленных предприятий

43,7% бездействовали. Из действующих 35,4% работали не на полную мощность (1). Грабежи, насилия и убийства стали на Урале обычным делом. Особенно распространены были кражи. Летом 1919 года на долю краж в Екатеринбургской губернии приходилось 97% всего состава преступлений (2). В этих условиях скорейшее воссоздание правоохранительных органов стало первоочередной необходимостью.

В Екатеринбурге милиция стала восстанавливаться на третий день после освобождения города - 17 июля 1919 г. К концу месяца формирование ее было закончено, о чем начальник городской милиции Ушаков доложил на заседании губернского ревкома (3). Одновременно шел процесс создания милиции и в других городах: в Верхотурье она начала свою деятельность 16 июля, в Камышлове, Ирбите, Шадринске - в августе, в Красноуфимске - 21 октября. К осени 1919 года милиция была создана во всех городах и уездах Среднего Урала.

При воссоздании органов правопорядка в Екатеринбургской губернии встал вопрос, на какой правовой документ опереться при его строительстве. Документы советской власти были уничтожены колчаковцами при отступлении. Декрет СНК РСФСР от 3 апреля 1919 г. «О советской Рабоче-Крестьянской милиции» в июле еще не был получен. Военно-политическая обстановка в губернии требовала ускорения создания нормативно-правовой базы. 27 августа 1919 г. была разработана временная инструкция, определявшая штатную структуру губернской милиции (4).

На ее основе и началось строительство милиции. В июне 1919 – апреле 1920 г. в штат Екатеринбургской уездно - городской милиции входили: заведующий, двух его помощников (один руководил общегражданской милицией, другой – железнодорожной). Заведующему подчинялся конный резерв в составе 25 человек. При подотделе находилась канцелярия, которой руководил секретарь, подчиняющийся заведующему.

В самом городе состояло на службе: 24 сотрудника командного состава, 39 служащих, 232 милиционера. Конный милиционер выполнял обязанности старшего по службе (5).

Уезд был разбит на 12 участков, объединяющих 73 волости. По уезду числилось комсостава 108 человек, служащих – 40, милиционеров 326, конных – 50.

В Екатеринбургской губернии было образовано 6 уездно-городских управлений, в их составе было 52 районных отделения, осуществляющие руководство сотрудниками в 330 волостях.

В общем виде основная тяжесть ложилась на районные отделения, руководящие сотрудниками в волостях.

Система воссозданной губернской милиции была несовершенна. Отсутствовали такие органы управления, как штаб, подразделения связи, учета движения личного состава, тылового обеспечения, взаимодейст-

вия, Вызывалась необходимость поиска путей совершенствования организации и структуры милиции в губернии.

В начальном периоде восстановления губернской милиции заведующий отделом управления при уездном ВРК нередко совмещал выполнение обязанностей заведующего подотделом милиции.

В июле-октябре 1919 года повсеместно волостная милиция подчинялась не участковому, а волостному ВРК. Власти на местах зачастую не понимали ее действительного назначения, в результате чего милиция часто выполняла несвойственные ей функции: регистрировала население от 18 до 42 лет, лиц мужского пола, милиционеры охраняли вход в помещение Военно-революционного комитета, выполняли обязанности рассыльных.

Волисполкомы, волревкомы сами определяли задачи милиции, решали кадровые вопросы, устанавливали оклады, сами отстраняли неудобных милиционеров от работы, не извещая об этом их непосредственных начальников. Каждая деревня имела своих милиционеров, количество которых колебалось от 5 до 60 человек. Милиционеры или нанимались волисполкомами, или избирались на общих собраниях жителей деревни. При такой системе формирования в милиции часто оказывались случайные люди, совершенно непригодные к службе.

Это привело к местничеству, порождало беспечность, что отрицательно сказывалось на борьбе за правопорядок. Необходимы были усилия по совершенствованию данного органа.

Создавшаяся обстановка на местах при строительстве этого исполнительного органа Советской власти беспокоила руководство губернии. 13 сентября 1919 г. заведующий губернского исполнительного комитета потребовал от руководителей местных органов власти устранения недостатков, возникших при воссоздании милиции (6).

Необходимо было сосредоточить усилия на повышении качества выполнения патрульно-постовой службы, охраны задержанных граждан за совершенные преступления. С этой целью 15 октября 1919 г. сотрудниками губернской милиции совместно с инспекторами губернского отдела управления был совершен рейд в 1-4 районы города Екатеринбург. Он вскрыл серьезные недостатки в организации службы, порядка ее выполнения в участковой и районной милиции. Итоги рейда были отражены в приказе № 4 по Екатеринбургской уездно-городской милиции, предъявлены высокие требования к начальникам - районной и участковой милиции по устранению обнаруженных недостатков (7). Подверглась проверке и волостная милиция в поселке Ачит, Верхнетуринске и других населенных пунктах.

Анализ служебной деятельности сотрудников показал, что требуются срочные меры по дальнейшему совершенствованию ее организации и структуры. Он ускорил разработку новой инструкции для губернской милиции,

которая была отправлена на места 31 октября 1919 г. Данным документом волостные органы правопорядка выводились из подчинения местных исполкомов и переподчинялись участковому правоохранительному органу. Этот шаг улучшил правовую основу служебной деятельности.

С ноября 1919 г. кандидатура на пост заведующего подотделом милиции губернии обсуждалась и утверждалась на заседаниях губернского комитета РКП(б) и исполнительного комитета. Соответственно решение о назначении на пост начальника уездного правоохранительного органа рассматривался и утверждался уездным комитетом РКП(б) и исполнительным комитетом (8). С весны 1920 года совершенствование структуры общегражданской милиции продолжилось. В апреле 1920 г. в губернских подотделах милиции создается инспекторский отдел. В обязанности сотрудников этого органа входил контроль за исполнением милиционерами своих должностных обязанностей, ведение статистики преступлений в губернии и их расследования, рассмотрение жалоб граждан на незаконные действия личного состава правоохранительных органов. Отдел состоял из заведующего и по одному помощнику на пять уездов. Губернский отдел подчинялся инспекции Главмилиции (9).

На основании решения губисполкома от 8 апреля 1920 г. в Верхотурском уезде произошло административное деление, в результате которого в городах Нижнем Тагиле, Алапаевске, Надеждинске созданы безуездные городские управления милиции. 4 декабря 1920 г. образованы Каменское и Невьянское управления.

На Урале в апреле 1920 года при подотделах милиции создаются отделы снабжения, секретариат, и с февраля по май при уездной милиции - политическое бюро. Сотрудники политбюро подчинялись начальнику уездной милиции и работали под его непосредственным руководством.

Одновременно с общегражданской активно шло воссоздание железнодорожной, речной милиции, уголовного розыска.

В 1920 г. в каждом уезде организованы отделения промышленной милиции, на которую в то время возлагалась специальная задача - охрана экономического достояния Республики. Его сотрудники охраняли предприятия, мельницы, ссыпные пункты, продсклады и другие важные объекты. Подразделения промышленной милиции были созданы в 9 уездах Екатеринбургской губернии (10). Комплектование этого подразделения происходило либо переводом сотрудников общегражданской милиции в промышленную, либо приемом на службу граждан.

При создании этого подразделения возникали серьезные трудности и просчеты. Так, участковая милиция, обеспечивающая общественный порядок в Висимо-Шайтанской волости Екатеринбургской губернии была разделена на две части. Часть сотрудников продолжила выполнять прежние обязанности, другая взяла под охрану завод и платиновые при-

иски. Когда была создана промышленная милиция, система организации службы участковых осталась той же. Два ведомства выполняли параллельные функции (11). Руководство милицией докладывало о подобных случаях в Москву с предложением вновь возложить охрану промышленных объектов на общегражданскую. Подобная ситуация складывалась во всех регионах страны. В конце 1920 года промышленная милиция была подчинена общегражданской.

Деятельность по совершенствованию Екатеринбургских правоохранительных органов завершилась к декабрю 1920 г. Штаты были приведены в соответствие с положениями декрета СНК от 3 апреля 1919 г.

В соответствии с требованиями военного времени весной 1920 г. была проведена перестройка органов милиции. Согласно приказа Главного управления милиции РСФСР № 5 от 10 мая 1920 г. в губернии был создан запасной полк милиции, куда вошли все подразделения губернской милиции. В сентябре 1920 г. полк реорганизован в отдельную бригаду. Бригада состояла из трех батальонов, которые делились на 10 рот (12). С момента организации бригады структура губернской милиции разделилась на два аппарата: административно-действующий и военно-оперативный, функционирующий как регулярная войсковая часть.

Следует иметь в виду, что в Конституции РСФСР 1918 г. не были зафиксированы нормы, непосредственно устанавливающие правовое положение органов милиции. Декретом ВЦИК от 10 июня 1920 г., утвердившим "Положение о рабоче-крестьянской милиции" впервые был закреплён юридический статус милиции, но не были определены общие задачи и функции.

Итоги деятельности РКМ в годы Гражданской войны подвел первый Всероссийский съезд работников милиции, состоявшийся в 1922 г. Участники съезда учли накопленный опыт и отметили недостатки предшествующего периода - отсутствие единых штатов и связи между регионами. Были определены текущие задачи: заполнить утвержденные штаты; не допускать частой смены начальников милиции; выработать устав милицеской службы.

Советская власть наряду с созданием новой организации – рабоче-крестьянской милиции позаботилась и о восстановлении старой структуры – бюро уголовного розыска. В декабре 1919 года Бюро стало называться губернским уголовным розыском и вошло в состав губернской милиции (13).

В конце 1920 г. в губрозыске появилось справочно-регистрационное отделение, сумевшее в огромным трудом восстановить учеты судимых лиц за последние 13 лет, что позволило взять под контроль старых рецидивистов. Также при губрозыске было создано секретно-оперативное отделение, которое очень быстро проявило себя с наилучшей стороны.

В августе 1921 года согласно приказа № 119-с Главмилиции Республики на Среднем Урале началась реорганизация органов внутренних дел. 3 сентября 1921г. из уездно-городской милиции выделилась городская милиция Екатеринбурга. В мае 1922 создано Екатеринбургское губернское Управление Угрозыска. В ходе реорганизации была произведена “чистка” рядов милиции. Состав обновился на 20-25%. В соответствии с решениями XI съезда РКП(б) органы милиции перевели на местный бюджет, их численность сократили. Был разработан порядок премирования сотрудников, на эти цели передавалось 50% от суммы наложенных ими штрафов.

В 1922 г. Постановлением ВЦИК и СНК РСФСР было утверждено Положение о Народном Комиссариате внутренних дел, впервые на законодательном уровне были определены задачи РКМ. В мае 1922 г. были разграничены функции и определены взаимоотношения милиции и уголовного розыска. Права милиции как органа дознания конкретизировались УПК РСФСР, утвержденным ВЦИК 15 февраля 1923 г. В 1923 г. было принято постановление Наркомата труда о нормировании рабочего времени и дежурствах в учреждениях уголовного розыска, по постановлению Президиума ВЦСПС все работники милиции и угрозыска вошли в "Профессиональный Союз Советских работников".

3 ноября 1923 г. ЦИК СССР принял постановление об образовании Уральской области, в состав которой вошли Екатеринбургская, Пермская, Челябинская и Тюменская губернии. Столицей Уральской области и одновременно центром Екатеринбургского округа стал Екатеринбург, переименованный 14 октября 1924 года в Свердловск.

В результате реорганизации губернская милиция прекратила свое существование, а вместо нее появился подотдел милиции при административном отделе Уральского облисполкома.

1. Агуреев К.А. Разгром белогвардейских войск Деникина. М., 1981. С.12.

2. ГАСО. Ф. 41. Оп. 1. Д. 25. Л. 15.

3. ГАСО. Ф. 708. Оп. 1. Д. 13. Л. 9.

4. ГАСО. Ф. 5. Оп. 1. Д. 56. Л. 53.

5. ГАСО. Ф. 9. Оп. 1. Д. 34. Л. 11.

6. ГАСО. Ф. 708. Оп. 1. Д. 24. Л.13.

7. ГАСО. Ф. 9. Оп. 1. Д. 30. Л. 44.

8. ГАСО. Ф. 9. Оп. 1. Д. 23. Л. 9.

9. ЦДООСО. Ф. 41. Оп. 1. Д. 262. Л. 1.

10. ГАСО. Ф. 708. Оп. 1. Д. 79. 2. Д. 75. Л. 9, 135-137.

11. Бунеев Е.Г. Партийное руководство советской милицией на Урале в годы гражданской войны. Диссертация ... к.и.н. Свердловск, 1988. С.73.

12. ГАСО. Ф. 41. Оп. 1. Д. 262. Л. 1; Ф. 9. Д. 188. Л. 1; Д. 106. Л. 7; Ф. 76. Оп.1. Д. 262; Л. 39, 40.

13. ГАСО. Ф. 5. Оп. 1. Д. 50. Л. 27.

Раздел II. Вопросы истории, теории и методики общего и профессионального исторического образования

**Алексеева Л.В. (Нижевартговск)
О методике организации деятельности политклуба
старшеклассников во внеурочной работе по истории
(вторая половина 1980 - начало 1990-х гг.)**

Ощущавшийся кризис советского общества, коммунистической партии и комсомола в начале 1980-х гг. заставлял идеологов режима искать выход из создавшегося положения. Нужны были гибкие, современные и интересные формы деятельности, которые соответствовали бы не только возрасту подопечных и их идеалам, но и менявшимся условиям жизни. Задачи коммунистического воспитания стали ориентировать на иные, более эффективные и разнообразные формы идейно-политической работы в старших классах.

К середине 1980-х гг. важное место в идейно-политическом воспитании отводилось работе школьных политклубов. В ряде методических изданий тех лет был представлен опыт работы учителей по организации исторических кружков, клубов и обществ (1). С началом горбачевской эпохи, комсомол усилил деятельность по организации более активных форм работы среди молодежи. Комплектовались политшколы и политклубы, призванные вести политическую учебу. В 1989 г. слушатели получили право выбирать для ознакомления и изучения интересующие их темы, т. е. произошел отказ от жестко централизованных планов политучебы, рекомендуемых комитетами комсомола с утверждения парткабинетов, кабинетов политпросвещения райкома или горкома партии. Политклуб рассматривался комсомольскими функционерами как «организованная общность единомышленников, ... где все объединены едиными интересами: творческой общественно-значимой деятельностью. Основной принцип - добровольность. Политклуб имеет еще преимущество и в том, что не ограничивается только работой для своих членов, заседания могут проходить и для большего круга участников. Ребята сами собирают и накапливают материалы по теме. Затем формируют, выстраивают дискуссию, выступление. ... Хорошую жизнеспособность имеют политклубы, которые занимаются в основном внутриклубной информационной и дискуссионной работой» (2).

Будучи руководителем школьного политклуба старшеклассников течение 5 лет, автор хотел бы представить свои размышления о их деятельности в те годы, роли в идейно-политическом и патриотическом воспитании молодежи.

Безусловно, что **цель политклубов** тогда виделась в реализации процесса распространения коммунистических идей, сообщений и оценок по вопросам общественно-политической жизни в СССР и за рубежом. **Содержание работы** политклубов призвано было формировать общественное мнение, помогать ориентироваться старшеклассникам в вопросах внутренней и внешней политики, развивать у них трудовую и политическую активность, расширять общий кругозор, разоблачать буржуазных идеологов (3). **Клуб имел структуру**, в которой был либо штаб и секторы, работающие по направлениям, (4) либо совет клуба и группы, как это имело место в политклубе, который действовал в Далматовской средней школе № 2 Курганской области. Политклуб имел название и девиз, регулярно оформлялась вся необходимая документация: планы работы, газеты, альбомы, фоторепортажи, отчеты. **Основными формами работы** являлись: заседания совета клуба; заседания всех членов клуба (рабочие); заседания клуба (показательные, выездные); встречи с интересными людьми; политинформации с выходом в классы своей школы; политбои клуба и какого-либо класса старшей школы; коллективные просмотры новых фильмов и их обсуждение; поездки и походы по стране и краю; публичные лекции; выступления с концертными программами по актуальной теме; фестивали; конференции; деловые игры.

Перечисленные формы работы в политклубе являлись весьма активными и эффективными не только в деле решения поставленных задач идеологического воспитания, но и помогали старшеклассникам в формировании различных умений и навыков - выступать перед различной по составу аудиторией, дискутировать, составлять тексты, оформлять материалы и др. В воспитательном плане, общее коллективное дело способствовало формированию коллектива, его положительных результатов в достижении поставленных целей, служило объединению ребят и руководителя в одно целое. По сути говоря это и была педагогика сотрудничества! Общение, совместные дела, проблемы, объединявшие нас служили тому, что не оставалось времени на негативные поступки. Ребята, посещавшие политклуб хорошо учились, всюду успевали, вместе проводили много времени, узнавали и изучали друг друга в различных ситуациях, помогали, были высоко сознательными в общественной жизни.

Тематика заседаний была различной, но приоритетными оставались вопросы идеологии, интернационализма и патриотизма. Можно сказать, что все мероприятия проходили под девизом: «Антиимпериалистическая солидарность, мир и дружба». Большое внимание уделялось краеведческой работе, поскольку только через познание малой родины, становились близки и понятны имевшие место события на макроуровне, участниками которых были знакомые, родственники, земляки. Не нужно думать, что политклубов было много. Как раз наоборот! Дело это было

новое, требовало нестандартных подходов, различных способностей – вплоть до сценических и т.д., поэтому далеко не каждый учитель-историк брался за создание политклуба. Во-вторых, политклубы были под пристальным вниманием комитетов комсомола всех уровней, их опыт накапливался, изучался и обобщался. Политклуб перестал быть актуальным, потребовался поиск иных форм, и они нами были найдены в те переломные годы. На смену политклубу пришло историческое общество «Истоки».

Сегодня к организации политклубов вновь проявляется интерес в связи с остро осознанной обществом необходимостью гражданско-патриотического воспитания. Положительные формы деятельности политклубовцев той поры могут и должны использоваться в работе современных политклубов, несмотря на то, что задачи и содержание их, по объяснимым причинам, различны.

1. См.: Кружковая работа по истории и обществоведению: Сб. статей. Кн. для учителя / Сост. М. П. Простов. М., 1984. С. 3.
2. Алексеев А. Преимущество – явное // Путь к коммунизму. Общественно-политическая газета Далматовского райкома партии и райисполкома. 1989. 30 сентября.
3. См.: Краткий словарь-справочник агитатора и политинформатора. М., 1980. С. 204.
4. См.: Воцинникова Н.И. Из опыта проведения конкурсных политчасов в старших классах // Кружковая работа... С.120.

Амирова А.Х. (Екатеринбург)
Воспитание гражданина России

«И не дано предугадать, как наше слово отзовется»
Ф.Ю. Тютчев

Образование – сфера культуры, а школа – важнейший социальный институт культурного воспроизводства новых поколений. Школа развивает духовно-ценностную сферу, самосознание личности, всеобщие по значению главные интеллектуальные способности, дает ей знания. От того, что личность считает для себя самым важным, достойным и священным, чему она служит и ради чего живет, зависит социальная направленность ее поведения, образ жизни и жизненный путь. А из векторов судьбы каждого складывается судьба России.

Проблемы воспитания и обучения неразделимо связаны, т.к. данные процессы направлены на человека как целое. Еще Платон писал: «Самым важным в обучении мы признаем надлежащее воспитание». В преддверии третьего тысячелетия естественны раздумья о том, с каким нравственным багажом входит в новый век человечество. Социальная судьба общества, девальвация духовных ценностей оказали негативное влияние на общественное сознание, привели к утрате нашим обществом

традиционно российского патриотического сознания. Неопределенность ценностей рождает в юных душах эклектику, примитивизм и нигилизм, равнодушие, эгоизм, цинизм, немотивированную агрессивность, негативное отношение к государству и социальным институтам, снижает уровень культурных притязаний, лишает молодых людей основы для личностного и социального самоопределения, обоснованного выбора. Проявляется устойчивая тенденция падения престижа военной и государственной службы. Нарушается преемственность поколений, молодежь отвергает исторический опыт прошлого.

В этих условиях очевидна необходимость усиления патриотического воспитания, направленного на формирование и развитие личности, обладающей качествами гражданина, патриота родины и способной успешно выполнять гражданские обязанности в мирное и военное время.

Об актуальности данной проблемы свидетельствует утвержденная правительством Российской Федерации от 16.02.2001 г. №122 Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001-2005 г.». В качестве одной из задач, как указано в программе, является формирование патриотических чувств и сознания граждан на основе исторических ценностей в роли России и судьбах мира, сохранение и развитие чувства гордости за свою страну.

Вопросы воспитания молодого поколения в духе любви к Родине и преданности отечеству, воспитание законопослушных граждан государства, стояли в центре внимания великих философов и педагогов на протяжении всей истории развития человечества (работы П.Н. Яковсона, Я.Е. Коменского, И.М. Ястребцова, В.А. Сухомлинского, К.Д.Ушинского, К.С. Макаренко и др.) В вопросах патриотического воспитания на сегодняшний день особое внимание отводится огромной воспитательной функции школы, ее высокому духовному предназначению. Как отмечает П.Н. Яковсон, «чувство патриотизма... формируется, в основном, в школьные годы. В дальнейшем оно становится более зрелым и осознанным. Поэтому, и существенно, чтобы все моменты ознакомления ребенка с родной страной, с ее культурой, ее прошлым, с духовным богатством рождали в нем глубокий эмоциональный отклик».

Выдающийся философ и педагог XIX века И.М. Ястребцов подчеркивал, что «...школа должна готовить детей к тому, чтобы быть полезным отечеству и самому себе, давая сведения, которых требует настоящее и предвидимое положение отечества».

В.А. Сухомлинский писал, что школа должна воспитывать у молодежи стремление к беззаветному служению Родине, к активной трудовой и общественной деятельности. Он считал, что одной из главных воспитательных задач школы является подготовка учащихся к простому будничному повседневному труду для общества, как патриотиче-

ской деятельности, причем сама деятельность людей, организуемая педагогом, представляет движущую силу формирования личности растущего гражданина. *Духовное воспитание питомцев - вот великая задача педагога, его вклад в судьбу будущей России.*

Патриотическое воспитание осуществляется на примерах героических событий отечественной истории, подвигов, выдающихся достижений в области политики, экономики, культуры и спорта, талантов россиян – прекрасных иллюстрациях для подражания. На примерах благородных и мужественных людей, радевших за землю России, воспитываются идеалы служения Отечеству.

Для решения задач патриотического воспитания мы используем разнообразные формы и методы работы: это и знакомство с биографией и деятельностью выдающихся россиян на уроках, и проведение внеклассных мероприятий (традиционные викторины, конкурсы, литературные вечера, беседы, экскурсии и т.д.). В.А. Сухомлинский писал сыну: «Советую тебе: читай побольше о людях, достигших вершины человеческой красоты».

Ярчайшим примером беззаветного служения своей родине, отечественной и мировой науке является великий химик, разносторонний ученый, педагог и общественный деятель Д.И. Менделеев, которому и был посвящен вечер воспоминаний, проведенный с воспитанниками суворовского училища.

В подготовке и проведении вечера самое активное участие принимали сами суворовцы: оформление кабинета, выпуск стенных газет о жизни и деятельности великого ученого, выставка литературы, демонстрация учебного видеофильма о Д.И. Менделееве, выступления в качестве ведущих и т.д. Ребята рассказывают о биографии ученого: детских и юношеских годах, друзьях и родственниках, семье, детях, о его открытиях и достижениях, читают стихи, посвященные научному подвигу мирового значения – открытию Периодического закона, приводят высказывания великих людей, высказывания самого Д.И. Менделеева о себе: «чего только я не делывал в своей научной жизни! Начав с учительства в симферопольской гимназии, я выслужил 48 лет Родине и науке».

Плоды моих трудов прежде всего в научной известности, составляющей гордость – не одну мою личную, но и общую русскую...

Лучшее время жизни и главную силу взяло преподавательство. Третья служба моя Родине...это служба на пользу роста русской промышленности».

Три службы Родине. Всегда и везде Дмитрий Иванович трудился на благо своей страны, хотел, чтобы о России говорили с уважением, чтобы в стране ценили достижения своих ученых, поэтов, писателей.

Он был истинным гражданином России. «Я люблю свою страну, как мать, а свою науку – как дух, который благословляет, освещает и объединяет все народы для блага и мирного развития духовных и материальных благ».

Приводятся названия научных наград и премий, географических объектов, учебных заведений и предприятий, городов и улиц, которым благодарные потомки в знак признания больших заслуг присвоили имя Д.И. Менделеева. Его ученик и последователь русский академик Д.П. Коновалов писал: «Кто из нас не испытывал чувство гордости при мысли, что в наших рядах находится Менделеев... Великий учитель! Слава русской земли. Твои заветы не умрут».

Такие мероприятия воспитывают чувство патриотизма, гордости за своих великих соотечественников, готовности выполнять его заветы, главным из которых является служение на пользу Отечества, на благо родной страны.

Основная задача школы – воспитание нравственного человека, носителя честности, гуманности, чуткости, милосердия, отзывчивости, чувства долга. Самое главное – не потерять нынешнее поколение. Опираясь на разум, чувства, необходимо помочь ребенку заполнить внутренний мир лучшими человеческими качествами, возродить стремление к идеалам, воспитать убежденного патриота, любящего свою Родину, преданного Отечеству, готового служить ему трудом и защищать его интересы.

По словам В.Г. Белинского: «Любить свою Родину – значит пламенно желать видеть в ней осуществление идеала человечества и по мере сил своих споспешествовать этому».

Антонов В.М. (Уфа)

Учебно-методическое обеспечение курса истории в старших классах (на примере школ Республики Башкортостан)

1. Обязательный минимум содержания исторического образования во II-м концентре, примерная программа (составители Л.Н.Алексашкина, А.А.Данилов, Г.В.Клокова) (1), ориентируют учителя на изучение в старших классах единого курса всемирной истории. Объединение материала по отечественной и всеобщей истории в один курс обеспечивается как синхронно-параллельным изучением тем из истории России и зарубежных стран, так и интегрированием однородного исторического материала. Если в основной школе на первый план выступает хронологический принцип отбора содержания, то в старших классах преобладает проблемный и обобщающий способы конструирования содержания исторического материала.

2. В 2001-2002 гг. для школ, участвующих в эксперименте по переходу к двенадцатилетке, были выпущены учебные пособия, в которых впервые в одной книге давался материал по отечественной и всеобщей истории (2).

В учебниках под ред. О.В. Волобуева используется синхронно-параллельное изложение тем из отечественной и всеобщей истории. В учебниках Н.В. Загладина используются синхронно-параллельный и интегративный подходы. Если учебники под ред. О.В. Волобуева значительно внимание уделяют вопросам отечественной истории, то в учебниках Н.В. Загладина на первое место выступает материал по всеобщей истории. Так, в его учебнике для 10 класса только четыре темы по российской истории выделены в особые параграфы, материал по истории России зачастую небольшими фрагментами вкрапливается в параграфы, освещающие проблемы истории зарубежных государств.

На наш взгляд, эти учебники представляют только первые шаги по пути создания единого курса всемирной истории.

Во-первых, в них отсутствует глубокий и основательный сопоставительный анализ однотипных процессов в России и зарубежных государствах, хотя и имеются отдельные фрагментарные моменты и познавательные задания по сравнению.

Во-вторых, обобщающий способ изложения материала подменяется обзорным, беглым перечислением событий. Ученик, например, не получит из этих учебников целостного представления о роли, сущности буржуазных революций XVII-XIX вв. В них, как в учебниках для I-го центра, только в сжатой форме, воспроизводится фактический материал о ходе каждой революции. Совершенно иначе подается материал о революциях в учебном пособии В.М. Хачатурян «История мировых цивилизаций»: вначале раскрываются общие закономерности социальных революций, а затем показываются их проявления в конкретных революциях. Именно обобщающий способ изложения материала позволяет значительно повысить теоретический уровень курса истории в старших классах, применять активные формы учебных занятий и экономно использовать учебное время. Сейчас же нередко складывается ситуация, когда теоретический уровень учебников истории для основной школы выше, чем для старших классов.

Учителя истории и обществознания Республики Башкортостан, пока не созданы полноценные учебники по всемирной истории, ориентируются на использование в старших классах таких учебников, которые, хотя и содержат большую избыточную информацию, имеют достаточно высокий теоретический уровень. Это учебники В.М. Хачатурян, Н.И. Павленко, А.А. Левандовского, Ю.А. Щетинова, Л.Н. Алексашкиной (3). Так, в учебниках под ред. Н.И. Павленко обилие фактов в тех или иных

главах, параграфах не заслоняет главное, основное. Авторы пользуются разными приемами, чтобы подчеркнуть основное в той или иной теме: выделение и четкая формулировка причин и предпосылок, этапов в развитии событий, явлений и процессов, подчеркивание признаков явлений и процессов, акцентирование внимания учащихся на особенностях тех или иных процессов, событий, применение дедукции (например, вначале указываются признаки эволюции сословно-представительной монархии в сторону абсолютизма, затем каждый признак конкретизируется фактическим материалом, или сперва дается общая краткая характеристика трех крупных феодальных центров на Руси в период раздробленности, затем приводится фактический материал по истории каждого центра), завершение параграфов выводами (правда, эти выводы никак пространственно или курсивом не выделяются; хороший образец выделения выводов можно найти в учебнике В.Хачатурян «История мировых цивилизаций»), использование курсива для того, чтобы обратить внимание школьников на наиболее важные термины.

Каждая глава сопровождается подборкой документов и материалов, которые являются хорошим дополнением к авторскому тексту. В заданиях к параграфам имеются указания на использование документов при работе с текстом учебника. Есть интересные – преобразующие и творческо-поисковые – задания и вопросы, направленные на сравнение событий, явлений, исторических деятелей, высказывание собственного мнения об альтернативах исторического развития.

3. Учителя истории РБ преподают в старших классах курс всемирной истории с опорой на вышеуказанные учебники. В помощь учителям Башкирским институтом развития образования изданы примерное тематическое планирование, дидактические материалы, методические рекомендации по интегрированию материала по всеобщей и отечественной истории (4). Примерное планирование построено на основе примерной программы с внесением в неё корректив: увеличено учебное время на изучение отечественной истории, каждый тематический блок по истории России начинается с вводного урока и заканчивается обобщающим уроком, на которых сопоставляются процессы, происходящие в России и в зарубежных странах, предусмотрен ряд интегративных уроков. При интегрировании материала по отечественной и всеобщей истории ведущая роль отводится обобщенным теоретическим знаниям. Наш опыт проведения интегративных уроков в старших классах получил отражение на страницах научно-методического журнала «Преподавание истории и обществознания в школе» (5) и может быть востребован не только в настоящее время, но и в будущем при преподавании базового курса истории в негуманитарных профилях. В дидактических материалах основное содержание учебного материала представлено через развернутые тексто-

вые схемы и таблицы. Познавательные задания преобразующего и творческо-поискового уровня направлены на работу с текстом учебников с целью конкретизации и применения знаний, отраженных в схемах и таблицах. Как показывает опыт работы учителей истории РБ, дидактические материалы помогают повысить системность и оперативность знаний и умений школьников.

1. Оценка качества подготовки выпускников средней школы по истории / Сост. Л.Н.Алексашкина. М., 2000.
2. Волобуев О.В., Клоков В.А., Пономарев М.В., Рогожкин В.А. Россия и мир с древнейших времен до конца XIX в.: Учеб. для 10 кл. общеобразоват. учебных заведений. М., 2001; Они же. Россия и мир. XX век. Учеб. для 11 кл. общеобразоват. учреждений. М., 2002; Загладин Н.В. Всемирная история. История России и мира с древнейших времен до конца XIX в.: 10 класс. М., 2001; Он же. История России и мира в XX веке. 11 класс. М., 2002.
3. Хачатурян В.М. История мировых цивилизаций с древнейших времен до конца XX в. 10-11 кл. Пособие для общеобразоват. учебн. заведений. М., 2001; Алексашкина Л.Н. Новейшая история: XX век – начало XXI века. 11 кл.: Учебн. для общеобразоват. учреждений. М., 2002; Павленко Н.И., Андреев И.Л. История России с древнейших времен до конца XVII в.: Учебн. для 10 кл. общеобразоват. учреждений. М., 2001; Павленко Н.И., Ляшенко Л.М., Твардовская В.А. История России. XVIII-XIX вв. М., 2001; Левандовский А.А., Щетинов Ю.А. Россия в XX веке. 10-11 классы. М., 2001.
4. Антонов В.М. Системный подход в преподавании истории в старших классах (примерное тематическое планирование). Уфа, 2002; Антонов В.М. История России: Дидактические материалы (второй концентр). Уфа, 2002; Антонов В.М. История Отечества: Дидактические материалы. 11 класс. Уфа, 2003.
5. Антонов В.М. Интегрирование материала по отечественной и всеобщей истории в старших классах // Преподавание истории и обществознания в школе. 2003. № 1.

Архипов Б. В., Леготина Н. А. (Курган)
**К постановке проблемы медиаобразования как средства
формирования независимого мышления учащихся
при преподавании обществоведческих дисциплин**

В середине 1980-х гг. наша страна начала постепенную, все ускоряющуюся интеграцию в мировое информационное пространство. С этого времени в связи с явным принятием и развитием на отечественной почве европейской системы ценностей (в частности демократии, свободы слова etc), появлением рыночных отношений во всех сферах жизни и прочих более или менее полезных нововведений, увеличивается также объем информации в жизни каждого человека. Если до относительно недавнего времени основным источником информации для нас служила газета «Правда», радио и два государственных телевизионных канала, сообщавшие в сущности одно и то же (не считая альтернативы в форме слухов), то сейчас этот перечень значительно расширился. Только в г. Курган действуют 5 – 8 радиостанций, 10 телевизионных каналов и несколько десятков газет и журналов. К этому списку можно добавить и вполне доступный сейчас интернет, информационные ресурсы которого

практически безграничны. В сфере общения между людьми на первое место выходит не межличностная, а массовая коммуникация. Массовая коммуникация – исторически сложившийся и развивающийся во времени технически опосредованный процесс создания, хранения, распространения, восприятия информации и обмена ею между социальным субъектом (создателем сообщения) и объектом (его потребителем) (1). К средствам массовой коммуникации (СМК), соответственно, относятся технические средства фиксации, копирования, тиражирования, хранения текстов и распространения их среди массовой аудитории. Сегодня они снабжают любого желающего и даже не желающего огромным объемом информации. Она готовится по большей части специалистами своего дела по определенной технологии и представляет собой, по сути, взгляд автора материала или его заказчика на те или иные события. Однако подается эта информация как сугубо объективная. Неподготовленный зритель (слушатель, читатель) не может проанализировать полученные сведения, отсюда вытекает проблема – СМК способны, осознанно или не осознанно, манипулировать сознанием людей.

СМК обладают еще одной особенностью: люди склонны доверять печатным или телевизионным сообщениям, особенно если последние подкрепляются реальным или надуманным авторитетом значимых для них персонажей. В особенности это характерно для молодежной аудитории. Таким образом, для школьника более значимым может стать не написанное в учебнике и не сказанное на уроке учителем, а увиденное или услышанное, пусть даже случайно, по телевидению либо в печатном издании. В результате рождаются представления, не имеющие ничего общего с реальностью. Можно привести массу подобного рода примеров из школьной практики, вот несколько из них (из истории): ислам – религия призывающая исключительно к борьбе против неверных, причем посредством терроризма; события 1917 года в России – результат заговора; 1930-е годы – либо исключительно эра террора, либо время экономического чуда и, наконец, самый утрированный образец: Гитлер был побежден американцами в сражениях на Тихом океане (противоположная крайность – союзники не столько помогали СССР, сколько мешали). Все они проникают в массовое сознание благодаря СМК, которые преподносят их ярко, доходчиво, зачастую подтверждая теми или иными документами, интервью, мемуарами и т. д. Причем все собирается в логически доказательную последовательную цепь изложения, проводящую к зрителю (читателю, слушателю) до предела простую и легко запоминающуюся идею.

Опасность подобного рода представлений очевидна. Люди превращаются в податливую, послушную массу, которая легко может поверить во все, что преподносят те или иные СМК.

Избежать этого можно посредством введения новых элементов в систему образования, учитывающих происходящие в нашей жизни изменения.

В 1990-х гг. начался процесс реформирования школьного образования. В его основу был положен принцип приоритета личности, а средством достижения поставленной задачи стали гуманизация, гуманитаризация и дифференциация образовательной политики в целом и образовательных систем, создаваемых в конкретных образовательных учреждениях (2). То есть образовательное учреждение, независимо от своего типа, должно стремиться в первую очередь к формированию личности, способной осознанно и ответственно выполнять все требования современного общества, в том числе и ориентироваться в насыщенных информационных потоках, что нашло отражение в проекте требований к обществоведческой подготовке выпускников старшей школы, подготовленных Л.Н. Боголюбовым, Л.Ф. Ивановой и О.В. Кишенковой. В частности, учащиеся должны «освоить способы получения и обработки разнородной социальной информации из различных источников... критически относиться к информации, в том числе распространяемой по каналам СМИ» (3).

Сделать это может только человек, представляющий себе основные законы функционирования СКМ, знакомый с используемыми ими знаковыми системами, способами создания сообщений и т. д. Западное общество столкнулось с данной проблемой значительно раньше нас и выработало основные подходы к ней. Перечисленными вопросами, т. е. вопросами функционирования СКМ занимается специальное направление образования – медиаобразование. Понятие «медиаобразование» впервые было раскрыто в материалах ЮНЕСКО в 70-е гг. «Под медиаобразованием следует понимать обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как часть специфической и автономной области знаний в педагогической теории и практике; его следует отличать от использования СКМ как вспомогательных средств в преподавании других областей знаний, таких как, например, математика, физика, география» (4).

Обществоведческие дисциплины являются основой современного гуманитарного знания, закладывающими фундамент отношений человека с обществом, его системы ценностей, жизненных приоритетов. При этом они должны учитывать не только изменения, происходящие в базовых науках, но и те, которые происходят в реальной жизни.

В нашей стране проблема развития и внедрения медиаобразования является сравнительно новой. Среди причин этого можно назвать и слабое обеспечение школ ТСО, неосведомленность учителей в данном вопросе, неготовность использовать даже имеющиеся кое-где возможности и т. д. Правда, на первый взгляд, вопрос с технической оснащённостью в последние годы начал исправляться, однако на практике появив-

шаяся техника является в целом малодоступной, а во многих случаях учителя не могут и не умеют воспользоваться даже имеющимися возможностями. Впрочем, не всегда нужны и ТСО, так как работа на уроке может вестись и с периодической печатью, и с инсценировками создания тех или иных передач (возможность посмотреть результат на экране все же не будет лишней), и с анализом телепередач (даже просмотренных дома), и т. д. В процессе подобной работы учащиеся смогут познакомиться с работой средств СМК, особенностью создания сообщений для них, получить навыки их критического восприятия, приобретают навыки ориентации в современном потоке информации.

При самостоятельном создании сообщений, отборе фактов, попытках различного их освещения, в зависимости от поставленной учителем задачи, учащиеся не только приобретают навыки работы со средствами массовой коммуникации, но и учатся высказывать свои мысли, доказывать свою точку зрения, слышать и понимать чужое мнение, самостоятельно мыслить. Задачей учителя становится научение подобной работе, ее основным формам, приемам.

Таким образом, медиаобразование является одним из путей воспитания гражданина, как человека свободного и ответственного(5), интеллектуально развитого, способного понять другого и защитить свое мнение, что и является на сегодняшний момент основной задачей школы.

1. Фирсов Б.М. Телевидение глазами социолога. М., 1971.
2. История для завтрашнего дня: Пособие для учителей и студентов / Под ред. Е.Е. Вяземского. М., 1999.
3. Учебно-тренировочные материалы для подготовки к единому государственному экзамену. Обществознание / Л.Н. Боголюбов, Е.Л. Рутковская. М., 2002.
4. Зазнобина Л.С. Медиаобразование в школе: как же выжить в мире СМИ? www.belti.msk.ru/edu/stat.htm
5. Введение в обществознание: Учеб. пособие для 8 – 9 кл. общеобразоват. учреждений / Под ред. Л.Н. Боголюбова. М., 2001.

Баженова Н.Н. (Екатеринбург)
**Современные тенденции и опыт воспитательной работы
со студентами на историческом факультете УрГПУ**

*Только правильно понятое и правильно выполненное
воспитание дает возможность не только прививать
лучшие общественные идеалы, но и воплощать их
в жизнь.*

В.М. Бехтерев

Исторически любое общество, государство стремилось воспитать достойных граждан. Всегда высоко ценились профессионализм, честность, трудолюбие, стремление работать на благо Родины. Воспитание

является ядром образовательного процесса. Неслучайно ЮНЕСКО, объявившее XXI век «Веком образования», определило воспитание как сверхзадачу современности.

В России постепенно и неуклонно приходит осознание того, что воспитание студенческой молодежи должно стать приоритетным направлением в политике государства. Впервые за многие годы в основополагающем государственном документе – Национальной доктрине образования в Российской Федерации – определены цели воспитания и обучения как единого процесса, пути их достижения посредством государственной политики в области образования на предстоящие четверть века.

Воспитание студенческой молодежи в высшей школе, как отмечает министр образования В.М. Филиппов, осложняется существующей ныне противоречивостью ситуации. С одной стороны, оно осуществляется в обстановке значительного ослабления политического и идеологического влияния, расширения свободы деятельности, роста потенциальных возможностей для социального становления, самостоятельности и инициативы личности. Наблюдается процесс определенной адаптации студенческой молодежи к формирующемуся типу экономики. С другой стороны, неблагоприятная социокультурная среда формирует кризисное сознание у студентов. Наиболее существенной проблемой, ухудшающей психологическую атмосферу в студенческой среде, сегодня являются социально-экономические условия и обстоятельства бытия, где одной из самых острых является проблема социального неравенства. Для значительной части студентов – старшекурсников внеучебное время становится рабочим временем и основным способом выживания (1).

Однако, какие бы сложные противоречивые процессы не происходили в нашем обществе, как бы ни складывались отношения между различными слоями, поколениями людей, всегда будет актуальной необходимость в создании такой системы воспитания молодежи, которая соответствовала бы современным достижениям и требованиям педагогической науки.

В системе высшего профессионального образования особое место занимают педагогические вузы. В народе верно говорят, что «когда пропадут башмачники – люди будут носить плохую обувь, но если пропадут учителя – пропадет нация». Государству нужен учитель не только обладающий соответствующим набором знаний, умений и навыков, но и высокими нравственными, гражданскими качествами. Специалист XXI века должен быть, в первую очередь, динамичен, т.е. уметь найти достойное применение своим знаниям и умениям в различных сферах образовательной деятельности.

В Уральском государственном педагогическом университете воспитательная работа выделена в качестве приоритетного направления в

Программе развития на 2000-2004 гг. и предусматривает следующие направления:

- создание системы, обеспечивающей участие студентов и преподавателей в реализации принципов, целей и задач воспитательной работы;
- создание условий для формирования воспитывающей среды: использование вузовских традиций, повышение воспитательного потенциала учебных занятий, профилактика негативных форм поведения;
- обеспечение системы психолого-педагогической, нормативной подготовки педагогов к воспитательной работе;
- проведение систематического мониторинга состояния воспитательной работы;
- гуманизация межличностных отношений преподавателей и студентов;
- создание условий для самовыражения и саморазвития студентов и аспирантов (2).

В соответствии с программой развития УрГПУ разработан план воспитательной работы на текущий календарный год на историческом факультете. В основу концепции воспитательной работы со студентами-историками положена идея целостного подхода к воспитанию и образованию. Реализация плана ставит перед коллективом следующие задачи:

- ориентация педагогического коллектива на переход от раздробленности воспитательных мероприятий к созданию педагогически воспитывающей среды;
- обеспечение взаимосвязи воспитательного процесса с учебной и научной работой;
- создание условий для разностороннего развития личности студента с учетом возможностей университета и факультета;
- осуществление системы мероприятий комплексного характера по обеспечению действенности всех вузов воспитательного взаимодействия;
- активизация деятельности органов студенческого самоуправления с целью привлечения студентов к сознательному, систематическому участию в управлении делами факультета, в жизни университета.

План воспитательной работы включает в себя несколько направлений, которые наполнены конкретным содержанием:

- информационно-просветительское;
- научно-исследовательское;
- эколого-валеологическое;
- гражданско-правовое, патриотическое;
- культурно-досуговое;
- традиционно-символическое;
- организационное.

Таким образом, разработка в педагогическом вузе особой модели организации воспитательной работы должно способствовать формиро-

ванию активного отношения студента к выбранной профессии, т.к. студенчески возраст – пора сложнейшего структурирования интеллекта, интенсивной и активной социализации человека как будущего учителя.

1. Доклад министра образования Российской Федерации В.М. Филиппова // О деятельности вузов по организации и осуществлению воспитательного процесса в современных условиях. Материалы докладов на всероссийском семинаре-совещании г. Ростов-на-Дону, 13-16 декабря 2001 года. Тезисы докладов. Ч. 2. Ростов-на-Дону, 2001. С. 6.
2. Серeda В.А., Боровиков С.Ю., Садкина Т.М. Программа воспитательной работы в Уральском государственном педагогическом университете // Там же. С. 164.

Балдина Н., Лис Н.А.
Учебное пособие по истории народа манси
для школьников и студентов

В системе современного исторического образования существует проблема определения оптимального баланса между историей всеобщей, национальной (российской), региональной и местной (локальной). В «Стратегии развития исторического образования» говорится о необходимости обеспечить баланс политических, этнонациональных и иных ценностей при приоритете общенациональных (государственных). Историческое образование должно помочь каждому человеку освоить три круга ценностей: этнокультурных, общенациональных (российских) и общечеловеческих (планетарных) (1). Для обеспечения реализации данного баланса и усвоения этих ценностей актуальным является разработка региональной составляющей стандарта.

В условиях полинациональности российских регионов изучение этнической истории составляет важный аспект исторического образования. ГОС (НРК) образования Свердловской области, учитывая особенности, уровень и тенденции развития Свердловской области и образовательные потребности жителей, также призван внести свой вклад в установление баланса между местной (локальной), региональной российской и всеобщей историей. В рамках образовательной области «Обществознание» и культурно-исторической линии НРК определяются требования к учебной дисциплине «История Урала», которая интересует нас в связи с проблемой регионализации содержания исторического образования. Цели образования в русле данной дисциплины соотносятся с общими целями регионального образования и направлены на формирование исторических знаний и представлений учащихся о родном крае, более глубокое понимание российской и мировой истории на основе изучения микроистории, развитие интереса к истории и культуре, уважение к жителям полинационального и поликультурного Уральского региона, формирование способности к социально-культурной интеграции и самоопределению, убеждений и ценностных ориентаций учащихся на основе

самостоятельного осмысления опыта истории, восприятие идей гуманизма и ненасилия, прав человека и демократических ценностей, социальной ответственности и свободы, патриотизма и взаимопонимания.

Ряд требований ГОС (НРК) нацелен на изучение вопросов этногенеза, обрядов, верований и религии народов Урала, этнокультурных особенностей народов Урала в прошлом, проявлений национального менталитета, которые могут быть реализованы через воссоздание этнической истории и проектирование соответствующих учебных курсов. Отсутствие программ и учебных пособий по истории коренных народов Урала, как показал анализ практики преподавания, приводит к тому, что учителя используют учебное время, отведенное на изучение региональной истории, на изучение курсов истории федерального компонента. Проблема отсутствия подобных программ и пособий, как нам представляется, может быть решена самим учителем истории, что открывает дополнительные возможности для его самореализации в качестве исследователя и развития навыков поисковой, научно-исследовательской и творческой деятельности, для создания своей собственной творческой лаборатории с привлечением к такой работе учащихся. При этом деятельность учителя должна сочетать в себе элементы исторического исследования и педагогического проектирования.

История Урала тесно связана с историей коренного населения Урала и, в частности, культурой финно-угорских народов, в том числе манси. История этого народа в современной научной и учебной литературе представлена недостаточно. Начальные этнографические сведения о финно-угорских народах Урала встречаются в исследованиях иностранных авторов и летописных сводах Древней Руси. Начиная с В.Н.Татищева можно говорить о появлении программных этнографических исследований, заложивших основу для осуществления исследовательских экспедиций по изучению финно-угорских народов Урала (3). К сожалению, данные этих исследований носят несистематизированный характер и каждое из них отражает лишь отдельные аспекты истории и культуры народа манси. Так существуют исследования по материальной культуре народов Урала (4), по духовной культуре манси (обрядности, культу, верованиям, шаманизму (5), по социальной организации манси (6). Справочные данные по этнической истории манси дополняются исследованиями языка манси (7,8). Проблема этногенеза манси также нашла свое отражение в научной литературе (9). Некоторые авторы изучали процесс исследования народов Урала, деятельность отдельных исследователей и научных обществ (10).

С целью проектирования программы и учебного пособия по истории народа манси для учащихся школ и студентов педвузов были изучены аспекты, касающиеся этногенеза, прародины и современного места про-

живания манси, их хозяйственно-бытовой сферы, социального устройства и мировоззрения, а также этнографические аспекты истории народа манси. В ходе исследования были проанализированы следующие виды источников: данные иностранных авторов и летописных сводов Древней Руси о манси, программные научные исследования и первые обобщающие труды по истории народа манси, данные исследовательских экспедиций АН, РГО, УОЛЕ и независимых исследователей в записях их участниками этнографами.

Проектирование учебного пособия по истории народа манси для школьников и студентов осуществлялось на основе этнокультурного подхода, суть которого заключается в рассмотрении культуры народа во всем ее многообразии, которое образует ее этнический облик. Данный подход позволил установить параллели в развитии конкретного этноса (его этногенеза и этнической истории), формировании его ценностных ориентаций и установок, социализации и включения в современное культурное пространство региона, страны, мира.

В ходе проектирования учебного пособия по истории народа манси для школьников и студентов были выявлены особенности содержания его основных структурных компонентов (текста, методического аппарата, иллюстраций и др.):

1) В основном тексте учебного пособия представлены памятники природы, истории и культуры народа манси, сохранившиеся в первозданном виде, которые раскрывают разнообразные стороны жизнедеятельности людей в различные исторические периоды и сегодня напоминают жителям Урала об уникальности и неповторимости нашего региона, некоторые аспекты истории этноса, а также деятельность учёных, занимавшихся изучением истории этого народа в разное время.

2) Особенностью содержания учебного пособия является многоаспектное и комплексное отражение истории народа манси на всех этапах исторического развития (основные этапы этногенеза, социальное развитие, развитие материальной и духовной культуры, взаимоотношения с соседними народами и др.).

3) Тексты учебного пособия адаптированы для старшеклассников и студентов первого курса исторического факультета педагогического вуза с учетом их возрастных особенностей, а также потребностей и интересов: приоритета интеллектуальной направленности деятельности, стремлений проникнуть в сущность явлений общественной жизни, объяснить их взаимосвязи и взаимозависимости, критическое отношение к информации, сопровождающееся стремлением выработать собственную точку зрения, дать свою оценку событиям.

4) В учебном пособии были привлечены данные исторических источников, иллюстративных материалов, которые ранее не использовались при построении учебных курсов по всеобщей и отечественной истории.

5) Основной и дополнительный тексты учебного пособия, а также методический аппарат нацелены на развитие умений учащихся и студентов самостоятельно работать с разнообразными историческими источниками, соотносить имена, даты, события и процессы с историческими периодами в контексте российской и мировой истории, видеть динамику, тенденции, сложность и незавершенность (открытость) социально-исторического развития этноса, связь с современностью, подготовить реферат, выступление по избранной теме, проблеме, сравнивать предлагаемые исторические версии и оценки, выдвигать оценочные суждения.

6) Основной текст учебного пособия направлен на создание многоуровневой системы образов на основе целостной реконструкции процесса культурно-исторического развития народа манси с древнейших времён до наших дней. С этой целью были использованы разнообразные формы изложения учебного материала: картинные описания, сюжетные рассказы, образные характеристики, авторские рассуждения, версии и т.п. (описания внешнего облика манси Кривошекова И.Я.(15), версии о прародине манси, выдвинутые различными исследователями, например, В.П.Семёновым - Тяньшанским, Н. Чупиным (16), рассказы о подвигах исследователей истории народа манси Кастрена, К. Носилова, А. Дунина-Горкавича.

7) Необходимым элементом учебного пособия являются разнообразные виды письменных исторических источников, (летописи, записки и письма, свидетельства иностранцев, отрывки из научных исследований различных историков и др. (13);

8) Основой пояснительного текста стали комментарии учёных, справочные материалы о людях и событиях, изображенных на иллюстрациях и упоминающихся в источниках.

9) Иллюстративные материалы в пособии представлены в виде портретов исследователей, изображений представителей этноса с зарисовок учёных и современных фотографий, реконструкций жилых и хозяйственных сооружений, карт маршрутов экспедиций и т.д.

10) Методический аппарат пособия был выстроен как сквозная многоуровневая система вопросов и заданий, проходящая через все структурные компоненты учебного пособия: вопросы и задания параграфа, главы, раздела в эмоциональных, познавательных, дискуссионных, диалогичных формулировках типа «узнай», «восстанови картину», «выскажи мнение», «оцени поведение», «поразмышляй» и т. д. Например, поразмышляй над назначением действий шамана во время "медвежьего праздника".

11) Аппарат ориентировки был нацелен на использование учащимися и студентами словаря терминов, хронологических таблиц, индексов, списков литературы, шрифтовых выделений, шмуцтитлов, схем и т. п.

Структура и логика учебного пособия по истории народа манси для школьников и студентов были выстроены в рамках проблемно – тематического подхода:

Вводная часть.

1. Зачем нужно изучать историю народа ?
2. Что ты знаешь о народах Урала ?
3. Этнографическое изучение Урала.

Основная часть. История народа манси.

1. Этногенез и прародина манси
2. Язык, письменность и самосознание.
3. Окружающая среда.
4. Основные занятия.
5. Поселения.
6. Жилые и хозяйственные постройки.
7. Быт.
8. Одежда.
9. Иные элементы материальной культуры.
10. Социальное устройство.
11. Мировоззрение манси:
 - а) религиозные верования;
 - б) мифы, устное народное творчество;
 - в) календарные обряды и праздники;
 - г) культовые обряды;
 - д) феномен шаманизма у манси;
12. Характер отношений манси с другими народами.

Заключительная часть.

1. Кто такой манси?
2. Урал на пересечении цивилизаций, времен и культур.

Данный курс призван реализовать региональный компонент содержания исторического образования, закрепленный в ГОС (НРК) образования Свердловской области, знакомя с историей этноса - коренного народа Урала, а в рамках гуманитарных дисциплин – ценностное отношение обучающихся к культурному наследию этносов, обеспечивая ответственную поведенческую, жизненно-смысловую позицию школьников и студентов, в силу чего данный курс может быть включен в школьный (вузовский) компонент учебного плана.

1. Стратегия развития исторического и обществоведческого образования в образовательных учреждениях // Программно-методические материалы: История. 10-11 класс. М. 1998. С.9.

2. Государственный образовательный стандарт (национально-региональный компонент) образования в период детства, основного общего и среднего (полного) общего образования Свердловской области. Екатеринбург, 1999. С.72-79.
3. Татищев В.Н. Предложение о сочинении истории и географии // Татищев В.Н. Избранные труды по географии России. М., 1950.
4. Чернецов В.Н. Наскальные изображения Урала. М., 1971. Иванов С.В. Скульптура народов Севера Сибири 19 - первая половина 20 вв. Л., 1970.
5. Головнев А.В. Говорящие культуры. Екатеринбург, 1995. Миловский А.С. Песня Жар-Птицы. М., 1987. Элиаде М. Шаманизм: Архаические техники экстаза. М. 1998. Басилов В.Н. Избранники духов. М., 1984. Гемуев И.Н., Бауло А.В. Святые места манси верховьев Северной Сосьвы. Новосибирск, 1999. Соколова З.П. Животные в религиях. СПб, 1998.
6. Напольских В.В. Введение в историческую уралоистику. Ижевск, 1997.
7. Хайд П. Уральские языки и народы. М., 1985.
8. Этногенез народов Севера. М., 1980.
9. Очерки по истории русской этнографии, фольклористики и антропологии. Вып. I. М., 1956.
10. Смирнов В.А. Учитель и книга. М., 2002.
11. Историческое образование в современной России. Справочно-методическое пособие для учителей. М., 1997. С.52.
12. Алексашкина Л.Н. Школьные учебники истории: тенденции и перспективы // Преподавание истории и обществознания в школе. 2002. № 2. С.56 - 59.

Бахтина И.Л. (Екатеринбург)

Расширение сети общеобразовательных школ на Урале в 1920-е гг. и проблема их материального обеспечения

Стабильность и прогресс в образовательной сфере всегда были и будут залогом устойчивого развития общества, и наоборот, если школа переживает кризис, то это не только симптом, но и в значительной мере причина социального благополучия. В новейшей истории России был период, в определенной степени эквивалентный современному этапу отечественного развития. Мы имеем в виду первое десятилетие советской власти. Особенно это сходство относится к сфере народного образования: тогда, как и сейчас, происходили процессы резкого изменения идеологических, и, в частности, образовательно-педагогических ориентиров на фоне столь же глобального падения национального дохода, в первую очередь затронувшего школу. Мы не будем бездумно отвергать прошлое. Советская история- это наша история, и, возможно, изучение и анализ особенностей развития советской школы в годы новой экономической политики поможет нам в поисках выхода из того критического состояния, в котором в наши дни находится российская общеобразовательная школа.

Особенностью культурного развития Урала в 1920-е гг. было отставание региона от других краев и областей страны в развитии образования. По всесоюзной переписи 1926 г. грамотность населения Уральской области составляла 40 %, в том числе городского- 59,4%, сельского- 34,4% (1). Данные свидетельствуют не только об отставании Урала по состоянию школьного образования от средних показателей по РСФСР (69,2%) (2), но

и о различном уровне состояния обучения детей в отдельных зонах Урала. Декретом ВЦИК и СНК РСФСР от 31 августа 1925 г. предельным сроком для введения на всей территории республики обязательного всеобщего начального обучения в объеме начальной школы был определен 1933/34 уч.год, а общедоступность начальной школы при добровольном ее посещении должна была быть обеспечена к десятилетию Октябрьской революции, т.е. к 1927 г. Решить задачи подготовки к переходу на всеобщее обучение нельзя было без соответствующей сети школ и укрепления их учебно-материальной базы. Если говорить об Урале, то недостаток школ, слабость их материальной базы были одними из серьезнейших препятствий на пути развития начального всеобщего и школьного образования вообще.

Школьная сеть на Урале включала в себя следующие типы школ: школы I ступени или начальные, повышенные школы-семилетки и девятилетки, школы II ступени, школы крестьянской молодежи (ШКМ), фабрично-заводские школы, а также небольшое количество школ конторского и торгового ученичества. Школы открывались и из-за недостатка средств к существованию закрывались, особенно это касалось деревенских школ. Школьная сеть сокращалась вследствие объективных причин (например, голод 1921-22 гг.) и реорганизовывались (например: часть школ второй ступени была реорганизована в семилетние школы, на базе ряда других возникли техникумы.)

Школьная сеть в начале 1920-х годов превышала довоенную, что являлось результатом колоссальной тяги к знанию среди населения. Школы открывались стихийно. В 1920 году сеть начальных школ на территории Уральской области составляла 6052 учреждения с 445349 учащимися. В этих учебных заведениях учили только грамоте по старым букварям и книгам. Ни учебников, ни письменных принадлежностей не было ни в школах, ни в отделах народного образования. Почти весь первый 1919/20 уч. год на Урале прошел в таких условиях. Лишь немногие школы, откуда учителя не сбежали с Колчаком и где не стояли штабы или военные части, были в лучших условиях, здесь сохранились старые запасы бумаги, грифелей, мела и прочих учебных принадлежностей (3).

В создании новых школ, особенно в деревне, было много стихийного. Обычно крестьяне арендовали чью-нибудь избу, заготавливали дрова, покупали канцелярские принадлежности и просили прислать к ним учителя. В исполкомы местных советов шел нескончаемый поток таких просьб. Иногда по поручению сельского схода уполномоченные крестьяне договаривались с учителем и школа открывалась без ведома отдела народного образования. Некоторые школы, созданные на одном энтузиазме, вскоре закрывались, хотя продолжали числиться как действующие.

Суровые испытания пришлось перенести школе в голодные 1921-22 гг. Сеть школ, превысившая к 1920 г. дореволюционную, сократилась к

1922 г. до минимума. Количество школ (данные на 1 января 1922 года) первой ступени упало от 6052 до 4280 с 259 276 учащимися вместо 445 349 (4). Школы были без дров, без учебных пособий, с голодными учителями, с недоедающими и полураздетыми учениками. Писали на бересте, на деревянных дощечках углем или чернилами, изготовленными из свеклы, сажи, еловой коры. Неудивительно, что почти половина детей, ранее учившихся, оказались в эти годы вне школы.

Решающую роль в сохранении школьной сети сыграло привлечение широкой общественности к помощи школе. Еще до опубликования декрета Совнаркома от 16 сентября 1921 года руководство Уральской области принимает решение о необходимости финансировать школы, снятые с госбюджета, за счет самого населения (5).

В городах школы прикреплялись к фабрикам, заводам, учреждениям. В сельской местности вводилось самообложение населения. Самообложение сыграло решающую роль в поддержании школьной сети в условиях голода. В Пермской губернии уже к февралю 1922 года сельское население выдавало пайки 1080 работникам просвещения (27% от общего числа). В Екатеринбургской губернии за счет средств сельского населения в 1922/23 уч. году содержалось 2723 работника просвещения. Применялись и другие формы помощи школам: субботники по заготовке топлива, ремонту школьного оборудования, засева «школьных полос» и др. Таким образом сокращение школьной сети удалось приостановить. Весной 1923 года на школьном фронте начался маленький, но неуклонный подъем (6).

На 1 января 1923 года школьная сеть была представлена 4123 учреждениями (68,1% от числа учреждений 1920 года), 287292 учащимися в них (64,5% от числа учащихся в 1920 году), 7 997 педагогами (67,1% от числа педагогов в 1920 году) (7). В последующие годы школьная сеть продолжала расти. К 1927/28 уч. г. по всей Уральской области школу посещали 63-65% детей школьного возраста. По отдельным округам этот уровень был еще выше (8). В Пермском, Свердловском, Тагильском, Златоустовском округах школой было охвачено от 70 до 80% детей (9).

Большим достижением советской школы можно считать увеличение числа девочек в школе; если до войны они составляли в общей массе учащихся не более 25-28%, то в 1926/27 уч.г. - 37% (10).

Необходимо отметить еще одно важное явление, наблюдаемое с 1923 по 1926 год - значительное число отказов в приеме в школу. В 1923 г.-2 870 отказов, в 1926г.-5640 (11). Причины, называемые отделами народного образования при обосновании, отказов были самые разнообразные, наиболее частыми из них являлись - теснота учебного помещения, недостаток педагогического персонала, малолетство, великовозрастность, поздняя явка, неподготовленность или болезненное состояние организма ребенка. Самое большое число отказов наблюдалось по причине тесноты

помещения (12). Положение со школьными зданиями на Урале, как и вообще в Советской России было чрезвычайно тяжелым. Не ремонтировавшиеся в течение всего периода гражданской войны, интервенции, голода и занимаемые всюду для других целей, школьные здания пришли в совершенную негодность. Положение со школьными зданиями для Урала осложнялось еще тем, что в ряде округов, не имевших до революции земских органов, школьное строительство и в дореволюционное время было недостаточным. Особенно в тяжелом положении были национальные школы.

Школьных зданий, при быстро растущей сети, было недостаточно даже там, где бывшие земства уделяли значительное внимание строительству школ. Например в Пермском округе из 377 школ давших сведения - 209 располагались в специально выстроенных зданиях, 154 в приспособленных помещениях, остальные в абсолютно непригодных (13). По сравнению с другими округами, Пермский округ в отношении школьных зданий находился в более благоприятных условиях. Между тем из числа указанных - 49,3%-школы с отоплением, 50,7% - школы с холодными помещениями, 83,2%-светлые, 16,8%-темные, 88,6%-сухие помещения, 11,4%-сырые (14).

По Уральской области из обследованных (на 1 января 1925года) 2 808 школьных зданий-1 651 были специально выстроены и 1157- приспособлены (15). Из числа специальных школьных зданий 596 имели по одной классной комнате, 535-по две, 248 по три и только 121 - по четыре комнаты. Из приспособленных помещений одну комнату имели 497 зданий, две комнаты - 419, три комнаты - 143, четыре комнаты - 74 (16). Если госпланом была предусмотрена средняя площадь пола на одного ученика в 5 кв.аршин, то в уральских школах она едва достигала 3,5 кв.аршин в зданиях специально выстроенных под школы, и 2,5 кв.аршин в зданиях приспособленных (17).

В течение 1920-х гг. растут ассигнования по местному бюджету вместе с дотацией от центра на строительство новых школ. В 1924/25 уч.г.- 215 900 руб., в 1925/26 уч.г.-782 200 руб., в 1926/27 г.-1 381 900 руб. (18). В частности для Курганских школ в 1924/25 уч.г. было выделено 20 000 руб., в 1925/26 уч.г.-70 000 руб. в 1926/27 уч.г.-81 00 руб. из окружных средств и 65 000руб. из центрального школьного строительного фонда (19). Однако, хотя с 1924 года к концу 1920-х годов ассигнования по местному бюджету вместе с дотацией от центра на строительство новых школ выросли почти в шесть раз, школьных помещений было явно недостаточно, везде наблюдалась большая перегруженность школ учащимися. В некоторых округах, особенно зауральских в школьном строительстве активно участвовало крестьянство, иногда выстраивавшее школу на свои средства. Стихийный размах школьного строительства наблюдался в Че-

лябинском, Курганском, Ишимском округах. Курганский округ к 1927 г. имел 29 вновь построенных зданий, из них 8 по последним требованиям техники и педагогики. Челябинский и Ишимский округа насчитывали новые постройки десятками (20).

Достаточно длительное время школы не пополнялись школьным инвентарем. Обычно школы были оборудованы 3-х или 4-х местными партами, за которыми фактически располагалось 7 или 8 учащихся. В школах их называли «гробами с десятком муравьев». В классе таких «гробов» на 40-45 учащихся было всего 6-7 – не больше (21).

Учебное оборудование старой школы могло лишь частично удовлетворить потребности новой советской школы, хотя для использования годились например такие принадлежности как арифметический ящик, шведские счеты, географические карты. В годы разрухи и в первые годы мирного строительства учебный материал школ не пополнялся и не обновлялся. 1926/27 уч. г. был первым годом снабжения школ наглядными пособиями. Школы получили также из Наркомпроса метрические измерители, экономические и географические карты, учебные пособия по геометрии и др. Многие отделы народного образования в этом году смогли на 100% обеспечить школы оборудованием и инвентарем, а также своевременно заключить с государством договор на поставку учебников по рекомендованному УралОНО списку (22).

Увеличивалась и общая сумма бюджета на народное образование. К 1926/27 уч.г. она выросла в два раза по сравнению с 1924/25 уч.г. (23). Помимо бюджетных средств школы имели средства от оплаты за обучение детей лиц, живших, как считалось, на нетрудовые доходы (до 1926 г.), от Комитетов содействия школе или просто получали помощь натурой: крестьяне нередко сами ремонтировали школы, устраивали субботники по обработке пришкольного земельного участка. Нередки были и самообложения родителей в помощь школе. Например крестьяне одной из деревень Пермского округа собрали 120 рублей на ремонт школы и оплачивали за свой счет сверхурочный труд перегруженного работой учителя (24). В Златоустовском округе на заводе Аша общественные организации отпустили на учебники 700 рублей. Крестьяне Ишимского округа создали при школах хлебные фонды, насчитывавшие до 200-300 пудов хлеба (25). И таких случаев помощи школе было много.

В 1926 году в 3749 школах 64% учащихся составляли дети крестьян, 20,6% дети рабочих, 8,4%-дети служащих, 0,8%-дети торговцев, 0,6%-дети, родители которых являлись представителями свободных профессий, 0,5%-дети родителей на прочих работах (26). Такое распределение учащихся было вполне характерно для школ первой ступени (начальных школ) Уральской области.

Инспекторские обследования свидетельствуют о значительном проценте детей бедноты, не посещающих школу. Вопрос о непосещаемости школы был особенно тяжелым вплоть до 1925 года. Причинами непосещаемости были - работа на дому, уход на заработки, болезнь, отсутствие одежды и обуви и др. (27). Материальная необеспеченность населения была причиной почти половины пропусков занятий, поэтому актуальным был вопрос о помощи детям бедноты, для чего уже в 1927 году в областном бюджете предусматривалась сумма в 46 000 рублей (28).

Несмотря на все предпринимаемые усилия, школьная сеть существовавшая на Урале к середине 1920-х годов обеспечивала возможность обучения только 44% детей школьного возраста, а остальные, то есть большая половина находились вне школы (29). К 1926 году в Уральской области имелось 4 673 школы первой ступени, включая и 100 транспортных школ (30). Эта сеть школ обслуживала 345 802 человека. Еще 23 840 человек обучались в первых четырех группах школ-семилеток и девятилеток. Таким образом общее количество учащихся первой ступени обучения составляло 369 642 человека. По данным всесоюзной переписи 1926 г. детей школьного возраста на Урале имелось 605 615 человек. Следовательно школа первой ступени охватывала в 1926 году лишь 45,5% детского населения (31).

Сеть школ повышенного типа развивалась чуть медленнее сети начальных школ, хотя важность их на данном этапе развития системы народного образования была очень велика, особенно школ – семилеток, которые устраняли перерыв в 2-3 года между окончанием школы первой ступени и поступлением в профессиональные школы и школы фабрично-заводского ученичества, обучение в которых строилось на базе программ семилетней школы (32).

Большой популярностью среди крестьян пользовались, возникшие в 1923 г. школы крестьянской молодежи (ШКМ), которые давали общее семилетнее образование и некоторые навыки по ведению сельского хозяйства. ШКМ стала на достаточно длительный период почти единственным типом повышенных школ в деревне. Предполагалось реорганизовать все деревенские школы повышенного типа в ШКМ, а затем удвоить сеть этих школ (33).

Оживленную дискуссию среди уральской общественности вызывала судьба школы второй ступени, которая сохраняла традиции старой средней школы, ставя своей главной задачей подготовку в ВУЗы. Но лишь небольшой процент выпускников школ второй ступени мог рассчитывать на поступление в высшую школу, так как прием в ВУЗы был ограничен. Народный Комиссариат по просвещению подверг пересмотру задачи школы второй ступени и признал необходимость радикальной реорганизации ее второго центра, придав ему профессиональный характер (34).

Среди реорганизованных школ второй ступени самыми многочисленными были ФЗУ (фабрично-заводские). К середине 1920-х годов их было 39 с количеством учащихся- 3 200 человек. Школы ФЗУ готовили квалифицированных работников для тяжелой и средней промышленности (35).

Профессиональные школы ставили своей задачей подготовку работников для деревни (кузнецов, слесарей, плотников, столяров), для коммунального хозяйства и для кустарного и ремесленного производства (36).

Школы конторского и торгового ученичества строились по типу школ фабзавуча и готовили квалифицированных работников торговли и конторско-счетного дела (37).

Особенностью образовательной политики Советского государства того периода являлось предоставление преимуществ в получении образования детям рабочих и крестьян. С этой целью руководство области создавало уездные и районные комиссии из представителей общественных организаций по проверке социального состава учащихся школ второй ступени. Однако процесс увеличения рабоче-крестьянской прослойки в школах этого типа шел медленно. Причины этого крылись в материальных трудностях учащихся, в том, что подавляющее большинство этих школ было сосредоточено в городах, а также в непопулярности школ второй ступени (38).

В целом сеть школ повышенного типа на Урале (за счет роста семилеток и ШКМ) приближалась к нормам, установленным постановлением ВЦИК и Совнаркома от 31 августа 1925 г. – 12,3% учащихся от числа учащихся начальных классов (при норме-12,5 %) (39).

1. Показатели состояния народного образования на Урале. Свердловск, 1928. С.38.
2. Подготовка введения всеобщего обучения на Урале. Свердловск, 1927. С. 11.
3. Просвещение на Урале. 1927. № 2. С. 78.
4. Просвещение на Урале. 1927. № 2. С. 1.
- 5.
6. Чуфаров В.Г. Деятельность партийных организаций Урала по осуществлению культурной революции (1920-1937 гг.). Свердловск, 1970. С.56.
7. Просвещение на Урале. 1927. № 2. С. 15.
8. Там же.
9. Чуфаров В.Г. Указ. соч.С.58.
10. Там же.
11. Просвещение на Урале.1927.№2.С.16.
12. Там же.
13. Состояние начального обучения на Урале в 1925-26 учебном году. Свердловск, 1926. С.7.
14. Уральский рабочий. 1926. 28 февраля.
15. Там же.
16. Просвещение на Урале. 1927 № 2. С.17.
17. Уральский рабочий. 1926. 28 февраля.
18. Там же.
19. Состояние начального обучения на Урале в 1925-26 учебном году. Свердловск, 1926. С.12.
20. Просвещение на Урале. 1927. № 2. С. 18.

21. Уральский рабочий. 1926. 28 февраля.
22. Просвещение на Урале. 1927. № 2. С.19.
23. Чуфаров В.Г. Указ. соч. С.63.
24. Уральский рабочий. 1926. 28 февраля.
25. Там же.
26. Состояние начального обучения ... С.14.
27. Просвещение на Урале. 1927. № 2. С.20.
28. Там же.
29. Уральский учитель .1925. № 4. С.8.
30. Уральский рабочий. 1926. 28 февраля.
31. Там же.
32. Уральский учитель. 1925. № 1. С.6.
33. Там же.
34. Уральский учитель.1925. № 1. С.6.
35. Уральский учитель. 1925. № 4. С.8.
36. Уральский учитель. 1925. № 4. С.8.
37. Там же.
38. Хозяйство Урала. 1928. № 10. С.133.
39. Гришанов П.В. Школьный всеобуч на Урале в условиях строительства социализма (1926-1937 гг.) ЧГПИ. 1982. С.9.

Бикмеев М.У. (Уфа)

Победа в Великой Отечественной войне – исторический феномен

Бывают события, даже весьма значительные для своего времени, которые по прошествии десятилетий стираются из памяти народов. Но некоторые из них не тускнеют от неумолимого бега времени, больше того – их значение только возрастает, что объясняется величиной и определяющей ролью этих событий в мировой истории. К ним, безусловно, относится победа советского народа в Великой Отечественной войне 1941 – 1945 годов.

Победа в войне как положительный исторический фактор и цементирующий общество пример, привлекает внимание миллионов людей, а ее значение с течением времени только растет. Рост значения победы как важнейшего исторического события связан с ее универсальностью. Мы всегда, когда нам необходимо, возвращаемся к ней и всегда в ней нуждаемся. Победа все время служит нам: была нам необходима как в 1945 году, так и сегодня, несомненно, в ней мы будем нуждаться в будущем. Она нужна нам для воспитания всего общества и особенно подрастающего поколения. Возвращаясь вновь и вновь к великой победе, мы станем лучше и сильнее. Кроме того, победа дает нам возможность понять, какими мы были в прошлом, и какими мы можем стать в будущем, если, конечно, захотим и приложим усилия. Значение победы связано еще и с нашей гордостью. Мы гордимся нашей страной, внесшей решающий вклад в достижение победы. Мы гордимся внесшим существенный вклад в победу регионом, где мы живем. Мы гордимся своими

родственниками – участниками войны, внесшими свой посильный вклад в эту победу. Мы справедливо считаем участников войны героями, так как их свершения и само время были героическими.

Что же такое победа? Почему она приковывает к себе наше внимание вот уже в течение 60 лет? Эти вопросы весьма сложны, на них нет простых ответов. Победа в Великой Отечественной войне – знаковое, необычное, огромное по своей сути, исключительное, редкое и необычное явление, т.е. это исторический феномен. Несомненно, это величайшее и закономерное достижение нашего народа. Кроме того, победа – это гигантский успех всех народов, в том числе каждого человека, имевшего отношение к войне. Победа – это еще и преодоление огромного препятствия – фашизма, стоявшего на пути развития человечества в 40-х годах XX столетия. Его разгром имел жизненное значение: без победы невозможен был прогресс. Есть и нравственная сторона вопроса: достижение победы было справедливым делом нашей страны, ибо война была отечественной, великой, справедливой, освободительной, для наших же противников она имела совершенно другой характер.

Долг нашего поколения – изучать пути, способы достижения величайшей победы и передавать бережное отношение к ней последующим поколениям, тем самым использовать ее как связующее звено между прошлым и будущим.

В борьбе с фашизмом и милитаризмом в 1941 - 1945 годах в разной степени принимали участие многие государства и народы. В зарубежной исторической литературе всегда было и остается стремление принизить вклад Советского Союза в достижение победы. В настоящее время и в отечественной историографии появились желающие пересмотреть эту проблему. В связи с этим возникает вопрос – не украдут ли победу наших дедов и бабушек, отцов и матерей, нашу победу? Такие опасения есть. Тем не менее, мы не должны бояться этого, т.к. победа принадлежит не только старшему поколению и нам, она является достоянием наших детей и внуков. Она принадлежит народам России. Этот исторический феномен объединяет всех, служит мерилем и, как ярчайшая звезда, как ориентир, показывает нам путь в будущее.

Учитывая необходимость непрерывного и углубленного изучения проблем Великой Отечественной войны, особенно в период подготовки к 60-летнему юбилею завершения войны, важно иметь новые подходы, способствующие улучшению качества учебы и повышению уровня воспитания подрастающего поколения на основе использования исторического феномена - победы. В связи с этим предлагается многоступенчатый и системный вариант проведения уроков истории по теме «Великая Отечественная война», классных часов для старшеклассников в общеобразовательных школах. По этой же схеме можно проводить воспита-

тельную работу в воинских и трудовых коллективах. Сутью многоступенчатого подхода является поэтапное проведение четырех мероприятий, посвященных 60-летию победы. При этом на основе современной классической логики, используя дедуктивный способ, т.е. стремясь идти от общего к частному, в ходе первого мероприятия (урока, классного часа, встречи) рекомендуется рассмотреть проблему решающего вклада народов Советского Союза в победу. Затем, в ходе второго мероприятия показать существенный вклад в нее региона (республики, края, области). Третье мероприятие можно посвятить обсуждению вклада родного города, села или района в победу. И последнее, четвертое, мероприятие, по нашему мнению, должно быть посвящено изучению роли конкретной семьи или человека в достижении победы. Такой подход придаст работе учителя, ветерана, командира, руководителя производства и учреждения системный характер, облегчит его труд в деле воспитания подрастающего поколения. Формы и методы работы каждого руководителя в рамках этого подхода могут быть различными.

Блохин В.С. (Екатеринбург)
Концентрическая система исторического образования:
содержательно-методические аспекты

В течение нескольких лет нами проводится исследование, главным предметом которого выступают педагогические условия реализации идеи концентров в современном школьном историческом образовании. Данная проблема сегодня является одной из актуальных, т.к. на протяжении десятилетия (с 1993 г.) теория концентрического образования и ее осуществление на практике в рамках конкретных исторических курсов, конкретных уроков и т. д. вызывают ряд противоречий. По-прежнему часть педагогов являются приверженцами линейной системы изучения истории, приводя вполне обоснованные и весомые аргументы. В то же время учителя, работающие в рамках концентров, за последние годы сумели оценить преимущества концентрической модели и считают, что именно она способствует в наибольшей степени развитию учащихся как личности, отвечает психологическим требованиям и задачам средней школы. В то же время крайне значимой выглядит проблема содержательно-методической преемственности между вторым (6 – 9 классы) и третьим (10 – 11 классы) концентрическими этапами в изучении истории (1).

Практическая (опытно-экспериментальная) сторона нашего исследования опирается на ряд методологических и концептуальных положений концентрического исторического образования. В отечественной педагогике к теме концентров обращались П.Ф. Каптерев, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий (русская педагогика), А.А. Вагин, М.П. Кашин, А.Г. Колосков,

М.Н. Скаткин, В.П. Стрезикозин и др. (советская методическая мысль), А. М. Водянский, Е. Е. Вяземский, А. В. Голубев, А. А. Кредер, О. Ю. Стрелова и др. (современные подходы к концентрам в историческом образовании). Среди зарубежных исследователей проблему изучения материала в рамках концентров поднимали Дж. Брунер, Л. Клинтберг, К. Линденберг и др. Надо заметить, что исследований, посвященных анализу концентрической модели в частно-методическом аспекте (в нашем случае – в преподавании истории) очень мало, - в основном к идее концентров обращались с общепедагогических позиций. Лишь сегодня появились публикации в периодической печати, посвященных именно проблематике системы концентров в историческом образовании.

Помимо этого основой для нашего исследования послужили психологические обоснования концентрической модели обучения, где ведущую роль играет принцип возрастной педагогики и взаимозависимость между возрастом и спецификой познавательных способностей, вследствие чего объем, содержание, глубина изучаемого материала и методический аппарат к этому материалу (вопросы и задания) должны соответствовать особенностям возраста учащихся. При разработке этого вопроса мы обращались к психологическим трудам Н.С. Лейтеса, Н.А. Менчинской, Е.Н. Кабановой-Меллер, А.С. Белкина, Л.С. Выготского, Э.Г. Эриксона, Г. Крайга, Ф. Райса и др.

Главным предметом дискуссий вокруг концентрического исторического образования в последние годы остается проблема содержательно-методической преемственности второго и третьего концентров. В этих дискуссиях принимали участие ученые-историки, методисты, учителя (Г.О. Ловатин, Е. Е. Вяземский, А.А. Кредер, А.В. Кудрявцев, А.В. Голубев (2) и др.).

В частности, коллективом авторов под руководством А. В. Голубева выработан достаточно целостный подход к задачам и функциям исторического образования на всех ступенях, начиная с начальной и заканчивая старшей школой.

Методологические, содержательные и методические аспекты исторического образования в рамках концентров нашли свое отражение в ряде научных публикаций, авторы которых также попытались высказать свои соображения по данному вопросу. Рассмотрим несколько таких подходов, предложенных П.А. Барановым, В.Ю. Лучкиной, В. Шубиным и П.Г. Постниковым (3).

Анализ этих подходов свидетельствует о том, что каждый концентр исторического образования четко отличается как по содержанию, объему материала, так и по способам познавательной деятельности, методике изучения. В начальной школе главная цель исторических курсов - ознакомление, формирование начальных представлений об истории на уров-

не эмоциональных, ярких, запоминающихся фактов. В основной школе изучается систематический курс, когда учащиеся приобретают определенный набор знаний, необходимый им для формирования представлений о процессах развития и становления государств. В старших классах дается целостное представление об историческом процессе на основе цивилизационного подхода, учащиеся видят исторические закономерности и – самое главное – используют исторические знания на практике.

Проследить дифференциацию и общие черты данных подходов лучше всего позволит приведенная ниже таблица.

**Классификация подходов к содержанию и методике
концентров исторического образования**

Ступени обучения		Подход П. А. Баранова	Подход В. Ю. Лучкиной	Подход В. Шубина	Подход П. Г. Постникова
Начальная школа	Содержание	Пропедевтический курс, характер которого – этический, воспитательный. В центре изучения – яркие образные факты и запоминающиеся исторические личности.	Элементарный курс, создающий образные представления на эмоционально-нравственном уровне. Основная задача курса – развитие первоначального интереса к истории и воспитание уважения к прошлому.	«Развлекательный» этап изучения истории, цель которого – заинтересовать учеников предметом, сообщить как можно больше занимательных, интересных фактов о людях, событиях, эпохах.	Пропедевтический курс, формирующий представления о прошлом, процесс погружения в сложный, противоречивый мир истории, представленный ребенку близкими и понятными вещами, предметами, традициями и памятниками семьи, города, поселка, региона.
	Методика	Эмоциональное восприятие исторического материала. Участие школьников к поиске и усвоении культурно-бытового материала.	Знакомство с крупнейшими событиями мировой истории, выдающимися личностями, бытом, образом жизни людей прошлого.	Первичное, поверхностное знакомство с историческим материалом; снабжение ученика минимумом исторических знаний.	Формирование системы представлений об историческом прошлом.
Основная школа	Содержание	Классическая история с «элементами естественно-исторического подхода». Объект изучения – наиболее яркие факты (ориентиры во времени).	Систематический курс всеобщей и отечественной истории. Изучение фактов, событий, эпох российской и зарубежной истории.	«Академический» подход к изучению истории.	Курс истории на данном этапе представляет собой занимательное историческое описание, создающее условия для понимания исторического процесса и человека как субъекта этого процесса.

	Методика	Преподавание целесобразно строить на сочетании хронологического подхода с проблемным.	Приведение знаний в систему. Формирование понимания истории как цепи событий и деяний исторических личностей. Развитие аналитического мышления, умения выявлять причинно-следственные связи событий и процессов. Особое внимание уделяется развитию понятийного аппарата.	Учащиеся формулируют свои суждения, делают адекватные оценки событий, исторических деятелей. Написание рефератов, сообщений, докладов.	Школьники овладевают основными приемами познания исторического опыта, они осознают причинно-следственные, временные, пространственные и генетические связи. Ученики овладевают приемами работы с историческими источниками и историческими источниками исторической информации.
Старшая школа	Содержание	Подход к истории - цивилизационный, социокультурный. Объект изучения – противоречия между функционально-утилитарными ценностями западной и мировой цивилизации, и многообразием ценностных ориентаций неевропейских, прежде всего российской цивилизации.	Углубленный курс истории, выходящий на проблемно-теоретический уровень. Цель этого этапа – формирование исторического мышления.	«Прикладной этап» - он возможен только в старшей школе, когда ученики имеют в своем резерве достаточный запас знаний, и у них имеется определенный жизненный опыт.	Целостное объяснение исторического развития на глобальном, национальном и локальном уровнях.
	Методика	Работа учителя должна быть направлена на систематизацию и обобщение полученных знаний. Школьники должны уметь применять теоретические знания для анализа конкретных фактов, владеть навыками исторического моделирования и прогнозирования, решать проблемные задачи.	Формирование образного и логического мышления, умения выделять причинно-следственные связи. Это позволит раскрыться интеллектуальному потенциалу старших школьников, проявить самостоятельность мышления через постановку и решение исторических проблем.	Поиск аналогий изучаемым фактам в современной действительности.	Учащиеся овладевают методологией познания исторического опыта.

Заметим, что ни один из рассмотренных вариантов не абсолютизирует знаниевую сторону предмета. По степени продвижения от центра к центру происходит не столько количественное наращение материала (хотя это и существенно), сколько усложняются способы работы с историческим материалом.

Л.Н. Алексашкина, поднимая вопрос о содержательной части стандартов исторического образования, подчеркивает, что «наращивание требований к учащимся старшей ступени происходит не за счет механического увеличения объема знаний», а за счет усложняющихся видов деятельности (анализ и критика источников, разбор версий и оценок) (4).

Вне всякого сомнения, знание исторических фактов должно составлять сущность самого предмета, в противном случае происходит размы-

вание основ исторической подготовки. Но, с другой стороны, современная педагогическая и методическая мысль акцентирует внимание на создание условий для создания и развития главных умений и навыков мыслительной деятельности (анализ, сопоставление, структурирование, вычленение главного, оценка) на основе исторического материала. Исследователи полагают, что одной из приоритетных задач современной школы является «развитие стиля мышления учащихся», без чего невозможно создать условия для самореализации личности (5). Концентрическая система изучения истории создает такие условия, чтобы на каждом возрастном этапе школьник получал не только определенную сумму знаний, но на основе целостной картины знаний у него последовательно формировались умения и навыки. Как показывают беседы и результаты анкетирования педагогов-практиков, решение данных задач, которые ставит перед собой система концентров, возможна, но при условии пересмотра мизерного по сути количества учебного времени, которое отпущено, согласно учебным планам, на предмет «история» в общеобразовательных учреждениях.

1. Курс исторической пропедевтики (3 (4) класс), в последнее время принимаемый за т.н. первый концентр, не входит в предмет и задачи нашего исследования.
2. Ловатин Г.О. Круги и линии. О структуре школьных курсов истории // История: Еженедельное приложение к газете «Первое сентября». 1994. № 31; Вяземский Е.Е. Школьное историческое образование: опыт и проблемы // Новая и новейшая история. 2000. № 1. С. 187 - 193; Кредер А.А. О концепции исторического образования // История. 2000. № 16; Кудрявцев А. В. Некоторые подходы к разработке модели школьного исторического образования // Современные подходы в преподавании истории. Материалы международного семинара. СПб., 1996. С. 83 – 84; О содержании исторического образования // История. 1996. № 36.
3. Баранов П.А. Общие подходы к изучению школьного историко-обществоведческого образования // Вестник образования. 2001. № 22. С. 45 – 48; Лучкина В.Ю. Мое видение школьного исторического образования // Преподавание истории в школе. 2000. № 1. С. 49. Шубин В. Три подхода к изучению истории // История. 1994. № 18; Постников П.Г. Мониторинг исторического образования школьников // Стандарты и мониторинг в образовании. 2001. № 5. С. 42 – 49.
4. Алексашкина Л.Н. Стандарты по истории: путь в школу // Педагогика. 2000. № 4. С. 16.
5. Сайфуллина Н. Ш. Развитие стиля мышления учащихся гимназии на основе изучения страноведческого материала в цикле гуманитарных дисциплин. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2000. С. 3.

Богатырев А.И. (Екатеринбург)

С.И.Гессен: аксиологическая концепция мирового историко-педагогического процесса

Педагогическая аксиология относится к числу проблем, которые еще только начинают разрабатываться в теории педагогики в связи с вопросами стратегии образования. «Ценностей теория, аксиология, философское учение о природе ценностей, их месте в реальности и о структуре

ценностного мира, т.е. о связи различных ценностей, между собой с социальными и культурными факторами и структурой личности» (1). «Ценность, термин широко используемый в философской и социологической литературе для указания на человеческое, социальное и культурное значение определенных явлений действительности» (2). Ценностные ориентации «выступают важнейшим фактором, регулирующим, детерминирующим мотивацию личности» (3).

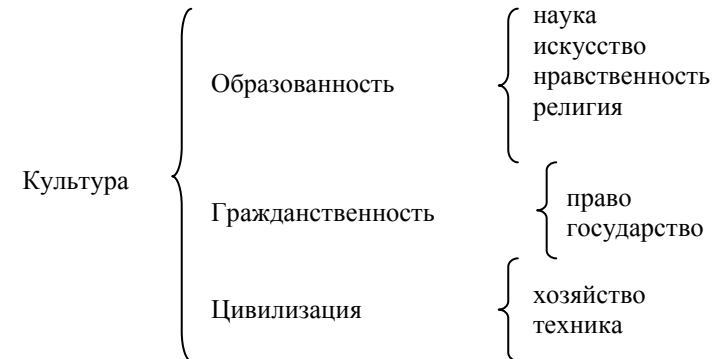
«Проблемы стратегии и прогнозирования развития образования, проблемы определения его современных ценностей и целей» являются наиболее актуальными и требуют объединения усилий специалистов многих дисциплин – философов, этиков, культурологов, педагогов, психологов, физиологов (4). От решения этих проблем зависит переход от технократического подхода к обучению и воспитанию подрастающих поколений к культурно-гуманистическому подходу, т. е. к формированию свободного человека, хорошо ориентирующегося и действующего в условиях демократического общества, построенного на основе рыночных отношений (5).

От теоретического решения проблемы ценностей напрямую зависит практика образования при определении его приоритетов. В условиях, когда прежние ценности подвергаются жесткой критике, а новые чаще всего заимствуются у Запада, образуется вакуум ценностей, который приводит к дезориентации общества и системы образования (6). Аксиологическая проблематика требует рассмотрения теснейшего взаимоотношения между понятиями культуры, истории, философии и педагогики. Именно в таком аспекте она была поставлена С.И.Гессеном (7). С его точки зрения «история есть повествование о прошлом человечества, накопленном им в его работе над культурными ценностями», «философия есть наука о самих этих ценностях, их смысле, составе и законах», т. е. аксиология, «но эти ценности и суть цели образования». Понятия «образования», «культура», педагогика, «философия», «история» С.И.Гессен объединяет через понятие «ценность», хотя определение последнего понятия он не дает дискурсивно, а скорее представляет дескриптивно, или, по его выражению, интуитивно. Причем указанные понятия рассматриваются, в логике философии в аспектах цели, состава, ступеней (истории) развития.

Основным и определяющим понятием в аксиологической системе С.И.Гессена является понятие «культура». «Культура ... есть деятельность, направленная на осуществление безусловных целей – заданий» (8), т.е. для понимания культуры необходимо рассмотреть понятие «цель» как основу телеологического подхода к аксиологии в главном педагогическом труде С.И.Гессена. Он классифицирует цели по предмету и методу их существования. По предмету цели делятся на условные (относительные) и безусловные (абсолютные); первые цели как условия

другого, вторые цели сами по себе. К безусловным или абсолютным относятся ценности культуры. По методу, или характеру своего осуществления, ценности делятся на достижимые, допускающие свое окончательное решение, и на недостижимые, не допускающие своего полного решения. Именно к последним относятся безусловные цели (9). «Если цели первого типа суть цели – данности, то эти последние цели, в совокупности своей составляющие культуру, можно назвать целями – заданиями» (10).

Состав культуры С.И.Гессен раскрывает через понятия «образованность», «гражданственность», «цивилизация» и дает их соотношение в графической схеме:



«Цивилизация» обозначает низший или внешний слой культуры и включает в себя хозяйство и технику. «Образованность» обозначает внутренний или «духовный» слой культуры и включает в себя науку, искусство, нравственность, религию. Гражданственность обозначает промежуточный слой культуры и включает в себя право и государство. С.И.Гессен показывает прямые и обратные связи между различными слоями культуры, подчеркивая, что образованность не всегда измеряется цивилизацией, что гражданственность есть необходимое развитие образованности» (11). Отмечая сходство своей схемы культуры со схемой Платона, С.И.Гессен указывает, что в отличие от Платона в его схеме «каждый человек, участвуя в хозяйственной жизни общества и в гражданской его жизни, должен быть причастен и к образованности» (12).

Ступени культуры рассматриваются С.И.Гессеном через понятие «развитие». С его точки зрения, природа есть вечный круговорот, а развитие предполагает дополнение и сохранение прошлого, а не простое его воспроизведение», т.е. «развитие есть только там, где есть история» (13). В свою очередь, история есть только там, где есть культура, т.е. ценности (14). «Те задания ценности, совокупность которых составляет культуру, далеко не всегда образуют дружное и гармоничное общество. Часто ме-

жду отдельными культурными ценностями разгорается борьба, в результате которой какая-нибудь одна из них приобретает господство и налагает на всю культуру соответствующей эпохи свой отпечаток» (15). С.И.Гессен говорит о следующих ступенях развития культуры: об элитизме античного Рима, о теократии средневековья, об эстетизме Возрождения, об интеллектуализме Просвещения (16).

Проблему образования С.И.Гессен рассматривает как отражение проблемы культуры. Он исходит из того, что «... цели образования тесно связаны с целями жизни данного общества. Жизнь определяет образование и обратно – образование воздействует на жизнь. Понять систему образования данного общества – значит понять строй его жизни» (17). Но, редуцируя понятие «строй жизни», С.И.Гессен считает, что «образование есть не что иное, как культура индивида» (18), поэтому задача всякого образования – приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного» (19).

Состав образования С.И.Гессен определяет по той же схеме: видов образования должно быть столько же, сколько есть отдельных культурных ценностей (20). Среди видов образования он называет нравственное, научное, художественное, правовое, хозяйственное (21). С.И.Гессен отрицает физические и национальное образование как особые виды образования (22), так как в основе его деления лежит признак целей, а не материала образования (23). Ступени образования исторически отражают ступени развития культуры: государственно-правовая система античности, религиозная система образования средневековья, интеллектуалистическое воспитание Просвещения (24).

Культура – предмет философии. Философия есть наука о ценностях, из смысле, составе и законах (25). Ступени философии есть отражение ступеней культуры как системы ценностей. Цель философии – изучение ценностей. Состав ценностей определяет, по С.И.Гессену состав философии: сколько культурных ценностей, столько отделов философии. Наука как особая культурная ценность исследуется логикой, искусство – эстетикой, нравственность – этикой, религия – философией религии, право – философией права, хозяйство – философией хозяйства (26).

Образование – предмет педагогики. Педагогика есть наука, т.е. осознание воспитания, всем нам бессознательно уже известного процесса (27). Цель педагогики – изучение образования в целом. Состав педагогики определяется составом образования: «педагогика как общая теория образования распадается на соответствующее число отделов: теорию нравственного, научного, художественного, религиозного, хозяйственного образования» (28). Ступени развития педагогики есть отражение ступеней развития образования.

Аксиологический (культурологический) подход С.И.Гессена к проблеме педагогики основывается на неокантианской классификации наук по предмету исследования, в соответствии с которой науки делятся на теоретические, устанавливающие законы сущего и на практические, устанавливающие должное, т.е. нормы их деятельности (29). Основное отношение теоретических наук есть отношение основания и следствия или причины и действия, а основное отношение технических наук есть отношение цели и средства (30). Определив структуру нормы как единства цели и материала (средств), С.И.Гессен определяет теоретические предпосылки педагогики как с точки зрения материала (психология и физиология), так и с точки зрения цели (философия).

С.И.Гессен утверждает, что педагогика так тесно связана с философией, что в известном смысле может быть названа даже прикладной философией: «... история педагогики есть часть или, если угодно, отражение истории философии» (31). Для подтверждения высказанной точки зрения он приводит ряд примеров: Платон, Локк, Руссо, Спенсер – реформаторы в педагогике и философии; Песталоцци – отражение в педагогике философии Канта, а Фребель – отражение в педагогике философии Шеллинга» (32). С.И.Гессен, не отрицая роли физиологии и психологии, утверждает, что педагогика в большей мере отражает на себе развитие философской мысли» (33).

Идею тесной взаимосвязи философии и педагогики С.И.Гессен иллюстрирует не только примерами из прошлого, но и культурной ситуацией своего времени. Его современник П.Наторп считает, что педагогика вообще есть не что иное как конкретная философия» (34). теоретические основы педагогики по мнению П.Наторпа – это логика, эстетика, этика (35). На практике П.Наторп, по оценке С.И.Гессена, ограничивается теорией нравственного образования (36). Г.Мюнстерберг основывает педагогику на этике и частично на логике (37). М.М.Рубинштейн, исходя из того, что общая педагогика основывается на философии, в основном излагает материал по педагогической психологии (38).

С.И.Гессен не ограничивается культурологическим подходом к аксиологическим проблемам педагогики и образования, он показывает возможности других подходов к этой проблеме, рассматривая ее решение в натуралистической концепции Ж.Ж.Руссо и социологической концепции Л.Н.Толстого. Культурологическая концепция Руссо целенаправленно была развита им в течение всей жизни (39) и отразилась в произведениях: «Рассуждения о науках и искусства» (1750), «Рассуждение о происхождении оснований неравенства между людьми» (1750), «Об общественном договоре» и др. С.И.Гессен считает, что «отрицание культуры проходит красной нитью сквозь все сочинения Руссо» (45). Идеи Руссо чрезвычайно важны в аксиологической концепции С.И.Гессена как вы-

ражение принципа конкретной целостности: «Свободная и цельная личность – вот содержание того идеала «природы», Руссо который противопоставляет всякой культуре вообще...» (46)

Если концепцию культуры Руссо можно назвать натурализмом, то концепцию культуры Л.Н.Толстого 60–70-х гг. XIX в. можно назвать социологизмом. «Если Руссо провозглашает лозунги свободы и природы, то лозунгами Толстого являются свобода и жизнь» (47). Изучив теорию и практику воспитания в России и за границей, Толстой делает вывод, что школа оторвана от жизни (48). Жизнь и есть образование, и теория образования есть в сущности теория жизни – таково неизбежное следствие из взглядов Толстого (49). Толстой проводит различие между образованием и воспитанием: «образование – свободно и потому законно и справедливо; воспитание – насильственно и потому незаконно и несправедливо, не может быть оправдываемо разумом и потому не может быть предметом педагогики» (50).

Принцип конкретной целостности образования в итоге представляется в трех точках зрения: 1) *натурализм Руссо*: природа – основание целостности человека; 2) *социологизм Л.Н.Толстого*: жизнь (общество) – основание целостности человека; 3) *культурологизм (гуманизм) С.И.Гессена*: культура – основание целостности человека. Считая свою точку зрения преодолением антиномии натурализма – социологизма, С.И.Гессен рассматривает *проблему личность–культура* в логическом с точки зрения аксиологии и в историческом с точки зрения антропологии аспектах.

Культура как система ценностей характеризуется количественным и качественным ростом, простотой и сложностью (51), т.е. через предметные ценности. Личность характеризуется им через степень свободы и внутренней силы, т.е. через субъектные ценности (см. I.3). Предметные ценности С.И.Гессен показывает «центробежной силой культуры», а субъектные ценности – «центростремительной силой личности» (52). Отношения между личностью и культурой определяется соотношением сил центробежной культуры и центростремительных сил личности и могут быть двух типов: во-первых, *отношение гармонии*, т.е. относительное равновесие указанных сил; во-вторых, *отношение кризиса*, т.е. нарушение равновесия между личностью и культурой, для которого характерны, с одной стороны, разложение личности, ее свободы и нравов, а с другой стороны, разложение культуры, господства формы над духом, буквы над содержанием, механизма над свободой (53).

Преодоление кризиса, восстановление равновесия между личностью и культурой, по мнению С.И.Гессена, происходит в истории двумя путями: во-первых путем отрицания культуры (лозунги опрошения и аскетизма), во-вторых, путем утверждения культуры (лозунги личности и

свободы) (54). Теоретически и практически значим анализ С.И.Гессеном критических эпох сознания, т.е. аксиологических кризисов: в античности эту проблему осознал Сократ как «проблему внутренней свободы человека», но его ученики, особенно киники (Антисфен, Диоген) пошли по пути отрицания; в средние века усложнение культуры после крестовых походов вызвало к жизни проповедь нищеты Франциска Ассизского; в новое время эта проблема возродилась в идеале природы Руссо и в проповеди опрощения Л.Н.Толстого (55). Путем утверждения культуры, «путем систематического и последовательного усиления центрирующей силы личности, постепенного роста ее внутренней свободы» (56) пошли Платон, Кант (57). Этому же пути придерживается С.И.Гессен. Он не разбирает критически консервативный идеал, так как насильственные меры, клонящиеся к восстановлению прошлого, никогда не достигают цели.

Проблемы взаимосвязи природы, общества, культуры, истории, образования, педагогики, философии, рассматриваемые через принцип конкретной целостности, выражаемый аксиологическим единством, актуальны на рубеже XX–XXI вв., который вслед за С.И.Гессеном можно обозначить как «критическую эпоху сознания».

Культура в современной науке изучается на основе трех основных моделей культурологических исследований: классическая модель – принцип рационализма, неклассическая модель – принцип герменевтики, постнеклассическая (или постмодернистская) модель – принцип феноменологии (58). В исследовании культуры используются различные методологические подходы: энтелехийный (телеологический), аксиологический, праксеологический, регулятивный, семиотический и т.д. К методологическим позициям С.И.Гессена близки и являются их развитием в современности телеологический, аксиологический и праксеологический подходы.

В.М.Межуев признает непосредственную связь культуры с человеческой деятельностью, подчеркивая особую роль материально-практической деятельности (59). Культура – не только предмет, средство и результат человеческой деятельности, но и особый вид действительности – идеальное начало (60), т.е. в концепции В.М.Межуева есть попытка синтеза праксеологии и аксиологии.

Э.С.Маркарян характеризует культуру через «способ деятельности» и «средства ее осуществления», в которых отражено органическое сочетание определенных средств и продуктов деятельности, человеческих способностей и умений (61).

В.В.Давыдов придерживается культурно-исторической концепции деятельности и считает, что «присвоение подлинной культуры индивидами способствует их развитию как универсальных субъектов деятель-

ности» (62). Правда, для него формы культуры есть выражение результатов деятельности (63).

«В XX веке происходит страшное отщепление понятия культуры (как целого) от тех понятий или интуиций, которые издавна совпадают с определениями культуры, или «культурности», перечислялись через запятую, понимались почти как синонимы. Возникает какая-то пропасть между феноменами культуры и феноменами образования, просвещения, цивилизации», – так определяет ценностную ситуацию нашего времени В.С. Библер (64), чей диагноз близок к теоретико-методологической установке С.И.Гессена о «критических эпохах сознания», о конфликтах внутри культуры.

Подтверждается мысль С.И.Гессена об ограниченности натуралистического подхода к ценностям ориентирам культуры: «все идеологии, отмеченные печатью природности (национальное, государственные, религиозные) угрожают человеку. Наступила пора, когда нужно говорить не от имени государств или наций, даже не от имени человечества, но от имени отдельного человека» (65).

Ограниченность социологического подхода к пониманию культуры, в котором система ценностей отождествляется с социальным опытом будет показана на примере исследования проблем эпистемологии (см. ниже: I.4).

Культуролого-гуманистические подходы, соответствующие концепции С.И.Гессена и направленные на преодоление современной «критической эпохи сознания», по-прежнему, делятся на два типа: на отрицающий тип и на утверждающий тип. К типу отрицательного культурного синтеза современности возможно отнести ценностную теорию постмодернизма.

В терминах культуры исторические эпохи квалифицируются как традиционная, модернистская и постмодернистская эпохи на основе соотношения природного (естественного) и культурного (искусственного) (66). В.А.Кутырев рассматривает постмодернизм как смерть культуры (67), т.е. в терминологии С.И.Гессена как ее отрицание, предлагает новый термин «тектура» как гибрид слов «техника» и «культура», подчеркивая, что это «культура» искусственного мира, постчеловеческого, технологического человека. Постмодернизм – феномен перерождения культуры в текстуру (68). Выход же из духовного кризиса, по мнению автора термина «тектура» – в защите природного и гуманистического содержания культуры, в культивировании традиций (69), т.е. в том, что С.И.Гессен определяет как консервативный идеал (см. выше).

Впрочем, некоторые философы понимают постмодернизм как продолжение культуры. О.Б. Вайнштейн считает, что термин «постмодернизм» рассчитан скорее на эмоциональное, чем на рациональное восприятие (70). В.И.Новиков признает постмодернизм как реальность второй половины XX века и считает необходимым выяснить, что он собою

представляет и как он связан с другими художественными системами (71). В.А.Подорога рассматривает различие в подходе к произведению в классической и постмодернистской модели культуры (72). Л.В.Карасев указывает на модернизм как на интернациональное явление культуры, рассматривая историю культуры как историю ее усложнения (73), что соответствует структуре культуры С.И.Гессена (см. выше).

Цели, состав, степень развития культуры второй половины XX века на рубеже второго и третьего тысячелетий на Западе оценивается в терминах постмодернизма отрицательно, а в России проблема содержательного, а не формального подхода к изучению современной культуры находится в стадии становления.

Переход от культуры модернизма к культуре постмодернизма неизбежно отражается на образовании. Необходимо вслед за С.И.Гессеном рассмотреть аксиологические аспекты образования: его цели, состав, степени развития.

Общую ситуацию в мировом образовании можно представить следующим образом: «человечество вступило в период перемен, размах, глубина и особенно стремительность которых, возможно, не имеют аналогов в истории. Интернационализация жизни национальных обществ, феномен глобализации, проблемы окружающей среды, новый характер напряженности конфликтов, равно как и широкое распространение некоторых культурных норм и предпочтений вступающих в конфликты с традиционными ценностями, все более сложные этические проблемы, от которых ни отдельные люди, ни общества, не могут уйти, – таковыми предстают некоторые характерные явления нынешнего периода истории» (74).

Аксиологическая проблематика образования вышла на первый план в российской педагогике в 90-е гг. XX в. Уже в 1991 году была предпринята попытка исторического обоснования новых ценностей образования. Формирование ценностного сознания молодежи как основы воспитания было связано с философско-мировоззренческой подготовкой молодежи (75). Новое возвращение к историческим основам ценностей образования и педагогики происходит как в России, так и за рубежом (76). В истории образования как предмете истории педагогики начинает использоваться цивилизационный подход (77). И, наконец, образование начинает рассматриваться как самостоятельная аксиологическая проблема (78). Формирование теоретических оснований аксиологии образования начинает превращаться в конкретные, практико-ориентированные исследования. И.А.Тагунова рассмотрела четыре типа ценностных ориентаций в образовании: энциклопедическую модель, для которой характерны универсализм, рационализм и полезность; гуманитарную модель, развивающую интуицию, использующую индивидуальный подход; натуралистическую модель, предполагающую активное изучение естественных

наук; прагматистскую модель, направленную на потребности рынка и профессиональную ориентацию учащихся» (79).

Типология ценностных ориентаций, представленная выше, является дискуссионной, что и отразилось в дальнейших исследованиях как на методологическом (80), так и на практически-организационном (81) уровнях. Стремление авторов концепций воспитания опирается на культурные традиции, в целом на культуру и историческую религию того или иного народа, т.е. на его систему ценностей приводило к тому, что не всегда учитывался многонациональный состав населения, интересы других народов (82).

Возрождение ценностных ориентиров лично-ориентированного воспитания шло не только через усвоение соответствующей отечественной традиции (83), но и через ее дополнение, появление современных гуманистических концепций: «...возможно в качестве глобальной цели современного воспитания рассматривать человека культуры. Это означает такой тип личности, ядром которого являются субъектные свойства, определяющие меру ее свободы, гуманности, духовности, жизнестворчества (84).

Соотношение традиционных и новых ценностей, их взаимодействие – не только российская, но и мировая проблема, что и было отмечено В.В.Веселовой (85) она наметила подход к изменению системы ценностей в американском образовании: 1960–1970 гг. – преобладание национально-государственных интересов; 1980-е гг. – преобладание личных интересов (неоконсервативная модель); начало 1990-х гг. ориентация на глобальные ценности человечества (86). Точка зрения В.В.Веселовой почти аналогична точке зрения А.М.Шлезингера, высказанной далее: в США обостряется противоречие между частными (капиталистическими) и общими (человеческими) интересами (87). Почти то же противоречие зафиксировано и в России: в новой системе ценностей российского образования «необходимо соединить принципы индивидуализма и коллективизма в интегрированный императив своего существования в социуме (88).

Исследование отдельных аспектов аксиологии образования не дает целостной картины ценностных ориентиров современного образования, поэтому исследователи начинают переходить к целостному видению проблемы на стратегическом уровне, чтобы выяснить «в каком направлении может пойти развитие событий в послекризисный период, выделить наиболее важные приоритеты стратегического, долговременного характера» (89). Среди стратегических проблем «обоснование ценностей и целей образования представляет собой сложную междисциплинарную проблему, которая может быть решена только на основе синтеза знаний и методов разных наук (90).

Стратегия образования предполагает варианты выбора, так как «Россия живет в ситуации «после взрыва», когда еще неясно, каким будет

здание нового общества», что усложняет попытку прогнозировать результаты исторического выбора» (91). А.П.Валицкая рассматривает четыре модели образования, возможные для России: 1) сохранение единой государственной системы; 2) рыночный тип образовательной системы, соответствующий рекомендациям Всемирного банка (92); 3) культурологическая модель образования; 4) культурологическая модель, реализующая принцип целостного образовательного пространства. Точка зрения А.М.Валицкой ближе всего близка к идее целостности образования С.И.Гессена (93). Правда, идея целостности возможно только в «открытом обществе» (94).

Идею целостности образования развивает А.Е.Чучин-Русов, предлагая принцип изоморфизма природно-культурных феноменов, реализующийся в четвертичном принципе структурирования: архетизм, антитеизм, голографизм, циклизм (95), что соответствует подходу С.И.Гессена и дополняет его (см. выше). Предложенный принцип предполагает трехчастную структуру познания: культургенетику (статический аспект), культуркинезику (динамический аспект) и культургерменевтику (искусство понимания) (96). В итоге предполагается достижение цели – единое целостное знание не только на описательно-ознакомительном, но и на структурно-сущностном уровне (97).

Панорама ценностных ориентиров российского и мирового образования представлена М.В.Клариным (98), ставящим проблему соотношения технократической и гуманитарной ориентаций в культуре в виде вопроса: «Альтернатива или взаимное дополнение?» (99).

Аксиология образования как отражение аксиологии культуры на уровне исследования целей, состава, ступени современного образования переживает в целом стадию перехода от монистической системы ориентаций к их плюралистической модели и возможному синтезу современных ценностей образования.

Философия как метод изучения культурных ценностей отражает логику развития современной культуры. Социокультурная ситуация в России в 1990-е гг. поставила перед философией задачу разработки новой парадигмы воспитания, реализующей общечеловеческие принципы в условиях рыночной экономики (100). Конкретизация поисков новой парадигмы воспитания привела к «пониманию естественной гуманистической природы воспитательно-образовательной деятельности, ориентированной на общечеловеческие ценности и идеалы» (101). Ориентация на общечеловеческие ценности и идеалы есть отражение процесса сближения народов и наций, как одной из важнейших особенностей современного этапа общественного развития. «В этом сложном столкновении мировой культуры огромная роль принадлежит школе» (102).

Процесс становления мировой культуры вновь поставил проблему нация и культура, проблему нация и образование, о чем предупреждал С.И.Гессен (103). И вновь возродились традиции национализма и космополитизма. Е.П.Белозерцев считает, что русская идея – это историческое триединство православной церкви, государства и общества (104). «Исторически России помогала всем народам мира в борьбе за независимость и свой путь развития. Ее национально-государственные интересы не ущемляют интересы других государств и народов, а благотворно влияют на развития мирового сообщества» – такова односторонняя оценка национальной идеи Г.В.Осиповым (105). Этим идеям противостоят явно космополитические модели. Общенациональная консолидация России должна происходить на основе таких ценностей как российское достоинство, процветание россиян, а не государственной и военной машины (106). Те же идеи транслирует в педагогике З.К.Шнекендорф: «Формирование культуры мира нам представляется как целостная система, состоящая из двух взаимосвязанных звеньев: 1) развития национального самосознания учащихся на базе своей культуры, языковой среды; 2) овладения достижениями мировой культуры, системой общечеловеческих ценностей» (107).

Близкую к точке зрения С.И.Гессена систему взглядов на антиномию национализма-космополитизма представляет В.М.Межуев, считающий, что идея – «это наличие у каждой нации системы ценностей, имеющей для нее универсальный смысл, чем ее национальные интересы» (108). Поэтому задача России –продолжить построение общечеловеческой цивилизации, начатое Западом, но примирить его с культурными и природными основаниями человеческого бытия (109), так как во-первых, универсализация западных стандартов приведет Землю к экологической катастрофе (110), во-вторых, «смысл существования наций лежит не в них самих, но в человечестве» (111).

Педагогика как отражение образования несет на себе печать ценностных ориентиров последнего. Интерес к аксиологии образования отразился в направлениях исследований по истории педагогики (112). От историко-педагогических исследований в аксиологии педагогики начался переход к концептуальным исследованиям (113).

В российском обществознании аксиология – сравнительно новая отрасль и в философии и в педагогике, начало развития которой относится ко второй половине 50-х – началу 60-х гг. (114).

Для современной педагогики сохраняют свое значение проблемы, поставленные философами в 60–70-е гг. Теоретическим введением в проблему ценностей была коллективная монография под аналогичным названием (115). Первой индивидуальной монографией по проблеме ценностей и их специфике в моральной сфере была книга О.Г.Дробницкого

(116). Систематизация марксистской социологии была предпринята В.П.Тугариновым (117). Усвоение зарубежного опыта под флагом его критики в проблемах аксиологии было сделано социологами в 70-е годы СХХ века (118).

Для педагогики важен вопрос об определении ценностей как понятия, что и предпринимает З.И.Равкин: «Аксиология – философское учение о природе ценностей, их месте в реальности, структуре ценностного мира, их связи, обусловленности социальными и культурными факторами, структурой личности» (119).

Учитывая то, что в образовании и в педагогике «фактически отсутствовали систематизированные аксиологические знания» (120), З.И.Равкин предлагает концепцию аксиологического исследования образования (121).

Концепция исследования аксиологии образования развивается как в теоретическом, так и в практическом направлениях, в логическом и историческом подходах к изучению проблемы «Ценностные ориентации, личностный смысл профессии имеют принципиальное значение для формирования индивидуального стиля педагогической деятельности, определяя его гуманизм, демократический или авторитарный характер», – так определяет значение ценностей для профессии педагога А.А.Орлов (122). И в теоретической педагогике «... аксиологические (ценностно-целевые) блоки философии, политики и стратегии развития российского образования все еще ждут своего системного научного обоснования и прогностического мониторинга» (123).

В историко-педагогических исследованиях разработана логическая схема классификации различных педагогических направлений по их ценностным ориентирам (124). На основе этой схемы М.В.Богуславский определил ценностные ориентации российского образования в первой трети ХХ века (125) по следующим направлениям: 1) социально-рационалистическое, 2) социально-реформаторское, 3) технократическое, 4) антрополого-гуманистическое, 5) теория свободного воспитания, 6) христианско-антропологическое, 7) космическая педагогика (126).

Типология ценностных ориентаций российского образования в последующие годы – одна из перспективных направлений развития историко-педагогической мысли современной России, которая в определенной степени развивает идеи С.И.Гессена, предложившего свою схему классификаций главных направлений в педагогике: 1) натурализм, 2) социологизм, 3) культурологизм (гуманизм), 4) теологизм (127).

1. Философский энциклопедический словарь. М., «Советская энциклопедия», 1983. С.763.

2. Там же. С.765.

3. Там же. С.764.

4. Давыдов В.В. научно-исследовательская деятельность Российской академии образования // Педагогика. 1993. № 5. С.7.

5. Там же. С.4.
6. Фишер М.И. Преодоление неопределенности в российском образовании // Педагогика. 1993. № 6. С.18.
7. Гессен С.И. Основы педагогики. С.37.
8. Там же. С.34.
9. Гессен С.И. Основы педагогики. С.32–33.
10. Там же. С.33.
11. Гессен С.И. Основы педагогики. С.26–27.
12. Там же. С.382.
13. Там же. С.31.
14. Там же.
15. Там же. С.38.
16. Там же.
17. Гессен С.И. Основы педагогики. С.25.
18. Там же. С.35.
19. Там же. С.36.
20. Там же. С.35–36.
21. Там же.
22. Там же. С.36.
23. Там же.
24. Там же. С.38.
25. Там же. С.37.
26. Гессен С.И. Основы педагогики. С.36–37.
27. Там же. С.22.
28. Там же. С.36.
29. Там же. С.22.
30. Там же. С.23.
31. Гессен С.И. Основы педагогики. С.37.
32. Там же.
33. Там же.
34. Наторп П. Философия как основа педагогики /рус. перевод с предисл. Г.Шнета. М., 1910. С.48.
35. Наторп П. Социальная педагогика / рус. пер. А.Громбаса. СПб, 1911.
36. Гессен С.И. Основы педагогики. С.39.
37. Мюнстерберг Г. Психология и учитель / рус. пер. А.Громбах. СПб., 1910.
38. Рубинштейн М.М. Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой. 2-е изд. М. 1913.
39. Гессен С.И. основы педагогики. С.40.
40. Руссо Ж.Ж. Избр. соч. в 3 т. М., 1961. Т.3. С.575, 659.
41. Там же. С. 47.
42. Руссо Ж.Ж. Об общественном договоре. М., 1938. С.9.
43. Руссо Ж.Ж. Трактаты. М., 1969. С.79–80.
44. Руссо Ж.Ж. Эмиль, или о воспитании. М., 1912.
45. Гессен С.И. Основы педагогики. С.46.
46. Там же.
47. Там же. С.53.
48. Толстой Л.Н. О народном образовании. Собрание сочинений. В 22-х т. Т.16. Публицистические произведения. 1855–1886 / Коммент. Л.Д.Окульской. М.: Худож. лит., 1983.
49. Там же.
50. Толстой Л.Н. Воспитание и образование. Собрание сочинений. В 22-х т. Т.16. Публицистические произведения. 1855–1886 / Коммент. Л.Д.Окульской. М.: Худож. лит., 1983.
51. Гессен С.И. Основы педагогики. С.79.
52. Там же. С.80.

53. Там же.
54. Гессен С.И. Основы педагогики. С.80–81; 84–85.
55. Там же. С.81–82.
56. Там же. С.84–85.
57. Там же. С.85.
58. См.: Степин В.С. Философская антропология и философия науки. М., 1992.
59. Межуев В.М. Культура и история. М., 1977. С.67.
60. Там же. С.67, 72.
61. Маркарян Э.С. Теория культуры и современная наука. М., 1983. С.46–49.
62. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996. С.94.
63. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
64. Библер В.С. Культура. Диалог культур (Опыт определения) // Вопросы философии. 1989. № 6. С.31.
65. Мильдон. Природа и культура (Опыт философии безнадежности) // Вопросы философии. 1996. № 12. С.74.
66. Кутырев В.А. Экологический кризис постмодернизма и культура // Вопросы философии. 1996. № 11. С.23–24.
67. Там же. С.25.
68. Там же. С.29.
69. Там же. С.31.
70. Вайнштейн О.Б. Постмодернизм: история или язык? / Постмодернизм и культура. Материалы круглого стола // Вопросы философии. 1993. № 3. С.3.).
71. Новиков В.И. В поисках определения. Там же. С.8.
72. Подорога В.А. Философское произведение как событие. Там же. С.9–12.
73. Карасев Л.В. Сегодня и завтра. Там же. С.12.
74. Майор Ф., Танган С. Высокий образовательный замысел // Педагогика. 1996. № 6. С.9.
75. Концепции учащейся молодежи // Педагогика. 1993. № 3–4. С.17.
76. Аллак Ж. Вклад в будущее: приоритет образования. М., 1993. Современные проблемы истории образования и педагогической науки. М., 1994.
77. Корнетов Г.Б., Равкин З.И., Тагунова И.А. и др. разрабатывают цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса.
78. З.И.Равкин и др. рассматривают образование как идеал и ценность в историко-теоретическом аспекте.
79. Тагунова И.А. Международные исследовательские проекты в образовании: проблемы совместимости // Педагогика. 1993. № 5. С.108.
80. Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования – методологическая проблема современной педагогики.
81. Практико-организационный уровень предполагает интеграцию науки и практики как путь обновления педагогики.
82. Проблема национального воспитания рассматривается С.И.Гессеном (см. выше).
83. В педагогическом наследии русского Зарубежья сохраняются богатые традиции лично-ориентированного образования.
84. Бондаревская Е.В. Ценностные ориентиры лично-ориентированного воспитания // Педагогика. 1995. № 4. С.30.
85. Веселова В.В. Традиционные и новые ценности в системе образования США // Педагогика. 1996. № 2.
86. Там же. С.107.
87. Шлезингер А.М. Циклы в американской истории. М., 1992. С.44.
88. Мера – способ разрешения указанной антиномии.
89. Гершунский Б.С. Стратегические приоритеты развития образования в России // Педагогика. 1996. № 5. С.47.
90. Там же. С.53.

91. Валицкая А.П. Современные стратегии образования: варианты выбора // Педагогика. 1997. № 2. С.3.
92. Образование в России в переходный период – проблема не только национальная, но и интернациональная проблема в современном мире.
93. Гессен С.И. Мое жизнеописание // Вопросы философии. 1994. № 7–8, С.180–181.
94. Открытое общество – термин К.Поппера.
95. Чучин-Русов А.Е. Образование и культура // Педагогика. 1998. N1. С.17.
96. Там же. С.16.
97. Там же. С.17.
98. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. Обучение на основе исследования, игр, дискуссии. Рига, 1995.
99. Кларин М.В. Метафоры и ценностные ориентации педагогического сознания // Педагогика. 1998. № 1. С.39.
100. Шепель В.И. Поиск новой парадигмы воспитания // Советская педагогика. 1991. № 7.
101. Гершунский Б.С., Шейерман Р. Общечеловеческие ценности в образовании // Педагогика. 1992. № 5–6. С.3.
102. Хазард Дж., Вершловский С.Г. Ценностные ориентации советских и американских учителей // Педагогика. 1992. № 3–4. С.102.
103. Гессен С.И. Основы педагогики. Глава XIII.
104. Белозерцев Е.П. На пути к русскому образованию // Педагогика. 1997. № 2. С.39.
105. Осипов Г.В. Россия: национальная идея и социальная стратегия // Вопросы философии. 1997. N10. С.10.
106. Розов Н.С. Национальная идея как императив разума / Эскиз геополитической и социокультурной стратегии России для XXI века // Вопросы философии. 1997. № 10. С.28.
107. Шнекендорф З.К. Воспитание учащихся в духе культуры мира, взаимопонимания, прав человека // педагогика. 1997. № 2. С.45.
108. Межуев В.М. О национальной идее // Вопросы философии. 1997. № 12. С.5.
109. Там же. С.14.
110. Хесле В. Философия и экология. М., 1993. С.117.
111. Соловьев В.С. Русская идея // В сб. «Русская идея». М., 1992. С.192.
112. Историко-педагогические исследования проблем стратегии развития современного отечественного образования развернуты учеными РАО, которые разрабатывают аксиологическую концепцию современного образования.
113. Равкин З.Н. Развитие образования в России: новые ценностные ориентиры (концепция исследования) // Педагогика. 1995. № 5.
114. Там же. С.87.
115. Проблема ценностей в философии. М., 1996.
116. Дробницкий О.Г. Мир оживших предметов. Проблема ценности и марксистская философия. М., 1967.
117. Тугаринов В.П. Теория ценностей в марксизме. Л., 1968.
118. Понятие ценности в буржуазной социологии рассматривалось с точки зрения марксистской социологии.
119. Равкин З.И. Развитие образования в России: Новые ценностные ориентации (концепция исследования) // Педагогика. 1995. № 5. С.87.
120. Там же. С.87–88.
121. Там же. С.88–90.
122. Орлов А.А. Профессиональное мышление учителя как ценность // Педагогика. 1995. № 6. С.63.
123. Гершунский Б.С. Стратегия приоритетного развития образования в России // Педагогика. 1996. № 5. С.48.
124. В основе логической схемы – социологический подход к ценностным ориентирам образования .

125. Богуславский М.В. Ценностные ориентации российского образования в первой трети XX века // Педагогика. 1996. №3.

126. Там же. С.73–74.

127. Гессен С.И. Мое жизнеописание // Вопросы философии. 1994. № 7–8. С.171–172.

Целостность образования С.И.Гессен на первом этапе своей деятельности определял культурологически как конкретное единство образования, культуры, педагогики, философии и истории, а на втором этапе своей деятельности (с 1938 г.) – антропологически, т.е. через целостность подхода к воспитанию человека, что и будет отражено в дальнейшем исследовании.

Бырса Л.В. (Нижевартовск)

Проектная деятельность школьников в создании видеофильмов по истории (из опыта работы)

Важнейшим в современном обучении является деятельностный подход, который заставляет учителя искать и использовать эффективные методы. С точки зрения деятельности учащихся важно четко представлять структуру следующих групп методов: пассивных, активных и интерактивных. Пассивные методы проявляются в том, когда учитель «дает» весь учебный материал сам, а учащиеся пассивны, нередко любая попытка задать вопрос с их стороны пресекается педагогом. Активные методы, применяемые в обучении, по-прежнему ставят учителя главным источником информации, но учащиеся задают вопросы, обсуждают, выясняют, выполняют под руководством учителя различные задания. При интерактивном обучении учитель-организатор, он регулирует учебный процесс, у учащихся различные источники информации, преобладает работа в малых группах.

Умелое сочетание всех групп методов, исходя из объективных условий преподавания – золотое правило. Не используем те методы, которые не имеют эффекта, даже если они нам очень нравятся, или «модные». Для решения современных задач образования, необходимо включать в образовательный процесс активные и интерактивные методы обучения. Учителя истории одними из первых ощутили потребность привлечь на уроки телевидение и видеопродукцию, которые являясь синтетическим средством обучения помогают учителю эффективно решать стоящие учебно-воспитательные задачи. Учитель истории не только прививает любовь к отечественным фильмам, помогает школьникам ориентироваться в потоке экранной информации, учит анализу, обобщению, осмыслению исторических фактов, но и помогает самому школьнику отразить историю сегодняшнего дня в своих видеосюжетах, видеофильмах. Следовательно речь идет о творческой деятельности учащихся, в основе которой метод проектов.

С появлением видеозаписывающих средств, представилась возможность использовать метод проектов в создании видеофильмов, видеосюжетов на историческую тему, снятых самими учащимися. В канун 9 мая

к 55-летию Победы над фашистской Германией, группе учащихся 11 классов было предложено разработать проект, посвященный важнейшему историческому событию. В творческую группу вошло 7 человек, которые предложили создать серию видеофильмов об участниках Великой Отечественной войны, проживающих в городе Нижневартовске Ханты-Мансийского автономного округа. Результатом указанного проекта – стал видеофильм о героях Великой Отечественной войны, который сейчас активно используется в учебно-воспитательном процессе. В течение месяца в свободное от уроков время группа одиннадцатиклассников собирала информацию: посетила школу № 19, где находится музей дочерей и сынов полка, встретила с руководителем музея – В.Прокоповым, а так же побывали в доме бывшей десантницы С.П. Прошутиной. Затем на основании собранной информации разработали план работы по созданию серии видеофильмов. Проект получил тему: «Участники Великой Отечественной войны г. Нижневартовска». В начале работы над проектом были сформулированы задачи: выявить участников войны, собрать необходимую информацию и создать исторический видеофильм; реализовать творческие способности и возможности коллектива и каждого ученика. План работы включал несколько этапов: подготовки, реализации (создание проекта) и презентации. На этапе создания проекта были подготовлены сценарии 4 видеофильмов: (1-й видеофильм о музее дочерей и сынов полка; 2-й видеофильм о руководителе музея, участника юбилейного парада в Москве; 3-й видеофильм «9 мая. Встреча дочерей и сынов полка в музее»; 4-й видеофильм «9 мая. В кругу семьи ... рассказ о С.П. Прошутиной»). Затем начались видеосъемки по созданному сценарию. Много времени занял просмотр отснятого материала, корректировка сценария фильмов, обобщение и выводы. Далее начался очень сложный с точки зрения технической работы вид деятельности – монтаж. Требовалось подобрать дополнительный материал для монтажа (музыка, отрывки из военных видеофильмов и т.д.). Когда фильмы были готовы, то их просмотрела творческая группа, сделала анализ, дала оценку, внесла корректировку. Презентация фильмов проходила в торжественной обстановке с приглашением учащихся, учителей истории и героев фильмов.

Стоит оговорить, что данный проект был рассчитан на учащихся – активистов, которые принимают участие в подготовке и проведении различных школьных праздников и учащихся – юных тележурналистов, которые владеют определенными навыками: составление сценария, проведение видеосъемок, монтажа, работа на камеру и т.д. В творческой группе каждый определял свои способности и возможности, что приводило к смене лидеров на каждом из этапов работы в зависимости от поставленных задач.

Данный проект является трехступенчатым: 1. Поиск и обработка исторического материала; 2. Создание видеофильма; 3. Представление видеофильма как наглядного пособия для учебного процесса. Выполненный проект носит монопредметный характер, который вполне укладывается в классно-урочную систему и выполняется в рамках курса истории России. Данный опыт еще раз подтвердил, что проектное обучение позволяет учащимся не только накапливать определенную сумму знаний, но и умение применить эти знания на практике, включаясь в творческую деятельность.

Ценность проектного обучения состоит в том, что процесс творчества не столько учит, сколько помогает учащимся понимать, чувствовать значимость своего труда, становиться целеустремленной личностью, видеть и ощущать результаты своего труда, гордиться ими.

Волчёнкова Л.А. (Нижний Тагил)
Использование материалов экспозиции школьного музея
«История Политехнической гимназии. Наука и техника
Нижнего Тагила в лицах» при реализации
регионального компонента в учебном процессе

С 1996 года в Политехнической гимназии г. Нижнего Тагила существует музей «История Политехнической гимназии. Наука и техника Нижнего Тагила в лицах». Его работу возглавляет Заслуженный учитель школы РСФСР А.Н.Демина. Создание музея стало коллективным творческим делом гимназистов, их родителей, учителей, классных воспитателей, научных консультантов из музеев, ВУЗов, предприятий города.

Основная цель создателей – объединить процесс поиска и обработки музейных материалов с образовательным процессом в гимназии, тем самым, развивая учебные, исследовательские и творческие способности учащихся.

Одним из важных аспектов сотрудничества учителей истории с музеем является работа по созданию тематических выставок и дальнейшее их использование в урочной и внеклассной работе с учащимися.

Тематика выставок разнообразна. Например, «Родители гимназистов вносят вклад в развитие производства, науки и техники», «Юность комсомольская моя», «Великая Отечественная война в судьбах семей гимназистов», «Вклад моей семьи в развитие металлургической промышленности Урала в XVIII-XX веков», «Души и рук прекрасные творенья», «Урок с начала и без конца».

Всего за годы работы музея было собрано и оформлено семнадцать тематических выставок с экскурсионными рассказами к ним. Важным дополнением является издание альманахов со всеми материалами экспозиций и создание видеоэкскурсий.

Учителя истории гимназии тесно сотрудничают с музеем. Совместно обсуждается тематика выставок, разрабатываются положения о конкурсах по поиску и представлению музейных материалов, создаются и оформляются экспозиции, пишутся тексты для экскурсоводов и видео-экскурсий. В подобной работе участвуют также и другие методические объединения учителей, руководители кружков, творческих коллективов и служб гимназии.

Материалы экспозиций позволяют значительно расширить набор учебных и информационных средств для реализации регионального компонента исторического образования. Особую ценность представляет то, что поиск материалов, создание экспозиций, написание текстов к ним и даже запись видеосюжетов являются процессом совместной работы сотрудников музея, учителей, учащихся и их родственников. Это значительно повышает интерес к этим материалам при использовании их в учебном процессе.

Рассмотреть возможности экспозиций музея гимназии можно на примере выставки «Вклад моей семьи в развитие металлургической промышленности Урала в XVIII-XX веков». Она создавалась в год празднования 300-летия уральской металлургии и стала важным звеном юбилейных мероприятий проводимых в Политехнической гимназии. На уроках истории, на классных часах учащимся было объявлено о конкурсе материалов для создания экспозиции по вышеуказанной теме. Принимались самые разнообразные источники: воспоминания и интервью с металлургами, фотографии и личные вещи (с комментариями к ним), награды, авторские свидетельства, сочинения учащихся. Уже первый этап работы вызвал у учащихся множество вопросов, с которыми они обратились, прежде всего, к учителям истории. Необходимо было помочь с поиском материалов для написания комментариев к экспонатам. Для работы потребовались не только школьные учебники по истории Урала, но и научно-популярная литература, материалы из газет и журналов по металлургии. Консультируя гимназистов, а иногда и их родителей, учителя имели возможность продолжить работу по развитию многих общеучебных умений и навыков, а также актуализировать информацию, получаемую на уроках в курсе «История Урала».

Участие гимназистов в создании экспозиции, несмотря на большое число участников, все же не коснулось каждого учащегося. Далее предстояло разработать программу использования выставки в качестве обучающего продукта. Наиболее массовой формой работы с учащимися стало проведение экскурсий для младшего, среднего и старшего звена, разработанных с учетом возраста. Посещению выставки обязательно предшествовал подготовительный этап: обсуждение места данного ма-

териала в курсе «История родного края», запись вопросов для дальнейшего обсуждения на уроке.

Удобной формой работы с выставками стали видеоэкскурсии. Они позволяют организовать работу с материалами в любой момент, независимо от графика работы музея. Школьная видеостудия, в сотрудничестве с музеем, расширила круг экскурсионных рассказов, сняв сюжеты о крупных предприятиях города, памятных датах и событиях в истории гимназии, города, края.

Особое место в воспитательном и учебном процессе занимает подведение итогов конкурса материалов, подготовленных для экспозиции музея. Это мероприятие проходит торжественно. В актовом зале гимназии собираются все, кто принял участие в работе – учащиеся, их родители, бабушки и дедушки, герои представленных сюжетов, учителя, классные воспитатели, руководители гимназии. Победители конкурса, наиболее творчески и разнопланово принявшие участие в нем рассказывают о своих работах, представляют слушателям героев своих рассказов. История оживает. Она сходит со страниц учебников в образах людей труда, героев войны, творческих работников. И все они являются родными и близкими гимназистов. В этом заключается огромный воспитательный потенциал, совместной работы коллектива гимназии по созданию экспозиций музея.

Собранные материалы позволяют в дальнейшем использовать их для выступлений учащихся на конкурсах экскурсоводов, ежегодно проводимых в Нижнем Тагиле, где гимназия на протяжении многих лет держит первенство.

Отметим, что выставки являются лишь частью разноплановой совместной деятельности школьного музея и учителей истории. Разработана уникальная система учебных экскурсий для всех ступеней обучения учащихся на предприятия, в музеи города и области, к памятникам культуры Урала.

На базе музея ведется индивидуальная работа со старшеклассниками. Ее результатом является написание научно-исследовательских работ, разработка компьютерной продукции, связанный с тематикой музея.

Все это в комплексе существенно расширяет учебно-познавательный кругозор школьников при изучении родного края, повышает их творческий потенциал, внутреннюю мотивацию, интерес к изучаемым дисциплинам, помогает в выборе профессии.

Высокова В.В. (Екатеринбург)
Преподавание Новой истории стран Запада
и современное гуманитарное знание

Изучение и преподавание новой истории стран Запада в процессе глобализации современного мира приобретает все возрастающую актуальность. Становление и формирование мирового сообщества пришлось как раз на период XVI – начала XX вв. Именно западным странам выпала историческая миссия открытия иных цивилизаций, налаживание кросскультурных связей, постижения и адаптации образа «другого». Кроме того, этот период историографически оказался достаточно освоенным в отечественной, и особенно в зарубежной историографии, которая стала широко доступна преподавателям истории в последние годы.

Пересмотр классической концепции новой истории стран Запада отечественной историографии, представленной в учебниках под редакцией А. В. Адо, И. С. Галкина, Н. Е. Застенкера, В. М. Хвостова и других, начался в конце 80 – 90-е гг. XX в. Вузовские учебники по новой истории под редакцией Е. Е. Юровской, И. М. Кривогуза, увидевшие свет в 90-е гг., очевидно носили переходный характер. В них просматривается стремление отойти от интерпретации новой истории через призму классовой борьбы, оттенить социально-экономическую историю социокультурным развитием стран Запада в XVI–XIX вв. Как представляется, более органично реализовать проект пересмотра классической концепции удалось в школьных учебниках под редакцией Л. Н. Жаровой, И. А. Мишиной, А. Я. Юдовской и других.

Совершенно очевидно, что современная концепция новой истории стран Запада формируется в научной и академической среде, однако «прокатывание» лекционных курсов в студенческой аудитории остается неизменно решающим фактором адаптации новых идей и подходов. Именно, здесь, в студенческой аудитории, как нигде ощущается связь с проблемами современного мира, актуализируется изучение новой истории западных стран. Сама современная ситуация определяет вызовы новой истории. И поэтому хотелось бы остановиться на открывшихся в последнее время возможностях преподавания истории, которые и определяют формирование современной концепции преподавания новой истории стран Запада.

Первый момент связан с тем, что современная концепция исторического знания, несомненно, формируется в широком спектре междисциплинарных исследований, или общегуманитарном поле. Это означает привлечение результатов исследований различных дисциплин общественного цикла – демографии, этнологии, социологии, политологии, социальной психологии, литературоведения, структурной лингвистики и

т.п. Историческое знание становится осязаемым, понятным простому человеку и рассматривается с позиций последнего. На теоретическом уровне эта тенденция получила название тенденции антропологизации гуманитарного знания. И это относится к истории в первую очередь. Рассмотрение определенной исторической эпохи через конкретные, осязаемые «остатки» – платье, картина, театральная пьеса, частное письмо и т. п. – очевидно наполняет исторический контекст «теплом и светом», делает актуальным и интересным его изучение сегодня.

Второй фактор, который определяет развитие современного исторического знания – это фактор сосуществования различных концепций и подходов. Равное право на существование имеют и традиционный подход, и подход, сложившийся в рамках французской школы Анналов, и социологические подходы, восходящие к Уоллерстайну и Хабермасу, а также подходы, берущие свое начало в литературоведении, например, семиотика по Ю. В. Лотману, и другие. Надо заметить, что чтение курса по новой истории Запада определяется степенью освоенности той или иной тематики в рамках курса различными подходами. Анналистическая проблематика вводит в курс рассмотрение проблемы национального менталитета, проблематику структур повседневности и т.д. Из социологии пришли такие понятия, как рождение общественного мнения в новое время, анализ институтов социальности, само понятие институциональности и др. Семиотический подход позволяет построить анализ эпохи на основании литературных текстов. Думается, что полилог подходов всегда остается, но современная ситуация требует от преподавателя концептуального выбора, создания авторского курса.

Самостоятельная проблема – эта периодизация двухсеместрового курса Новая история стран Запада. Активная дискуссия по этому вопросу, проводившаяся на страницах журнала “Новая и новейшая история” в начале 90-х гг. XX в., несомненно, носила плодотворный характер. Однако ее участники в целом остались в рамках традиционных хронологических рамок (XVII- начало XX вв.). Лишь академик Н. Н. Болховитинев, один из немногих, предложил «опустить» границу между средневековьем и новым временем к рубежу XV – XVI вв., что было характерно, надо заметить, для русской дореволюционной историографии (лекционные курсы Н. И. Кареева, Р. Ю. Виппера). Следует также привести точку зрения И. Уоллерстайна, автора «мир-системного» анализа утверждающую, что граница между эпохой модерна и постмодерна проходит в 50-60-х гг. XX в.

Действительно, этот большой период XVI – середины XX в. может быть назван эпохой модерна, когда формируется новая культурная матрица. В ее основе лежит идея мирского успеха. По большому счету, это была эпоха, когда развитие стран Запада определялось проблемой “голода и холода”, и которая была успешно разрешена после Второй мировой

войны. И если исходить из этого, просматриваются очевидных три этапа в развитии стран Запада в новое время:

1) Первый период простирается от эпохи Возрождения до завершения Тридцатилетней войны, или «кризиса XVII в.». Эпоха реального формирования централизованных государств, победы государства над церковью, вступления национально-государственных интересов новых государств в непримиримые противоречия в ходе Тридцатилетней войны.

2) Второй период охватывает вторую половину XVII в. и XVIII в. (до Великой французской революции). Это период резкого усложнения социальной структуры, которую лишь формально можно соотнести с сословной. Это было рождение гражданского общества. Рационализм становится господствующим мировоззрением. В свою очередь, это было связано с перевесом критической массы в пользу капиталистического уклада в экономике.

3) Третий период охватывает время рубежа XVIII–XIX вв. и первую половину XX в. Это была эпоха формирования индустриального общества, складывания мировой геополитической конъюнктуры, явного преобладания западных стран в мировом пространстве. Эпоха устойчивых политических режимов в странах Запада. Эпоха выравнивания западных стран по уровню социально-экономического, политического и культурного развития. В Восточной Европе эта модернизация обернулась возникновением тоталитарных режимов.

И последний момент, на котором хотелось бы остановиться. Именно политическая история стран Запада в новое время является одним из самых освоенных «уровней» новой истории в учебной и научной литературе. Буржуазные революции, как отмечал еще В. А. Дунаевский, заняли приоритетное место в советской новистике. Как раз эти сюжеты и являются удобным полем для апробации новых подходов. Оценку причин, содержание этапов, характеристику главных героев революций XVII–XVIII вв. сегодня невозможно дать иначе, как через призму историографических споров. В частности, произошло развенчание «народного трибуна» Марата как алчного честолюбца. Максимилиан Робеспьер рассматривается как непримиримый идеалист. В то же время консервативные деятели революций удостоились высоких оценок. Психология толпы, культурный код эпохи, формирование речевых практик – вот новые «сюжеты» новой истории стран Запада.

Нормальной ситуацией сегодня является «помещение» исторических сюжетов и героев в центр дискуссионного поля. Зачастую их место в историческом процессе определяется самим студентом, во всяком случае, преподаватель должен признать за ним это право. И это еще одна черта новой ситуации в современном образовательном процессе. Это отвечает одной из приоритетных задач в процессе подготовки учителя

XXI в., а именно задаче формирования критического мышления подрастающего поколения.

Габова Н.А. (Екатеринбург)
Из опыта реализации национально-регионального компонента государственного образовательного стандарта в общеобразовательной школе (организация и проведение историко-краеведческой экспедиции «Я – гражданин России»)

С 2002 года в МОУ СОШ № 81 Орджоникидзевского района г.Екатеринбурга проводится историко-краеведческая экспедиция «Я – гражданин России».

Цель экспедиции – повышение качества гражданского и патриотического воспитания, реализация национально-регионального компонента государственного образовательного стандарта, повышение уровня познавательной активности учащихся методами внеклассной работы.

Задачи экспедиции:

- стимулировать интерес учащихся к изучению истории России, региона, родного города, района;
- воспитывать уважение к истории Отечества, родного края;
- поддерживать процесс самореализации школьников;
- развивать навыки исследовательской работы;
- способствовать приобретению опыта коллективного поиска и творчества.

Экспедиция реализуется в несколько этапов. Каждый этап посвящен юбилейной дате, памятной дате, событию.

I этап – 2002–03 уч. год. 70-летие района «Уралмаш» и Уральского завода тяжелого машиностроения.

Девиз: «Мой Уралмаш».

II этап – 2003–04 уч. год. 280-летие основания г.Екатеринбурга.

Девиз: «Мой город – ты цветок из камня».

III этап – 2004-05 уч.год. 60-летие победы советского народа в Великой Отечественной войне.

Девиз: «Никто не забыт и ничто не забыто».

IV этап – 2005-06 уч.год. 50-летие школы № 81.

Девиз: «Школьные годы чудесные».

В классах (с 5 по 11) создаются поисковые группы постоянного или временного состава. Выбирается командир отряда.

Каждый этап экспедиции торжественно открывается на собрании поисковых групп, проводится жеребьевка тем исследований. Ребятам приветствует оргкомитет экспедиции, куда входят администрация школы, учителя и представители Совета старшеклассников. Дается информация о целях, задачах этапа, требованиях к оформлению и защите результатов

работы, сроках выполнения (Положение о проведении школьной историко-краеведческой экспедиции).

Содержание тем I этапа, посвященного 70-летию УЗТМ, отражает историю и настоящее родного района: строительство УЗТМ, завод в годы первых 5-леток, в годы Великой Отечественной войны, в послевоенные годы;

памятники, скверы, улицы, храмовые комплексы;

рабочие династии, ветераны труда, ветераны войны, почетные гости, знаменитые уралмашевцы; первые директора завода, родители учащихся школы – работники УЗТМ, Н.И.Кузнецов – начало пути;

музей завода, Уралмаш спортивный, ордена УЗТМ;

экология района.

На II этапе, посвященном 280 летию Екатеринбурга участники проводили поисковую работу по следующим темам: основатели Екатеринбурга; Екатеринбург литературный, П.П.Бажов – певец Урала, Екатеринбург театральный; музеи, ВУЗы, скверы и парки города; Свердловская киностудия – 60 лет на экране, промышленность города, будущее Екатеринбурга, Екатеринбург в песнях и стихах, храмы Екатеринбурга, история городского транспорта, и др.

В процессе поисковой работы учащиеся посетили библиотеки города, музеи, театры, ВУЗы, храмы. Брали интервью, выступали в роли режиссеров и операторов видеофильмов.

Результаты I и II этапов были подведены на научно-практических конференциях школы, где проходила защита итогов работы поисковых групп, которые оформлялись в виде рефератов, альбомов, стенгазет, журналов, сообщений, видеофильмов.

Работы оценивались по следующим критериям:

обоснование актуальности темы;

наличие собственной точки зрения;

использование специальной, научно-популярной литературы и новых источников;

возможность практического применения результатов работы.

В устной защите оценивались: полнота освещения темы, умение логически мыслить и выражать свои мысли, наличие художественных приемов подачи фактов, оригинальность формы защиты

Победители I и II этапов были награждены грамотами, ценными подарками по возрастным группам: 5 – 7 классы, 8 – 9 и 10 – 11 классы.

Практическим результатом экспедиции явилось участие поисковых групп в конкурсах, организованных музеем УЗТМ, детским юношеским центром «Контакт» Орджоникидзевского района.

Работы учащихся используются на уроках истории Урала.

Начало III этапа приурочено к юбилею снятия блокады Ленинграда (27 января 2004г.)

Исследовательским группам предложены два больших блока тем под рубриками: «Великая Отечественная война. Люди и судьбы», «Вклад Урала в дело Победы». Защита первого блока тем состоится в мае 2004 года, в него включены исследования о жизни и судьбе полководцев, военных летчиков, военных корреспондентов, инженеров-конструкторов и других героев войны.

Анализ проведения I и II этапов историко-краеведческой экспедиции «Я – гражданин России» показал, что в ходе поисковой работы, защиты ее итогов совершенствуются все составляющие качества образованности учащихся: предметно-информационная, деятельностно-коммуникативная ценностно-ориентационная.

Гугнина О.В. (Оренбург)

Герменевтика в преподавании обществознания

Особенность исторического и обществоведческого познания в том, что надо научиться понимать целостную картину мира, изучая историю и обществознание; задача учителя истории – содействовать рождению понимания.

Искусством толкования текстов занимается герменевтика. Учение о «понимании», толковании как методологической основе гуманитарных наук, является предметом исследования педагогической герменевтики. Толкование может быть словесным, а может быть образным, деятельностным.

С целью выявления глубины и правильности понимания понятий: «фанатизм», «веротерпимость», «религия», «свобода совести», составляющих основу темы «Религия как часть культуры» в курсе методики преподавания обществознания, студентам IV курса ОГПУ нами был предложен прием «Тихая дискуссия», описанный Е.А.Певцовой (1). Студенты разделились на группы по 2-3 человека. Каждая группа расположилась вокруг своего стола, на котором лежали альбомные листы бумаги. Мы попросили студентов нарисовать на листе все свои ассоциации и вообще все, что приходит в голову, когда думаешь о предложенной теме. Все одновременно рисуют, соблюдая самое главное правило: «Говорить нельзя, нужно молчать, соблюдать тишину».

После того как студент изобразил свои мысли, он может посмотреть, что делают его соседи. Он может давать письменные ответы на вопросы других. Между словами можно рисовать связи, задавать вопросы (письменно), предлагать встречные аргументы.

Через 12 минут заканчивается «тихий этап» и студент – спикер группы, рассмотрев листы должен представить общую картину. Рас-

смаатривая творческий продукт ребят, мы выделили элементы повторяющиеся почти во всех работах – образы мировых религий в виде символов: полумесяца, шестиконечной звезды, креста и знаков равенства между ними, олицетворяющих *веротерпимость*, дороги, ведущие в храмы с символикой мировых религий как *свободы совести*.

Повторяющиеся элементы на наш взгляд, с одной стороны символизируют идеологические штампы в нашем сознании, с другой стороны – позволяют нам говорить на одном и том же языке, понимая друг друга без слов. Понимание - это процедура направленная на познание смысла. Понимание - есть обладание смыслом. В процессе обучения создание единого смыслового поля (то есть обладание общими смыслами) сближает людей, формирует общую коммуникативную деятельность.

Наибольшая степень индивидуальности и глубины понимания проявилась у студентов при изображении понятия «фанатизм». «Фанатизм» ассоциировался с летящим самолетом, врезающимся в храмы. У некоторых ребят понятие «фанатизм» идентично понятию «идол», но при этом идол в определенных рамках, как поклонение какому-нибудь совершенству приемлем, а «идол» = «фанатизм» вне рамок недопустим (слово перечеркнуто). Понятие «фанатизм», ассоциирующееся с черными очками, по мнению ребят, приводит к казенному дому и разбитым судьбам. В одной из работ понятие «свобода совести» было изображено на знаке дорожного движения с синей, предписывающей линией, а «фанатизм» на таком же дорожном знаке, но только с красной, запрещающей линией.

Фанатизм ассоциируется

- с огромным религиозным символом (крестом) в котором человек растворяется как личность;

- с маленьким человеком, для которого – фанатизм – застилает собою весь мир;

- фанатизм как каменная глыба, в которую лбом уперся человек.

Понятие «религия» представлено как единая дорога всего человечества к пониманию Добра и Бога.

Добро и Бог представлены в виде одного здания, увенчанного православным крестом, исламским полумесяцем, иудейской звездой.

Таким образом, мы выяснили что, «ядро» понимания у ребят общее, но не полное.

В ходе работы мы столкнулись с неправильным пониманием понятия «свобода совести» у некоторых студентов, которые трактовали данное понятие как возможность быть совестливым или бессовестным.

Выявляя правильность понимания, дополняя и расширяя его, мы также используем работу со словарями, например:

Ожегов С.И. Словарь русского языка // Под ред. док. филол. наук, проф. Н.Ю.Шведовой. – М.: Рус. яз., 1984. – С. 65

Фанатизм - образ мыслей и поведение фанатика

Фанатик - 1. человек иступленный в религиозности, изувер
2. (*перенос.*) человек, страстно преданный какому-нибудь делу.

Религиоведение: Учебное пособие и учебник словарь – минимум по религиоведению. – М.: Гордарика, 1998. – С. 473

Фанатизм – 1. образ мыслей и действий фанатика, иступленная преданность своей религии, соединенная с крайней нетерпимостью к иным верованиям;

2. страстная преданность чему-либо, приверженность каким-либо идеям, взглядам.

Философский словарь // Под. ред. И.Т.Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1986. – С. 409

Фанатизм - страстная преданность своим убеждениям, соединенная с крайней нетерпимостью к чужим взглядам и стремлениям; религиозный фанатизм – иступленная преданность своей вере и нетерпимость к иным верованиям.

Атеистический словарь (Абдусамедов А.И., Алейник Р.М., Алиева Б.А. и др. // Под общ. ред. М.П.Новикова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1984. – С. 85

Фанатизм – (от лат. fanaticus - иступленный, неистовый) – слепая, доведенная до крайней степени приверженность религиозным идеям и стремление к неукоснительному следованию чему-либо в практической жизни, нетерпимость к иноверцам и инакомыслящим.

Точно также мы отработываем каждый термин. Признавая знания студентов, мы ставим перед собой задачу: уточнить, расширить, углубить и дополнить их.

Выявляя пробелы в понимании терминов на основе образных представлений, уточняя их по словарям, мы создаем единое смысловое поле (причем не на уровне чужих, а на уровне собственных смыслов студентов), позволяющее нам понимать друг друга.

В ходе такой работы человек демонстрирует собственный взгляд на мир, людей, самого себя, свое отношение к происходящему, то есть складывается определенный тип поведения, а в конечном итоге формируются убеждения и мировоззрение.

Оценивая данный прием, студенты выделили следующие плюсы: позволяет выяснить правильность понимания в самом начале урока и привести определения понятия к общему знаменателю; обеспечивает включенность всех участников в совместную работу; единое правило для всех (тишина).

При анализе работы мы пришли к выводу о возможности использования данного приема на уроке в школьном курсе обществознания.

«Тихую дискуссию» есть смысл использовать перед изучением темы, поскольку данный прием позволяет увидеть первоначальный срез, уровень понимания учащимися понятий, а их корректировка и закрепление идет позже.

Данный вид работы занимает от 17 до 20 минут (12 минут студенты работали над образами – символами и 5 минут затрачивается на представление своего творческого продукта).

«Штампы» в сознании учащихся нам помогают говорить на одном языке, а «изюминки», особенности личного восприятия и понимания, позволяют наметить аспекты, пути дальнейшего разговора по теме, в русле которых можно использовать герменевтический принцип в оставшееся время урока (20-25 мин.).

1. Певцова Е.А. Теория и методика обучения праву. М. 2003. С. 219.

Дорожкина Е.С. (Сургут)
Организационно – методические средства процесса обучения
в 20-е – 30-е годы XX века на севере Западной Сибири

Процесс образования представляет собой синтез двух основополагающих элементов – обучения и воспитания. В каждый из исторических периодов граница между этими двумя составляющими процесса образования была довольно условной. В 19-е - 20-е гг. граница между обучением и воспитанием также была условной. Неразрывность обеих сторон образования рассматривалась как достижение советской педагогической системы, базировавшейся на единой идеологии. Главное, чего удалось достичь, состояло в обучении и воспитании, в утверждении самого принципа идейности каждого элемента образования.

Осенью 1919 года, когда советская власть утвердилась на территории Тюменской (бывшей Тобольской) губернии, здесь развернулось строительство единой трудовой школы, призванной изменить изжившую сословную систему образования.

Намеченная демократизация школьного образования осуществлялась преимущественно волевыми, административными методами. Старый лекционный метод обучения заменялся студийным, лабораторным, экскурсионным (1). В связи с пониманием обучения как репродукции знаний, учащиеся достаточно глубоко усваивали фактический материал.

Воспитательное воздействие на них оказывала вся внешняя обстановка, пропитанная массовой идеологической пропагандой – от громких читок газет и воззваний до агитационных представлений передвижных

театров. Особой формой идеологического воздействия являлась агитация на поступление в ликвидационные пункты (2).

Сердцевиной воспитательной работы являлось нравственное воспитание советского человека, которое осуществлялось с помощью общественно – полезного труда. Обязательным и запланированным трудом при каждой школе должны были быть занятия по сельскохозяйственному труду (1). Трудовое воспитание решало множество педагогических задач, в том числе и воспитание коллективизма (3). Таких трудовых школ, первой и второй ступени, в 1920/21г. в Тобольской губернии насчитывалось 1264 с количеством учащихся 66 тыс. человек (4).

По Тобольскому округу, и в частности в Сургуте, можно отметить следующие формы и методы культурно – воспитательной работы: работа с газетой и книгой; громкая читка, начиная с небольших заметок из местной жизни, художественных произведений с предварительной и последующей беседой о прочитанном; выпуск стенгазеты. Учащиеся должны были записываться в местные библиотеки, где часто беседа как метод, использовалась для проработки отдельных хозяйственно-политических вопросов (5). В остяцких школах обучение строилось на трудовом воспитании. Особенность школ 1919-1930-х гг. Тобольской губернии – это культурная пропагандистская деятельность. Например, часто приходилось ездить в национальные поселки с выступлениями на «красной культлодке» (6). В 1933-1934 гг. вся работа школ проводилась в духе социалистического соревнования и ударничества.

Содержание учебных планов и программ школьных занятий строилось на принципах классовости и партийности. Для сближения обучения с жизнью вводились комплексные программы, которые Государственный ученый совет (ГУС) Наркомпроса разработал уже к началу 1923 г. Позже, с 1924/25уч. г. они вводились как обязательные в 1-2 классах, затем по предложенным программам должны были работать в 3-5 классах. Выделялось четыре направления: изучение сил и богатств природы; изучение способов воздействия на эти природные богатства с помощью использования их людьми; изучение главного фактора производства – человека как представителя современного общества; изучение организации этого общества (6).

Эти учебные программы существенно отличались от других программ, например, от программы по истории на первой ступени Единой школы (старшая группа первой ступени). Цель программы – «закончить то, что было начато курсом «Родиноведение», где предпринималась попытка объяснить детям прошлое и заинтересовать их». История должна была представляться детям, как «история движения и борьбы», ввиду того, что остальные знания они в полной мере приобретали в домашней обстановке. Этот курс имел преимущественно социально – воспита-

тельное значение. Внимание учащихся сосредоточивалось на 2-х группах событий: революции 1917 г.; войне. Отправным пунктом в изучении истории была революция, школьники должны были уяснить, из-за чего боролись крестьяне и рабочие России, их классовые интересы.

Особенность предложенной программы заключается в том, что в её основе лежит метод ретроспекции. Так, за рассказами о русской революции 1917-1918 гг. должны были идти рассказы о первой русской революции 1905-1907 гг., о Парижской Коммуне 1871 г. и т.п. После уяснения детьми картины борьбы проводился исторический анализ: чем же была вызвана непосредственно эта борьба? В результате внимание переходило на «войну, как причину ухудшения положения народных масс». Далее речь должна была идти о развитии империализма, затем всей истории хозяйства. Таким образом, нужно было пройти всю мировую историю, взятую под углом зрения борьбы народных масс за свободу и лучшую долю (7).

На основе существующих программ составлялись различные учебные пособия по предметам и учебники. Для учителей разрабатывались специальные методические рекомендации. Наркомпрос рекомендовал необходимую литературу, в том числе работы В.Л. Ленина, а также некоторые произведения его идейных противников: «легальных марксистов», меньшевиков и т.д. Материалы сургутского архива указывают на использование дореволюционной учебной литературы (Звягинцев Е. Краткий курс русской истории. М., 1913; Андреев И. Учебник русской истории. СПб., 1917, и др.) (8).

Эти учебники рассматривались как условно годные, так как считались идеологически неполноценными, устаревшими, и не соответствовали новым комплексным программам. Однако Наркомпрос допускал их использование в школах. В качестве учебных пособий подчас применялась пропагандистская литература, книги по политграмоте. В частности, широко была известна книга Н.И. Бухарина и Е.А. Преображенского «Азбука коммунизма» (3, С.84).

В целом, организационно – методические средства процесса обучения в 1919–1930-е годы на севере Западной Сибири не отличались коренным образом от российских методических пособий. Любая школа, даже с самым минимальным количеством учащихся (до 9 человек Сургутский уезд) (9), находящаяся в отдаленном районе, включалась в систему контроля и отчетности, предоставляла статистические данные по выполнению плана (10).

1. СГА. Ф.169. Оп.1. Д.7. Л.3.

2. ГАСО. Ф. р233. Оп.1. Д.219. Л.77.

3. Соскин В.Л. Общее образование в Советской России. Ч.1. Новосибирск, 1999. С.92.

4. Новиков В.Г. Народное образование Тюменской области. Тюмень, 1983. С.9.

5. ГАСО. Ф. р233. Оп.1. Д.1151. Л.328.
6. Некрасова Л.И. Педагогические журналы 20-х гг. XX в. как источник по изучению методов обучения // Историко-культурное развитие Западной Сибири в 17-20-м вв. / Под ред. В.П. Бойко. Томск, 2002. С.124.
7. СГА. Ф.169. Оп.1. Д.7. л.1.
8. СГА. Ф.169. Оп.1. Д.7. л.6.
9. СГА. Ф.169. Оп.1. Д.16. л.8.
10. ГАТО. Ф.676. Оп.1. Д.15. л.100.

Захожая Т.М. (Сургут)

Вопросы методики подготовки учителей истории в 1970-80 гг.

К 1960-70 гг. в СССР сложилась система высшего профессионального педагогического образования, включавшая в себя как специализированные педагогические институты с определенным набором специальностей, так и университеты, призванные готовить педагогические кадры высшей квалификации. В этот период времени определилась структура вузов и специальностей, основные квалификационные требования, расширилась география вузов. Научно-технический прогресс, стремительное развитие социальной сферы, демографические изменения и повышение общего уровня образования, реализация Закона о всеобщем среднем образовании – это те условия, которые требовали постоянного совершенствования системы подготовки специалистов вообще и педагогических кадров в частности. Именно в этот период проводится достаточное количество научно-практических конференций, в рамках которых обобщается опыт педагогической деятельности и издается немалое количество сборников научных трудов, авторы которых рассматривают различные вопросы подготовки специалистов (1). Это, прежде всего, вопросы совершенствования преподавания дисциплин психолого-педагогического блока, специальных дисциплин, активизации познавательной деятельности студентов, педагогизации преподавания специальных дисциплин, активизации научно-исследовательской деятельности студентов. При этом обращалось внимание на учет психологических и индивидуальных особенностей в учебной работе, развитие приемов умственной деятельности, формирование индивидуальной деятельности при подготовке учителя в системе педагогических вузов. Кроме того, рассматривались вопросы качества проведения занятий, повышения удельного веса проблемных лекций, повышения уровня теоретического обучения, методики изучения отдельных тем по специальным дисциплинам, формирования марксистско-ленинского мировоззрения средствами специальных дисциплин и т.д.

Например, в 1975 г. в недавно созданном Кемеровском государственном университете (на базе педагогического института) на одном из заседаний Ученого совета университета рассматривался вопрос «О повыше-

нии психолого-педагогической квалификации научно-преподавательского состава и аспирантов университета». На данном заседании было решено провести научно-практическую конференцию вузов Кемеровской области по проблеме «Психолого-педагогические основы формирования познавательной активности студентов в учебном процессе вуза». На конференции предполагалось обсуждение ряда вопросов – вузовской лекции и критериев ее эффективности, исследовательской работы студентов в учебном процессе вуза, учета и проверки знаний студентов, программирования и технических средств обучения в вузе и других (2).

Естественно, вопросы подготовки специалистов в высшей школе требовали внимания на самом высоком уровне. Именно в этот период был принят целый ряд постановлений ЦК КПСС и Совета министров СССР, посвященных вопросам высшей школы и качества подготовки специалистов (1966, 1972, 1974, 1979 и др.). На очередных съездах КПСС (XXIV, XXV, XXVI) также обращалось внимание на качество подготовки специалистов, повышение идейно-теоретического уровня лекций, воспитание человека нового типа. Особое внимание обращалось на подготовку учителей, так как в качестве основной функции учителя рассматривалась обучение и воспитание молодежи в духе коммунистической идеи. Учитель истории, кроме всего прочего, рассматривался и как организатор и пропагандист идей коммунистического строительства. И естественно, что идеологическая составляющая при подготовке учителя истории была огромна, отражалась в содержании дисциплин, в организации и в методике преподавания, в вопросах воспитательной работы, в организации НИРС и т.д.

Например, в одном из отчетов о работе Новосибирского государственного педагогического института за 1976-1977 уч. год говорится о том, что после окончания работы XXV съезда КПСС на кафедре истории СССР курс истории обогащен теоретическими выводами XXV съезда о неизбежной гибели капитализма, закономерности и неизбежности социалистической революции. Курс истории советского периода также был подвергнут глубокой переработке. В каждую тему внесены новые материалы, сформулированные в документах съезда, о развитом социалистическом обществе, советском образе жизни, социальных последствиях НТР, внешней политике, совершенствовании системы планирования и управления народным хозяйством СССР. По курсу «Методика преподавания истории и обществоведения» были разработаны лекции – «XXV съезд КПСС и задачи преподавания истории и обществоведения в школе» (3).

Вопросы методики проведения занятий рассматривался преподавателями на заседаниях кафедр, разрабатывались авторские подходы к про-

блемам преподавания. В частности, на кафедре истории СССР Новосибирского государственного педагогического института проводилась активная работа методического характера: были определены требования к лекции, проводилась работа по созданию структурно-логических схем, установлению межпредметных связей, разрабатывалась методика формирования понятий и т.д. В частности, по каждой теме преподавателями был определен круг понятий и мировоззренческих идей (4).

Следует отметить, что, даже используя имеющееся содержание, преподаватели ставили перед собой конкретные цели подготовки специалиста – учителя истории не только в рамках идеологической функции. Учитель истории должен был знать определенный набор исторических фактов, явлений и процессов, владеть умениями, выделять связи и закономерности развития исторического процесса. Таким образом преподаватели формировали у студентов основы исторического мышления.

1. Активизация учебного процесса в педагогическом вузе. Омск, 1974. Актуальные проблемы высшего педагогического образования. Воронеж, 1976. Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования. М., 1981; Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М., 1982; Развитие теории и практики коммунистического воспитания учащейся молодежи в свете решений XXVI съезда КПСС. Омск, 1982; Психологические проблемы формирования социально-активной личности учителя советской школы. М., 1983; Психологические вопросы формирования личности будущего учителя. М, 1986; Психологические условия формирования личности будущего учителя. М., 1988.
2. ГАКО. Ф. Р-353. Оп. 2. Д. 22. Л.73-74.
3. ГАО. Ф. 1596. Оп. 1. Д. 861. Л. 64.
4. ГАО. Ф. 1596. Оп. 1. Д. 1242. Л. 7-28.

Змейкина Ю.В. (Екатеринбург)

Интеграция в школьном историческом образовании

Современное школьное историческое образование продолжает находиться в состоянии реформирования, одной из задач которого является совершенствование его структуры и содержания. В связи с этим разрабатываются и вводятся новые принципы построения системы обучения истории, среди которых особо следует выделить целостность, последовательность, системность, интегративность, фундаментальность. Данная направленность определена Образовательным стандартом среднего общего образования в виде следующих целей: освоение учащимися комплекса систематизированных знаний об истории человечества, осмыслении ими исторического пути и опыта человечества на основе проблемного подхода, формирование целостного представления о месте и роли России во всемирно – историческом процессе и др. (1).

Для повышения эффективности обучения важно применять интеграцию. **Интеграция** (лат. Integration – восстановление, восполнение, от inte-

ger – целый) – сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов. Процессы интеграции могут иметь место в рамках уже сложившейся системы – в этом случае они ведут к повышению уровня целостности и организованности (2). Разобщенность учебных дисциплин, отсутствие научной взаимосвязи, невозможность применять уже имеющиеся научные знания и умения в новых условиях может привести к тому, что у учащихся не сложится полного представления о целостности картины мира, о причинно - следственной зависимости событий, явлений, процессов, происходящих в жизни.

Для формирования системных знаний, понимания и усвоения мировоззренческих идей необходимо установление межпредметных и междисциплинарных связей, широкое и развернутое применение которых является высшим уровнем обучения. Учителя нередко испытывают затруднения в реализации на практике принципа взаимосвязи предметов, особенно общественно – гуманитарного и естественно - научного циклов. Главная причина – отсутствие достаточного количества методических рекомендаций в конкретных учебных темах и курсах. Основными источниками пополнения методической базы современного учителя можно считать специализированные периодические издания: журнал «Преподавание истории в школе» и газету «История» (приложение к «1 сентября»). Анализ содержания данных изданий за 1993 -2003 гг. показывает, что по рассматриваемому вопросу в них имеется интересная и полезная информация о применении интеграции в обучении истории (Хронологические рамки связаны с реформированием систем образования в России).

В последнее десятилетие в России идет процесс накопления опыта разработки объединенных курсов. На страницах изданий анализируются учебники, созданные авторскими коллективами для интегрированного курса «Россия и мир в средние века». Курс предназначен для 6 класса средних учебных заведений, его особенностью является сравнительный компаративистский подход, в рамках которого история Отечества излагается параллельно с историей зарубежных стран. Зарубежная история излагается обзорно и служит фоном для рассказа об основных событиях и процессах отечественного прошлого (3). Предлагаются методические рекомендации к курсу «Россия и мир в новейшее время», планирование которого нацеливает на рассмотрение отечественной истории в контексте мировой, выделение общих закономерностей и специфических особенностей исторического процесса в различных странах (4).

Статьи предлагают к рассмотрению опыт центра «Педагогика прав человека» и разработанный ими курс «Человек, гражданин, общество», который содержит адаптированные к восприятию школьников сведения о государстве, его органах, политике, законах, о правах и обязанностях человека, о государственных символах и т.п. (5).

Интересен эксперимент педагогов школы № 121 города Казани, которые создали группу «Мир человека», куда вошли учителя русского языка, литературы, истории, музыки, изо. Интеграция этих предметов вызвана самой природой гуманитарного мышления, а так же убежденностью в том, что общегуманитарное развитие ученика резко повышает эффективность обучения (6). Коллеги создали синтетический курс «Мир человека», разбили его на пять содержательных модулей: «Фольклор», «Календарь», «Семья», «Верования», «Цивилизация». Отдельные части интегрированного целого могут обладать различной степенью автономности. На страницах журнала подчеркивается мысль, что существование программы создает условия для того, чтобы у детей сложились разносторонние представления об отечественной и мировой культуре. Однако, их необходимо систематизировать и придать целостность. Данную задачу попытались разрешить Недосекина Н.В. и Пастухова В.А. в интегрированном курсе «История мировой и отечественной культуры» (7). Учителя смежных предметов в рамках этого курса проводят установочные занятия – анализируют мифологические сюжеты, разучивают музыкальные произведения, знакомят с экспозициями музеев и т.д. Итогом изучения тематического блока становится интегрированное занятие, форма проведения которого может быть различной: урок – конференция, игра, ярмарка, путешествие и др.

В настоящее время наиболее приемлемой формой реализации комплексного подхода в образовании являются интегрированные уроки. Специфика таких занятий состоит в том, что они проводятся совместно учителями двух или нескольких предметов. Особенно важно при этом продумывать методику проведения урока, выделить комплексные и частные цели. Заранее предполагается и определяется объем и глубина раскрытия материала, последовательность его изучения. Своеобразна оценка деятельности учащихся, т.к. отметки выставляются по нескольким предметам за обобщение и конкретизацию знаний из разных наук. Интегрированные уроки способствуют росту творческого потенциала учителя, подталкивают педагога к инновационной деятельности.

Опыт проведения интегрированных уроков на страницах педагогической литературы за последние десять лет представлен публикацией трех конспектов. Однако, таким опытом может поделиться гимназия № 166 города Екатеринбурга, в которой издан сборник «Сотворение урока: методические разработки интегрированных предметов 5-10 класс» (8). Наш собственный опыт, в виде проведения уроков: «В рыцарском замке» (история +изо); «Вокруг света под Андреевским флагом» (история + география), позволяет сделать ряд выводов.

Низкий интерес к интеграции обусловлен рядом причин: эпизодическое применение их в педагогической практике, сложность в подготовке к уроку; необходимость четкой согласованности действий двух или бо-

лее педагогов; отсутствие соотнесенных учебных программ; возрастные ограничения интеллектуальных способностей школьников. Тем не менее, в ходе процессов интеграции увеличивается объем и интенсивность взаимосвязей и взаимодействий между элементами; в рамках предмета «история» данные наук сводятся в определенную систему и получают некоторую гносеологическую основу. Объединение курсов также помогает решить проблему учебной перегрузки учащихся, что стало особенно актуально в последние годы, содействует целенаправленному формированию у учащихся историко – познавательной, информационно – коммуникативной и социально – мировоззренческой компетентности.

1. Образовательный стандарт среднего общего образования по истории, М, 2001.
2. Философский энциклопедический словарь. М, 1983. С.210.
3. Полунов А.Ю. Об учебнике «Россия и мир в средние века»// Преподавание истории в школе. № 5. 1996. С. 64.
4. СоловьеваТ.Ф. Преподавание курса «Россия и мир в новейшее время»// ПИШ. № 8. 1999. С.26-29.
5. Никитин А.Ф. О гражданском образовании // ПИШ. № 1. 1996. С.25.
6. Галеева И.Ш., Кочеткова О.Н, Клеткина Н.В., Богданова И.А., Интегрированный подход к гуманитарному образованию // ПИШ. № 2. 2000. С.44-47.
7. Недосекина Н.В., Пастухова В.А. Изучение истории культуры: Интегративный подход // ПИШ. № 2. 1999. С.23-26.
8. Сотворение урока: методические разработки интегрированных предметов 5-10 класс/Сост. Субочев В.В., Екатеринбург, 2001.

Зубкова И.А. (Екатеринбург)

Методика оценки и аттестации исторических знаний учащихся в британской школе: достижения и проблемы

Сколь бы ни казалось это ущемляющим национальное самолюбие, становится вполне очевидным, что современный этап реформирования школьного исторического образования в Российской Федерации (как и образования в целом), нашедший отражение в Концепции модернизации российского образования, во многом следует принципам и подходам, апробированным зарубежной, в частности западноевропейской, школой. Например, предлагаемый компетентностный подход к оценке знаний, умений и навыков учащихся на каждой стадии обучения истории очень последовательно копирует британскую систему «уровней достижений» (level of attainment targets), отраженную в Национальной Образовательной Программе (National Curriculum) по истории, внедренной в государственных школах Соединенного Королевства с осени 1989 г. Эта система предусматривает четкие указания на «тип» и «диапазон» исторических знаний и умений, которые каждый школьник должен усвоить к концу определенной стадии обучения. Детальные описания каждого «уровня достижений» должны были служить для учителя конкретным

руководством при оценке знаний и умений ученика. Эта оценка сводилась фактически к определению того, описание какого из «уровней» лучше всего соответствует достижениям конкретного ученика (1).

Внедрение компетентностного подхода к оценке достижений учащегося в изучении истории было неотделимо от самой идеи перехода британской школы к единому и обязательному для страны стандарту учебной программы по истории, которого до конца 1980-х гг. в Великобритании практически не существовало. Реализуемые в рамках Национальной Образовательной Программы стандартизация и кодификация школьного образования были нацелены на решение важных социальных задач: во-первых, на предоставление каждому ребенку в возрасте до 16-ти лет достаточно широкой и сбалансированной образовательной подготовки, объем и уровень которой могли бы эффективно контролироваться обществом; во-вторых, на обеспечение соответствия и преемственности между существующими в разных школах учебными курсами, что имело особое значение в условиях высокой мобильности населения и возможной смены места жительства родителями учащегося (2).

Естественным развитием и дополнением этой системы школьного образования, функционирующей в подлинном смысле как общенациональная и призванной обеспечивать равенство образовательных возможностей, должна была стать разработка приближенной к объективным критериям системы оценки уровня знаний и умений учащихся. Эту задачу в британской системе школьного образования выполняет тестирование способностей и уровня знаний учащихся. Все дети 4-5-летнего возраста при поступлении в школу проходят испытание на умение читать, писать и считать. Это служит своего рода «базисной оценкой» (baseline assessment), которая должна предоставить учителю больше исходной информации об учениках, а в дальнейшем служить основой определения прогресса ученика в овладении школьными предметами. В государственных школах Великобритании все учащиеся трижды тестируются по английскому языку и математике – в возрасте 7, 11 и 14 лет – и дважды – в возрасте 11 и 14 лет – по естественным наукам. (Исключение составляют школы Северной Ирландии, где ученики проходят обязательное тестирование по английскому языку, математике и естественным наукам лишь один раз – в возрасте 14 лет). Эта обязательная система определения способностей и прогресса каждого учащегося по предметам, составляющим «ядро» школьного образования (т.н. core subjects), получила наименование «тестов стандартной оценки» (Standard Assessment Tests, или сокращенно – SATS). По своему функциональному назначению контрольные тесты – независимо от того, насколько формализованным является набор заданий – ориентированы именно на стандартизацию оценки и повышение ее объективности. Этим целевым критериям, безуслов-

но, соответствует тенденция к усилению формализованного характера тестовых заданий. Вместе с тем, следует учитывать, что во всех остальных отношениях тест не носит столь всеобъемлющего и строгого характера, как экзамен, и служит лишь вполне ограниченной цели – определению прогресса учащегося по базовым предметам по мере прохождения той или иной ступени школьного обучения. Это принципиально важно не только для отдельного ученика, его родителей и педагогов. Результаты обязательных тестов служат богатым информационно-аналитическим материалом для ведомства школьного образования (Департамент Образования и Профессиональной Подготовки – Department for Education and Skills) и разработчиков учебных курсов, поскольку позволяют через динамику массовых стандартизованных показателей обнаружить существенные недостатки в преподавании отдельных учебных курсов и в самих учебных программах. Так, по последним результатам школьных тестов в Великобритании выявлено, что за прошедшие пять лет в знании школьниками английского языка практически не наблюдалось никаких ощутимых улучшений (3). Это закономерно дает пищу для размышлений о том, насколько верно выстроена общая конфигурация школьного образования, какое место в ней занимает преподавание родного языка и какие изменения в него следует внести.

Обсуждение возможностей применения зарубежного (в частности, британского) опыта школьного образования в практике российской школы, среди прочего, предполагает выяснение того, насколько целесообразен вообще и в российских условиях в частности переход к тестированию как основной форме аттестации знаний учащихся. Несомненно, внедрение Единого государственного экзамена в форме тестовых заданий имеет своей целью создание системы объективной и независимой оценки знаний учащихся для последующего поступления в высшее учебное заведение, что исключительно важно для демократизации образования, обеспечения равенства образовательных возможностей. Формализованный характер тестовых заданий обеспечивает возможность фактически анонимной, беспристрастной, свободной от субъективной предвзятости оценки выполненной учащимся испытательной работы. Столь же очевидно и то, что разработка для каждой стадии школьного обучения четкой системы критериев оценки знаний, умений и навыков учащихся потребует широкого внедрения промежуточных квалификационных тестов по предметам.

Однако, решая одну важную проблему, такой подход не в полной мере учитывает другие не менее актуальные вопросы. Внедрение тестов должно сопровождаться не только отработкой техники проверки знаний, умений и навыков учащихся, но и углубленной рефлексией по поводу того, что в реальности показывают результаты тестов и как они соотно-

ся с целями предметной подготовки. Следует, в частности, учитывать, что внедрение в практику аттестации знаний учащихся формализованных тестов имеет свои пределы, что в значительной мере обусловлено предметной спецификой той или иной учебной дисциплины. Формализованные процедуры, вполне пригодные для проверки «позитивных» знаний учащихся в области математики, физики, биологии, языка и др., становятся весьма проблематичными в приложении к истории – дисциплине мировоззренческой, оценочной, субъективной по самой своей внутренней природе. Гуманизация современного исторического образования, если она не остается только декларацией, предполагает не только повышенное внимание к проявлениям человеческой индивидуальности в истории, но и культивирование индивидуально-творческого способа осмысления и оценки исторического прошлого. Применение тестов для проверки исторических знаний может быть корректным только в том случае, если мы ограничим эту проверку узкой сферой простейших «позитивных» фактов, в частности, исторических дат, географических объектов и персоналий. Распространение же этой методики на более сложные исторические факты и категории возможно будет только в том случае, если мы сознательно сведем содержание истории к набору закрепленных в учебнике догматических «истин», не допускающих со стороны школьника собственных суждений и выводов. Так, британский педагог, методист в области преподавания истории Тим Ломас отмечает, что центральная для истории категория причинности, на которой базируется всякое историческое объяснение, не существует сама по себе, в объективированном виде, но всегда раскрывается в структуре конкретного исторического описания. Отсюда и вопрос о причинах того или иного события, в строгом смысле, невозможно втиснуть в «прокрустово ложе» теста, требующего одного определенного ответа, поскольку сама природа причинности сложна и многомерна. К причинам того или иного исторического события могут быть в разных контекстах отнесены причины как «достаточные условия» протекания события и причины как факторы, непосредственно вызывающие свершение события, причины как субъективные резоны действий исторических лиц, причины как реальные прагматические намерения и причины как подсознательные мотивации этих действий, причины «долгосрочной» природы и причины «краткосрочные», непосредственные (4). Следовательно, выяснение причин исторического события – это задание, выполнение которого невозможно без широкого сопоставления исторических контекстов и плюрализма концептуальных перспектив; оно требует творческого аналитического мышления и свободного «движения» в интеллектуальном пространстве истории. Ни одна форма теста не способна адекватно вместить в себя такое содержание.

Это в известной мере объясняет, почему в Великобритании, где культура учебного тестирования находится на довольно высоком уровне, экзамен на Генеральный Сертификат Среднего Образования по истории все-таки традиционно проводится в виде комплексной аттестации, дающей школьнику возможность продемонстрировать весь спектр приобретенных им знаний, умений и навыков в области истории. Так, согласно схеме экзамена, аттестуемый учащийся должен быть способен: (а) продемонстрировать исторические знания как на уровне знания фактов о прошлом, так и в аспекте понимания этого прошлого; (б) отобрать, систематизировать и развернуть знания, имеющие отношение к определенному вопросу; (в) описывать, объяснять и анализировать исторические события, исторические изменения и конкретные вопросы исследования; (г) описывать, объяснять и анализировать ключевые особенности тех или иных исторических периодов, исторических обществ и исторических событий; (д) понимать, интерпретировать, оценивать и использовать источники информации в их историческом контексте; (е) понимать, анализировать и оценивать репрезентации и интерпретации событий, личностей и проблем в их историческом контексте. Экзамен, на который отводится три с четвертью часа времени, проводится в письменной форме и состоит из трех компонентов: 1) подготовки доклада по двум выборочным темам из 20-ти заранее известных, которые рассчитаны на проверку «широты» исторических знаний учащегося; 2) подготовки доклада по двум выборочным темам из 7-ми заранее известных, которые рассчитаны на проверку «глубины» исторических знаний; 3) представления двух предварительно выполненных курсовых работ по темам, выбираемых также из первого и второго тематических блоков (5). Проверки выполненных учащимися работ осуществляют независимые комиссии преподавателей (чаще всего из числа профессуры местных университетов). Примечательно, что выпускной экзамен по истории предполагает и допускает усиленную подготовительную работу учащегося над ограниченным числом тем, которые он для себя заранее определяет, а потому он исходно ориентирован не на механическое запоминание большого количества конкретных исторических фактов, а на демонстрацию исторического мышления во всем спектре его проявлений.

В структуре экзамена присутствуют элементы тестовой проверки знаний, но они носят подчиненный характер. Так, каждая тема первого блока вопросов разбивается на серию из 4–5 вопросов, требующих коротких и довольно однозначных ответов. Эти вопросы выполняют своего рода «навигационную» функцию, помогая экзаменуемому сориентироваться относительно структуры рассмотрения темы, но при этом ответы на них должны включаться в общее содержание доклада, который готовится в форме структурированного эссе. Аналогичную роль играют

тесты и в самом процессе обучения истории: они широко представлены среди учебных ресурсов по истории, в частности, на сайтах Интернета, в сочетании с элементами игровых интерактивных технологий, но им отводится исключительно роль учебного упражнения в текущем процессе обучения школьника.

Это не означает, однако, что в Великобритании уже найдена безупречная, сбалансированная и единственно возможная форма проверки исторических знаний учащихся. В современных дебатах по организации школьного исторического образования обращается внимание уже на определенные издержки сложившейся формы проведения экзамена по истории. В январе 2003 г. государственный секретарь Кабинета по вопросам образования (министр) Чарльз Кларк отметил, что учащиеся, готовящие себя к сдаче экзаменов по истории на Генеральный Сертификат Среднего Образования (в возрасте 16-ти лет) и на Генеральный Сертификат Образования Продвинутого Уровня (т.н. уровня «А», предполагающего дополнительную специализированную подготовку по избранному предмету в течение двух лет для поступления в университет), плохо владеют «широким чувством» исторического контекста. Прагматическая ориентация на технику сдачи экзаменов и нехватка учебного времени негативно отражаются на содержательной стороне исторического образования, побуждая школьников изучать, как правило, одни и те же трафаретные темы (6).

Известный британский историк Саймон Шама в октябре 2002 г. высказал в интервью Би-Би-Си жесткую критику сложившейся модели школьного преподавания истории, назвав положение «ужасным» и отметив чрезмерную узость учебных программ, которые, по его словам, зациклились на «Гитлере и Генрихах» и не изучают «ничего из того, что происходило в хронологическом промежутке» между этими историческими персонажами. Месяцем ранее Принц Уэльский на совещании по проблемам образования в том же духе критиковал «узкую смиренную рубашку» экзаменационной системы, которая «препятствует учащимся по-настоящему знать и понимать национальную историю» (7).

Главной проблемой при этом является то, что, ориентируясь для сдачи экзамена на углубленное изучение деталей избранного исторического периода или события, учащиеся не обладают развитым «чувством» хронологии и представлениями о широком историческом контексте, в котором должно осмысливаться то или иное событие. Учащиеся плохо умеют проводить связи между историческими периодами и событиями. В опубликованном в 2002 г. докладе британского аналитического центра «Политейя» указывалось, что британские школьники фокусируют свое внимание на анализе «очень специализированных областей истории» и часто достигают в этих частных областях знаний и умений, сопоставимых с мастерст-

вом профессиональных академических историков, но обратной стороной этого «прогресса» является узость взгляда и слабые представления об общем ходе исторического развития страны (8). (Излишне говорить, что для школьного исторического образования в современной России такая проблема тоже существует и стоит довольно остро).

Уже одна эта проблема ставит в повестку проблему дальнейшего совершенствования процедуры выпускного экзамена по истории. Не исключено, что в Великобритании этот поиск будет в какой-то мере обращен к известному восстановлению позиций «позитивного» исторического знания в виде усвоения школьниками значительных массивов исторической информации (такие призывы раздаются), но, скорее всего, это не должно быть возвращением к простому запоминанию исторических дат, имен королей и политиков и тому подобных фактов. Несомненно, схема государственного экзамена по истории должна сохранить свой комплексный характер, но при этом более сбалансированно отражать различные стороны сложного процесса исторического познания в виде соответствующих знаний, умений и навыков учащихся. Постановка и решение этой важной методической проблемы будет иметь большое значение и для развития школьного исторического образования в Российской Федерации.

1. History in the National Curriculum (England) / Department for Education. L.: HMSO, 1995. P. 15.
2. Curriculum and Testing // http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/uk_system/93541.stm
3. Smithers, R. More tests for 14-year-olds, says Clark / Schools special reports // <http://education.guardian.co.uk/sats/story/0,13294,978549,00.html>
4. Lomas, T. Teaching and Assessing Historical Understanding (Revised Edition). L.: The Historical Association, 1993. P. 10–11.
5. History: 1998 Syllabuses A, C, D and E. L.: London Examinations, 1998. P. 4–5, 16–17.
6. Smithers, R. Op. cit.
7. Shama attacks school history // <http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/2316891.stm>
8. Ibid.

Ильина М.П. (Стерлитамак)

Использование на уроках материалов исторического краеведения

Современная структура российской школы предполагает начальную подготовку по истории уже в начальной школе. Краткий курс в историю для ознакомления с лучшими образцами мирового и отечественного искусства, данный на доступном для учащихся уровне, способствует пробуждению интереса к предмету и усвоению яркого, объемного образа «человеческой истории».

Использование местного исторического материала в учебных целях обостряет внимание учащихся к фактам и явлениям действительности, помогает выработке самостоятельного творческого мышления,

твердых убеждений, умений и навыков. Историческое прошлое как бы приближается к сознанию учащихся, становится для них реальной действительностью. Краеведческий материал обладает полифункциональностью, сочетая в себе обучающие, воспитывающие, развивающие функции. Краеведческая работа педагогически очень многогранна. Она может носить одновременно исследовательский и прикладной, общественно воспитательный характер. Объем краеведческого материала может быть разным и в учебном процессе зависит от значимости местных памятников и событий в истории страны, от исторически сложившихся условий края, его изученности. Прежде чем использовать краеведческий материал в учебном процессе, мы определяем его место, связь и соотношение с общеисторическим материалом.

В зависимости от содержания краеведческого материала, его значения для истории страны и края, цели урока, краеведческий материал может быть изучен до прохождения темы, в начале ее изучения, в ходе его и в конце. Использовать материал можно по-разному: в изложении учителя, в работе с книгой, картой, музейным экспонатом и т.д.

Краеведческий подход в изучении истории будет педагогически эффективен при условии:

- 1) соответствия краеведческого материала общим методологическим задачам курса отечественной истории;
- 2) взаимосвязи местного и общеисторического материала;
- 3) учета исторически сложившихся условий края, его специфики;
- 4) систематичности и планомерности в использовании;
- 5) использования наглядности;
- 6) непосредственного участия школьников под руководством учителя в сборе и изучении краеведческого материала с применением исследовательского метода;
- 7) связи учебной и внеклассной историко-краеведческой работы;
- 8) умения учителя применять разнообразные, наиболее оптимальные приемы и методы использования местного материала на уроках истории в начальной школе.

Помимо краеведческих уроков, предусмотренных программой, не менее важной и всегда доступной формой работы с младшими школьниками являются уроки-экскурсии к историческим памятникам, по городу, селу и др. Любая экскурсия предусматривает серьезную подготовку к ней: предварительное изучение объекта экскурсии, выработку и распределение заданий между учениками, планирование проведения самой экскурсии, сбор и обработку материалов, проверку знаний, полученных во время экскурсии, сбор и обработку материалов, проверку знаний, полученных во время экскурсии. Поставленная цель и выбранный объект определяют методы работы.

При отборе тем экскурсий следует исходить из следующих положений:

- тесная связь с учебным материалом: экскурсии должны конкретизировать, углубить и расширить знания учащихся по основным разделам учебной программы;

- целесообразность экскурсии: экскурсия должна способствовать формированию образного исторического мышления;

- конкретность задач: экскурсия должна иметь четко сформулированную целевую установку;

- учет возрастных особенностей младших школьников: тема и экспонаты должны быть доступны для понимания учащимися.

Как правило, во время организации урока-экскурсии у учителей возникает вопрос: нужна ли учащимся предварительная беседа? По этому поводу существуют различные мнения. Одни методисты считают, что предварительный рассказ вызывает у школьников соответствующую настроенность: устанавливает основную цель экскурсии, концентрирует их внимание, обеспечивает цельность восприятия. Проводя такую беседу, руководитель учитывает, что обстановка экскурсии, калейдоскопичность впечатлений не дают возможности подробно осветить на месте исторические события, факты. Другие методисты отстаивают принципиальную возможность проведения экскурсии без предварительной беседы, ссылаясь при этом на опыт своей работы. Они считают, что учитель ставит себя в невыгодное положение, если он проводит беседу, а потом проводит экскурсию: материал потеряет прелесть новизны, не будет неожиданных «открытий», которые делают ребята во время экскурсии.

В начальных классах школы урок-экскурсию проводит учитель (привлечь специалиста из экскурсионного бюро можно для учащихся старших классов). Это прежде всего связано с возрастными и психологическими особенностями младших школьников. Учитель лучше знает возможности учащихся и может дать новый материал на базе уже известного детям, связав материал экскурсии с изучаемой темой.

Проверка знаний – неотъемлемая часть урока-экскурсии. Она необходима для активизации внимания учащихся и проверки результативности самой экскурсии. Отсутствие учета знаний по материалу экскурсии или использование отдельных вопросов, заданных учащимся после экскурсии, расхолаживают школьников, резко снижают эффективность метода использования экскурсии в целом. Нам кажется, целесообразно проводить проверку знаний материала экскурсии с учетом понимания общих закономерностей исторического развития в определенный период, знания исторических фактов, имен исторических деятелей, умения делать определенные исторические выводы.

Мы предлагаем разработку урока-экскурсии для учащихся младших классов на тему «Архитектурные и исторические памятники г.Стерлитамака».

Цель экскурсии: познакомить учащихся с историей возникновения города; дать характеристику основным архитектурным и историческим памятникам.

Место проведения: экскурсия пройдет в Старом Городе.

В предварительной беседе перед экскурсией учитель объясняет детям, куда они пойдут, что интересного смогут увидеть, как следует себя вести. Следует сообщить, что маршрут и тема экскурсии выбраны не случайно. До революций в Старом Городе располагались резиденция губернатора, губернское правление, окружной суд, духовное училище, гимназия. Вся административная, культурная и в значительной степени торговая жизнь города проходила здесь. В настоящее время эта часть города – сосредоточение архитектурных и исторических памятников прошлого.

Ход экскурсии. Начать экскурсию целесообразно рассказом о причинах и особенностях возникновения города, дать характеристику его современного состояния. Первый объект маршрута – памятник Неизвестному Солдату, сооруженный в честь погибших горожан. Учитель рассказывает об участии горожан в Великой Отечественной войне, характеризуя силу патриотизма воинов, упоминает имена стерлитамаковцев – Героев Советского Союза.

Далее по маршруту следования расположены здания, которые охраняются государством как памятники архитектуры. Это здание бывшей Земской Думы и дом купца Усманова (фабрика «Дружба»). В ходе рассказа учителя дети знакомятся с историей создания этих сооружений и их обитателями. Рядом с ними находится здание краеведческого музея. Учитель знакомит учащихся с особенностями архитектуры данного здания, указывает автора проекта и время создания памятника. Последний объект маршрута – памятник Салавату Юлаеву – башкирскому национальному герою. Здесь учитель рассказывает о деятельности Салавата Юлаева, его содружестве с Емельяном Пугачевым.

После проведения урока-экскурсии учитель предлагает ребятам ответить на следующие вопросы:

1. Назовите дату основания Стерлитамака.
2. Какие памятники прошлых столетий сохранились в Стерлитамаке?
3. Что вам известно о памятниках Великой Отечественной войны в Стерлитамаке?

Материал данной экскурсии может быть использован учителем на уроках истории в IV классе.

Опыт использования краеведческого материала на уроках истории в начальной школе дает возможность сделать следующие выводы:

1. Уроки с использованием местного исторического материала проходят интереснее, живее, активнее, чем уроки, проводимые на основании лишь материала учебника.

2. Программный материал, иллюстрированный краеведческим материалом, усваивается учащимися значительно лучше и прочнее, чем на других уроках.

3. Глубокое знание своего города, своего района делает любовь учащихся к родному краю сознательной, способствует их воспитанию в духе патриотизма.

Капшутарь М.А. (Екатеринбург)
**Модернизация образования и контрольно-оценочная
деятельность педагога**

Контроль знаний учащихся является составной частью процесса обучения. По определению контроль - это соотношение достигнутых результатов с запланированными целями обучения.

В начале XXI века в русле общего процесса модернизации российского образования вполне закономерно возник вопрос о необходимости модификации существующей пятибалльной шкалы отметок. Несомненно, что при окончательном введении ЕГЭ, образовательных стандартов, профильного обучения подходы к шкале отметок, принятые сейчас, должны быть существенно изменены.

В материалах разработчиков документов по обновлению общего образования, изданных Министерством образования РФ в 2001-ом году, в письме "Стратегия модернизации содержания общего образования" МО РФ подчеркнуты основные недостатки существующей контрольно-оценочной системы с точки зрения основных принципов, целей и задач основной школы:

- Ориентация в контрольно-оценочной деятельности школы на "знаниевую" сторону образования, на проверку репродуктивного уровня усвоения материала, умение действовать по извне заданному алгоритму.
- Отсутствие системы оценивания, ориентированной на индивидуальную, проектную, опытно-экспериментальную, творческую работу подростков.
- Отсутствие целенаправленной педагогической работы, направленной на развитие у учащихся способностей к самоконтролю и самооценке.
- Контрольно-оценочный механизм остается целиком и исключительно в руках педагога и направлен на внешний контроль, сопровож-

даемый соответствующими санкциями, а не на педагогическую поддержку учащихся.

- "субъективизм" и "авторитарность" системы контроля и оценивания; многие преподаватели используют оценку в качестве дисциплинарной меры, либо как средство принуждения.

- Формализм в проведении итоговой аттестации, ориентированной на достаточно "узкий" результат образования современных школьников.

- Подведение итогов обученности школьников по совокупности текущих, имеющих высокий уровень субъективизма, отметок, что не отражает подлинности результатов, не дает возможности учитывать действительную динамику учения и обучения учащихся.

Можно выделить следующие новые подходы к решению проблемы школьной отметки:

- оценка рассматривается как конечный результат обучения;
- выявляется соответствие результатов обучения стандартам образования;

- устанавливается уровень компетентности обучаемых;

- ориентация системы оценки на продукт учебной деятельности, а не на процесс обучения, что соответствует традиционной системе оценок учебной деятельности школьников.

В целом представляется, что *система отметок может претерпеть следующие изменения:*

1. Прежде всего, необходимо решительно развести отметку и оценку знаний. Для этого шкала отметок описывается не в эмоциональных характеристиках типа "очень плохо", "удовлетворительно", а каждый балл соответствует определенному уровню или степени выполнения заданий. При этом можно сохранить и привычную пятибалльную систему, сделав ее по сути шестибалльной: от 0 до 5; перейти на принятую в Финляндии, Германии, Австрии, Швейцарии 6-7-балльную систему или же на наиболее популярную по данным опроса среди российских учителей и учащихся 10-балльную систему. Симптоматично, что во многих вузах на вступительных экзаменах, особенно по профилирующим предметам используется именно эта шкала.

Но еще раз подчеркнем, *главное - инструментально описать соответствие каждого балла уровню выполнения заданий.* Конкретное наполнение шкалы баллов будет определяться требованиями образовательных стандартов. В таком случае возможна органичная корреспонденция десятибалльной шкалы со стобалльной шкалой ЕГЭ. Так же заманчив и вариант, предусматривающий переход от констатирующего к накопительному статусу баллов, которые даже предлагается переименовать в "кредит", то есть вообще отказаться от несущих негативную экс-

прессию понятий "отметка" и "оценка». В таком случае даже один кредит (балл), полученный учащимся, означает его определенный успех и суммируется с другими полученными результатами.

2. Необходимо сделать более гибким соотношение между отметкой и оценкой. В частности, вообще отказаться от отметок в начальной школе и при текущем оценивании. В таком случае возможно применение самых разнообразных вариантов оценки. Отметка же будет появляться лишь дважды: по завершению обучения в основной и средней школе.

3. Качественные изменения привычной шкалы отметок неизбежно предполагают определенное переучивание педагогов, усложнение, особенно на первых порах, их деятельности, затрудненность восприятия учениками и родителями новых отметок и оценок. Не трудно представить, что реакция, как это показали уже отклики на заявление министра образования В.М. Филиппова о пересмотре шкалы отметок, будет очень эмоциональной и достаточно негативной. Однако, еще раз подчеркнем - модернизированной системе образования неизбежно должны отвечать и модернизированная шкала отметок, современные подходы к решению этой проблемы.

Кассир Е.И. (Екатеринбург)

Исследовательская деятельность учащихся в обучении истории на современном этапе: теоретический и практический аспект

Изучение истории на базовом (общеобразовательном) уровне в старшей школе направлено на достижение следующих целей:

1. освоение учащимися комплекса систематизированных знаний об истории человечества;
2. ознакомление учащихся с особенностями и взаимосвязью различных форм анализа исторического процесса;
3. овладение умениями и навыками поиска и систематизации исторической информации, работы с различными типами исторических источников, критического анализа исторической информации;
4. развитие у учащихся исторического мышления;
5. воспитание у учащихся чувства научной идентичности, демократизма и толерантности;
6. формирование историко - познавательной, информационно-коммуникативной и социально мировоззренческой компетентности учащихся (5, с.256).

Таким образом, на сегодняшний день нет необходимости убеждать преподавателей в важности разработки и внедрении в педагогическую практику более современных методик обучения, обеспечивающих повышение качества учебного процесса, способствующих активизации познавательной деятельности учащихся, развитию их умственных спо-

способностей. В решении этой проблемы значительная роль отводится формированию у них умений и навыков исследовательской деятельности, технология которой реализуется в образовательном процессе.

Феномен данной деятельности достаточно хорошо изучен в психологической и методической литературе, в работах Леонтьева А.Н., Макаренко А.С., Сухомлинского В.А., Бабанского Ю.К., Талызиной Н.Ф., Данилова М.А., Занкова Л.В., Загвязинского В.И., Чечель И.Д., Сысоева М.Е. и многих др.

Одна из главных целей воспитания состоит в переводе человека из объекта в субъект деятельности и управления. В связи с этим организуется НИД учащихся. Организация и проведение защиты исследовательских работ, проектов регламентируется Законом РФ «Об образовании», нормативными документами Министерства общего профессионального образования Свердловской области. Института развития регионального образования (ИРРО), договорами о сотрудничестве с вузами и другими учреждениями, «Положением о защите исследовательских проектов учащихся», утвержденным Приказом Министерства общего и профессионального образования Свердловской области.

НИД учащихся состоит из следующих этапов:

1 этап – школьный (олимпиады проводятся в октябре месяце, научно – практические конференции в феврале месяце)

2 этап – районный (олимпиады – в ноябре месяце, научно практические конференции в конце февраля)

3 этап – городской (городские олимпиады и НПК)

4 этап – областной (-//-)

5 этап межрегиональные конкурсы исследовательского характера. Например, межрегиональная общественная организация (РОО) содействует распространению исторических знаний среди молодежи и организация «ИсКОН», которая была образована в 1998 г.

6 этап – международные конкурсы исследовательского характера. Например, просветительское правозащитное благотворительное общество «Мемориал», совет по краеведению российской академии образования, кафедра региональной истории и краеведения и центр устной истории российского государственного гуманитарного университета проводят ежегодный исторический конкурс для старшеклассников «Человек в истории. Россия – XX век». В данном конкурсе принимали участие в 2004 году ученицы 10 «а» класса школы № 50 г. Екатеринбург Лялина Ирина с темой «Великая Отечественная война глазами ребенка: смех сквозь слезы» и Недельчева Ольга (11 «а» класс) с темой «Образ черного человека». Итоги конкурса будут подведены в конце учебного года. Межрегиональные и международные конкурсы проводятся при поддержке Фонда Керберга (Гамбург).

7 этап – общеевропейская программа EUSTORY, которая с 1994 года проводила исследования под названием «Молодежь и история», эта программа проводилась в 27 странах Европы. Данные конкурсы прививают детям вкус к самостоятельному изучению прошлого, познавательному подходу, освоению азов исследовательской деятельности.

Что же такое исследовательская деятельность? Определимся с понятием исследовательская деятельность. Рассмотрим несколько определений исследовательской деятельности из разных источников и определим приемлемое понятие данной деятельности для школы: 1) учебно-исследовательская деятельность – это средство и результат приобретения новых знаний, один из способов познавательной деятельности;

2) Учебно-исследовательская деятельность – это специфический вид деятельности учителя и учащихся (1, с.3);

3) Исследовательская деятельность учащихся – это процесс получения новых для школьников теоретических и экспериментальных знаний, разрешение учебных проблем с помощью методов научного исследования, направленных на формирование и развитие творческой самостоятельности учеников, умений исследовательской деятельности;

Исследовательские умения – способность выполнять приемы, действия, соответствующие научно-исследовательской деятельности, для разрешения учебной проблемы, выполнения исследовательских заданий (2, с.10).

Исследовательские задания – это предъявляемые учащимся задания, содержащие проблему, решения которых требует проведение теоретического анализа;

4) Исследовательская деятельность учащихся – это совокупность целесообразных действий поискового характера, ведущих к открытию неизвестных для учащихся фактов, теоретических знаний и способов деятельности;

Исследовательские умения – система интеллектуальных, практических умений, умений и навыков учебного труда, необходимая для самостоятельности выполнения исследования или части его (6, с.5).

Таким образом, на основе данных определений мы сформулировали свое определение, которое отвечает запросам учебно-исследовательской деятельности учащихся в общеобразовательной школе: исследовательская деятельность учащихся – это специфический вид деятельности учащихся и учителя, направленный на использование исследовательского метода в учебной деятельности, который в корне изменяет позицию учащихся и учителя. Следует заметить, что в современной школе существует технология организации исследовательской деятельности. Она состоит: 1) в индивидуальной работе учителя – предметника с учащимися (выявление учеников, желающих заниматься исследовательской деятельностью);

2) утверждение тем на школьных методических объединениях учителей;

3) представление собранного материала на заседании соответствующей секции, исследовательского общества;

4) независимая экспертиза, проводимая в рамках экспертного совета (наиболее удачные работы рекомендуются к участию в Ученических чтениях, районных, городских, междуроссийских научно-практических конференциях);

5) выступление учащихся со своими работами в классах, на секциях, факультативах и т.д.;

6) выступление учащихся на научно – практических конференциях, на которые приглашаются учащиеся и педагоги из других учебных заведений.

Работы могут быть опубликованы в специальном сборнике.

Данная технология позволяет сделать вывод о том, что следует различать учебно и научно-исследовательскую работу учащихся. Использование исследовательского метода в учебной деятельности изменяет позицию учащихся и учителя, которые перестают быть простыми исследователями, а становятся творческими участниками учебного процесса. Основу такого учебного процесса составляет совокупность методов и приемов обучения, способствующих активизации познавательной деятельности. Ведущими выступают индуктивный и дедуктивный, эвристический и исследовательский метод (приемы и средства стимулирования учения), а также общедидактические приемы (анализ и установление причинно-следственных связей, сравнение, обобщение, выдвижение гипотез, перенос знаний в новую ситуацию, оформление результатов исследования и т.д.) Учащихся необходимо ставить в ситуацию свободного выбора заданий как творческого так и репродуктивного характера, побуждать их к нескольким способам решения проблемы, к самопроверке, анализу и оценке собственных работ. Следовательно, значение исследовательской работы учащихся заключается в глубоком и прочном освоении знаний по учебным предметам, выработка умений и навыков самостоятельной работы, в формировании умения применять теоретические знания в решении конкретных, практических задач, развивает личностные качества ученика, влияет на выбор будущей профессии.

1. Беспятовых Н.В. Педагогические основы развития исследовательской деятельности учащихся сельских школ, Автореферат, М., 1998.

2. Васильева Т.И. Педагогическое общение как фактор формирования исследовательских умений у учащихся младшего подросткового возраста, Автореферат, Магнитогорск, 2002.

3. Обухов А. Исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения // Народное образование. № 10. 1999.

4. Пентин А. Учимся исследовать // Лицейское и гимназическое образование. № 1. 2001.

5. Тюляева Т.И. Настольная книга учителя истории М.,2003. С. 256.

6. Йодко А.Г. Формирование у учащихся умений исследовательской деятельности в процессе обучении химии, Автореферат, 1983.

Клименко И.М. (Екатеринбург)
Особенности восприятия национализма и патриотизма
в европейской и российской трактовке

Современный рост этнического национализма в разных частях света актуализировал вопросы об истоках, природе и последствиях национализма. Последнее десятилетие ознаменовалось взлетом научной активности по изучению национализма. Передел политической карты мира, вызванный распадом Советского Союза, Югославии, Чехословакии и Эфиопии продемонстрировал многообразие вариантов как мирного, так и насильственного национального отделения. Еще в ряде стран (в том числе, и в России) сохраняется вероятность дальнейшего разделения и отделения. В благополучных странах – Канаде, Испании, Великобритании, Италии и в ряде других недовольство или более острые проявления движений этнического протеста породили серьезные противоречия. Можно предложить на выбор множество примеров непростого сосуществования этнических групп в большинстве государств по всему миру. В последнее время национализм не только не проявил тенденцию к ослаблению, но, наоборот, распространился шире и мощнее, чем когда-либо после окончания Второй мировой войны. После падения Берлинской стены и распада Советского Союза процесс распространения национализма не только не замедлился, но и разгорелся с новой силой на постсоветском пространстве.

Такое спонтанное возрождение стимулировало во всем мире значительный рост числа исследований феноменов этничности, наций и национализма. В течение последних лет в русском переводе появились: объемный сборник научных статей «Нации и национализм» (2002), «Воображаемые сообщества. Размышления об истоках и распространении национализма» Б. Андерсона (2001), «Нации и национализм» Э.Геллнера (1991), «Подходы к исследованию национализма» Д. Бройи, (2002), «Демократия в многосоставных обществах. Сравнительное исследование» А. Лейпхарт, (1997), «Женщина и нация» С. Уолби, (2002), «Нации и национализм после 1780 года», Э. Хобсбаум (1998), хрестоматия «Этнос и политика», а также ряд других сборников и статей по проблемам наций и национализма.

Краткий обзор непереведенных пока на русский язык научных работ, посвященных теории наций и национализма, достоин отдельного доклада. Более сотни индивидуальных и коллективных монографий, альманахи, обширная периодика. Трудно найти отрасль научного зна-

ния, которая не была бы предметом научного анализа с точки зрения этничности. На фоне такой исследовательской активности, проблемы научного исследования наций и национализма в России выглядят попросту бедно. Продолжают публиковаться в научных сборниках известные специалисты еще перестроечного периода Е.Троицкий и Р.Абдулатипов. В 1997 г. вышли в свет монографии С.Романенко «История и историки в межэтнических конфликтах в конце XX века. Почему и как возрождается сознание закрытого общества» и В. Строганова «Русский национализм, его сущность, история и задачи». В 1998 г. издана хрестоматия «Психология этнической нетерпимости». За 5 последних лет в научных журналах федерального уровня не наберется и двух десятков статей, посвященных вопросам этничности и национализма. Это тем более удивительно, если учитывать драматические и даже трагические последствия деструктивных центробежных этногенных влияний для народов постсоветских государств. Немудрено, что в общепринятой теории наций и национализма во всем мире (за исключением России и ряда исламских государств) царит влияние европоцентризма. Это объясняется рядом причин. Во-первых, традиционным мощным влиянием европейской науки на научные школы мира. Во-вторых, победой рационалистических, модернистских, объяснительных тенденций в теории этничности. Такое толкование наиболее «удобно» с точки зрения текущих потребностей процесса глобализации, с одной стороны, и внешне непротиворечиво научно, с другой. Модернистская теория родилась в результате научной критики историцистского, натуралистического и перенниалистского подходов к теории наций. Она включает в себя следующие положения.

1 «нации никоим образом не являются древними, извечно существующими, так как такое предположение не подтверждается документальными свидетельствами, и, само по себе, служит проявлением слепой веры в древность современных культурных общностей;

2 нации не являются чем-то данным, не говоря уже о том, что они существуют в природе или возникают в ней в первую очередь. Любое подобное утверждение опять-таки служит проявлением веры, не подкрепленной историческими или социологическими свидетельствами;

3 как в Европе, так и в Азии, и Африке имелось большое число относительно недавно возникших наций, и уже одно это обстоятельство опровергает представление об извечном или изначальном характере наций;

4 нельзя приписывать черты современных наций и национализма более ранним, существовавшим до нового времени общностям и настроениям. Такого рода «ретроспективный национализм» только

мешает пониманию принципиально иных форм идентичностей, сообществ и взаимоотношений, существовавших в древности и средние века;

5 нации не являются порождением природных или глубинных исторических сил. Их появление было вызвано самим историческим развитием и стало возможным и необходимым в условиях нового времени благодаря рациональной, спланированной деятельности» (1. С. 50.).

Третья причина европоцентризма носит исторический характер. В результате отвращения к национализму, возникшего после ужасов Второй мировой войны, Холокоста и Хиросимы, по крайней мере, в Европе у многих людей появилось стремление положить конец междоусобным конфликтам и создать наднациональный континент, свободный от национальных противостояний. Привычка к поликультурности, к путешествиям, присутствию мигрантов поколебала изначальную веру в единство и превосходство нации и государства. Новые поколения европейцев более не чувствовали силу вековой национальной памяти, традиций и границ. Сознание относительно свободное от этнической зависимости явилось источником рациональной теории, объясняющей возникновение наций социальными потребностями.

Принципиальный раскол в восприятии данной проблемы отражает хотя бы разница в понимании самого термина «нация». В российской традиции нация – «исторически сложившаяся устойчивая общность людей, возникшая на базе общности языка, территории, экономической жизни и психического склада, проявляющегося в общности культуры» (2. С. 338.).

В европейской транскрипции «нация преимущественно представляет собой социально-политическое сообщество, основанное на общности территории проживания, на праве гражданства и общих для всех законах, по отношению к которому люди свободны выбирать, принадлежат они к ней или нет» (1. С. 30.). По А. Гидденсу - это общность, существующая на четко ограниченной территории, подчиняющаяся единой администрации, рефлексивно контролируемая внутригосударственным аппаратом (3. С. 118). «Нации представляют собой преимущественно территориальные политические образования. Они являются суверенными, ограниченными и внутренне связанными сообществами юридически равных граждан, сочетающимися с государствами нового времени в форме, называемой унитарным «национальным государством». Нации образуют первичные политические связи и базовую лояльность своих членов. Иные узы — гендерные, региональные, семейные, классовые и религиозные — подчинены этой основополагающей преданности гражданина его национальному го-

сударству» (1. С. 56.).

В российской трактовке национализм это, как правило, идеология, психология и политика, «базирующаяся на приоритетности национального фактора в общественном и культурном развитии, преувеличенная оценка значения, достоинств и роли собственной народности, нации, вплоть до идеи национальной исключительности и превосходства» (4. С. 331). С точки зрения современного европейского гуманитария тенденция рассматривать национализм как этническое понятие может применяться только в прошедшем времени (1. С. 45).

Этот «раскол восприятия» имеет даже географические границы. По мнению немецкого исследователя Г.Коха национализм делится на «западный» и «восточный». Национализм западного типа характеризуется как рациональный, рефлексивный, гуманитарный, либеральный. А восточного как традиционный, органический, детерминистский, якобинский. Линия раздела проходит, якобы, по Рейну. Вместе с тем, допускается, что в результате конвергенции они сближаются на основе социального, экономического, «интегрального» национализма.

Таким образом, восприятие национализма в западной науке и культуре аналогично восприятию россиянином понятия патриотизм. Некоторые отличия касаются моральных аспектов. Если патриотизм, избавленный от элементов национального шовинизма, воспринимается только (или почти только) в положительном аспекте, то национализм в западном восприятии не только необходимое и объективно обусловленное мощное явление, но и носитель определенного деструктивного потенциала. Наиболее последовательно современное европоцентристское представление о феномене национализма сформулировано Э. Смитом.

1 признание силы и непредсказуемости национализма, идеи о том, что националистическая идеология и националистические движения являются одной из ведущих и определяющих сил в современном мире;

2 с другой стороны, понимание проблематичности самой концепции нации; сложно точно сформулировать понятие «нация», дать точные определения. Вместе с тем признается, что исторически существующие нации являются социологическими сообществами, обладающими значительным влиянием и мощью;

3 признание исторической специфичности наций и национализма. Это феномены, характерные для конкретного периода в истории, эпохи нового и новейшего времени, и только с окончанием этой эпохи нации исчезнут;

4 растущий интерес к социально обусловленному качеству всех коллективных идентичностей, включая культурные идентичности и, следовательно, понимание нации как культурного конструкта, вы-

кованного и спроектированного различными элитами с целью удовлетворения определенных нужд или специфических интересов;

5 приверженность к социологическим приемам объяснения, выводящим нации и национализм из социальных условий и политических процессов нового и новейшего времени, с соответствующей им методологией социологического модернизма с опорой на данные, характерные главным образом для недавнего прошлого или современности (I. С. 24-25).

Нельзя не заметить, что богатство и разнообразие европоцентристских теорий национализма обеспечивает по многим пунктам совпадение с традиционно российскими научными взглядами. Возможно, наиболее близки российскому менталитету научные взгляды «перенниалистов». В их основе лежит представление о нациях как об основных сообществах в истории, существующих с древнейших времен и связанных с национальными чувствами и национальным самосознанием как фундаментальными составляющими и важнейшими объяснительными принципами всех исторических явлений.

Что касается особенностей теории национализма в Европе и теории патриотизма в российской науке, то подробный анализ различий – предмет особого разговора, а в самом общем виде можно отметить, что в западной науке преобладают объяснительные теории, а в российской – культурологические. Существует тенденция дальнейшего сближения позиций Востока и Запада. Представляется, что основой для такого сближения может послужить определение комплиментарности, предложенное Л.Н. Гумилевым. Поэтапный перенос положительной комплиментарности с семьи, рода, племени на все более широкие общности, объединенные по этническим, конфессиональным, государственно-политическим признакам, а в конце концов по признаку единства мыслящих существ, не только создает базу для конвергенции двух кластеров теорий национализма, но и обрисовывает пределы национализма.

Особый интерес, с точки зрения педагогики вызывает тезис модернистской теории национализма о возможности и необходимости создания наций и национализма. Эти представления опираются во многом на те положения социальной теории М. Вебера, в которых подчеркивается особая роль интеллектуалов в сохранении «незаменимых культурных ценностей» нации, а также особое значение национальных (в большинстве случаев политэтнических) государств в современной истории. Особую роль элиты в формировании социума отмечал и Н.А. Бердяев. Только он имел в виду элиту духовную. «Аристократический принцип отбора образует культурную элиту, духовную аристократию» (5. С. 309). Естественно, элиты любых сфер социальной деятельности добиваются наилучшего результата, взаимодействуя с государством. По мнению В.С.

Соловьева, с середины XIX века в Европе происходит утверждение нового типа патриотизма, который впервые в истории проявился к концу древнего мира. Это - патриотизм общей государственности. "Первоначально, - пишет он, - отечество было священо как вотчина своего, настоящего бога; теперь оно само признается чем-то абсолютным, становится единственным или, по крайней мере, самым высшим предметом поклонения и служения" (6. С.37). Кстати, одно из определений, принадлежащее М.Веберу, гласит, что нация – это общность, которая стремится создать собственное государство. Общепринятым постулатом модернизма является признание взаимной зависимости нации и государства. Государству требуются легитимность и народовластие, предоставляемые нацией, а нация взаимно нуждается в государстве для защиты своих культурных ценностей от ценностей других подобных сообществ. Современный рациональный мир добавил к этим воззрениям еще и экономические ценности. А без независимости, как утверждал еще Ф.Энгельс, никакое устойчивое экономическое развитие невозможно. Ведь нельзя ожидать активности и самопожертвования от людей, чья судьба зависит от других. Другими словами причинно-следственный ряд выглядит так: свободная независимая нация обеспечивает устойчивый экономический рост, который, в свою очередь, усиливает государство, которое само является формой существования нации. В результате западные рационализм и прагматичность «творчески преобразуют» даже идеальные артефакты и духовные ценности. Не в духовной России, а в прагматичной Европе во времена Французской революции «под влиянием массового энтузиазма исключительно светские по своей природе вещи были обращены общественным мнением в священные: Родина, Свобода, Разум» (7. С. 440). Несомненно, «органические», естественно-исторические и культурологические факторы, такие как культ предков, кровное родство, духовная привязанность к родной земле, древние традиции несколько утрачивают свою актуальность. Но дело не только в том, что их место частично занимают разделение труда и дополнительность социальных функций. Причина живучести национализма и патриотизма в том, что весь комплекс современных преобразований методично воспроизводит социальную и культурную память на новом уровне жизнедеятельности и восприятия. Коллективное бессознательное нации требует, чтобы действительность соответствовала требованиям архетипов и воссоздает древние мифы в новой трактовке. Это также естественно для социума, как естественно стремление к удовлетворению потребностей личности. Более того, стремление к удовлетворению носит императивный характер. Роль культурной элиты, роль педагога заключается в том, чтобы не просто следовать, «как все» в русле этого неизбежного и бесконечного потока. Но познать его сущность, причины, особенности и

подводные камни. Образно говоря, статья для молодежи лозманом в сложном мире наций, национальных отношений, мире неодинаковых восприятий национализма и патриотизма.

1. Смит Э. Национализм и модернизм. М., 2004.
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка. Екатеринбург. 1994.
3. Giddens, Antony. The Nation-State and Violence. Cambridge, 1985.
4. Хоруженко К.М. Культурология. Энциклопедический словарь. Ростов-на-Дону, 1997.
5. Бердяев Н.И. И мир объектов. Опыт философии одиночества и общения // Мир философии. Книга для чтения. Ч.2. - М., 1990.
6. Энциклопедический словарь / Под ред. проф. И.Е. Андреевского. СПб., 1898. Т. XXIII.
7. Дюркгейм Э. Коллективный ритуал // Религия в обществе: Хрестоматия по социологии религии. М., 1996.

Коврижных Г.Н. (Екатеринбург)

Становление государственной системы внешкольных учреждений по приобщению учащихся к региональной истории и культуре (1918 - 1945 гг.)

К началу XX века сложились предпосылки для создания культурно-просветительных учреждений, находящихся вне системы школьного образования. Среди первых внешкольных учреждений не было специализирующихся только на организации изучения местной истории и культуры. Большую работу вели культурно-просветительские общества: организовывали музеи на основе местного материала, библиотеки, издавали научные книги о родном крае, проводили публичные лекции, выставки и т.д. На Урале таким обществом было Уральское общество любителей естествознания.

В январе 1918 года в составе Наркомпроса РСФСР был создан Внешкольный отдел, который возглавила Н.К. Крупская. Она написала ряд работ по организации и деятельности внешкольных учреждений (1), разработала научно-педагогические основы внешкольной работы и много сделала для создания системы внешкольных учреждений, в поддержании которых кроме органов народного образования, участвовали профсоюзы, Министерство культуры и ведомственные организации. Руководить внешкольной работой, по мнению Н.К. Крупской, должны были специалисты из числа любителей и добровольцев с широким привлечением к этой работе общественности. Между школьной и внешкольной работой «должна существовать внутренняя связь: на основе интересов, обнаруженных на уроках, строится внешкольная кружковая работа и наоборот, в кружке раскрываются и изучаются черты личности, что учитывается в школьном направлении» (2).

В этот период большинство населения страны оставалось безграмотным и Внешкольный отдел Наркомпроса РСФСР вел работу не толь-

ко с детьми, но и среди взрослого населения (подробнее о работе со взрослыми см. у Т.А.Ремизовой) (3). А.В. Луначарский писал: «Под внешкольным образованием, в собственном смысле слова, нужно разуметь ту помощь, которую государство и школа оказывают в деле образования людям, оставшимся без помощи в этом вопросе, то есть тем, которым нормальная школа слишком мало дала, тем, которые в школе не были» (4).

В 1918 году декретом правительства школа была объявлена трудовой. Новая концепция наиболее последовательно излагалась в документах: «Основные принципы единой трудовой школы», «Положение о единой трудовой школе» (5), согласно которым проблема освоения знаний ставилась в органической связи с конкретным реальным трудом, с практическим участием в местном производстве. В содержании всех первых документов о школе особо прослеживается активность ученика в образовательном процессе: «...ребенок должен учиться всем предметам гуляя, коллекционируя, рисуя, фотографируя, моделируя, лепя, склеивая из картона, наблюдая растения и животных, растя их, ухаживая за ними...» (6). Осуществление новых принципов обучения в трудовой школе сказало в активизации внеклассной и внешкольной работы.

В «Положении о единой трудовой школе» на внеклассные и внешкольные занятия выделялось два дня в неделю, которые должны были использоваться для чтения, экскурсий, спектаклей и других видов творческой деятельности. К этой работе рекомендовалось привлекать новые педагогические силы для реализации идей связи с жизнью, окружающей средой. Это могли быть ученые, артисты, мастера-ремесленники и другие. Появляется много работ о содержании и методах организации клубной работы (7).

Главными формами организации эстетического воспитания служили: а) наглядное ознакомление с памятниками изобразительных искусств: архитектуры, живописи и скульптуры; б) экскурсии за город, посещение художественных музеев, выставок, церквей, дворцов, исторических зданий, картинных галерей и т.д.; в) беседы и лекции по вопросам искусства; г) сообщение сведений из области истории искусства; д) кружковые занятия семинарского характера по вопросам искусства и др. Но, так как развитие активного художественного творчества не может быть достигнуто только путем созерцательного восприятия произведений изобразительных искусств, «... главное внимание должно быть обращено на практические занятия по изобразительным искусствам» (8).

В 1919 году (с 6 по 19 мая) был созван I Всероссийский съезд по внешкольному образованию. На съезде присутствовало около 800 делегатов. По решению съезда предпринимаются попытки осуществить трудовое воспитание не только с помощью трудовых процессов, но и с по-

мощью народного декоративно-прикладного искусства. На открытии съезда А.В. Луначарский произнес речь, в которой, в частности говорилось: «Что касается популяризации искусства, то этот вопрос кажется на первый взгляд предметом роскоши, и очень часто думают, что внешкольному образованию приходится иметь дело с искусством, может быть для того, чтобы как латинская пословица говорит, «развлекая, поучать». Это совершенно нелепое представление о задачах внешкольного воспитания в деле искусства... Искусство является силой, заражающей чувства массы зрителей определенными чувствами, высказанными художником» (9). Съезд принял ряд резолюций, определяющих дальнейшую работу по внешкольному образованию, в частности была принята резолюция о создании основной государственной системы внешкольных учреждений. На съезде также был выдвинут лозунг, который актуален и сейчас: «Искусства дадут не меньше результатов в смысле просвещения масс, чем науки...» (10).

После съезда Наркомпросом создаются опытные станции. В числе первых была станция, под руководством С.Т. Шацкого. В колонии «Бодрая жизнь», где основой жизни был физический труд для удовлетворения потребностей коллектива, значительное место занимало прикладное искусство. «Мы решили подойти к прикладному искусству с разных сторон, чтобы все дети могли принимать участие в общем деле» (11) - писал С.Т. Шацкий. Колония «Бодрая жизнь» выполняла функции методического центра. В состав этой опытной станции входили внешкольные учреждения для детей и взрослых, а также курсы по подготовке и повышению квалификации учителей.

Наиболее интересным опытом слияния трудовой и художественной деятельности школьников в этот период представляется художественно-производственная учебная мастерская «Детское творчество», основанная в 1922 году группой художниц Г.В. Лабунской, В.Е. Пестель, В.Ф. Шехтель. Сначала дети рисовали, а затем они по эскизам изготавливали вещи декоративно-прикладного характера из самого разнообразного материала (12).

Виды декоративно-прикладного труда, имеющие своей целью художественное и эстетическое развитие личности, были введены и в учебный план школы. В «Объяснительной записке о трудовых процессах в единой трудовой школе» (1919 г.) значилось, что «для углубления и расширения эстетического воспитания в школу должны быть введены специальные трудовые процессы из числа нижеследующих: лепка, металлопластика, кружевоплетение, художественное тканье, художественные изделия из дерева...» (13).

Однако в это время еще не установилась четкая грань между учебными, внеклассными и внешкольными занятиями, наблюдается некото-

рая переоценка последних. На волне всеобщего интереса к клубам становится популярной идея замены школы клубом, студией, высказываются мысли, что школа отжила. Согласно этим идеям, в Костроме заведующий ГорОНО В.А.Невский преобразовал все школы II ступени в клубы, где учащиеся вместо классов распределялись согласно интересам по кружкам, и было ликвидировано обязательное прохождение школьных дисциплин (14). Несмотря на острую борьбу с этими тенденциями (Невский был снят с поста заведующего), деятельность клубов была очень популярной в то время. Причем этот подъем внеклассной и внешкольной работы был характерен как для столичных школ, так и для самых глухих мест.

В этот период широко обсуждалась идея школы с продленным днем, получившая поддержку Петроградского ГубОНО. Эта идея строилась на противоположных предшествующему направлению основах. Она не растворяла школу в клубах, а наоборот рекомендовала брать на вооружение школы все то положительное, что сформировалось в опыте работы клубов. В Петербурге был разработан «Школьный план единой трудовой школы», подписанный А.В. Луначарским, согласно которому все самостоятельные детские клубы закрывались, а школьные занятия продлевались на три часа (15). В это время должны были проводиться практические занятия в лабораториях, кабинетах и мастерских, которым мало места уделялось в обязательной программе школьных занятий. Некоторые школы строили свою работу во второй половине дня, исходя из общих для всех кружков темы, например, «Революционная роль Петербурга» или «Петербург и его окрестности» и др. Согласно этой теме составлялись планы занятий всех кружков. Школьники самостоятельно изучали отдельные вопросы путем экскурсий, наблюдений, работы в архивах.

Подробнее вопросы взаимодействия школ и клубов рассматриваются в диссертационном исследовании Н.А.Смирновой (16).

Значительное место во внеклассной и внешкольной работе занимало краеведение. Широкий расцвет краеведческого движения в стране, начавшийся после октября 1917 года, получил в работах академика С.О. Шмидта романтическое название «Золотое десятилетие» (17). Этот термин не претендует на научность и характеризует скорее не хронологические рамки, а суть того феноменального явления, которое охватило как столичные, так и провинциальные центры России и было направлено на всестороннее изучение родного края широкими массами населения. Большую роль в этом сыграл подъем общественного сознания после революционных потрясений, а также закономерное слияние двух тенденций: деятельности общественности в дореволюционный период и назревшей необходимости спасти и сохранить достояние национальной культуры, оказавшееся бесхозным в результате революции и Граждан-

ской войны. Сразу же после октябрьской революции был принят ряд декретов и постановлений, призванных сохранять исторические и художественные ценности. В Москве, Петрограде и других городах создаются музеи: историко-бытовые, краеведческие, художественные, а также музеи Революции.

Центрами внешкольной краеведческой работы стали экскурсионно-туристские станции. Первое учреждение такого рода – «Бюро школьных экскурсий» - было создано в 1918 году в Москве при Наркомпросе РСФСР.

В Екатеринбурге при Уральском обществе любителей естествознания в дополнение к прежним были созданы новые комиссии и секции, в частности, комиссия по охране научных и художественных ценностей (1919 год). В апреле 1921 года, в связи с развитием краеведческого движения, УОЛЕ созвало Первый Уральский съезд деятелей краеведения, названный тогда съездом «музейных деятелей Урала». На съезде обсуждался ряд вопросов, связанных с восстановлением работы музеев после разрухи и Гражданской войны.

Советское краеведение развивалось по трем направлениям: общественному, музейному и школьному. В 1918 годах в педагогической литературе, документах, в педагогической практике школьное краеведение определялось как «изучение родного края в школе» или «изучение местного края в школе». В начале 1930-х годов были попытки уточнить содержание школьного краеведения и определить его как общественное движение, лишив его научного значения. Эту точку зрения выдвинул А.П.Пинкевич, исходя из того, что «краеведение изучает разнообразные объекты местного края и не имеет специфических методов в области научного познания». Наиболее четкую позицию по данному вопросу занимал А.И.Дзен-Литовский. Он утверждал, что «... краеведение не есть география, и не есть вообще отдельный, самостоятельный предмет школьного изучения - это есть общий, руководящий *принцип* обучения и воспитания на местном материале» (18).

Но как бы ни рассматривалось школьное краеведение, все исследователи сходились на том, что краеведение - важное средство обучения и воспитания. Повсеместно в России возникают кружки по изучению местного края. Организационным и научно-методическим центром становится Центральное Бюро краеведения, при котором организуется школьно-краеведческая комиссия. Задачи этой комиссии состояли в том, чтобы намечать пути и средства сближения преподавания с краеведческой работой и разрабатывать методику школьного краеведения. Большое внимание уделяли вопросам краеведения А.В. Луначарский, Н.К. Крупская, Ф.Н. Петров, А.П. Пинкевич (19).

На Урале в октябре 1924 года состоялся II Областной съезд деятелей краеведения Уральской области, который решил ряд организационных вопросов, в том числе, о развитии краеведения в школе. Съезд постановил организовать объединяющий и планирующий краеведческую работу орган - Уральское областное бюро краеведения (УОБК). За сравнительно короткое время своего существования (1924 - 1929 гг.) УОБК издало два сборника «Уральское краеведение» и несколько бюллетеней.

Изучение художественной культуры местного края в 1920 годы частично включалось в содержание школьного краеведения и реализовывалось преимущественно в тех общеобразовательных школах, где были квалифицированные учителя-художники. Они наряду с учебными занятиями организовывали внеклассную и внешкольную работу, направленную на ознакомление учащихся с памятниками местной художественной культуры. Но квалифицированных кадров в этот период было мало.

Изучение местной художественной культуры в основном проводилось методами экскурсий двух видов:

1. Организовывались экскурсии в музеи, к памятникам истории и культуры. Эти экскурсии проводились в соответствии с принципами и методами, характерными для искусствоведческой работы. В разработке научных основ экскурсионного дела принимали участие видные искусствоведы и педагоги: И.Э. Грабарь, А.Б. Бакушинский, Н.А. Гейнике, Ф.И. Шмидт, В.С. Воронов, П.П. Блонский, В.Я. Курбатов и др. (20)

2. Проводились экскурсии в соответствии с принципами школьного краеведения, что позволяло наряду с посещением музеев, общеизвестных памятников истории и культуры, организовывать также поиск новых объектов искусства, представляющих интерес для изучения (чаще всего собирали и коллекционировали предметы местного народного декоративно-прикладного искусства). Развитием этого направления занимались И.И. Полянский, И.М. Гревс, Н.П. Анциферов, М. Чернов и др. (21).

Значительный вклад в развитие теории и практики экскурсионного дела внесла О.В. Рындина (22). На первых порах недооценивалось то, что восприятие искусства происходит не только при ознакомлении с музейными коллекциями, но и на улицах и площадях городов, где имеются объекты архитектуры, монументальной и декоративной скульптуры и т.д. Постепенно руководители краеведческой работы по искусству пришли к выводу о необходимости формирования у школьников элементарных умений и навыков эстетического восприятия произведений различных видов искусства: памятников архитектуры и деревянного зодчества, произведений декоративно-прикладного искусства и т.д.

Петербургские ученые И.М. Гревс и Н.П. Анциферов, создатели так называемой «организмической теории», в 1920-х годах разработали комплексный подход. Для И.М. Гревса город – «не просто место жи-

тельства более или менее значительного населения. Это именно своего рода цельный социальный и духовный организм, который должно познавать в его индивидуальном развитии – от рождения через весь его рост до современного состояния» (23). Развивая эту идею, Н.П. Андиферов в книге «Пути постижения города как социального организма» привел программу изучения города. Она предполагала описание элементов города и установление между ними связи, определяющей характер их взаимодействия (24).

В 1920-е годы исследователи экскурсионного метода считали, что экскурсии по городу должны носить активный характер. Во время экскурсий учащиеся выполняли исследовательские, проблемные задания. Ребенок превращался из стороннего наблюдателя и слушателя в активного исследователя. К сожалению, в настоящее время экскурсионный метод фактически вытеснен массовыми культурно-просветительскими экскурсиями, рассчитанными на усредненного зрителя, не изучающего, а воспринимающего ту или иную сумму фактов. Реально исследовательские начала экскурсионного метода роднят его скорее с экспедиционным изучением, чем с экскурсиями.

Опыт первых внешкольных учреждений требовал серьезного анализа и обобщения. Для определения содержания, форм и методов внешкольной работы создается Научно-педагогический институт методов внешкольной работы (1923 г.), при Наркомпросе РСФСР – совет художественного воспитания (1924 г.), Комиссия по детской книге (1926 г.). Был создан ряд научно-исследовательских учреждений по искусству: Институт эстетического воспитания, Комиссия по художественному воспитанию при Академии художественных наук, Институт по изобразительному искусству (25). Наркомпросом РСФСР были изданы постановления, способствующие улучшению краеведческой работы в общеобразовательных школах и внешкольных учреждениях.

Среди периодических изданий появился новый ежемесячный журнал «Внешкольник», в котором публиковались материалы по вопросам внешкольного воспитания детей и подростков. Впоследствии он был переименован в журнал «Организуем детвору». В 1929 году вышло 10, в 1930 - 18 номеров. Журнал был рассчитан на организаторов культурно-массовой работы с детьми в школах и внешкольных учреждениях города и деревни. В нем печатались инструктивно-методические материалы, статьи, давались консультации, освещался опыт работы передовых педагогов и методистов.

В результате изучения практического опыта различных внешкольных учреждений, дискуссий ученых, в основу организации педагогического процесса во внешкольных учреждениях были положены примерные программы, позволявшие в известной мере варьировать содержание

деятельности, исходя из потребностей детей. Было признано эффективным использовать многообразие организационных форм как в структуре детских объединений (кружки, студии, клубы и т.д.), так и в организации культурно-просветительного процесса (экскурсии, встречи, праздники, походы и т.д.).

В 1930-е годы определяется представление о роли, целях и содержании внешкольной работы. «Коммунистическое воспитание, - писала Н.К.Крупская, - не может проводиться только в определенные часы. Необходимо, чтобы вся жизнь ребят была направлена на то, чтобы из ребят вырастить настоящих коммунистов. В этом отношении внешкольная работа, конечно, играет крупнейшую роль» (26).

Основными задачами внешкольной воспитательной работы провозглашались: пробуждение и углубление у учащихся интереса к различным областям знаний и видам деятельности, раскрытие и развитие талантов и способностей, воспитание познавательной активности, оказание помощи учащимся в выборе профессии, культурная организация их досуга.

На решение этих задач была направлена работа Правительства по созданию системы внешкольного воспитания. Этому предшествовала большая опытная работа. В 1931 году под руководством Наркомпроса и Центрального института детского коммунистического движения была организована Центральная опытная станция массовой внешкольной работы - опорная база и научно-исследовательский центр по разработке и внедрению системы учреждений и методики организации внешкольного воспитания. В ее составе были: техническая станция, детский клуб, библиотека, детские площадки, летние колонии и лагеря, база для консультаций по внешкольной работе, базы передвижных внешкольных форм работы и т.п. Целью создания Центральной опытной станции была опытная проверка и распространение передового опыта. Центральная станция организовывала выставки и постоянные консультационные пункты по вопросам внешкольного воспитания. При Центральном доме педагогической пропаганды стал функционировать отдел массовой внешкольной работы с детьми.

Внешкольные учреждения существовали в двух основных видах: специализированные (детские технические и сельскохозяйственные станции, спортивные и художественные школы и др.) и комплексные, объединяющие несколько направлений деятельности (Дома пионеров, клубы, детские сектора рабочих клубов и т.д.). Был утвержден необходимый перечень внешкольных учреждений: детские клубы, детские театры и кинотеатры, детские библиотеки и т.д. Краеведческую работу вели специальные внешкольные учреждения - Детские экскурсионно-туристские станции (ДЭТС), где проводили исторические, литератур-

ные, природные изыскания родного края, составляли различные путеводители, краткие историко-культурные справки и т.д. Кроме ДЭТС обязательным изучением истории заводов и фабрик занимались детские секторы рабочих клубов, что привело к разработке определенных методик изучения детьми истории создания и современного состояния своего предприятия или микрорайона.

Открытие Домов художественного воспитания способствовало развитию внешкольной работы по искусству. Кроме этого, в годы культурной революции (1930-е гг.) повысился интерес школьного краеведения к искусству. В постановлении ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 года «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» указывалось на необходимость введения элементов краеведения, связанных с изучением национальных культур народов СССР, в содержание основных учебных предметов.

Создание широкой сети внешкольных учреждений сопровождается проведением всесоюзных, республиканских и областных массовых мероприятий, целью которых была пропаганда внешкольной работы среди детей и подростков, а также изучение педагогических возможностей и эффективности работы отдельных учреждений. Проводятся: Международная выставка детского рисунка, Всероссийская олимпиада художественного творчества, другие предметные олимпиады, которые способствовали широкой рекламе внешкольной работы и вовлекали массы детей. Такие мероприятия стимулировали деятельность кружков, Домов художественного воспитания, развивали творческий потенциал и художественный вкус детей. К созданию системы внешкольного воспитания были привлечены все государственные органы и общественные организации. Финансирование, методическое руководство и другие вопросы, осуществляемые различными ведомствами, организациями и учреждениями, были скоординированы. Внешкольная работа стала массовой.

Таким образом, в 1930-е годы была создана система внешкольной работы, отвечающая целям и задачам всестороннего воспитания подрастающего поколения и обладающая большим социально-педагогическим потенциалом. Этот потенциал основывался на организационных возможностях системы, фундамент которой составляла сеть разнообразных внешкольных учреждений по всей стране.

В это время начинает складываться система образования, получившая в последствии название традиционной. В центр внимания образовательной системы становятся знания, умения и навыки. Ученик начинает занимать устойчивую позицию объекта воспитания. Вся внеклассная и внешкольная работа отделяется от учебной.

В предвоенный период международная обстановка тех лет заставила усилить во внеклассной и внешкольной работе военно-патриотическое

воспитание. Активизировалась деятельность оборонно-спортивных кружков, в краеведческом направлении широко проводились походы по местам Гражданской войны, встречи с воинами.

В годы Великой Отечественной войны внеклассная и внешкольная работа была подчинена интересам обороны страны. Широкое распространение получило тимуровское движение. Школьники работали в госпиталях, собирали металлолом для промышленности, вещи для отправки на фронт. Изучение региональной истории и культуры было приостановлено.

Итак, подведя итог, можно сделать следующий вывод: возникший в данный период в государственной системе образования принципиально новый компонент – внешкольные учреждения, в эти годы находился в поиске своей самобытности, определения содержания, общих принципов организации, характера связи со школой.

Основной формой организации внешкольных занятий по художественному краеведению остаются экскурсии. В 1920-е годы активно развивается теория и практика экскурсионного дела. Экскурсии рассматриваются в качестве активного метода познания окружающего мира.

1930-е годы характеризуются созданием большого числа разнообразных внешкольных учреждений и широкой организацией их в различных районах страны. В этот период была создана система внешкольного воспитания. Изучение региональной истории и культуры происходило как во внеклассной работе (школьные кружки, продленный день), так и во внешкольных учреждениях (Детские экскурсионно-туристские станции, Дома художественного воспитания).

Развитие системы внешкольных учреждений по приобщению учащихся к истории и культуре родного края было приостановлено Великой Отечественной войной.

1. Крупская Н.К. К вопросу о культработе // Педагогические сочинения. В 10 т. Т. 7. М., 1959. С. 176-177.

Крупская Н.К. Краеведение и народное просвещение: Речь на III Всероссийской конференции по краеведению // Педагогические сочинения. В 10 т. Т. 3. М., 1959.

Крупская Н.К. О задачах художественного воспитания // Педагогические сочинения. В 10 т. Т. 3. М., 1959. С. 313-317.

2. Крупская Н.К. Задачи внешкольного воспитания // Педагогические сочинения. В 10 т. Т. 7. М., 1959. С. 7-9.

3. Ремизова Т.А. Культурно-просветительская работа в РСФСР (1921-1925 гг). М., 1962. 256 с.

4. Луначарский А.В. О народном образовании. М., 1958. С.79.

5. Революция – искусство – дети: Материалы и документы: из истории эстетического воспитания в советской школе: Книга для учителя в 2-х частях. Ч. 1. М., 1987. 240 с.

6. Революция – искусство – дети: Материалы и документы: из истории эстетического воспитания в советской школе: Книга для учителя в 2-х частях. Ч. 2. М., 1987. С. 128.

7. Костецкий Н.Д. Сельские кружки молодежи и детские клубы. М., 1924. 123 с.

Лемберг Р.Г. Школа и клуб (Фабзауч. Структура и методы работы) /Сб. под ред. В.Ю. Гиттиса, Р.Г. Лемберга. Л., 1926. 193 с.

- Полегаев И.В. Организация клубной работы с детьми. М., 1930. 281 с.
- Родин А.Ф. Клубная работа в школе. М.-Л., 1926. 152 с.
8. Программа преподавания изобразительных искусств в единой трудовой школе // Революция – искусство – дети: Материалы и документы: из истории эстетического воспитания в советской школе: Книга для учителя в 2-х частях. Ч. 1. М., 1987. С. 170.
9. Луначарский А.В. О воспитании и образовании. М., 1976. С. 372.
10. Революция – искусство – дети: Материалы и документы: из истории эстетического воспитания в советской школе: Книга для учителя в 2-х частях. Ч. 1. М., 1987. С. 133.
11. Школа и труд /Под ред. П.Р. Арутова, В.А. Кальней. М., 1987. С. 210.
12. Бакушинский А.В. Художественное творчество и воспитание. М., 1925. 240 с.
13. Революция – искусство – дети: Материалы и документы: из истории эстетического воспитания в советской школе: Книга для учителя в 2-х частях. Ч. 1. М., 1987. С. 128.
14. Невский В.А. Школа – клуб трудящегося юношества. Кострома, 1920. 123 с.
15. Луначарский А.В. О воспитании и образовании. М., 1976.
16. Смирнова Н.А. Педагогические возможности клубных форм в образовательном процессе современной школы. Дис. канд. пед. наук. СПб, 1995. С. 11-34.
17. Шмидт С.О. Золотое десятилетие советского краеведения // Отечество. Краеведческий альманах. Вып. 1. М., 1990. С. 11-72.
18. Дзен-Литовский А.И. Краеведение в сельской школе // Новая школа в деревне. Л., 1924. С. 24-25.
19. Вопросы краеведения в школе // Под ред. В.П. Буданова и И.С. Симонова. Л., 1925. С. 154.
20. Грабарь И.Э. О русской архитектуре. Исследования. Охрана памятников. М., 1969. 423 с.
- Бакушинский А.Б. О задачах и методах художественного воспитания // Искусство в трудовой школе. М., 1925. С. 3-12.
- Бакушинский А.Б. Художественное творчество и воспитание. М., 1925. 240 с.
- Гейнике Н.А. Культурно-исторические экскурсии. М., 1923. Ч. 1. 98 с.
- Гейнике Н.А. Методы и практика экскурсионного дела. М., 1925. 168 с.
- Воронов В.С. Крестьянское искусство. М., 1924. 139 с.
- Курбатов В.Я. Эстетические и художественные экскурсии // Экскурсионное дело. 1920. № 1. С. 35-41.
- Шмидт Ф.И. Искусство. Проблемы методологии искусствознания. М., 1926. 23 с.
21. Анциферов Н.П. О методах и типах историко-культурных экскурсий. Петербург, 1923. 39 с.
- Анциферов Н.П. Как изучать свой город в плане школьной работы. М.-Л., 1929. 118 с.
- Гревс И.М. Монументальный город и исторические экскурсии (основные идеи образовательных экскурсий по крупным центрам культуры) // Экскурсионное дело. 1921. № 1. С. 21-34.
- Полянский И.И. Опыт новой организации экскурсионного дела в школах. Экскурсионная секция и экскурсионные станции // Экскурсионное дело. 1921. № 1. С. 1-20.
- Полянский И.И. Внеклассные самостоятельные опыты, наблюдения и экскурсии учащихся, как обязательный элемент трудового воспитания // Экскурсионное дело. 1922. № 4-6.
- Чернов М. Летние школьные экскурсии // Народный учитель. 1924. № 10. С. 63-66.
22. Рындина О.М. Художественные экскурсии и эстетическое воспитание. Л., 1926. 46 с.
23. Гревс И.М. Монументальный город и исторические экскурсии (основные идеи образовательных экскурсий по крупным центрам культуры) // Экскурсионное дело. 1921. № 1. С. 21-34.
24. Анциферов Н.П. Пути постижения города как социального организма. Опыт комплексного подхода. Л., 1925. 148 с.
25. Катунцова М.Р. Формирование образовательной среды клуба – учреждения дополнительного образования детей. Дис. канд. пед. наук. СПб, 1998. С. 42.
26. Крупская Н.К. Нашей смене – всестороннее развитие // Педагогические сочинения. В 10 т. Т. 5. М., 1959. С. 507.

Кукушкина Г.В. (Нижний Тагил)
Методическая подготовка преподавателей
мировой художественной культуры

Новая культуротворческая парадигма образования обусловила необходимость введения в учебные планы средних общеобразовательных школ нового интегрированного курса «Мировая художественная культура (МХК)», призванного содействовать формированию человека, способного к культурному созиданию.

Внедрение в практику школьного предмета МХК осложнялось, во-первых, слабой проработкой ряда методологических и методических проблем; во-вторых, отсутствием профессионально подготовленных кадров. Современное состояние преподавания школьного предмета МХК обуславливает необходимость организации подготовки специалистов для школ города и района одновременно по нескольким направлениям.

Во-первых, осуществление подготовки преподавателей данного предмета потребовало введения в педагогических вузах курса «Методика преподавания МХК. Система методической подготовки преподавателей курса МХК, на наш взгляд, должна включать в себя следующие компоненты: научную культурологическую подготовку, общетеоретическую психолого-педагогическую и методическую подготовку, специальную подготовку. Курс «Методика преподавания МХК был апробирован в течение пяти лет на 4 курсе исторического факультета Нижнетагильского пединститута. Опыт преподавания свидетельствует, что осуществление методической подготовки преподавателей курса МХК только в рамках пединститута является на современном этапе недостаточным, ибо предмет находится в начальной стадии своего становления; возникает настоятельная потребность постоянного обновления полученных знаний.

Во-вторых, несмотря на то, что включение курса «Мировая художественная культура» в круг предметов, изучаемых в школе, уже состоявшийся факт, и с этой «молодой» дисциплиной многие методисты связывают будущее педагогики искусства, в преподавании МХК остается еще много дискуссионных проблем. Недостаточно ясны принципиальные аспекты данного курса: его цели, задачи, содержание, внутренняя структура, специфические особенности как интегрированного предмета и др. В своем настоящем виде школьный курс «Мировая художественная культура» вряд ли отвечает своему названию, а значит и своему назначению. Вместе с тем, в современных условиях происходит формирование представления о мире искусства как о некоем осознанном целом, элементы которого, виды искусства, родственны, а, следовательно, принципы их преподавания должны быть во многом едины. Осмысле-

нию методологических проблем курса, выработке единых принципов преподавания предметов искусства, позволяющих эффективно решать многие методические проблемы в преподавании учебных дисциплин так называемого «эстетического цикла» и МХК, как интегрированного курса, в частности, способствовало бы сотрудничество на уровне методистов соответствующих предметов педагогического института. Основой такого сотрудничества мог бы стать методологический семинар, в работе которого приняли бы участие, как преподаватели высших учебных заведений, так и учителя общеобразовательных учреждений.

В-третьих, отсутствие научно обоснованной концепции предмета влечет за собой трудности в разработке конкретных методик преподавания мировой художественной культуры, сдерживает темпы работы над созданием полноценного учебно-методического комплекса по всему курсу. В то же время, преподавание предмета МХК на уровне эксперимента во многих школах страны в течение более двух десятилетий позволило накопить значительный опыт, который не получил еще должного отражения ни в научной, ни в методической литературе. В практике работы ряда тагильских преподавателей мировой художественной культуры (И.А. Бакуменко, О.П. Волковой, Л.С. Степенчиковой, Е.В. Демьяненко и других) за предшествующие годы были выработаны индивидуальные подходы к изучению данного курса, достаточно интересные, чтобы стать предметом широкого обсуждения в кругу единомышленников и объектом изучения положительного опыта. Организация на базе ИРПО постоянно действующего «Круглого стола» по актуальным методическим проблемам преподавания курса «МХК» позволило бы повысить интенсивность общения между преподавателями, создало бы условия для осуществления обмена накопленным опытом, и тем самым способствовало бы повышению уровня их квалификации.

В-четвертых, необходимо изначально исходить из понимания того факта, что в рамках незначительного по объему курса МХК невозможно охватить всю картину развития мировой художественной культуры; общение человека с искусством осуществляется на протяжении всей его жизни. Главная задача преподавателя МХК заключается в том, чтобы сформировать у учащихся стойкий интерес к миру художественной культуры, развить способности к самостоятельному осмыслению художественных ценностей. Решение этой задачи сопряжено с организацией внеучебной деятельности школьников: посещение музеев, выставок, художественных мастерских, концертов, театров и т.п.

Нижний Тагил, как известно, обладает достаточно богатой культурно-просветительской базой. Повышение культурной, образовательной роли данных учреждений города должно найти преломление в деятельности преподавателей МХК. Необходимо активнее привлекать к сотруд-

ничеству работников культурно-просветительных учреждений города (библиотек, музеев, театров и т.п.), эффективнее используя педагогический потенциал последних. Активизация сотрудничества педагогов с культурно-просветительскими учреждениями города и консолидация их усилий в едином стремлении повысить культурный уровень прежде всего подрастающего поколения не только способствовало бы созданию адекватных условий для преподавания курса МХК, но и позволило бы увидеть перспективы в развитии регионального культурологического образования и воспитания молодежи.

В-пятых, необходимо уделить особое внимание созданию условий для формирования личности будущего преподавателя МХК.

Активное приобщение к миру искусства самих студентов должно иметь своей целью не только их саморазвитие, но и способствовать углублению их человековедческой подготовки, ибо специфика деятельности будущих специалистов по предмету МХК требует формирования определенных качеств личности педагога: быть в глазах учеников не просто популяризатором и ретранслятором культурологических знаний, а прежде всего носителем гуманистического мировоззрения.

Важнейшим фактором формирования и развития творческого потенциала будущего преподавателя является организация учебно-исследовательской деятельности студентов (УИРС). В частности, в последние годы практикуется написание курсовых и дипломных работ по актуальным методологическим и методическим проблемам преподавания курса «МХК» студентами исторического факультета.

С целью формирования мотивации к осуществлению педагогической деятельности в качестве учителя мировой художественной культуры и создания стимулов для творческой самореализации личности целесообразно было бы привлекать студентов пединститута к работе «Круглого стола» и «Методологического семинара». Общение с творчески работающими педагогами побуждает будущих специалистов к рефлексии, оказывает влияние на формирование профессиональной и личной ориентации студентов и стимулирует поиск индивидуального стиля преподавания. В ходе данного общения студентами исторического факультета были предприняты первые попытки обобщения накопленного нижегородскими педагогами опыта преподавания курса МХК на уровне выпускной квалификационной работы. Активное приобщение студентов к исследовательской деятельности не только создает необходимые условия для углубленного изучения предмета в ходе самостоятельной работы, но и способствует развитию творческого потенциала личности будущего специалиста.

В-шестых, целесообразным видится создание на базе ИРРО постоянно действующих курсов с расширенной программой по подготовке

преподавателей МХК. Возможности Нижнетагильской социально-педагогической академии, обладающей высокопрофессиональными кадрами по различным учебным дисциплинам, позволили бы, на наш взгляд, реализовать данную задачу уже в ближайшем будущем.

Наличие данных курсов обусловило бы возможность обеспечить школы города специалистами по предмету МХК с максимальной оперативностью за счет переподготовки групп учителей, имеющих гуманитарное базовое образование: историков, филологов, учителей музыки, рисования, иностранного языка и т.д. по специально разработанным дифференцированным программам обучения.

Данные курсы позволили бы также решить проблему подготовки учителей указанной специальности и для сельских школ. Кроме того, на базе курсов могла быть решена проблема организации консультативного пункта для работающих учителей с целью повышения уровня их квалификации и проведения аттестации.

Таким образом, организация процесса подготовки специалистов по данному предмету с учетом совокупности всех вышеуказанных направлений деятельности, на наш взгляд, могла бы способствовать созданию адекватных условий для повышения уровня профессиональной компетентности преподавателей мировой художественной культуры, оказало бы позитивное влияние на темпы внедрения данного предмета в школьную практику.

Лыжина О.А. (Екатеринбург)

Методика формирования исторических представлений у младших школьников на уроках современной исторической пропедевтики

Дореволюционные методисты и педагоги (Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, Б.А. Павлович, Я.Г. Гуревич, А. Кролюницкий, С.Ф. Знаменский, В. Желтов, В. Токин и др.) были едины во мнении, что возраст учащихся начальных классов требует живого, образного преподавания истории с целью обогащения их исторических представлений. Они выделяли основные приемы в достижении данной цели: рассказ учителя, беседа с учащимися и использование наглядных пособий (исторических картин, исторических карт, памятников старины и др.).

Советские методисты (А.А. Вагин, М.С. Васильева, И.В. Гиттис, В.Г. Карцов, И.И. Сукневич и др.) в своих работах говорили о создании исторических представлений учащихся на уроках исторической пропедевтики посредством живого слова учителя, путем яркого изложения учителем исторического материала, подкрепленного наглядными средствами обучения.

На современном этапе можно выделить некоторые тенденции развития исторической пропедевтики и особенности преподавания данного

курса. В первую очередь – это вариативность программ по школьной исторической пропедевтике. Но при этом многообразии главный акцент делается на работе с фактологическим материалом и на использовании принципа наглядности, который реализуется путем образной подачи материала, яркого оформления учебников, учебных пособий и рабочих тетрадей для учащихся (или тетрадей творческих заданий).

В программах, методических рекомендациях учителю по ведению курса исторической пропедевтики современных методистов (Н.И. Ворожейкиной, В.И. Добролюбовой, Е.В. Саплиной, О.Ю. Стреловой, М.Т. Студеникина, Н.Я. Чутко и др.) уделяется внимание формированию исторических представлений учащихся начальных классов на уроках истории. Так, при формировании исторических представлений о фактах прошлого Н.И. Ворожейкина и М.Т. Студеникин рекомендуют использовать следующие приемы: изложение учителем исторического материала или рассказ учителя, персонификации, драматизации в сочетании с использованием средств наглядности, комментированного чтения исторического текста.

Основными приемами формирования временных представлений являются: работа с единицами исторического времени, с «лентой времени», работа по определению года по веку и наоборот; при фиксации даты на доске обозначение ее в римском и арабском написании и требование того же от учеников с целью освоения ими римских цифр. При систематической и постоянной работе по хронологии событий у учащихся вырабатываются хронологические умения (1).

Важнейшим наглядным пособием по формированию пространственных исторических представлений М.Т. Студеникин и В.И. Добролюбов, вслед за методистами дореволюционного и советского периодов, называют историческую карту, работа с которой позволяет учащимся овладеть, кроме того, основными картографическими умениями. Авторы указывают на необходимость соблюдения основных правил при показе объектов на исторической карте. В частности, перед показом учитель дает словесное описание географического местоположения пункта или рубежа места события, опираясь на уже известные ученикам ориентиры или обращаясь к физической карте, с которой учащиеся ознакомились на уроках природоведения. При описании границ называются не только физико-географические ориентиры, но и соседние государства, народы. Показ объекта сопровождается указанием сторон горизонта (восточнее, западнее, севернее, южнее), названием других географических ориентиров и их признаков.

На уроке желательно использовать фрагменты карт, на которых ученики могут учиться обводить границы государства, подписывать названия, указывать города и основные даты.

Таким образом, методисты дореволюционного, советского и современного периодов по вопросу исторических представлений у учащихся начальных классов едины во мнении, что основными приемами их обогащения, создания или формирования являлся и является рассказ учителя с элементами беседы, а также использование разнообразных наглядных средств обучения, в том числе иллюстраций учебника, исторических учебных картин, исторических карт, ленты времени и др.

По формированию исторических представлений учащихся авторы современных вариантов курса исторической пропедевтики указывают на необходимость постоянной систематической работы для выработки соответствующих умений посредством набора методических приемов, форм преподавания и средств обучения.

На наш взгляд, можно говорить о конкретной методике формирования исторических представлений учащихся начальных классов на уроках исторической пропедевтики, под которой понимается совокупность приемов и способов формирования исторических представлений о фактах прошлого, об историческом времени и историческом пространстве.

1. Ворожейкина Н.И., Студеникин М.Т. Поурочные разработки к «Рассказам по родной истории». М., 1999. С. 19-20.

2. Студеникин М.Т., Добролюбова В.И. Методика преподавания истории в начальной школе. М., 2001. С. 42-43.

Мальцева С.Н. (Екатеринбург)

Роль исторического образования в системе патриотического воспитания в современных условиях

Историческое значение каждого... человека измеряется его заслугами родине, а человеческое достоинство - силой его патриотизма
Н.Г.Чернышевский

"Россия сосредотачивается" такими словами выразил духовную ситуацию предреформенной России, после тяжелого поражения в Крымской войне, тогдашний министр иностранных дел князь А.М. Горчаков. К чести страны, ее народа были найдены и осуществлены адекватные ответы на вызовы времени. В предверии XXI века Россия вновь оказалась ввергнутой в самую длительную и трагическую полосу исторических испытаний. События последнего времени подтвердили, что современная духовная ситуация характеризуется значительным снижением ценностей. Результат нравственных исканий народа в течение столетий - подвергся отрицанию и искажению. Нарушилась преемственность поколений.

Для того, чтобы преодолеть эти недопустимые тенденции, возникла потребность в разработке Государственной Программы по патриотиче-

скому воспитанию. В ней патриотизм понимается как "одна из наиболее значимых, непреходящих ценностей, важнейшее духовное достояние личности и ... как необходимое условие эффективного функционирования всей системы государственных и социальных институтов. Патриотизм олицетворяет любовь к своему Отечеству, неразрывность с его историей и культурой, достижениями и проблемами" (1).

Воспитание патриотизма это не узковедомственная задача, а дело огромной государственной важности. На этом положении сделал особый акцент Президент РФ Владимир Владимирович Путин, отметивший, что "для гражданина России важны моральные устои... Именно они составляют стержень патриотизма. Это главное. Без этого России пришлось бы забыть и о национальном достоинстве, и даже о национальном суверенитете" (1).

Рассматривая вопрос о сущности понятия "патриотизм" (от греческого слова *patris* – родина, отечество), следует отметить, что этот термин не имеет четкого определения, так как для каждого человека он имеет индивидуальный смысл, в зависимости от уровня культуры, мировоззрения, жизненного опыта.

Для русской общественной и философской мысли характерны размышления о понятиях "патриотизм" и "патриот". Так Н. А. Добролюбов утверждает, что патриотизм "есть ни что иное, как желание трудиться на пользу своей страны", а В.С. Соловьев считает, что "нравственная обязанность настоящего патриота - служить народу в человечестве и человечеству в народе".

Понятие «патриотизм» в нашем государстве никогда не требовало долгих разъяснений. Так, в толковом словаре живого великорусского языка Владимира Даля слово «патриотизм» трактуется как «любовь к Отчизне». А патриотом назван любитель Отечества, ревнитель о его благе, отчизнолюб, отечественник или отчизник. В словаре русского языка С.И. Ожегова «патриотизм» - преданность и любовь к своему Отечеству, своему народу. Именно эти качества отличали людей исконно русских и тех, кто порой не имел прямой принадлежности к ним, чьи имена всегда будут ассоциироваться с именем святой Руси и Великой России. Это Александр Невский, Дмитрий Донской, Петр Великий, Александр Пушкин, Александр Суворов, Петр Багратион... На подпитываемой ими русской идее, на примере самой их жизни воспитывались многие поколения граждан нашего государства.

Можно с уверенностью сказать, что уже на заре нашей истории у вождей княжеских дружин возникла серьезная необходимость воспитания у дружинников высокого чувства преданности лидеру, любви к своей земле. На первых порах патриотизм проявлялся как личностное качество. По мере накопления в народе патриотической силы и энергии, по-

нимания необходимости национального объединения - личный патриотизм постепенно приобретал общенациональное значение. Именно патриотизм, национальное единство обусловили победы русских воинов и изгнание с русской земли татаро-монгольских завоевателей, польских интервентов в смутное время и других захватчиков.

Как показывает исторический анализ, уже с разложением родового строя, когда общественная власть превращается в государственную, чувство привязанности и любви к родной территории соединяется с гражданской ответственностью. В результате чего усиливается социальная связь личности с отечеством.

Впервые патриотизм получил, можно сказать, правовое закрепление в "Уставе ратных и пушечных дел..." (1607 г.) и стал нормой отношения к родной земле, поведения русского воина. При Петре I чувство патриотизма ставилось выше всех ценностей и добродетелей, являлось важнейшим критерием при определении кандидатов на получение чинов, наград и званий, главным побудительным мотивом в бою. Напутствуя воинов перед Полтавской битвой, Петр I говорил: "Итак, не должны вы помышлять, что сражаетесь за Петра, но за государство, Петру врученное, за род свой, за Отечество..." (1).

Анализ исследований проблемы патриотизма указывает на разнообразность трактовки термина «патриотизм», что объясняется сложной природой данного явления, многообразием форм проявления и т.д. Историко - философский анализ понятия показывает, что ученые по - разному трактовали его в разных исторических, социально-политических и экономических условиях, в зависимости от сформировавшихся под влиянием полученных знаний взглядов и выработанной под воздействием различных факторов личной гражданской позиции.

В историческом плане патриотизм является источником духовных и нравственных сил общества, его жизнестойкости и силы, которая особенно мощно проявляется на переломных этапах развития, во время исторически значимых событий, в годы трудных испытаний. Проявления патриотизма в такие периоды отмечены высокими благородными порывами, особой жертвенностью во имя своего народа, своей Родины, что заставляет говорить о патриотизме как о сложном и, безусловно, неординарном явлении.

По мнению одного из крупнейших философов России Л.П. Карсавина, наиболее ярким и стойким носителем любви к Отечеству, истинного патриотизма является армия. Это определяется ее "народною природою". На этом основании он делает вывод о том, что те остатки русской армии, которые подняли белое знамя, "тоже приняли участие в созидаании новой России - своею самоотверженной гибелью за ее великодержавие" (1).

Олицетворяя главное предназначение армии с высшим патриотическим долгом самоотверженного служения России, Ильин писал, что "Русская армия всегда была школой патриотической верности", выступает как "наша сила, надежда, основа нашего национального существования". Армия невозможна без патриотизма и жертвенности. Ее лозунг: "Жить для России и умереть за Россию" (7).

Что же касается Красной, а затем Советской армии, то большинство ее представителей также являлись патриотами России. Однако это была уже другая Россия в силу формирования новых классовых, политических, идеологических и других признаков, благодаря которым Отечество олицетворяло советскую государственно-общественную систему.

Сформировавшийся в новых исторических условиях патриотизм в наибольшей мере показал свою жизненность и силу в годы Великой Отечественной войны. Невиданная стойкость и мужество советских воинов, массовый героизм на фронте и в тылу, стремление людей отдать все, даже свою жизнь во имя Победы, позволили поднять представление о патриотизме советского народа на недостижимую высоту. Он явился основой духовно-нравственного превосходства над непобедимым доселе врагом.

Этот исторический факт свидетельствует о том, что форма власти, общественная система не в состоянии оказать решающего воздействия на высшие духовные ценности народа в годы больших испытаний. При определенных исторических условиях происходит очищение, обновление и проявление этих ценностей в интересах всего Отечества, во имя всей России.

Таким образом, патриотизм понимается как одна из наиболее значимых, непреходящих ценностей, является важнейшим духовным достоянием личности, характеризует высший уровень ее развития и проявляется в ее активно-деятельностной самореализации на благо Отечества. Патриотизм олицетворяет любовь к своему Отечеству, сопричастность с его историей, культурой, достижениями, притягательными и неотделимыми в силу своей неповторимости и незаменимости, составляющими духовно-нравственную основу личности, формирующими ее гражданскую позицию и потребность в достойном, самоотверженном, вплоть до самопожертвования служении Родине. Патриотизм представляет собой своего рода фундамент общественного и государственного здания, идеологическую опору его жизнеспособности, одно из первоосновных условий эффективного функционирования всей системы социальных и государственных институтов.

Как отмечает П.М.Якобсон, "чувство патриотизма... формируется в основном в школьные годы. В дальнейшем оно становится более зрелым и осознанным. Поэтому и существенно, чтобы все моменты ознакомления

ребенка с родной страной, с ее культурой, с ее прошлым, духовным богатством рождали в нем глубокий эмоциональный отклик" (2).

Сегодня же, по мнению В. А. Караковского, современному школьнику внушается "комплекс исторической неполноценности, чувство жертвы истории, отчаянье человека обреченного жить в самой плохой стране" (7).

Таким образом, понятие "патриотизм" является нравственной категорией и неотделимо от индивидуальных и гражданских качеств личности. Чтобы воспитывать их в человеке, нужен отлаженный механизм, который предстоит вновь создать, исходя из нужд современного общества. Но, как и раньше, необходимой частью этого механизма являются уроки истории в школе. И сегодня даже в большей степени, чем раньше, так как утрачены такие важные элементы воспитательного механизма, как средства массовой информации, детские общественные организации и др.

Н.М. Карамзин так говорил о воспитательном потенциале изучения истории. "Она мирит с несовершенством видимого порядка вещей, как с обыкновенным явлением во всех веках; утешает в государственных бедствиях, свидетельствуя, что и прежде бывало подобное и государство не разрушалось; она питает нравственное чувство" (7).

Сегодня не существует единой точки зрения по вопросу о главной цели исторического образования. Есть авторы, которые категорически отрицают такую цель исторического образования, как воспитание патриотизма. Так в методических рекомендациях к рабочим тетрадям по истории, составленных Троицким Ю.Л. мы читаем, что "ни отбор героико-патриотических сюжетов из истории России, ни подчеркивание самобытности и непохожести национального пути нашей Родины не составляют воспитательной задачи предмета истории". Подобные взгляды излагаются и в статье А.Ю. Головатенко "Учебники истории сегодня и завтра", который считает, что изучение родной истории не должно в принципе формировать личностные качества, так как "любовь к Родине - это не результат педагогических акций, здесь нужны более тонкие механизмы» (8).

Раскрывая цели исторического образования в школе, отдельные авторы, отрицая воспитание патриотизма как одну из его целей, ссылаются на Запад - там де давно отошли от этого.

Во-первых, не употребить в сформулированных целях изучения истории слово патриотизм - не значит не воспитывать его на практике обучения.

Во-вторых, ценности Запада всегда отличались и отличаются от российских, сколько мы бы ни говорили, что надо жить только по общечеловеческим критериям.

В-третьих, в России с древнейших времен патриотизм являлся одним из главнейших приоритетов. Какой же смысл отходить от традиций патриотизма, не раз в годы испытаний спасавших Отечество?

В России на рубеже XX-XXI вв. учебники истории изобилуют искажением прошлого, принижением роли россиян в решении тех или иных глобальных задач, перечеркиванием некоторых достижений народа в различных сферах жизнедеятельности. В большинстве из них не указаны даже праздники - государственные и воинской славы, которые во многих странах являются святыми днями и вокруг которых ведется мощная патриотическая работа в школе. Так, в одном из учебников истории для 9 класса, изданном в 2000 г., решающим сражением на советско – германском фронте уделено буквально по несколько строк, в то время как описанию налета японской авиации на американскую базу Перл – Харбор и боевым действиям английских войск в Северной Африке посвящена целая страница. Подробно говорится о Второй мировой войне и о роли в ней США. Разумеется никто не ратует за то, чтобы замолчать или принизить роль союзников СССР по антигитлеровской коалиции, но нельзя же до такой степени забывать и о вкладе собственной страны в разгром фашизма.

Разумеется не все в нашей истории гладко, было много и отрицательного. Но тем, кто хотел бы видеть только черную краску, стоит напомнить слова нашего современника Д.М. Балашова: «В истории, как и в жизни, ошибаются очень часто! И за ошибки платят головою иногда целые народы, и уже нет пути назад, нельзя повторить прошедшее, потому и помнить надо, что всегда могло бы быть иначе – хуже, лучше? От нас, живых, зависит судьба наших детей и нашего племени, от нас и наших решений. ...Но бывает также у каждого из нас и свой час выбора, от коего потом будут зависеть и его судьба малая, и большая судьба России» (1).

В японских учебниках истории давно записано: «Японцам не нужно становиться великим народом, они и так им являются». Подобные записи можно встретить в США, Китае и многих других странах. Причем, это не просто записи. В этих строчках заложена концептуальная линия воспитания детей.

Лишая урок истории его главной воспитательной цели - воспитание гражданина и патриота Отечества, мы лишаемся целостности воспитательного механизма.

Думается, что было бы непростительной ошибкой лишать историческое образование его роли: быть средством приобщения молодежи к достижениям отечественной и мировой культуры, общечеловеческим ценностям; необходимым условием воспитания патриотизма и гражданствен-

ности; основой для сохранения социальной памяти человечества, исторической и культурной преемственности, связи времен и поколений.

А потому в Екатеринбургском суворовском военном училище обучение осуществляется при соблюдении следующих условий:

1. Большая часть изучаемого материала позволяет акцентировать внимание на формировании патриотических чувств. В XIX веке видный военный деятель и историк Н.Н. Сухотин писал: «Знание своей Родины, знание прошлого ее...основа для образования народного мировоззрения, ... основа для развития и укрепления прирожденного чувства любви к Родине» (1).

2. "Школа воспитывает патриотов не только специальными мероприятиями, формами и методами, но и самой атмосферой, самим укладом жизни"(3). Создание на уроке атмосферы открытия некой исторической тайны формирует у подростков стойкий интерес к историческим событиям, их значимости для современников и следующих поколений. Связь с литературой, музыкой, поэзией позволяет оживить исторические события, наполнить их новым смыслом - смыслом человеческой жизни, который будет волновать во все времена, во все эпохи.

3. Важное условие успеха - организация самостоятельной работы с первоисточниками, с научной литературой, в ходе которой ученики сами формируют свою позицию на события и явления жизни. "Путь от правды факта к правде осмысления может проделать только человек, который умеет вырабатывать собственную позицию" (6).

4. Быть предельно честным в освещении фактов прошлого, "поскольку патриотизм начинается с правды о своей стране..." (6). Не сгущать краски, а уважение ко всему предшествующему сделать ведущим принципом педагогической деятельности. Осуществлять патриотическое воспитание на почве объективно исторического оптимизма. Очень важно ответственно подходить к освещению прошлого и его критике. Отрицание должно быть конструктивным, стимулировать к активности, направленной на решение возникающих проблем и обеспечение прогрессивного развития страны. При изучении истории отечества, истории литературы не нарушать логику событий прошлой и настоящей жизни. Вне исторического развития, вне изучения конкретного периода времени воспитать правильный взгляд на события современности невозможно. Сегодняшние достижения обновляющейся России не так еще велики, чтобы вызвать у части учащихся высокий дух патриотизма. Прошлое же, несмотря на известные издержки, не может не вызывать гордости за жизнь своих далеких и близких предков. В этой связи необходимо перестать быть «детьми без родителей», ярко показывать все достижения Руси - России - СССР - Российской Федерации, независимо

от того, каким было государство - княжеским, царским, буржуазным или советским (1).

5. Тема Родины должна звучать при изучении всех основных курсов истории и литературы. Некоторые авторы учебных пособий прикрываются так называемыми общечеловеческими ценностями, которые существуют как бы за порогом существующего. Общечеловеческие духовные ценности существуют, но все они подвластны национальным традициям, сословным интересам, групповым вкусам. "...русский человек всего менее знаком с тем, что всего ближе к нему: со своей родиной и с тем, что к ней относиться. Не справедливо ли признать патентом на дальнейшее образование основательное знание Родины?" (3).

Таким образом, подводя итог вышесказанному, следует отметить, что урок истории может и должен воспитывать в детях любовь и уважение к своей Родине, ее культуре и истории, если он актуален и интересен по содержанию, разнообразен по форме, учитывает индивидуальные потребности учащихся.

1. На службе Отечества / Об истории Российского государства и его вооруженных силах, традициях, морально-психологических и правовых основах военной службы./ Под общей ред. В.Ф. Кулакова. М. 1999. С. 5.

2. Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника. М., 1966. С.203.

3. Ушинский К.Д. О необходимости сделать русские школы русскими. /Воспитание духовности: ценности и традиции // Доклады и тезисы Второй Всероссийской конференции г. Екатеринбург, 15 апреля 1999 г. / Екатеринбург. 1999. С. 26.

4. Ястребцов И.М. О системе наук, приличных в наше время детям // Антология педагогической мысли первой половины /Сост. П.А. Лебедев. М. Педагогика. 1987. С. 230.

5. Ямбург Е.А. Воспитание историей // Педагогика и психология / Знание. 1989. № 8. С. 5.

6. Воспитание гражданина России /Программа и словарь педагогических понятий по проблеме воспитания. // Петербургская концепция. Санкт-Петербург, 1994. С. 24.

7. Карамзин Н.М. История государства Российского. С. IX. М., 1988. С. 17.

8. Аронов А.А. Воспитание патриотов / Книга для учителя / М., 1989. С. 52.

Мамина О.Н. (Екатеринбург)

Реализация непрерывного обучения в образовательных линиях учебников по обществознанию

1. В последнее десятилетие многие ученые, преподаватели вузов, авторы учебных пособий для университетов и колледжей взялись за создание учебников, рассчитанных на учащихся средних школ. Некоторые авторы, как, например, А.И. Кравченко, П.С. Гуревич, А.Ф. Никитин, выстроили образовательные линии учебников по обществознанию, начиная с 5 класса средней школы и заканчивая старшими курсами вузов. Разрабатывая очередной новый учебник, авторы как бы спускаются вниз по ступенькам образовательных уровней: от вуза к младшим классам школы. Подобный метод, безусловно, оказывает существенное влияние

на содержание книг. Всем этим учебникам присуща высокая профессиональная компетентность: ясные формулировки мыслей, четкость структуры каждого параграфа, отточенная логика изложения. Несомненным достоинством образовательных линий учебников является и то, что готовясь к урокам в школе, учителя в качестве научного и методического пособия могут использовать вузовские учебники, так как их связывает единый концептуальный подход.

2. К недостаткам метода нисхождения от вуза к школе относится перегруженность школьных учебников количеством вводимых понятий, перенасыщенность книг для детей характеристиками структурных элементов многочисленных общественных явлений. Примером могут быть учебники «Обществознание» А.И. Кравченко. В одном случае автор знакомит 6-классников с представлениями об обществе то в виде живого организма, то в виде пирамиды, то как полифункциональной организации, то в виде механистической системы. В другом случае этот же автор сообщает 8-классникам о сути пяти других типологий общества, которые учащиеся должны усвоить за один урок.

3. Авторы стремятся познакомить учащихся как можно с большим количеством теорий, учений, идей и концепций. Так, П.С. Гуревич в учебном пособии для школьников «Культурология» (М., 1996) в одной из глав излагает суть различных технократических концепций Л. Мамфорда, К. Ясперса, Ж. Эллюля, Э. Тоффлера. В следующей главе дается общая характеристика цивилизационным концепциям Н.Я. Данилевского, О. Шпенглера, А. Тойнби, П. Сорокина. Далее следует краткий анализ концепций Ф. Ницше, Вяч. Иванова, В.В. Шмакова, касающихся дионисийского и апполлонического начал в культуре и т.д. Поливанова К.Н. и Хасан Б.Н. в учебном пособии для 6 класса «Общество и Я» (М., 2002) знакомят ребят с концепцией «Оно» - «Я» - «Сверх - Я» З. Фрейда. А.И. Кравченко в одном только параграфе «История воззрений на общество» учебника «Обществознание» для 10 класса (М., 2001) на 5-ти страницах упоминает имена, годы жизни, названия трудов 26-ти различных ученых. В результате изложение концепций сводится к одной фразе, сжимается до бессодержательности. Учебник превращается в справочник, однако, по качеству характеристики дефиниций, уступающий энциклопедическим словарям.

4. В ряде школьных учебников по обществознанию неэффективно используются межпредметные связи. В одном случае авторы буквально дублируют содержание школьных курсов «история», «география», «мировая художественная культура» без какого-либо качественного наращивания или обобщения знакомой учащимся информации. Это, в частности, имеет место в учебнике «Человек и общество. Современный мир» под редакцией В.И. Купцова (М., 1994). В других случаях авторы

школьных учебников, будучи узкими специалистами в какой-либо области, грубо искажают суть описываемых явлений, в которых они разбираются плохо. В учебном пособии для 8 класса «Основы обществознания» (М., 2000) А.Ф. Никитин утверждает: «Дальним предком человека Дарвин считал человекообразную обезьяну, которая под влиянием естественных условий встала на задние конечности... О теории Дарвина ученые продолжают спорить. Многие антропологи считали и считают ее недоказанной... ряд специалистов в то же время полагают, что предками современного человека являлись гоминиды – ископаемые люди – питекантропы, неандертальцы и, вероятно, некоторые австралопитеки» (с. 8-9). В этом деконкретизированном до бессмысленности тексте по меньшей мере десяток грубых дидактических, фактических и логических ошибок.

5. Односторонним в некоторых школьных учебниках является взгляд на проблемное обучение. Некоторые авторы понимают его исключительно как изложение нескольких точек зрения по одному и тому же вопросу без каких-либо выводов и заключений относительно того, чье мнение более аргументировано, научно обосновано, правдоподобно и т.п. Поливанова К.Н. и Хасан Б.Н. в учебном пособии для 5 класса «Общество и Я» (М., 2002) утверждают: «Существует множество взглядов на происхождение живого на Земле. И ни один из взглядов не является абсолютно достоверным, у каждого находятся критики, выдвигаются сомнения в его правильности» (с.13). «Каждый из нас выбирает свою собственную версию и верит в ее истинность» (там же, с.17). У детей 11-12 лет существует естественная потребность в доказуемых, убедительных, конкретных знаниях и истинах. Эта потребность остается неудовлетворенной.

6. В ряде случаев авторы пытаются в школьных учебниках как можно полнее реализовать результаты собственных научных исследований. Так, например, в учебнике «Человек и общество» для учащихся 10 класса под редакцией Л.Н. Боголюбова все 5 глав посвящены видам деятельности. Порою авторы пытаются навязать учащимся свое (часто пессимистическое или нигилистическое) мировоззрение без учета возрастных особенностей мирозерцания. Это, например, свойственно учебникам «Обществознание» для 6-8 классов А.И. Кравченко.

7. Создание учебников для средней школы – дело чрезвычайно сложное и ответственное. Оно требует не только компетентности в конкретной научной области, но и глубоких знаний возрастной психологии, позитивного мировосприятия, чувства любви и уважения к детям. Учебники должны быть обобщением многолетней практической деятельности в качестве школьного преподавателя. Необходимо более тесное сотрудничество между специалистами-учеными и педагогами-практиками.

Межина Н.Н. (Нижний Тагил)
Опыт реализации регионального компонента исторического образования в школе. Роль учебных экскурсий в учебном процессе

Изучение истории развития своего города, края является одним из основных направлений национально- регионального компонента государственного стандарта. Реализация региональной модели образования, которая выступает в форме краеведческого образования, главной своей целью ставит способствовать духовно- ценностной и практической ориентации учащихся в их жизненном пространстве, а также их социальной адаптации.

Познание своего жизненного пространства, его природной, социальной и культурной специфики, осознание процессов, происходящих в непосредственной близости от нас, помогает каждому человеку активно и продуктивно взаимодействовать с окружающим миром, чувствовать себя в нём комфортно и уверенно, понимать его проблемы и видеть возможные пути решения этих проблем.

Включение в процесс обучения краеведческого материала позволяет обогатить его содержание. Открытие в знакомом окружении незнакомого, поиск (в процессе выполнения учебных познавательных-проблемных заданий) в привычной для ребёнка среде новых сведений – это увлекательный процесс познания, способствующий формированию познавательного интереса к учению.

Изучение окружающего нас микромира как части Отечества дает возможность реализовывать в процессе обучения дидактический принцип «от частного к общему». Местный материал доступен ребенку для освоения. Это позволяет на конкретных примерах объяснять ему достижения всего человечества, раскрыть преемственность в комплексе научных, технических, культурных традиций и определить место своего региона, города в отечественной и мировой истории.

Современный подход к процессу обучения требует адаптации его к индивидуальному своеобразию ребёнка, возможности удовлетворить его потребности в познании, то есть удовлетворить его природную любознательность, обеспечить понимание практической значимости и полезности знания.

Поэтому одной из задач в процессе реализации региональной модели образования является усиление связи теории с практикой. Вариантом решения такой задачи является деятельность музея политехнической гимназии и учителей-предметников. Одно из направлений работы музея - это проведение экскурсионного практикума, в ходе которого учащиеся посещают музеи истории города и промышленной техники.

Экскурсии- занятия рассчитаны на обеспечение связи между теоретическими вопросами курса и их практической реализацией; формирование и систематизирование знания о ценности микромира, наследия, о проблемах жизни края, о взаимосвязи человека и окружающей среды.

Музейно-экскурсионный практикум разрабатывается ежегодно с учетом всех изменений в учебном плане. Ниже приводится программа, разработанная для учителей истории:

Класс	Учебная тема.	Тема экскурсии	Задания по теме экскурсии	Место проведения
6 класс	История Урала. Урал в первобытную эпоху.	Первобытное общество на Урале.	1. Нарисовать сюжетный рисунок о жизни людей в эпоху палеолита. 2. Изобразите на рисунке орудия, оружие и жильё древних людей.	Музей горнозаводского Урала. Историко-краеведческий музей.
7 класс	История России в 17 веке. Экономика России в 17 веке. История Урала. Развитие промышленности на Урале.	«О чем рассказывала старая пушка» Основание первых уральских заводов. Деятельность Никиты и Акинфия Демидовых.	Вопросы: 1. Время появления первых заводов? 2. Каую продукцию выпускали? 3. Какие события в истории России стали причиной строительства заводов на Урале?	Музей горнозаводского Урала. Историко-краеведческий музей. Программа «Рассказы по истории Урала»
8 класс	История России в 18 - 19 вв. 1. История Урала. Уральская промышленность в 19 в.	Нижнетагильский чугуно-плавильный и железоделательный завод Демидовых.	1. Значение продукции завода. 2. Кто трудился на заводе, их статус? 3. Роль завода в истории города.	Завод-музей истории развития техники черной металлургии.
	2. Истории Урала. 18-19-вв.	Предпринимательская деятельность Демидовых: создание горнорудной промышленности в 1-ой половине 19 в.	На материале экскурсии подготовить рассказ о развитии Урала в 19 в.	Музей горнозаводского Урала.
9 класс	Россия на рубеже 19-20 вв. История Урала в 19 -20 вв.	Усть-Утка - начало торгового пути продукции Нижнетагильского завода. 18-19-вв.	По данным экскурсии составить маршрут движения продукции завода.	Историко-ландшафтный музей «Демидовская пристань» (с посещением музея Мамина-Сибиряка в п. Висим)
10 класс 11класс	Культура и История Урала 20 в. История России и Урала в 1-ой пол. 20 в.	«Промышленная архитектура» Торговля и торговые-денежные отношения на Тагильских заводах в 19-20 веках.	Составить конспект по материалам экскурсии. Смотри выше	Музей горнозаводского Урала. Завод-музей истории развития техники черной металлургии. Историко-краеведческий музей

Представленный музейно-экскурсионный практикум обладает вариативностью с учетом календарно-тематического планирования. Актуальность проведения таких экскурсий видится в том, что у современного человека, живущего в крупном индустриальном городе, утрачивается осознание уникальности места, где он живет, утрачиваются связи с культурой города и региона в целом. Таким образом, экскурсии, включенные в учебный процесс, позволяют создать условия для социализации личности в конкретной социокультурной ситуации. Изучение организации жизни региона дает возможность учащимся обрести свою систему ценностей, органически связанную с предшествующей традицией. Ознакомление с региональной культурой позволяет осознать и осмыслить способы реализации сущностных сил человека, характерные для данной территории, создает необходимую систему ориентации в современном социокультурном пространстве.

Менщиков И.С. (Курган)

Этническая культура и история: проблемы соотношения и преподавания в вузах

Не является секретом, что в последнее время наблюдается всё растущий интерес к истории и культуре своего этноса. Эти процессы характерны и для России. Вместе с тем, имеется прочная и устойчивая тенденция использования элементов этнической культуры в качестве своего рода стереотипов, клише в рамках культуры массовой.

Здесь уместно сделать несколько замечаний применительно к использованным терминам. Прежде всего, следует провести дифференциацию между культурой этноса и этнической культурой. Культура этноса - это все культурные достижения какого-либо этноса. К примеру, в культуру русских входят произведения Росси, Даля, или Фаберже. В данном случае этническое происхождение данных представителей не имеет значения, коль скоро они внесли вклад именно в русскую культуру и это сегодня не оспаривается. Кроме того, сами эти люди идентифицировали себя именно как русских. Да и остальные идентифицировали также. Термин «этническая культура» акцентирует внимание исследователей только на этнической специфике свойственной этнической общности культурных явлений (1). Говоря проще, это то, что отличает внешне один этнос от другого. В этом смысле термин «этническая культура» близок к понятию «традиционная культура» или, с известными оговорками, «фольклор» в самом широком смысле этого слова (2).

С другой стороны, массовая культура - явление XX века. Она возникает вместе с обществом потребления и во многом также носит потребительский характер. Давая ей характеристику, Ортега-и-Гассет отмечал, что основой её является «человек массы» – феномен исключительно

XX века. Для него характерен безудержный рост вожделиний, в том числе и к культурным достижениям, которые также становятся товаром, продаются и покупаются (3).

В наши дни довольно широко используются и применяются несколько образцов взятых из этнической культуры, в том числе и, русского народа. Они закрепляются в сознании и превращаются в небогатый набор стереотипов, которые и ассоциируются с культурой народа. Применительно к русскому этносу это приблизительно такой набор клише: кокошник, гармошка, матрёшка, сарафан. Между тем, часть этого проникла в культуру русских лишь к началу XX века, а представление о том, что русские от Тихого океана до Смоленска и в будни, и в праздники разгуливали в сарафанах и кокошникниках является не более чем мифом. Эти мифы имеют право на существование в рамках массового сознания, однако профессиональному историку едва ли допустимо руководствоваться в научной деятельности набором мифов. Для российской системы высшего образования характерно и другое явление - многие разделы этнологической науки не получили достаточной разработки и продолжают оставаться дискуссионными (4). Вместе с тем, этнология способна дать ключ к пониманию и объяснению фактов, которые с точки зрения «нормальной» истории кажутся странными и нелогичными (5).

Исходя из всего сказанного выше, можно сделать несколько выводов о задачах изучения этнической культуры в высших учебных заведениях. Прежде всего, на вопрос: «следует ли изучать этническую культуру?» ответ последует однозначно положительный. Отсюда следуют вопросы о том, зачем изучать этническую культуру и как именно изучать.

Этническую культуру, по нашему мнению, можно изучать, преследуя две цели. Во-первых, для того, чтобы знать прошлое своего народа, его (а, значит, и свою) родную, подлинно народную, а не картинную культуру. Это, если так можно выразиться, общекультурная и общеобразовательная цель.

Вторая цель интересует прежде всего историков и заключается она в понимании некоторых исторических феноменов используя методы этнологии и учитывая фактор этнической культуры в происхождении событий. Эту проблему интересно и логично обосновывает С.В. Лурье. Она, в частности, утверждает, что этнология выступает «по отношению к историческому материалу как объяснительный механизм»(6). Используя это положение, она анализирует различные исторические ситуации. К примеру, рассматривается проблема влияния этнического сознания и этнической культуры англичан на формирование Британской империи (7).

Следовательно, культура и этническая культура как частный случай могут быть предметом исследования историка. По этому поводу один из крупнейших специалистов в области этнической культуры и этнической

истории русского народа М.М. Громыко пишет, что по традиционному распределению сфер влияния они были в основном объектом исследований фольклористов, этнографов, искусствоведов, театраловедов (8). Между тем, многие вопросы бытования традиционной культуры и фольклора не могут быть решены без участия историков (9). Далее, она определяет основные блоки в рамках традиционной (этнической) культуры, которые могут быть предметом исследования в рамках исторической науки:

- хозяйственный опыт и знания о природе и окружающем мире, эмпирические знания этические представления и реализация их в нормах поведения;
- контактные группы (семья, община) как место передачи коллективного опыта;
- исторические представления и социальные утопии как идеал общественного устройства, книжность, грамотность, литература, фольклор, музыка, изобразительное и прикладное искусство;
- культура праздника (10).

Исходя из сказанного, можно определить основные задачи, которые возникают при разработке и преподавании истории этнической культуры вообще и русского народа – в частности.

1. Выявить особенности культурной жизни в изучаемый период в данном регионе и проанализировать исторические причины, их вызвавшие;
2. Проследить динамику изменений в культурной жизни, установить причины этих изменений, выявить основные различия культуре города и сёла³ проанализировать этапы и формы их взаимодействия. В этой связи особенно интересны изменения, происходившие во второй половине XIX - начале XX веков;
3. Изучить роль общины, семьи, общественных организаций и иных социальных групп в культурной жизни;
4. Привлечь внимание к повседневной жизни, бытовым аспектам этнической культуры, установить особенности мышления, их влияние на этнические стереотипы поведения, нормы общения и действий, исследовать основы народной медицины и народной педагогики.

Конечно, перечисленные задачи не претендуют на полный охват всех стоящих перед историками и этнологами проблем. Они, скорее, представляют взгляд автора данной статьи, опираясь на теоретико-методологические положения в этой статье указанные и, по мере сил, проанализированные. Приведённый список задач можно дополнять и продолжать. Материалы курса оказались интересны как студентам, обучающимся по специальности «история», так и других специальностей

Таким образом, изучение и преподавание истории этнической культуры того или иного народа (в нашем случае - русского) помогает не

только полнее восстановить историческую реальность, но содействовать сохранению преемственности между поколениями и типами культур.

1. Садохин А.П., Грушевицкая Т.Г. Этнология. М., 2001. С.179-180, 186.
2. Там же. Чистов К.В. Народные традиции и фольклор. М., 1986. С.162-198.
3. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс // Вопросы философии. 1989. №3. С.124,138.
4. Садохин А.П., Грушевицкая Т.Г. Указ. соч. С.3.
5. Лурье С.В. Историческая этнология. М.,1998. С. 32-34.
6. Там же. С. 33.
7. Там же. С.288-303.
8. Громько М.М. Культура русского крестьянства XV111-XX веков как предмет исторического исследования // История СССР. 1987. № 3. С. 39
9. Там же. С.57.
10. Там же. С.59-60. Более подробно см.: Громько М.М. Традиционные нормы поведения и формы общения русских крестьян XIX в. М.,1986. С. 5-12.

Мосунова Т.Г. (Екатеринбург)
Атеистическое воспитание учащихся национальных школ
в 1920-1930-е годы

Антирелигиозное воспитание школьников являлось частью атеистической работы среди населения различных регионов страны. В течение более чем десяти лет после установления советской власти антирелигиозное движение развивалось в непростой обстановке. Причем на протяжении 1920-х гг. школа почти не принимала участия в антирелигиозной пропаганде.

Одна из причин данного факта – так называемая « теория безрелигиозного воспитания», выдвинутая Наркомпросом и поддержанная органами народного образования на местах.

В 1928 г. в центральной и местной печати появилась серия остро критических статей против пассивного отношения Наркомпроса к задачам атеистического воспитания в школе. Основанием для негативной оценки позиции Наркомпроса по проблеме атеистического воспитания послужило неправильное толкование названия методического письма «О безрелигиозном воспитании в школе 1 ступени». В нем говорилось, что «никакого особенного внедрения антирелигиозности в душу ребенка совершенно не нужно». Авторы письма полагали, что достаточно научить ребенка видеть окружающую действительность и искать смысл всего происходящего в реальной жизни, и дети будут расти атеистами. Методическое распоряжение Наркомпроса имело цель удержать от скоропалительных методов в антирелигиозной работе. Оно давало наиболее приемлемую форму борьбы с религией в школе - преподавание должно исключать религию, быть безбожным (1). Однако отсутствие достаточной разъяснительной работы вокруг этого документа породило благодушные настроения и ослабило внимание местных органов народного

образования к вопросам содержания, методов и организации атеистического воспитания в школе.

Многочисленные материалы, сохранившиеся в архивах и частично опубликованные в печати тех лет, характеризуют значительную религиозность учащихся. Это можно проследить на примере Урала, который отличался пестрым национальным составом населения, культурной отсталостью и религиозностью основной массы нерусских народов. Национальные меньшинства края являлись последователями самых разных религиозных верований – от первобытных воззрений до мировых религий. Наиболее многочисленными были последователи ислама. В Троицком округе среди учащихся украинской и немецкой национальностей чрезвычайно сильно было влияние баптистов. Обследование религиозности детей, проведенное в 1927/28 уч. г., выявило следующее. Если по стране число верующих школьников составляло 50%, то на Урале показатели колебались от 34-40% (Пермский округ) до 70% (Тюменский) (2). Причем религиозное влияние на молодежь, особенно на девушек, в национальных деревнях было значительно сильнее, чем в русских. И в городских национальных школах религиозность учащихся была выше, чем религиозность их сверстников в русских школах. Это наглядно подтверждают данные таблицы (3).

Сравнительный анализ религиозности учащихся школ г. Тюмени в 1929 г.

	Русская школа 9-летка	Татаро-башкирская школа 7-летка
1. Процент учащихся, считающих себя верующими	12,5 %	45%
2. Посещают церковь и мечеть	9%	45%
3. Процент семей, в которых поп, мулла бывает дома	-	58%
4. Участвуют в религиозных праздниках	38%	61%

Материалы анкетирования учащихся школ Тюмени показывали, что почти половина детей нерусской национальности была верующей. Немаловажно отметить, что при опросе выяснилось: многие подростки считали религиозные обряды национальными традициями. Этим объясняется участие в религиозных праздниках большого процента опрошенных.

В рассматриваемые годы духовенство располагало легальными каналами проведения своих идей в сознание подростков. Из-за нехватки кадров духовные лица нередко обучали грамоте учащихся общеобразовательных школ. Кроме того, считаясь с религиозными чувствами населения, советское государство не закрыло религиозные школы. На Урале, также как в республиках Средней Азии наряду с советскими школами, продолжали существовать так называемые старометодные школы – мектебе, медресе, во главе которых стояли представители мусульманского

духовенства. В 1925 г. в Уральской области насчитывалось 4 религиозные школы с 70 учащимися, а в 1927 г. – 24 школы с 634 учащимися (4). Мусульманское духовенство умело использовало тактику приспособления, которую оно выработало в борьбе с миссионерской деятельностью привилегированного православного духовенства в дооктябрьский период. Служители ислама показывали свою лояльность советской власти (5). Распространенным методом их пропаганды был метод отождествления ислама с марксизмом, Магомета с Марксом, шариата с советским законодательством, религии с наукой. При этом духовенство преднамеренно смешивало проблемы религиозные и национальные.

Отсутствие антирелигиозного воспитания и борьбы с национально-бытовыми предрассудками все больше осознавалось как «большой вопрос всех национальных школ». С конца 1920-х годов начинается новый этап атеистического воспитания школьников. Был осуществлен переход от «безрелигиозного воспитания» к наступательной, активной работе в деле борьбы с религиозным мироощущением.

Атеистическое воспитание школьников осуществлялось прежде всего в ходе учебного процесса, а также во внеклассной и внешкольной работе. Преподаватели-естественники формировали материалистическое мировоззрение учащихся путем освещения на уроках и во внеклассных занятиях таких естественнонаучных вопросов, как вопрос о самопроизвольном зарождении жизни, о биологическом основании смерти, о химических условиях жизненного процесса и других. Опровержение религиозных догм осуществлялось методом наглядных опытов и наблюдений. Следует подчеркнуть, что в антирелигиозной работе национальных школ основополагающей являлась ориентировка учебного материала на краеведение, исследовательский и экскурсионный методы. В деле атеизации учащихся национальных меньшинств это имело определенное значение, ибо часть народов коми, мари, удмуртов были язычниками, а религиозные воззрения северных народов уходили вглубь первобытности. Известно, что язычество, шаманизм – верования анимистические, допускающие существование злых и добрых духов. Поэтому краеведение, положенное в основу обучения, давало возможность вести обучение на понятных и близких примерах, обеспечивало наглядность и доступность обучения. Учителя на множестве примеров показывали школьникам материалистичность природных явлений, связи функций организмов с окружающей средой, значение связи теории с практикой для овладения тайнами природы.

Названные методы обучения также использовались при изучении общественных наук. В системе знаний, формирующих коммунистическое мировоззрение учащихся в школе, им принадлежала особая роль.

Преподавание общественных дисциплин постоянно находилось в центре внимания партийных органов.

Внеклассная антирелигиозная работа проводилась путем создания школьных секций Союза воинствующих безбожников, организации чтений на антирелигиозную тему, проведение вечеров. Нередко приглашались на культурно-массовые мероприятия с участием детей верующие родители. Следует особо выделить вечера «чудес», которые представляли собой не что иное, как вечера физических и химических опытов. Антирелигиозная работа с родителями имела огромное значение, так как семья в то время являлась источником религиозности детей.

Антирелигиозная работа в школах активизировала детей. Все в большей степени они стали привлекаться к участию в пропаганде среди населения. Конкретные формы этого участия рождались как в результате творчества коллектива школ, так и предлагались партийно-советскими органами: постановка спектаклей, выпуск газет, организация кружков пения в противовес церковному хору, концертов и физкультурных выступлений, выставок экспонатов школьных мастерских. Данные формы общественной работы школьников получили широкое распространение. Только в Гаинском районе Коми-Пермяцкого округа за 1933 г. силами учащихся в плане антирелигиозной пропаганды было проведено 27 бесед и поставлено 9 спектаклей (6). Все мероприятия проводились, главным образом, в дни религиозных праздников и являлись частью антирелигиозных кампаний. В данных кампаниях активно участвовали и учащиеся педагогических техникумов.

Было ли оправданно участие детей в антирелигиозной пропаганде среди взрослых?

Существует точка зрения, что несмотря на ошибки и просчеты (администрирование, непродуманность, механическое перенесение в школу форм и методов антирелигиозной пропаганды среди взрослых) главная задача – формирование у учащихся материалистического мировоззрения – успешно решалась (7). Однако, следует иметь в виду:

многие перегибы, кампанейщина в деле, которое требовало большого такта и культуры, притупляли нравственные чувства подрастающего поколения.

Поскольку антирелигиозное воспитание школьников было связано с атеистической работой среди населения в целом, то ее состояние в том или ином районе отражалось на религиозности учащихся и на внеучебной работе школ. Среди населения разных национальностей размах атеистического воспитания не был одинаков. Наибольший опыт антирелигиозной работы был накоплен среди населения мусульманского вероисповедания. В работе с мари и коми определенные сдвиги произошли только в конце 1936-1937 гг. Среди других национальностей, населяю-

щих территорию Урала, антирелигиозная пропаганда и в годы второй пятилетки проводилась слабо.

В школах при сокращении внеклассной и внеучебной работы мощным фактором оставалась учебная работа. Перестройка учебного процесса в школах в соответствии с постановлениями ЦК ВКП (б) начала 1930-х гг. (8), введение систематического курса изучения основ наук, а также приход в школу выпускников советских педагогических учебных заведений и, безусловно, вся совокупность социально-экономических, общественно-политических изменений в стране усилили атеизацию подрастающего поколения.

1. Королев Ф.Ф. Советская школа в период социалистической индустриализации. М., 1959. С.239.
2. Социологическое изучение религиозности и атеизма. Л., 1978. С.29.; ЦДООСО. Ф.4. Оп. 6. Д. 466. Л.53.
3. ЦДООСО. Ф. 61. Оп.1. Д.141. Л. 9; ГАСО. Ф.233. Оп.1. Д. 1164. Л.169.
4. ЦДООСО. Ф.4. Оп.5. Д.463.Л.17; Д.444. Л.9.
5. Музафарова Н.И. Партийное руководство атеистическим воспитанием трудящихся на Урале в годы социалистического строительства (1917-1937). Иркутск, 1987. С.145.
6. Государственный архив новейшей истории и общественных движений Пермской области (ГАНИОПДПО). Ф.200. Оп.1. Д.561. Л.48.
7. Музафарова Н.И. Указ. соч. С. 31.
8. О начальной и средней школе: постановление ЦК ВКП(б) 5 сентября 1931; Об учебных программах и режиме начальных и средних школ: постановление ЦК ВКП(б) 25 августа 1932 // Народное образование в СССР: сб. документов.1917-1973 гг. М., 1974. С.156-160, 161-165.

Надеева Е.П. (Екатеринбург)

Преподавание истории в условиях введения ЕГЭ

Российская школа переживает очередную эпоху модернизации. Причем преобразования в общем образовании начались раньше, чем во всем образовании и связаны с экспериментом по совершенствованию структуры и содержания общего образования. Но сегодня мы можем наблюдать, как плавно некоторые идеи выходят за рамки эксперимента и распространяются во всей системе. Так, профильное обучение, изменение содержания образования в связи с разработкой нового федерального компонента стандарта очень многое должны изменить. Приближается время, когда единый государственный экзамен, который апробируется в рамках эксперимента в течение четырех лет, будет обязательным для учащихся всей страны.

Учитель истории не может находиться в стороне от всех этих изменений. Контрольно-измерительные материалы, которые используются сегодня в рамках эксперимента по введению единого государственного экзамена, доступны всем, их можно анализировать, апробировать в обра-

зовательном процессе, отслеживать, насколько учащиеся успешны в этой форме итоговой аттестации.

Если мы обратимся к контрольно-измерительным материалам ЕГЭ по истории, то увидим, что и как проверяется в ходе единого государственного экзамена. Прежде всего, с помощью этих тестов можно определить объем знаний исторических фактов, событий, понятий. Материалы единого государственного экзамена в большей степени содержат вопросы на воспроизводство знаний и, в первую очередь, знание исторических дат и фактов, которые не являются столь важными для истории нашего государства.

Учащиеся, поработав с такими тестами, начинают чувствовать свою неуверенность, неуспешность, некоторые предъявляют требования учителю, что их в таком объеме и таким знаниям не учили. Что же делать? «Натаскивать» учащихся для успешного выполнения тестов по истории, но мы знаем, что пользы от этого практически никакой нет, нужна система и определенная последовательность в изучении истории.

В той ситуации, когда наблюдается противоречие между требованиями к уровню подготовки учащихся и содержанием контрольно-измерительных материалов в формате ЕГЭ, нужно еще раз обратиться к временным учебным стандартам школ Российской Федерации 1998 года и национально-региональному компоненту государственного образовательного стандарта, принятому в Свердловской области в 1999 году. В соответствии с первым документом результатом изучения истории и, следовательно, объектами проверки учебных достижений школьников по истории являются:

- Знание исторических фактов, событий, дат, имен, терминов;
- Усвоение общих исторических представлений, понятий, идей;
- Владение элементами исторического анализа и объяснения (раскрытие причинно-следственных связей между историческими явлениями, сравнение, определение сущности событий);
- Умение оперировать историческими знаниями, извлекать их из исторических источников, применять в новой ситуации;
- Умение оценивать исторические явления, действия людей в истории;
- Обосновывать личностное отношение к историческим событиям, их участникам, творениям культуры.

Если рассмотреть результат исторического образования, опираясь на национально-региональный компонент стандарта, то его можно представить как единство трех составляющих: предметно-информационной, деятельностно-коммуникативной и ценностно-ориентационной, которая проявляется в умениях оценивать события, действия и обосновывать свое отношение к ним.

Какая составляющая качества образования наиболее ценна для развития личности, для ее жизненного и профессионального самоопределения, для адаптации в социуме? На наш взгляд, конечно же ценностно-ориентационная. Именно от развитости системы личных ценностей зависит и стремление овладеть знаниями и умениями.

Следовательно, историческое образование должно быть организовано так, чтобы оно развивало способности критически анализировать прошлое и настоящее, делать собственные выводы на основе самостоятельного изучения исторических источников, ставило учеников перед проблемами нравственного выбора, честно показывая сложность и неоднозначность моральных оценок исторических событий.

Достичь этой цели можно, реализуя на практике теорию ценностно-деятельностного подхода, разработанную Г.Е. Залесским. В соответствии с этой теорией продуктом учебной деятельности является умение решать нравственные задачи, умение строить свои поступки в зависимости от своих знаний, умений и ценностей. Образовательный процесс строится таким образом, что учащийся постоянно ставится в ситуацию решения вопроса о том, как отнестись к данному историческому событию. При этом учащийся выполняет функцию фактического анализа – выявления объективных свойств исторических событий и явлений, и оценочного анализа - выявления ценностного значения данного события для развития общества и т.д. В ходе занятий учителем ставится цель выработать умение использовать при оценках систему общечеловеческих, социально значимых и личных ценностей, соотносить их, чтобы выработать ответственность за принятое решение.

Основным этапом при таком подходе является мотивационный этап. С целью создания положительной мотивации обычно используется создание ценностно-проблемной ситуации, в которой ученик должен осуществить выбор: с помощью каких ценностей, критериев дать оценку тому или иному историческому событию. В ценностно-проблемной ситуации должен возникнуть внутренний интерес личности. Этот этап можно рассматривать и как этап актуализации личных ценностей. Так, прежде чем изучать эпоху Петра I, обсудите вопрос с учащимися: Как вы отнесетесь к человеку, если его деятельность имеет положительный результат, но осуществлялась жестокими методами и средствами? А если этот результат ощутим в размерах всей страны, позволяет ей вырваться вперед во всех отношениях? Очень часто учащиеся по-разному отвечают на две половины вопроса. Процесс актуализации личных ценностей повышает мотивацию к изучению всей темы, учащиеся более осознанно относятся к оценке деятельности Петра I. При этом можно наблюдать, как происходит процесс актуализации личных ценностей.

Обязательным этапом при использовании ценностно-деятельностного подхода является этап коллективной познавательной деятельности. На этом этапе отрабатывается умение самостоятельно формировать свою позицию по той или иной проблеме, защищать ее, аргументировать свои оценочные суждения. При ценностно-деятельностном подходе ученик получает право на субъективность при оценке исторических фактов, явлений и событий.

При этом возникает вопрос, как поступить учителю, если его ценности не совпадают с ценностями учащихся, а такие ситуации на современном этапе возникают не редко. Учитель, как и ученик имеет право на свое мнение, но постарайтесь его не навязывать учащимся. Гораздо важнее, на наш взгляд, когда сам ученик осознает ситуацию конфликта ценностей. Процесс же коррекции ценностей должен строиться на основе деятельности самосознания. Этот процесс может возникать как в рамках учебного процесса, так и выходить за его пределы.

Использование теории ценностно-деятельностного подхода в обучении позволяет отрабатывать многие умения, не охватывая большой исторический материал, не усложняя и не увеличивая объем материала. Очень часто само занятие выполняет только мотивационную роль. Например, два часа я отвожу в 11 классе на изучение темы «Афганская война». При этом на первом занятии мы читаем с детьми письма с войны (взяты из книги С. Алексеевич «Цинковые мальчишки») и больше ничего, а все остальное они самостоятельно изучают дома и все в разном объеме. При этом большинство учащихся, прочитав небольшой текст, готовы высказать свое отношение к этой войне. Другие, заинтересованные этой проблемой, способны самостоятельно изучать дополнительный материал, запоминать массу дат, фактов, событий, имен, достаточно указать им эти источники.

Таким образом, при использовании ценностно-деятельностного подхода основная масса учащихся способна оперировать минимальным количеством фактов, извлекая их из исторических источников, анализировать исторические факты, события, давать им оценку, устанавливать причинно-следственные связи. Другие владеют теми же умениями, но делают это, опираясь на множество фактов и событий, т.е. более аргументированно отстаивают свою точку зрения. И при этом совершенно не важно, насколько точно ученик знает ту или иную дату, или имена исторических личностей.

При таком подходе при изучении истории контроль качества образования также имеет свои особенности. В контрольно-измерительные материалы всегда включаются задания на оценку, на высказывание своего отношения, большинство заданий связаны с проверкой основных

общеучебных и предметных умений. Многие контрольные работы учащиеся выполняют с учебником, с опорой на исторические источники.

Использование ценностно-деятельностного подхода в обучении истории позволит учащимся быть более уверенными и успешными при выполнении таких заданий единого государственного экзамена, которые строятся на анализе исторического источника, направлены на поиск информации в источнике, вынесение суждений о принадлежности источника к определенному периоду, определение позиций, взглядов автора на описываемые события, выявляют умения учащиеся анализировать и давать оценку различным историческим событиям, т.е. заданий части «С».

Задания единого государственного экзамена, которые проверяют знания дат, фактов, понятий, терминов и т.д. тоже используются на занятиях, но чаще они применяются для самооценки, даются учащимся для домашней работы, для поиска ответов с помощью учебника или дополнительной литературы.

Главное, на современном этапе познакомить учащихся с такой формой контроля качества образования как единый государственный экзамен, работать с этими материалами, но вместе с учащимися обсуждать ситуацию, что историческое образование – это не только и не столько знания, сколько развитие способности к жизненному самоопределению.

Нефедов С.А. (Екатеринбург)
О проекте «Всемирная история в Интернете»

Проект «Всемирная история в Интернете» осуществляется под эгидой Института истории и археологии УрО РАН и Уральского государственного педагогического университета. Проект предполагает размещение в Интернете полного иллюстрированного курса Всемирной истории, рассчитанного на уровень учащихся старших классов средней школы и студентов вузов. В настоящее время реализованы три части проекта, «История древнего мира», «История средних веков» и «История нового времени. Эпоха возрождения». Указанные материалы размещены на сайте <http://hist1.narod.ru> (в пределах Екатеринбурга удобно использовать «зеркало» <http://book.uraic.ru/elib/Authors/Nefedov/>). В общей сложности сайт имеет больше 200 веб-страниц и объем около 30 мегабайт.

Основными принципами проекта являются:

1. Доступность и привлекательность для массового пользователя.

Доступность достигается путем размещения курса в Интернете, причем каждому желающему предоставляется возможность копирования полной версии курса в заархивированном виде для установки на не связанный с сетью компьютер. Привлечению читателей способствует богатое художественное оформление. «Всемирная история» содержит около 700

меняющих друг друга иллюстраций; в этом отношении она не уступает «Истории древнего мира», размещенной на сайте Британского музея.

2. Другая особенность проекта - принцип художественного изложения истории. За основу курса взяты три книги С. А. Нефедова, написанные в жанре «история, поданная как роман». Эти книги изданы тиражом более 150 тысяч экземпляров и имели успех у массового читателя. Таким образом, курс не следует школьной программе, он предлагает свободное изложение материала - но фактически по своему объему он превосходит программу средней школы, приближаясь к программе вузов. Последовательное проведение принципа художественной истории побудило автора отказаться от привычного методического аппарата, вы не найдете в курсе вопросов и упражнений для повторения. Главное для автора - заинтересовать читателя и сделать постижение истории столь же приятным, сколь и полезным.

3. Третий принцип проекта - это использование новой методологии истории. Мы позволим себе процитировать предисловие академика В. В. Алексеева к «Истории древнего мира». «Современные российские учебники обычно лишь пересказывают события и мало что объясняют, - пишет В. В. Алексеев, - *эта книга объясняет историю*. Конечно, историю можно объяснять, лишь опираясь на мощную и хорошо разработанную теорию исторического процесса. Основа книги - концепция знаменитой французской школы "Анналов", и в частности, так называемая теория "вековых тенденций" (или "демографических циклов"). В основе концепции "Анналов" лежит объяснение исторических событий через посредство демографических, экономических и экологических закономерностей. Эта теория разработана в трудах знаменитых ученых, таких, как Фернан Бродель, Эрнест Лабрусс, Франсуа Симиан, Пьер Шоню; в ее создание внесли свой вклад известные европейские и американские историки Майкл Постан, Вильгельм Абель, Курт Хеллинер, Карло Чиполла, Рондо Камерон. В своих основных чертах эта концепция сформировалась достаточно давно, почти полвека назад; она получила название "La Nouvelle Histoire" - "новая историческая наука"... Конечно, учебник, написанный с позиций западной историографии, может вызвать естественные вопросы у российского читателя. Долгий период изоляции от мировой исторической науки не прошел даром, и теперь у нас, как когда-то во Франции, "очень нелегко переубедить историков и особенно преподавателей общественных наук, упорно желающих понимать под историей то, чем она была вчера". Но времена меняются, и постепенно приходит новое понимание окружающего нас мира».

За три года, прошедшие с начала осуществления проекта, сайт «Всемирная история» приобрел значительную популярность; ежедневно на него заходят от двухсот до трехсот пользователей, различных по

индивидуальным адресам (за каждым из таких адресов может стоять учебный класс или лаборатория). У сайта появились два «зеркала», одно из них в Израиле, но к сожалению мы не имеем статистики посещений по этим «зеркалам». Официальное право использования сайта в учебном процессе запросили три вуза. Многие вузы пользуются сайтом неофициально, в том числе путем копирования его материалов на свои сайты. В настоящее время известны около двадцати сайтов Рунета, содержащие копии отдельных материалов «Всемирной истории», есть такие сайты и за рубежом. Материалы сайта включаются в сборники, распространяемые некоторыми фирмами на CD-дисках. Большая часть «Истории древнего мира» переведена на украинский язык и размещена на сайте украинского журнала «Крайни свиту».

Новикова Г.Г. (Сургут)

Из истории этнообразования на Тюменском Севере

«Декларация прав народов России», принятая в ноябре 1917 г., провозгласила «равенство всех народов», отмену национальных и национально-религиозных привилегий и ограничений, свободное развитие национальных меньшинств и этносов, населяющих территорию государства. Был создан Центральный Совет по просвещению народностей «нерусской» национальности. Одно из главных требований новой власти в школе – сформировать единое мировоззрение, выражающее новую государственную идеологию. Государственная идея советской власти исходила из принципа классовой солидарности всех трудящихся, присущего им безнационального пролетарского интернационализма (1).

В августе 1919 г. в Москве состоялось совещание по организации просвещения народов «нерусской национальности», на котором были представлены две точки зрения на строительство национальной школы:

1. Просвещения каждой национальности должно быть совершенно обособленно и каждому народу представлена полная автономия.

2. Обеспечение в работе просвещения всех народов полное идейное и организационное единство, независимо от их языка, региональных и национальных особенностей.

Победу одержали сторонники второй точки зрения.

«Культурная революция», в частности борьба с неграмотностью, являлась необходимым условием строительства «нового общественного строя». Решение этой задачи в условиях национальной школы осложнялось: с одной стороны, цивилизационной консервативностью целого ряда народностей Севера, с другой – особенностями их культурного развития и недостаточной педагогической и методической подготовкой учительства (2).

Кроме того, в силу общей культурной неграмотности население не понимало необходимость обучения детей. Так, в 1920 г. после попытки Обдорского Испокома организовать национальную школу и вовлечь в нее исключительно остяков и самоедов, коренные народы в ответ на это приехали в Обдорск и заявили, что не отдадут своих детей в школу. В результате организация школы расстроилась (3).

Культурное строительство на Севере в 1920-30-х гг. развивалось по двум основным направлениям:

- 1) ликвидация неграмотности среди взрослого населения;
- 2) развитие школьного образования.

В апреле 1924 г. Тобольский Окром в отчете о работе сообщал Ураломо: «В данном году на севере округа было открыто 10 школ (кроме русских) для детей северян. Углубить же эту работу не удалось по следующим причинам: во-первых – весьма трудно иметь связь с местами, из-за значительной отдаленности этих районов от Тобольского центра; во-вторых – северные народности не имеют своей письменности, нет учебников на родном языке; в-третьих – откомандировать постоянного работника на места (инструктора) для ведения работы среди национальностей не русского языка на Севере не возможна, т.к. в штате Окром такая должность не предусмотрена» (4).

Проводя политику «встраивания народностей, находящихся на исторических иных ступенях развития, в систему социалистических преобразований» по отношению к аборигенным народам советское правительство нарушило традиционный уклад жизни коренного населения Севера (5).

Северная национальная школа не соответствовала своему национальному предназначению, которое было заложено в учебной программе туземных школ северной зоны РСФСР в 1926 г., где отмечалось, что «туземная школа» должна давать такого рода образование, которое не отрывает «туземца» от его трудовой промысловой деятельности (6). Быстрейшее обретение грамотности предполагалось достигнуть путем трансляции самобытных (в том числе и духовных) ценностей родной культуры.

С конца 1950-х гг. происходит перевод большей части национальных школ РСФСР на русский язык обучения, а в 1960-е гг. ставится цель создать из многонационального населения страны новую историческую общность – «советский народ», с общей социалистической идеологией и с единым языком общения.

Все эти меры привели к отрыву национальных школ от традиционного уклада жизнедеятельности коренного населения.

Единая для всего советского народа педагогическая концепция не акцентировала внимание на особенностях культурной среды коренных народов, так как эта среда представлялась «интернациональной», лишённой культурного своеобразия. До недавнего времени работа этнопе-

дагогического плана носила в основном описательный характер в структуре этнографических исследований. Этнографы давали лишь отрывочные сведения по этому вопросу, на уровне описаний способов воспитания в различных этносах.

Впервые термин «этнопедагогика» был использован в 1972 г. академиком Г.Н. Волковым. Он же предложил и этнопедагогическую концепцию воспитания малочисленных народов. В основе его концепции лежит тезис: любой этнос сохраняет себя только благодаря собственной, этнической системе воспитания. Содержание образования, методы и формы учебно-воспитательной работы в национальных школах малочисленных народов, максимально приближаются к традиционным видам жизнедеятельности, с учетом особенностей их уклада жизни, потребности возрождения национальной культуры. Целостная программа реализации этнопедагогической концепции должна включать в себя последовательную этнизацию содержания, методов и форм и процесса дошкольного и семейного воспитания, учебно-воспитательной работы всех общеобразовательных школ (7).

Содержательно эти тезисы мало, чем отличаются от декларации 1926 г. Однако иные социально-политические условия России позволяют по-иному взглянуть на реализацию этих, в принципе, верных условий. В 1990-е гг. актуальность этнопедагогической концепции воспитания и обучения становится совершенно очевидна. В системе образования появляется множество программ, ориентированных, прежде всего на этническую среду. В Вузах вводится национально-региональный компонент, изучающий быструю профессиональную подготовку молодых специалистов, особенно учителей в определенной этнополитической и этносоциальной среде. Создаются специальные монографии по этнопедагогике народа ханты.

Современный этап этнизации образования характеризуется пока слабо систематизированной деятельностью по реализации этнопедагогической концепции образования.

1. Бацин В. , Кузьмин М. Интересы этносов и государства. М., 1999. С. 4.

2. Этническое развитие народностей Севера в советский период. М., 1987. С. 155.

3. ГАСО. Ф. 233-р. Оп. 1. Д. 258. Л. 547.

4. Там же. Л. 477; Д. 903. Л. 96.

5. Харамзин Т.Г. Инновационные процессы традиционного уклада и образа жизни обских угров // Северный регион: наука, образование, культура. 2001. № 1. С. 103.

6. Учебная программа для туземных школ северной зоны России. М., 1926.

7. Волков Г.Н. Вечность воспитания // Народное образование. 1994. № 4. С. 64.

Огоновская А.С.(Нижний Тагил)

Музейная педагогика как средство самоактуализации личности

Идеи гуманизации, получившие особенное развитие в последнее десятилетие, нашли преломление в новой образовательной концепции, подтвердив благотворную роль культуры в жизни человека.

Необходимость восстановления единства культуры и образования достаточно осознана. Среди целей образования все чаще звучит «Воспитание Человека Культуры» (Бондаревская Е.В., Щуркова Н.Е.), а подход к содержанию образования и его организации определяется как культурологический, то есть ценностный, смысловой.

Воспитание Человека Культуры требует поиска новых педагогических решений. Музейная педагогика – одно из перспективных направлений, позволяющих включить студента педагогического колледжа в мир ценностей истории и культуры, создать условия для его самоактуализации.

Музейная педагогика – это интегрированное пространство культуры и педагогики, помогающее сформировать ценностное отношение к культуре, сделать подрастающих людей субъектами культуры.

Специфика музея определяет его «человекообразующую» силу. Во-первых, музей как одна из форм культуры позволяет человеку всмотреться в самого себя, прожить историю (судьбу) «лицом к лицу», попытаться осознать себя, свою сущность, самоидентифицироваться, определить свое место и роль в мире. Понимание человеком себя, мира осуществляется посредством музейных предметов. Интерпретируя музейные предметы (орудия труда, предметы быта, костюмы и т.д.), человек включается в систему ценностей общества, которые поднимают жизненную активность и задают принципиально иной уровень «жизненного пути», когда человек осознает ответственность не только за свою судьбу, но и за судьбу всего общества.

Главным интерпретатором происходящего выступает витagenный опыт, именно он, по мнению А.С. Белкина, определяет способ переживания и проживания события и, в конечном счете, судьбу человека. Являясь базой для переосмысления жизни, поиска и открытия новых сторон, витagenный опыт выступает фактором, порождающим новое социокультурное содержание (1). Результат переживания и проживания может и не иметь своей собственной объективизации в предметах или деятельности, он может быть выражен как установка, жизненная позиция или идея человека по отношению к чему-либо, влияющее на его социальное действие или бездействие в дальнейшем.

Во-вторых, музей хранит прошлое человечества. Прошлое не мертво, оно воспроизводит себя, оно в неизменной форме живет и в сегодняшней действительности. Б.М. Бим-Бад отмечает, что в научном пла-

не, с точки зрения научной абстракции, прошлое как бы застыло и благодаря этому оно является экспериментальным полем для исторического познания. Ничья воля, никакой новый поворот событий не изменит результаты, причины, механизмы и ход законченного исторического процесса. Поэтому их можно познавать точнее и доказательнее, чем при изучении незавершенных (2, с.4). Понимание настоящего с помощью прошлого и прошлого с помощью настоящего, а затем – понимание будущего, его смысла и назначения важно для человечества в целом, и для каждого человека отдельно.

Музей позволяет заново осмыслить волнующие проблемы, связанные с вопросами толкования и исследования конкретных исторических событий, жизни и творчества известных российских писателей, ученых, педагогов. В музейной среде у ребенка много возможности идентифицировать себя с реальными или воображаемыми людьми, идеями, ситуациями и осуществить выбор в пользу созидания или разрушения.

Еще Н. Федоров нашел особый способ отношения к прошлому, имеющее целью воскрешение предков через общее дело всех людей. Цель общего дела – преодоление смерти. Ученый нашел новый подход к прошлому, который призван изменить будущее, в частности, привести к изменению жизни последующих поколений. Важной представляется сама идея предложенного способа «открытия» прошлого через «воскрешение в настоящем», которое позволяет конструировать будущее (3).

В-третьих, - это своеобразное психологическое убежище. Обстановка в современном мире быстро меняется. Меняется политика, идеология, нравственные ориентиры. А музею присущи стабильность, тишина и умиротворение, то есть полное противоречие бурно развивающемуся миру. Выполняя терапевтическую функцию, образование в музее можно рассматривать в качестве арт-терапии. Музей имеет большие компенсаторные возможности. В основу музейной педагогики должны быть положены идея осмысления мира и индивидуальной жизни человека; решение вопроса, каким быть человеку в быстро меняющемся мире.

В-четвертых, музей способствует субъективации участников образовательного процесса. Субъектом культуры в музее может стать только тот, кто за предметами, «мертвыми вещами» видит определенные связи и отношения, кто способен посмотреть на предметы, выставленные в экспозиционных залах, не как на осколки прошлого, а как на символы, способные раскрыть психологию человека прошлого, кто готов вступить с ними в диалог (полилог).

Диалог в музее осуществляется не только между участниками образовательного процесса, но и авторами текстов, документов, историческими персоналиями. Согласно М.М. Бахтину, диалог имеет познавательную, этическую и эстетическую ценность. Познавательная ценность

состоит в том, что диалог позволяет создать свою ценностную систему, которая способна обогащать и обогащаться от ценностей системы другого. Этическая ценность - в том, что диалог позволяет видеть себя со стороны, что недоступно зрению из себя. Эстетическая ценность состоит в том, что диалог создает ситуации вживания, в чувствование другого с последующим возвращением в себя (4, с.318).

В музее человек начинает рефлексировать. Одним из показателей личностного развития является важнейшее возрастное новообразования – рефлексия. В диалоге это легко диагностируемо: насколько растущий человек осознает себя, мыслит о себе, задает самому себе вопросы (диалог с самим собой), как оценивает себя, каковы критерии оценивания. Развитая рефлексия является индикатором личностного развития. Она свидетельствует об уровне развитости тех или иных качеств человека. Так в процессе общения, освоения диалоговых форм обучения постепенно складывается образ себя, Я-концепция.

В-пятых, взаимодействие в музее невозможно спланировать заранее в мельчайших деталях. Благодаря пространственным перемещениям, особому музейному этикету, возможности включения в ходе экскурсий в творческую деятельность (пение, танец, рисование, лепка и т.д.), игровым методикам достигается эффект новизны, неожиданности, спонтанности.

В-шестых, образовательный процесс музея может осуществляется нетрадиционными методами. Работая с документальными источниками прошлого, студент осмысливает прошлое, высказывает предположение, строит гипотезы относительно причин появления того или иного документа. Наиболее ценным является герменевтический метод обучения, связанный с именами В. Дильтея, Г.Г. Гадамера, М.М. Бахтина. Герменевтика (греч. разъясняющий, истолковывающий) – метод гуманитарного (исторического) познания, которым «пользуется» педагог для развития у студентов герменевтического сознания, для достижения «чуда понимания».

Метод проектов способствует повышению личной уверенности у каждого участника проекта, позволяет каждому увидеть себя как человека способного и компетентного, развивает у каждого позитивный образ себя и других, умение верно оценивать себя. Он развивает «командный дух» и «чувство локтя», коммуникабельность и умение сотрудничать, развивает исследовательские умения, формирует навыки передачи и презентации самостоятельно полученных знаний и опыта, навыки работы и делового общения в группе. Метод проектов создает ситуацию успеха для каждого. Ощущение успеха – глубоко эмоционально переживаемое состояние личности, стимулирующее самые высокие уровни активности. Оно создает основу для преодоления неуверенности, тревожности, чувства неполноценности, которые так характерны для современного ученика. Состояние успеха – это акт переживания собственной самоактуа-

лизации, это основа для оптимистического взгляда на жизнь и перспективы личностного развития.

Известный психолог-гуманист А. Маслоу называл образование «во-человечиванием» и определял главную цель образования как помощь человеку в полной мере реализовать его возможности, то есть самоактуализироваться (6, с. 180).

Использование музейной педагогики в образовательном процессе позволяет студенту познать себя, свой личностный потенциал, чтобы в дальнейшем помочь детям раскрыть способности и реализовать свои человеческие потенции.

1. Белкин А.С., Жукова Н.К. Витagenное образование: голографический подход. Екатеринбург, 1999.
2. Бим-Бад Б.М. Педагог течения в начале двадцатого века: Лекции по педагогической антропологии и философии образования. М., 1998.
3. Федоров Н.Ф. Сочинения. М., 1982.
4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
5. Матяш Н.В. Проектный метод обучения в системе технологического образования // Педагогика. 2000. № 4. С. 38 – 43.
6. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики. СПб., 1997.

Поршнева О.С. (Екатеринбург)

К вопросу о современных методологических подходах и методах в изучении региональной истории

Изучение региональной истории в современных условиях предполагает использование адекватных новейшей историографической ситуации методологических подходов. Наиболее плодотворными из них, с нашей точки зрения, являются микроистория и история повседневности – родственные направления антропологически ориентированной истории, возникшие в результате поиска выхода из кризиса глобальных моделей исторического объяснения.

Как отмечает Н.Е. Копосов, в условиях современного кризиса истории микроистория стала одним из основных интеллектуальных течений, с которыми в последние годы связывают надежды на создание новой парадигмы социальных наук (1). Кризис метатеоретических исторических объяснительных моделей был связан во многом с осознанием ненадежности статистических данных, потерей информации о социальном и культурном мире человека, сведенном к узкому кругу социальных, экономических, политических и культурных «главных тенденций». Микроисторический подход получил наиболее значительное и содержательное развитие в «новой локальной истории» (тесно связанной с «новой социальной историей»), базирующейся на детализации и индивидуализации объекта исторического исследования, помещении социальных субъектов

в пространственно-временную сеть реального социального взаимодействия. Этот подход определяется в англоязычной историографии как «микросоциальная история» (“microsocial history”) (2). Выявление в одном событии или объекте сети взаимосвязей факторов и явлений макро и микро уровня (общего и частного/особенного) позволяет увидеть в них внутренние элементы крупного социального целого, сделать новые теоретические обобщения, недоступные при применении большего масштаба наблюдения. Идя от теории к изучению локального объекта, в ходе которого теоретические положения могут быть проверены (скорректированы или отвергнуты), и обратно – от конкретно-исторического феномена к теоретическим обобщениям, позволяющим постичь природу единичного в контексте более крупного социального целого, историк осуществляет двунаправленную связь между генерализующим и индивидуализующим подходами.

История повседневности по-новому, в сравнении с глобальными историческими теориями, оценивает значение повседневного личного опыта индивида в формировании его представлений и поведения. В соответствии с таким подходом «действующее лицо» истории, человек рассматривается как ее активный субъект. Это противоречит историографической традиции, опирающейся на ту или иную социологизированную схему в изучении прошлого, либо рассматривающей деятельность исключительно «великих» людей. Центральными в анализе повседневности являются жизненные проблемы тех, кто в основном остались безымянными в истории, так называемых «маленьких», «простых», «рядовых» людей. Они составляли в то же время большинство участников исторического процесса, чья социальная практика определяла изменчивость и преемственность в истории. История повседневности позволяет решить одну из фундаментальных методологических проблем, стоящих перед исторической наукой: изучение взаимосвязей между социальными структурами и практикой субъекта. Это, в свою очередь, дает возможность на основе реконструкции этих взаимосвязей выявить «пути, следуя которым, участники исторического процесса становились – или могли стать – и объектами истории, и в то же время ее субъектами» (3).

Современная парадигма гуманитарного знания, в рамках которой находятся рассматриваемые направления, предполагает методологический синтез, использование продуктивных подходов и методов смежных социальных и гуманитарных наук. Изучение региональной истории, локальных сообществ на базе указанных методологических подходов весьма трудно осуществить без использования методов социальной и культурной антропологии, социологии, социальной психологии, находящейся на стыке социологии и антропологии этнометодологии.

Хотелось бы обратить особое внимание на некоторые из них. Прежде всего, достижения “этнометодологического движения”, изучающего микропроцессы социальной жизни (4). Его методы, которые могут быть названы социосемиотическими, позволяют изучать процессы освоения индивидом своей культуры, использования им структур обыденного знания в процессе функционирования той или иной локальной социальной организации, в повседневной социальной практике.

Наиболее перспективным направлением современной социологии является разработка концепций, направленных на интеграцию макро- и микро- уровней анализа социальных отношений (Э. Гидденс, А. Кикоурел, Дж. Хабермас и др.). Традиционный социологический подход разделял социальные макроструктуры и микроэпизоды социальных действий индивидов, тем самым отделяя анализ структур от анализа человеческих действий и практики повседневной жизни. Наибольший вклад в преодоление разрыва между теорией социального действия и институциональным анализом вносит теория структуриации Э. Гидденса. Она наиболее адекватно объясняет соотношение социальных структур, процессов и человеческой деятельности. По Э. Гидденсу, момент производства действия является также моментом воспроизводства контекстов повседневной деятельности в социальной жизни. В то же время в процессе воспроизводства структурных качеств социальные агенты ограничены рамками, установленными ненамеренными последствиями предшествующих социальных действий, что влечет за собой возможность социальных изменений (5). А. Кикоурел, решая аналогичную задачу соединения анализа разных уровней социальной реальности, утверждает, что элементы макроструктур не просто являются некоей данностью, а возникают из рутинной практики повседневной жизни в результате действия организационных и интерактивных механизмов. Выявлению последних может способствовать широкая контекстуализация социального взаимодействия путем создания и анализа сравнительной базы данных, включающей не только данные, характеризующие контекст единичного взаимодействия, но также те, которые позволяют изучать социальный феномен систематически в различных контекстах (6).

Одними из наиболее перспективных в рассматриваемом контексте являются прикладные методы социологии, такие, как анкетирование и интервьюирование участников исторических событий (методы «устной истории»). Они позволяют получить уникальную информацию, отсутствующую в других источниках, изучить исторические события и процессы в деталях, в их человеческом измерении, скорректировать исторические представления, постичь региональную специфику развития, поставить и разрешить новые исследовательские вопросы.

Другая продуктивная концепция изучения локальной истории – семиотический подход к анализу культуры, предложенный американским антропологом К. Гирцем на основе метода «плотного» («насыщенного») описания. Задача, которую выдвигает К. Гирц перед антропологией – «посмотреть на вещи с точки зрения действующего лица» (7), т.е. воссоздать представления носителей изучаемой культуры в ее собственных терминах, понять, что вкладывали люди в те или иные конструкции и формулы, в которые сами себя мысленно помещали и в которых сами себя описывали. К. Гирц выделяет четыре особенности этнографического описания: оно носит интерпретативный характер; оно интерпретирует социальный дискурс; интерпретация состоит в попытке выделить «сказанное» из исчезающего потока происходящего и зафиксировать его в читаемой форме; оно микроскопично (8). Культура в рамках данного подхода рассматривается как контекст, внутри которого действия индивидов и общественные явления могут быть адекватно, т.е. «насыщенно» описаны. Он позволяет, по оценке Н.Б. Селунской, перейти от объяснения к интерпретации, обогатить историческое объяснение путем соединения его каузальных и мотивационных моделей (9).

1. Копосов Н.Е. О невозможности микроистории//Казус. Индивидуальное и уникальное в истории. М., 2000. С. 35.
2. Macfarlane A. History, Anthropology and the Study of Communities// Social History. 1977. # 5. P. 642.
3. Людтке А. Что такое история повседневности? Ее достижения и перспективы в Германии//Социальная история. Ежегодник, 1998/99. М., 1999. С. 83.
4. The Ethnomethodological Movement. Sociosemiotic Interpretations by Pierce J. Flynn. Berlin; N.Y., 1991.
5. Giddens A. Agency, institution, and time-space analysis// Advances in Social Theory and Methodology. Toward an Integration of Micro- and Macro Sociologies. Boston; London, 1981. P. 161-174; Гидденс Э. Элементы теории структурирования//Современная социальная теория: Бурдье, Гидденс, Хабермас. Новосибирск, 1995. С. 40-71.
6. Cicourel Aaron V. Notes on the Integration of Micro- and Macro- Levels of Analysis// Advances in Social Theory and Methodology. Toward an Integration of Micro- and Macro Sociologies. Boston; London, 1981. P. 51-80.
7. Гирц К. «Насыщенное описание»: в поисках интерпретативной теории культуры//Антология исследований культуры. Том 1. Интерпретации культуры. СПб., 1997. С. 183.
8. Там же. С. 189.
9. Селунская Н.Б. К проблеме объяснения в истории// Проблемы источниковедения и историографии. Материалы II Научных чтений памяти И.Д. Ковальченко. М., 2000. С. 47.

Постников П.Г. (Нижний Тагил)

Художественный способ познания исторической реальности

В связи с новыми подходами к исторической проблематике, прежде всего в русле «социальной истории», возникает необходимость переосмысления художественной литературы в историческом образовании. Вве-

дение в оборот категории «историческое сознание» означает поиск новых средств, связанных с развитием ценностных ориентаций, в основе которых лежит положительное эмоциональное состояние. Произведения искусства могут сыграть существенную роль в решении этой сложной задачи.

Е. Сенявская определяет место литературных произведений в историческом познании как неотъемлемую часть культуры своей эпохи, а значит, они сами по себе должны быть объектом и предметом исторического изучения; специфическую форму выражения массового сознания, что так же безусловно, требует внимания профессиональных историков; эффективный инструмент воздействия на общественную ментальность, что опять же предполагает потребность в историческом исследовании.

Познание истории может быть научным и художественным. В истоках научной мысли лежит естественное человеческое любопытство. Познать неизвестное, понять явления окружающей нас жизни и явления, относящиеся к нам самим, - таково стремление науки. Всякое научное изучение начинается с вопросов: что это? зачем и почему? Эти вопросы лежат в основе даже самого сложного знания, самой сложной науки.

Искусство - это форма идеологии, общественного сознания. Как форма общественного сознания оно стоит в одном ряду с наукой. У них общий объект отражения - жизнь, реальная действительность. Но этим общность их ограничивается. Она распространяется отчасти и на их общественную функцию: искусство, как и наука, есть форма познания, освоения действительности. Однако эти формы общественного сознания отнюдь не повторяют друг друга. Иначе они раньше или позже лишились бы права на самостоятельное существование. Каждая из форм идеологии вносит в историю и в жизнь свой собственный, неповторимый вклад.

Привлечение произведений художественной литературы на уроке истории особенно важно сегодня, потому что на современном этапе развития общества осуществляется переход от книжной к так называемой экранной культуре. Следует признать, что современное подрастающее поколение меньше читает и не всегда может понять смысл прочитанного. Произведения искусства определенной эпохи являются источниками знаний о жизни общества. Именно они доносят до нас те особенности быта, психологии и обстоятельства своего времени, мимо которых нередко проходят мемуаристы или авторы иных источников - как мимо вещей очевидных. Кроме того, произведения искусства всегда связаны с накалом человеческих эмоций, вызванных соучастием зрителя или слушателя в изображенных событиях. Это определяет актуальность использования художественных произведений на уроках истории. В процессе изучения курса истории ученики должны не только приобрести отдельные знания о тех или иных важнейших произведениях художественной культуры, но и умения и навыки непосредственного анализа их идейно-

художественного содержания. У них должно сформироваться понятие об искусстве как о своеобразном явлении общественной жизни – специфической форме отражения и познания действительности.

Родство между историей и искусством основывается, как отмечал А.В.Гулыга, на том, что историческая реальность имеет эстетическую структуру. Немецкий философ и историк культуры В.Дильтей указывал на сходство исторического и художественного методов. Кроме того, искусство дает истории художественную культуру, история освещает искусство теоретическим и фактическим фундаментом.

Сердюк Т.Г. выделил следующие черты сходства исторического и художественного способов осмысления действительности: история и искусство являются формами общественного сознания; в исторической науке и искусстве наблюдается амбивалентность отражаемой реальности: с одной стороны, она порождена действительными событиями, а с другой – она иллюзорна; отсутствие непосредственного контакта с предметом исследования (событиями прошлого, художественным образом); историческое событие имеет завязку, кульминацию и развязку, т.е. историческая реальность имеет эстетическую структуру; историческое исследование, безусловно, обладает беллетристическими качествами, историк конкурирует с писателем, если надо создать яркую картину прошлого; ход исторических событий, поступки исторических личностей, равно как и развитие художественного образа, не всегда согласуются с логикой.

Реконструкция прошлого средствами художественного образа облегчает процесс восприятия и понимания исторической реальности. Образное отражение жизни - не только специфическая примета искусства, но и его достоинство, ничем не заменимое, невозможное. Образная форма позволяет воспринимать жизнь, отраженную в искусстве, с наименьшими потерями. Мы знаем, что жизнь, переданная в отвлеченных понятиях, уясняется в своих закономерностях, но вместе с тем как бы отчуждается. Жизнь, воспроизведенная искусством, переданная в художественном образе, не отчуждается, а воспринимается всем нашим существом, живо, эмоционально. Приобщаясь к искусству, человек переживает чужой опыт как свой. Можно сказать, что искусство «удваивает» жизнь.

Художественный образ отражает не только объективную реальность, но и субъективный мир своего творца. Этот образ отражает действительность внешнюю и внутреннюю - тот внутренний мир художника, который тоже является реальностью. В образе сочетаются правда жизни и правда человеческой мысли о жизни, правда мечты. Искусство, пользуясь языком образов, выражает действительность не пассивно, а активно, осмысленно.

Особенности художественного произведения как исторического источника выделены Е.А. Сенявской. Она выделяет следующие: влияние субъектности, индивидуальности автора; художественная позиция автора в виде вымысла и фантазии; предназначения источника для широкой аудитории. Художественное произведение ценно в отношении источника ментальности своего времени, содержит трудно уловимую ткань общественного сознания, психологии, интересов, т.е. субъективные аспекты социальной реальности.

Художественный исторический текст позволяет поддержать внимание учеников, способствует развитию интереса к предмету. Учитель привлекает фрагменты произведений, чтобы ввести учащихся в историческую обстановку или воссоздать колорит эпохи, дать картинное или портретное описание. Книги исторической беллетристики, реконструирующие историческую действительность, написаны на основе научного исследования прошлого, изучения исторических источников, научных исследований и монографий. Обогатившись историческими знаниями, автор воссоздает историческое прошлое в форме художественного произведения.

Изучая историю в школе, знакомясь с ней по научным трудам, мы получаем представление о закономерностях исторического процесса, о событиях и их предпосылках, об исторических деятелях. Но эти наши представления носят довольно отвлеченный характер. Благодаря учебникам и научным источникам мы можем хорошо знать какую-либо эпоху, иметь представление о правителях, но почувствуем ли мы то время так живо, непосредственно, осязаемо, как это происходит, когда мы читаем художественное произведение.

В преподавании истории, в контексте исторического повествования художественные произведения обеспечивают более полное и глубокое усвоение учебного материала и оказывают огромное эмоциональное воздействие на учащихся. Такое взаимопроникновение учит серьезному, вдумчивому отношению к искусству как одной из форм общественного сознания, форм познания современной действительности и жизни людей прошлых эпох. Произведения искусства, в частности художественная литература, позволяют преподавателю истории воссоздать неповторимую картину изучаемой эпохи в единстве всех ее сторон. Разумеется, учитель не должен основываться полностью на художественных произведениях. Но контролируемый научным аппаратом историка художественный метод может и должен войти органической частью в арсенал средств исторического познания.

1. Богоявленский Б., Митрофанов К. Александр Галич и его время. Реалии эпохи в художественном тексте // История. 1999. № 2. С.9-15.

2. Богоявленский Б., Митрофанов К. «Ошибка» Александра Галича и исторические ошибки в художественном тексте // История. 1999. № 14. С.1-8.

3. Гольдфаин И. Одна особенность исторических романов // История. 1997. № 24. С.16.
4. Сердюк Т.Г. К вопросу об отношении истории к искусству // ПИШ. 1998. № 5.
7. Сенявская Е. Художественная литература как исторический источник // История. Первое сентября. № 44 (23-30 ноября). 2001.
8. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе. М., 2000.

Протасова И.А. (Екатеринбург)
Формирование прогностических умений будущих учителей истории
как условие, обеспечивающее их готовность
к инновационной деятельности

Происходящие в настоящее время в системе школьного исторического образования инновационные процессы предопределили необходимость реализации современным педагогом исследовательской функции его профессионально-педагогической деятельности. Такая деятельность включает в себя не просто умение внедрить в практику результаты современных психолого-педагогических исследований, что бесспорно немаловажно, но и умение разработать, освоить и использовать педагогические новшества (технологии, теории, концепции). Это многокомпонентное умение, в свою очередь, предполагает владение педагогом целым рядом таких востребованных в настоящее время умений как: осуществлять диагностику и прогнозирование педагогического явления, конструировать учебно-воспитательный процесс на основе разработанной программы, отслеживать ход и результаты внедрения новшества, осуществлять коррекцию и рефлекссию инновационных действий.

Становление педагога как субъекта инновационной деятельности, формирование готовности к восприятию, оценке и реализации педагогических инноваций, вовлечение его в процесс «инновационного поиска» должно происходить в условиях высшего педагогического образования, что требует переосмысления содержательной и процессуальной сторон подготовки будущего учителя, ориентации ее на характер и содержание современных инноваций.

Одной из наиболее эффективных форм организации учебно-познавательной деятельности студентов в условиях высшего педагогического образования, направленной на развитие у них основных профессионально-значимых умений и навыков, необходимых для осуществления инновационной деятельности, являются практикумы. Нами была разработана и апробирована на базе исторического факультета и факультета экономики и права УрГПУ технология проведения педагогических практикумов, ориентированная на формирование у будущих педагогов готовности к такого вида деятельности. В основу данной технологии были положены системно-деятельностный и личностно-ориентированный подхо-

ды к проведению учебных занятий, моделирующих инновационный поиск современного учителя истории.

В ходе проведенного исследования было установлено, что одним из критериев готовности будущего педагога к инновационной деятельности является способность к постановке профессионально-педагогических целей и реализации их в процессе решения соответствующих учебных задач, разработанных на основе конкретных педагогических ситуаций и ориентированных, в итоге, на формирование у студента прогностических умений. В соответствии со сложившимися в современной педагогической науке подходами (В.А.Сластенин, Я.И.Пономарев, В.И.Загвязинский) эти задачи предлагаются студентам в готовом виде или формируются ими с помощью преподавателя. Выделение обязательного минимума типовых и нестандартных задач различной степени сложности, отражающих содержание инновационной деятельности педагога в современной школе, позволяет оптимизировать процесс подготовки будущих учителей, ориентировать его на образовательные потребности школы и общества.

Учебные задачи, связанные с формированием прогностических умений студентов, могут быть дифференцированы исходя из состава формируемых умений: задачи на выдвижение целей и задач, на отбор способов достижения педагогических целей, предвидение результатов применения тех или иных методов, приемов и средств обучения, возможных затруднений учащихся в учении, отклонений и нежелательных явлений, определение этапов педагогического процесса, распределение времени.

Одним из наиболее сложных прогностических умений, формируемых на занятиях педагогического практикума, является умение постановки цели и перевода ее в конкретные педагогические задачи. Следует констатировать, что проблема педагогического целеполагания до настоящего времени недостаточно исследована как в педагогической, так и методической науке, хотя определенный опыт решения ее имеется. Исходя из данного подхода, механизм целеполагания может быть представлен следующим образом: анализ объекта прогнозирования, определение (описание) цели как прогнозируемого результата, трансформация ее в систему педагогических задач.

В историко-методической литературе проблема целеполагания достаточно долго рассматривалась в узкодидактическом аспекте и, в основном, сводилась к определению целей и задач конкретного учебного занятия; при этом зачастую они отождествлялись. В большинстве методических пособий отсутствовало определение понятия «цель урока», ничего не говорилось о необходимости ее постановки, не содержалось описания технологических приемов целеполагания. В то же время ряд авторов пытались ассоциировать цель урока с его главной мыслью или идеей.

Проведенный нами анализ историко-методической литературы показал, что: 1) большинство авторов не разграничивает понятия цели и задачи урока, сводя их фактически к образовательным, развивающим и воспитательным его функциям; 2) декларируется необходимость правильной постановки цели урока, позволяющей обеспечить эффективное усвоение учащимися исторического материала; 3) педагогов ориентируют на самостоятельную постановку целей (задач) урока, отражающую «своеобразие методической концепции» учителей; 4) механизм целеполагания не раскрыт.

Отсутствие в достаточной степени разработанных и обоснованных научных подходов в решении вышеобозначенной проблемы в значительной степени затруднило процесс формирования прогностических умений студентов, поскольку мы исходили из положения о том, что их деятельность на занятиях практикума должна моделировать профессионально-педагогическую деятельность современного учителя. Каков же ее механизм? Какие операции выполняет учитель-практик, определяя цели урока, его задачи? В тоже время при организации занятий мы должны были учитывать тот факт, что прогностические функции современного педагога усложнились в связи с изменением объекта прогнозирования: это не отдельный урок, как было раньше, а учебная тема, раздел курса; следовательно, будущие учителя должны уметь осуществлять прогнозирование сложных педагогических объектов.

Мы сочли целесообразным выделение ведущей цели (идеи) изучения раздела (темы), которая должна быть сформулирована не кратко, как полагал Н.Г.Дайри, а достаточно пространно (П.В.Гора). Это в значительной степени обусловлено следующими моментами:

1. Отказ от моноидеологии и переход к плюрализму идеологий привел к тому, что в настоящее время имеют право на существование разные интерпретации исторического процесса, нашедшие отражение в программно-методических материалах и современной учебной литературе. Многообразие концептуальных подходов в освещении исторического прошлого даже при наличии государственных образовательных стандартов делают особо актуальной проблему отбора содержания школьного образования, и, соответственно, определения такой целевой установки изучения курса, раздела, темы, урока, которая позволяла бы учителю не просто доносить до учащихся ту или иную сумму фактов, а видеть закономерности исторического прошлого. Поэтому целевая установка должна быть сформулирована так, чтобы учитель видел и понимал суть изучаемых явлений и процессов, умел отслеживать все виды связей и, в первую очередь, причинно-следственных, понимал значимость рассматриваемого в курсе материала для формирования исторического сознания учащихся.

2. Переход с линейной на концентрическую структуру построения школьных курсов, а также наличие различных моделей преподавания

истории в зависимости от профиля школы и класса в условиях вариативности образовательного пространства, диктуют необходимость определения учителем такой целевой установки, которая отвечала бы заданным параметрам. При этом, изучая тот или иной исторический период, педагог может совершенно по-разному ее сформулировать. Так, для учащихся основной школы в связи со спецификой протекания их психических познавательных процессов, учитель постарается выстроить ее в русле одной из имеющихся место концепций; во втором образовательном центре при определении целевой установки возможно отразить разницу имеющихся концептуальных подходов, остановившись затем на одном из них.

Видение целевой установки как концептуальной основы рассмотрения раздела, темы изучаемого курса позволяет учителю без особых затруднений сформулировать цели отдельных уроков и построить их в логике взятого за основу методологического подхода, что позволит обеспечить системность усвоения формируемых знаний. Исходя из ведущих целей объекта, формулируются задачи, отражающие образовательные, развивающие и воспитательные его аспекты.

При проведении практических занятий на первом этапе формирования умений целеполагания студентам были предложены технологические матрицы, алгоритмизирующие их деятельность и облегчающие процесс выработки профессионально-значимых умений. Дальнейшее овладение приемами и способами учебно-познавательной деятельности осуществлялось путем усложнения первоначально усвоенных образцов педагогических действий. Первый тип учебных задач был направлен на формирование умений осуществлять системный анализ факторов, обуславливающих вариативность образовательной цели: содержания исторического материала, познавательных возможностей учащихся различных возрастных групп, образовательной среды. Наиболее сложными оказались для студентов задачи, связанные с критическим анализом содержания исторического образования. Осуществляя аналитическую деятельность, студенты должны были рассмотреть не только учебную литературу, предназначенную для вузов (разных лет изданий), но и обратиться к исторической литературе, в которой освещался выбранный ими для моделирования период истории. Результатом выполнения данной учебной задачи являлось составление таблицы, содержащей результаты сравнительного анализа различных концепций исторического процесса, нашедших отражение в изученной студентами литературе. Следующий тип задач был ориентирован на сравнительный анализ программно-методических материалов, в которых реализуется содержание школьного исторического образования. При этом студенты должны были на основе анализа государственных стандартов по истории для средней школы определить минимум содержания образования, необходимого для усвоения учащимися

при изучении того или иного раздела (темы). Выполнив данное задание, студенты приступали к анализу программ федерального, регионального уровня, а также авторских программ на основе предложенного им алгоритма. Особое внимание уделялось соотношению концептуальных подходов, положенных в основу того или иного нормативного документа. После этого осуществлялся сравнительный анализ школьных учебников разного поколения. Таким же образом были разработаны учебные задачи, нацеленные на анализ иных факторов, влияющих на выдвижение цели.

При проведении практикумов учитывалось, что процесс решения педагогической задачи студентом отличается от решения аналогичных задач педагогом-профессионалом, который обращается к набору уже известных ему способов решения. Студент же, не имея практического опыта, испытывает затруднения, что и обуславливает необходимость алгоритмизации операций при разработке и решении учебных задач, а также введения элементов программированного обучения. Овладев образцами деятельности, студенты достаточно быстро переходят к выполнению работ творческого характера.

Прохорова Г.А. (Курган)

**Региональный компонент в контексте школьного курса
отечественной истории**

Наблюдающаяся в наше время общая тенденция интереса к микроистории, локальной истории, ориентация на обязательное изучение регионального компонента в школе – факт, безусловно, позитивный. Известно, что еще советские программы по истории 60-х годов XX века ввели обязательное изучение краеведческого материала в 13 темах школьного курса отечественной истории и отводили на это специальное учебное время. К сожалению, в программах по истории начала 90-х годов эта традиция, в определенной мере, была утрачена.

Практика показывает, что сейчас многие школы ориентируются на изучение истории «Малой родины» на факультативах и спецкурсах. В профильных классах это оправдано. Но спецкурсы и факультативы по краю охватывают далеко не всех школьников, и, таким образом, региональный компонент системно не изучается значительной частью учащихся.

Автор данной статьи полагает, что региональную историю следует прежде всего изучать в контексте общероссийской истории (в отдельных случаях – в контексте мировой), показывая ее в сложном взаимодействии экономических, социально-политических, культурных условий, соотнося региональную историю с общеисторическими процессами. Изучение истории региона не должно быть «местечковым», узко направленным на местную историю. В старших классах полной средней школы предпочтение должно отдаваться не изучению отдельных событий из

истории края, а процессам, имеющим для истории региона особое значение. Это избавит курс от излишней детализации и включит региональную историю в общероссийскую. Но задача учителя не просто «вмонтировать» историю региона в историю государства, создавая таким образом многообразную, достаточно широкую картину прошлого, но и объяснить своеобразие исторических процессов, происходящих в регионе, роль его в общероссийской истории. Думается, также нельзя противопоставлять изучение отечественной истории региональной, стирать ее самобытность, обесценивать ее значимость на фоне общероссийской.

Мнение автора статьи совпадает с мнением авторитетных российских ученых – историков и методистов по этому вопросу. Авторы некоторых программ для основной и полной средней школы второй половины 90-х годов XX и начала XXI в. (Л.Н. Алексашкина, А.А. Данилов, Г.В. Клокова (1), О.В. Волобуев (2), А.Г. Колосков, Е.А. Гевуркова и др. (3)) рекомендуют использовать регионально – краеведческие «карманы», завершающие каждый раздел школьного курса отечественной истории, чтобы показать своеобразие местной истории на общенсторическом фоне.

Этой же позиции, на наш взгляд, придерживаются и авторы некоторых учебников по отечественной истории, рекомендованных Минобразованием РФ для использования в школе. Из них мы бы особо выделили учебник по истории Отечества XX века В.А. Шестакова, М.М. Горина, Е.Е. Вяземского (4), который содержит свыше 20 заданий, основанных на анализе краеведческих материалов, а также материалов из личных архивов семей школьников, воспоминаний их родственников и т.п. В учебнике А.А. Левандовского и Ю.А. Щетинова (5) по истории России XX века для 10-11 классов ко всем крупным разделам курса продуманы темы сообщений для учащихся по региональной истории.

Практика показывает, что региональный компонент используется чаще всего в изложении учителя для конкретизации исторических событий, явлений, процессов. Безусловно, такой способ изучения региональной истории имеет право на существование. Но при этом недостаточно учитываются особенности региональной истории, истории наиболее «близкой» для школьников, позволяющей им увидеть свои «корни», ощутить себя частью целого, понять живую связь поколений, почувствовать свою причастность к делам страны, желание работать для ее пользы.

Для этого нами разрабатываются и используются в практике курганских школ такие формы работы по изучению местной истории, которые позволяют школьникам самостоятельно искать, отбирать, систематизировать информацию, исследовать ее, сравнивать свидетельства разных источников; различать в них факты и мнения; оценивать явления, происходящие в экономической, социальной, культурной жизни общества с опорой на местный материал, на личный жизненный опыт школьников;

высказывать собственные суждения о прошлом и современности. На наш взгляд, изучение региональной истории позволяет в значительной мере реализовать деятельностную парадигму, о которой все громче и отчетливее говорится в нормативных государственных документах и в педагогической печати.

Реализуя этот подход в практике работы со студентами в школе, мы используем такие активные формы учебной работы, как лабораторные занятия (на основе материалов хрестоматий по истории края, фрагментов научных статей ученых – краеведов, статистических данных, архивных материалов, найденных студентами во время подготовки дипломных работ по истории, материалов музеев, в том числе школьных); практикумы по решению познавательных задач; подготовка проектов по региональной тематике; нетрадиционные формы учебной работы: «устные журналы», «круглые столы», уроки в музее, составление родословных и др. (О некоторых из них автор уже писала (6)).

На практикуме по методике истории студенты исторического факультета создают для групповой и индивидуальной работы школьников раздаточный дидактический материал, основанный на документах, публикациях в научных сборниках по истории края, в периодической печати. При подготовке методических приложений к дипломным работам по истории разработана система познавательных задач (на определение причинно – следственных связей; на сравнение разных суждений, точек зрения; на самостоятельную оценку событий и явлений школьниками и на аргументацию этих позиций; на поиски дополнительных источников, подтверждающих точку зрения автора источника и т.д.) по темам: «Зауралье в период нэпа», «Коллективизация в нашем крае» на материале областного и районных архивов. При этом при составлении задач обязательным условием является указание, откуда извлечены фрагменты документов, статистические данные, фотодокументы и т.д.

При подготовке раздаточного дидактического материала, по возможности, дается краткая справка об авторе документа. Так школьники приучаются к культуре исследования.

Локальная история изучает повседневность, жизнь рядовых людей, она создает у школьников ощущение присутствия в истории, поэтому неслучайно сейчас уделяется большое внимание составлению истории семьи, родословной. В течение многих лет в школах Курганской области при изучении темы «Великая Отечественная война (1941-1945 гг.)» практикуется подготовка сочинений, эссе по теме «Великая Отечественная война в судьбе моих родных». Многие учащиеся в пределах этой темы выбирают более частные: «Я помню первый день войны. Рассказ моего деда», «Сороковые, пороховые...», «Четыре года из жизни моих деда и бабушки», ««Я училась в школе во время войны. Воспоминания

моей бабушки», «Да разве об этом расскажешь... Воспоминания моей прабабушки о работе в тылу», «Они хранятся в нашей семье. О наградах моего прадеда», «Мой дед был участником Парада Победы», «День Победы в нашей семье» и др.

Чтобы школьники ощущали атмосферу времени, вживались в эпоху, чувствовали ее ритм, практиковались «семейные опросы», интервьюирование людей, живших в то время. Разрабатывались вопросники, которые помогали школьникам беседовать с родными и близкими. Например, при изучении истории страны 60-80-х годов нас интересовали вопросы, связанные с бытом людей того времени, уровнем жизни, их образованием, интересами:

1. Имели ли ваши родные собственную квартиру, дачу, автомобиль, телевизор?

2. Какое образование они получили, какие учебные заведения заканчивали? Имели ли работу по специальности?

3. Что собой представляла домашняя «книжная полка» тех лет? Были ли в ней произведения А. Рыбакова, В. Гроссмана, Е. Евтушенко, А. Вознесенского, В. Астафьева, В. Распутина? Читали ли в вашей семье А. Солженицына? Как относились к диссидентам?

4. Сохранились ли в доме пластинки с записями песен тех лет? Какие из них особенно любят дед и бабушка? Отец и мать?

5. В 60-70 годы появились фильмы «Отец солдата», «Обыкновенный фашизм», «Доживем до понедельника», «Берегись автомобиля», «Служили два товарища» и др. Какие еще фильмы тех лет запомнились вашим родным, почему? Видели ли вы какие-то из названных фильмов? Какие впечатления на вас они произвели?

При изучении реформ 90-ых годов XX века школьникам были предложены вопросы, связанные с социальным положением разных общественных слоев российского общества:

1. Вы знаете, что наше современное общество очень пестро по своему социальному составу: «высший класс», «средний класс», «новые русские», «предприниматели», «чиновники», «интеллигенция», «рабочие», «крестьяне», «безработные». К какому из них вы относите свою семью? Есть ли в вашей семье безработные? Какие пути преодоления возросшего социального неравенства вы видите? Побеседуйте на эту тему со старшими членами семьи.

2. Как изменилось материальное положение вашей семьи в 90-ые годы? В какую сторону? Если оно ухудшилось, какие пути выхода из создавшегося положения видят в вашей семье?

3. Имеют ли высшее или среднее специальное образование ваши старшие братья и сестры? Работают ли они по специальности? Как ваша семья вообще оценивает систему образования в современной России?

Что положительного видит в ней? Что вызывает неодобрение или даже неприятие?

4. Какую «нишу» в обществе хотели бы занять, когда станете взрослыми? Чем мотивируете свой выбор?

В заключение хочется отметить, что использование активных методов исследовательской работы по поиску, анализу, интерпретации краеведческого материала, форм работы, реализующих деятельностный подход в историческом образовании, требует не только высокой квалификации учителя, но и значительного учебного времени для качественного проведения подобной работы. Думается, есть необходимость увеличить время на изучение инвариантной части базисного плана по истории, повысив процент его на изучение локальной истории в контексте отечественной истории. В противном случае, неизбежен иллюстративный, репродуктивный способ включения краеведческого материала в общеисторический курс.

1. Программа по истории для 5-6 классов./Оценка качества подготовки выпускников основной школы. М., 2000.

2. История России: Программа учебного курса для старших классов / Под ред. О.В. Волобуева. М. 1997.

3. История России с древнейших времен до наших дней: Программа учебного курса для старших классов.// Преподавание истории в школе. 1996. № 1,2.

4. Шестаков В.А., Горинов М.М., Вяземский Е.Е. История Отечества. XX век: Учебник для 9 класса. М., 2000.

5. Левандовский А.А., Щетинов Ю.А. История России. XX – XXI века. 11 класс. М., 2002.

6. Прохорова Г.А. Об организации исследовательской работы школьников по краеведению /Внеклассная работа по истории. Региональный компонент. Курган, 2000. С. 11-16.

Рикунова И.В.

О понятиях: активные и интерактивные методы в обучении истории и обществознания

В последние годы в нашей стране происходит реформирование всей системы образования. В современной школе можно отметить ряд изменений, которые касаются учебно-методического комплекса, новых технологий, созданы условия для творчества. Наряду с этим, меняются требования к выпускникам школ со стороны общества. Следовательно, учителю необходимо искать новые формы и методы преподавания, которые должны быть более эффективными. Очевидно, что простая трансляция знаний или отработка отдельных интеллектуальных умений не только не исчерпывают возможного спектра методов образования, но и не должны являться преобладающими.

Среди творчески работающих учителей существует мнение, что именно активные и интерактивные методы создают необходимые усло-

вия как для становления и совершенствования компетентностей через включение участников образовательного процесса в осмысленное проживание и переживание индивидуальной и коллективной деятельности, так и для осознания и принятия ими гражданских ценностей (1).

Традиционные методы обучения (объяснение нового материала, изучение его дома по учебнику и проведение опроса на следующем уроке) подвергаются резкой критике. Многие методические инновации связаны сегодня с применением активных и интерактивных методов обучения. Но еще на рубеже XIX-XX вв. передовые учителя и методисты искали пути и способы совершенствования преподавания истории. Педагоги стремились к такому построению урока, которое стимулировало бы самостоятельную мыслительную деятельность учащихся, формировало у них потребность в знаниях. Одни видели этот путь в изучении наглядности (Н. Г. Тарасов, С. А. Князьков), другие – в работе учащихся над докладами и рефератами (А. Ф. Гартвиг, Н. В. Покатило, Б. А. Влахопулов); третьи – в использовании исторических источников (Н. А. Рожков, С. В. Фарфоровский). Некоторые отдавали предпочтение трудовому методу обучения – рисованию, лепке, изготовлению моделей на исторические темы. Преподаватель варшавской гимназии С. В. Фарфоровский отмечал, что нельзя, игнорируя индивидуальности, учить всех одновременно одному и тому же, в одном и том же объеме, с одинаковыми для всех приемами (2).

Анализ психолого-педагогической и методической литературы показывает, что понятия «активное» и «интерактивное обучение» не имеют четкого определения, остаются крайне расплывчатыми. Стоит отметить и обилие синонимов, среди которых употребляются сочетания: «нетрадиционные формы уроков», «нестандартный урок», «нетрадиционные технологии урока».

Авторы большинства публикаций, посвященных активному или интерактивному обучению, основное внимание уделяют описанию методики отдельных форм уроков с использованием этих методов, т. е. фокусируют внимание непосредственно на проведении урока, не затрагивая сущности понятий. Часто учителя-практики, методисты не разграничивают данные понятия, считая их взаимозаменяемыми, синонимичными. Между тем, определенный ряд свойств, например, целевая ориентация, характер взаимодействия педагога и учащегося, их позиции в ходе обучения заставляют обратиться к данной проблеме. Сами термины «активное» и «интерактивное обучение» требуют более конкретной проработки в этимологическом аспекте.

Для начала, необходимо обратиться к словарям иностранных слов, где наиболее четко представлены лингвистические толкования данных понятий.

Слово «активность» заимствовано из латинского языка и означает – деятельный. Следовательно, понятие «активность» – это усиленная, энергичная деятельность, участие в чем – либо, деятельное состояние (3).

Слово «интерактив» пришло к нам из английского языка от слова «interact». «Inter» – это «взаимный», «act» – действовать. Интерактивный – означает способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с чем-либо (например, компьютером) или кем-либо (человеком). Следовательно, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие учителя и ученика (4).

Различные способы активизации учебно-познавательной деятельности обучаемых получили собирательное название «методы активного обучения» (5). Сюда входят и некоторые педагогические приемы и специальные формы проведения занятий. Существует довольно много разновидностей и тех и других. Многие преподаватели творчески подходят к применению различных дидактических средств для активизации учебно-познавательной деятельности обучаемых. В качестве отличительного признака используется степень активизации слушателей или характер учебно-познавательной деятельности. Так, различаются имитационные методы активного обучения, т. е. такие формы проведения занятий, в которых учебно-познавательная деятельность построена на имитации профессиональной деятельности. Все остальные относятся к неимитационным. К ним относятся и все способы активизации познавательной деятельности на лекционных занятиях.

Следует иметь в виду, что большая часть «методов активного обучения» имеет многофункциональное значение в учебном процессе. Можно выделить круг узловых функций и дидактических задач, для реализации которых применение тех или иных методов представляется наиболее целесообразным.

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что для «активного обучения» характерна любая учебная деятельность, организованная учителем.

«Интерактивное обучение» – обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта. Учащийся становится полноправным участником педагогического процесса, его опыт служит основным источником учебного познания. Педагог не дает готовых знаний, но побуждает участников обучения к самостоятельному поиску (6).

«Интерактивное обучение» – это специальная форма организации познавательной деятельности, которая предполагает вполне конкретные и прогнозируемые цели. Одна из таких целей состоит в создании комфортных условиях обучения, при которых ученик чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продук-

тивным сам процесс обучения. Суть «интерактивного обучения» состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, что практически все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Совместная деятельность учащихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причем происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новые знания, но и развивать саму познавательную деятельность, переводить её на более высокие формы кооперации и сотрудничества. Интерактивная деятельность на уроке предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач. Интерактив исключает доминирование как одного участника, так и одного мнения над другим (7).

Что касается места преподавателя в учебном процессе, то и здесь есть значительные различия в его роли при «активном» и «интерактивном обучении». В «активном обучении» преподаватель выступает в ведущей роли, он полностью контролирует работу детей на уроке. По сравнению с «активным обучением», «обучение в интерактиве» меняет взаимодействие педагога и учащегося: активность педагога уступает место активности учащихся, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы. Педагог отказывается от роли своеобразного фильтра, пропускающего через себя учебную информацию, и выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации. Принципиальное отличие «интерактивного обучения» в том, что главная действующая фигура на уроке - ученик. Учитель в этой ситуации становится активным помощником, его главная функция – организация и стимулирование учебного процесса. Усвоение исторических реалий путем погружения в мир прошлого – вот что дают интерактивные формы обучения. Но главное – развить способности ученика, подготовить для общества личность, способную самостоятельно мыслить и принимать решения (8).

Кроме того, при выборе средств к уроку преподаватель должен знать, что они в «активном» и «интерактивном обучении» отличаются. Прежде всего - по оформлению, урок в интерактиве всегда более красочный и яркий. Второе, важное отличие – дидактический материал. В «активном обучении» – это может быть просто учебник. Для «интерактивного обучения» большее разнообразие: наглядность, таблицы, графики, рабочие тетради и т. д. Наконец, в интерактивном обучении учителю необходим раздаточный материал. Это могут быть и карточки с заданием для ученика, источники, карточки-инструкции и т. п.

Наблюдаются существенные различия и в проверке знаний. В «активном обучении», в силу объективных или субъективных причин, результат не всегда можно проверить. «Интерактивное обучение» позволяет проводить мониторинг уже в процессе получения знаний.

Результатом использования этих методов станет повышенный интерес учащихся к школьной программе. Что дают «интерактивные методы обучения» для учителей и учащихся?

Преподавателей учат только оценивать: исправлять неверные ответы, следить за выполнением домашних заданий и измерять степень подготовленности. Обучение через общение основано на умении принять чужую точку зрения и поддержке; атмосфере, способствующей честности и открытости; на поощрении и руководстве; на полном согласии и доверии учеников. Учитель и ученик - часть одной команды, они работают над достижением общей цели. Учитель-тренер обеспечивает контакт, в котором участники сами могут найти решение (9).

Процесс (цикл) «интерактивного обучения» включает в себя:

- переживание участниками конкретного опыта (это может быть игра, упражнение, изучение определенной ситуации);
- осмысление полученного опыта;
- обобщение (рефлексия);
- применение на практике.

«Интерактивные методы обучения» - это модель открытого обсуждения, развивающая в детях умение спорить, дискутировать и решать конфликты мирным путем. «Интерактивные методы обучения» пригодятся педагогам в преподавании многих предметов. Они почувствуют растущее к ним уважение со стороны своих учеников и педагогов за новый подход к обучению детей и решению проблем педагогического коллектива.

Подводя итоги, можно отметить, что назрела необходимость в проведении исследований по идентификации понятий «активное» и «интерактивное обучение». Думается, что преимущество интерактивного обучения состоит в том, что оно развивает коммуникативные умения и навыки, помогает установлению эмоциональных контактов между учащимися, обеспечивает комплекс решения воспитательных задач, поскольку приучает работать в команде, прислушиваться к другому мнению. Однако следует заметить, что применение методов «активного» и «интерактивного обучения» – не самоцель. Наибольший эффект достигается при системном подходе к выбору различных методов обучения в соответствии с теми задачами, которые ставит перед собой преподаватель при изучении конкретной темы.

1. Меморандум «Актуальные задачи гражданского образования России». М., 2002.

2. Студеникин М. Н. Активные методы обучения истории в русской школе начала XX века // Преподавание истории в школе. 1994. № 2. С. 41.

3. Новейший словарь иностранных слов и выражений. М., 2002. С. 33.
4. Мюллер В. К. Новый англо-русский словарь. М.: Русский язык, 1998. С. 337.
5. Смолкин А. М. Методы активного обучения. М., 1991. С. 30.
6. Педагогический энциклопедический словарь / Под ред. Б. М. Бим-Бада. М.: БРЭ. 2002. С. 107.
7. Суворова Н. Интерактивное обучение: новые подходы // www. education. ru
8. Боровская О. Р. Использование интерактивных форм обучения в украинской школе // Преподавание истории в школе. 2001. № 4. С. 71.
9. Зарецкая Л. В. Воспитание толерантности через интерактивные методы обучения // www. education. ru.

Селиверстова Л.В. (Стерлитамак)
Проблема интеграции курсов истории России
и истории Башкортостана

В 1991 году в учебные планы школ Республики Башкортостан был введен новый предмет – история Башкортостана. Базовая программа курса для 8-9-х классов общеобразовательных школ предполагает, что этот курс способствует более углубленному изучению истории России. Несмотря на это, одна из существенных проблем, с которой столкнулись учителя школ – это оторванность регионального башкирского компонента от истории России.

В свете политических и этнических конфликтов современной России наиболее актуальным является вопрос: как подготовить молодых людей к жизни в поликультурном мире, воспитать уважительное, толерантное отношение к другим народам и тем самым осознать свою причастность к судьбам России и всего мира в целом? Решить этот вопрос можно путем интеграции курсов истории России и истории Башкортостана.

Изучение истории Башкортостана как неотъемлемой части всей истории России создает широкие возможности для применения сравнительного анализа. Фрагментарные данные и изолированное изучение является малоэффективным для учебного процесса, так как не способствует созданию целостной картины развития истории России и Башкортостана. Поэтому необходимо пересмотреть учебные программы по обоим предметам: выявить ключевые моменты, сыгравшие решающую роль в исторической судьбе России и через нее – в истории Башкортостана, определить место и время изучения того или иного материала.

Например, при изучении темы «Социально-экономическое развитие Башкортостана в начале XX века» ученики проводят сравнительный анализ социально-экономического положения России и Башкортостана. Приходят к следующим выводам: большинство населения проживало в сельской местности (в России – 87%, в Башкортостане – 95%), шел активный процесс имущественного расслоения, в ходе аграрной реформы крестьянские земли подверглись массовому расхищению. Поскольку одним из пунктов столыпинской реформы была переселенческая политика, то в

Уфимскую губернию за 1904-1914 гг. прибыло примерно 45 тысяч переселенцев из центральных губерний России. В связи с этим, правомерно задать вопрос: чьи предки оказались в числе этих переселенцев?

Урок по теме «Башкортостан в годы войны» проводится после знакомства на уроках по истории России с основными этапами и крупными сражениями Великой Отечественной войны. Важно отметить, что на территории Башкортостана боевые действия не велись, но исход войны решался не только на полях сражений, но и в тылу. Работая с документами, учащиеся знакомятся с такими факторами как перевод заводов и фабрик на выпуск военной продукции, эвакуация предприятий в республику, трудовой героизм населения.

При рассмотрении крупнейших сражений Отечественной войны особо выделяется участие в них воинов нашей республики. Интерес вызывают исследовательские работы учеников на тему «Великая Отечественная война в истории моей семьи».

Одним из значительных моментов новейшей истории Башкортостана является процесс создания собственной государственности. 11 октября 1990 года была принята Декларация о государственном суверенитете РБ, которая открыла новую страницу в истории Башкортостана. Декларация создала благоприятные условия для всестороннего развития личности, открыла перспективы для экономического развития республики.

Вместе с тем, историю создания и значение этого документа очень сложно понять без характеристики процессов, которые проходили в России в это же время. Так с середины 1989 года в автономных республиках СССР развернулось движение за статус союзных республик, а позднее и за суверенитет. Союзные республики показали им пример. Все 15 союзных республик приняли Декларацию о государственном суверенитете.

Таким образом, синхронное изучение курсов истории России и истории Башкортостана имеет следующие положительные моменты:

1. Материал по истории Башкортостана следует за материалом по истории России. Это позволяет конкретизировать, углублять, а иногда и развивать на местном материале некоторые проблемные вопросы российской истории.
2. Постоянное сравнение и подведение общих выводов исторических явлений дает большие возможности для развития исторического мышления учащихся. Это способствует постепенному приучению школьников к научно-исследовательской работе.
3. Ученики развивают умения получать информацию и самостоятельно ориентироваться в ней за счет расширения круга источников, а именно местных СМИ, информации от близких людей и собственных наблюдений.

4. Поскольку последние годы XX - начала XXI века проходят на глазах у наших учеников, знакомство с историей поможет им оперировать конкретными материалами в повседневной жизни.

5. При подготовке вопросов для обсуждения на уроке очень важно избегать националистического подхода. Нельзя возвеличивать ценности одной нации и умалять значение других. Необходимо не противопоставлять, а сравнивать, анализировать, находить общее, то, что сближает. Это обстоятельство будет способствовать воспитанию уважительного, толерантного отношения к народам, населяющим нашу страну. А именно это и является одной из целей преподавания истории в школе.

Семенова Г.Н. (Нижний Тагил)
Развивающий потенциал внеклассной работы
по истории родного края

Внеклассная (внеурочная) работа является составной частью образовательного процесса и таит в себе значительный развивающий потенциал. В современных условиях ее роль все более актуализируется. Учителя истории осознают, что полноценное историческое образование возможно не только на уроках. Внеурочная работа способствует более полному удовлетворению познавательных, коммуникативных и творческих способностей учащихся. Кроме того, появляется дополнительная возможность для реализации принципа регионализации исторического образования. Через внеклассную работу осуществляется раскрытие основных линий содержания образования: культурно-исторической, социально-правовой, информационно- методологической, экологической и культуры здоровья.

Во внеклассной деятельности автором была выработана целостная система мероприятий с 5 по 11 классы, учитывающих возрастные особенности учащихся. В 5, 6, 7 кл. – это исторические спектакли, игры; в 8-9 кл. – исторические салоны, вечера; в 10-11 кл. – интеллектуальные игры, дебаты, интегрированные уроки. Значительное место в данных формах работы занимает изучение локальной истории.

Огромные возможности для изучения истории страны через историю семьи предоставляет организация исследовательской деятельности. В последние годы приоритетным направлением в выборе тем рефератов являются родословные учащихся. Изучение своих корней – это знания, основанные на опыте предков, позволяющие изучить их опыт и систему ценностей. Ученики открывают новые для себя страницы истории своих семей, малой Родины. Опыт предков способствует созданию условий, необходимых для самоопределения учащихся в основных сферах социальной жизни. Локальная история сосредоточена на жизни простых людей, на повседневности, пронизывает все слои

общества. Это расширяет представления учащихся о реальной жизни человека в конкретной местности, стимулирует их воображение. Школьники учатся видеть место «малой родины» в контексте мирового пространства. Восприятие мира, в котором живут ученики, усложняется, и они глубже понимают исторические процессы, происходящие в стране и в мире. Работа над исследованиями предполагает использование исследовательских методов – форм, предполагающих выполнение учащимися под руководством педагога различных исследовательских заданий и работ. Новые знания здесь не сообщаются учителем, дети сами добывают их в процессе исследования проблемы, средства для достижения результата также определяются самими детьми. Мы никогда не отказываемся от помощи родителей, наоборот, такое участие поощряется. Работа над историей семьи имеет богатейший педагогический потенциал: она воспитывает у учащихся интерес, сообразительность, активность, самостоятельность, ответственность, чувство гордости за свою семью. Ученик приобщается к истории своего рода, а это всегда интересно, неожиданно, увлекательно, этот материал запоминается навсегда и передается последующим поколениям. Самое главное – разбудить интерес ребенка, пусть это будет с помощью родителей, бабушек и дедушек, но такая работа выполняется уже не на оценку, а для будущих поколений. Кроме этого, при работе над исследованиями учащиеся получают и совершенствуют свои общеучебные навыки: работа с документами и их критический анализ, архивная практика, умение отобрать и проанализировать нужный материал, умение взять интервью и правильно оформить собранные данные. Результаты данного вида деятельности обнадеживают. Каждый год ребята становятся победителями и призерами конкурсов исследовательских работ учащихся, проводимых на различных уровнях.

В течение последних десяти лет в городе и области проводятся олимпиады по истории. Одним из обязательных является задание по истории Урала. Это – еще один из стимулов у учащихся для изучения истории родного края.

В последнее время наиболее часто при изучении истории Урала автор использует такие виды внеклассной деятельности, как развивающие игры в форме всем знакомых теле-шоу. В первую очередь это брейн-ринг. Данный вид деятельности оправдывает себя во всех возрастных категориях. Главная задача при подготовке – подобрать интересные вопросы, требующие короткого однозначного ответа. Естественно, задания составляются с учетом возрастающей сложности.

Достаточно интересно проходит игра «Колесо истории» по примеру популярной телепередачи. Ценность такого рода мероприятия состоит в том, что оно дает возможность вовлечь практически всех в решение по-

знавательных задач. Учащимся заранее объявляется тема игры, дается список литературы, из которой взяты задания. Отбирается по три участника от каждой команды, остальные зрители – болельщики, имеющие право подсказки в ходе игры. При подготовке заданий необходимо учитывать возраст участников, степень их эрудированности. Причем игра состоит не только из простых вопросов, но присутствуют также комедийно-драматические инсценировки, документы и звуковые вопросы.

Задания для внеклассных мероприятий готовятся с помощью учебников по истории Урала, энциклопедий, материалов музейных экспозиций городского и школьного музеев.

В конце учебного года автором проводятся автобусные экскурсии по историческому центру г. Нижнего Тагила, во время которых учащиеся знакомятся с основными достопримечательностями современного города и его славным прошлым. Это помогает ученикам устанавливать прочные связи между знаниями, полученными на уроках, и различными жизненными ситуациями.

Неограниченные возможности внеклассной работы по истории способствуют повышению эффективности образовательного процесса, так как создают благоприятные условия для оптимального сочетания индивидуальных, групповых и массовых форм, позволяют учесть индивидуальные возможности и запросы учащихся. Развивающие игры на уроках, внеклассные мероприятия, экскурсии в музеи города и области, реферирование являются оптимальными способами регионализации образования и не требуют значительного увеличения количества часов в учебном плане.

Региональная образовательная политика сформирована в соответствии с двумя основными приоритетами:

- достижение социальной компетентности учащихся;
- гарантия прав граждан на качественное образование.

Поскольку социальная компетентность – это общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря образованию и позволяют человеку устанавливать связи между знаниями и жизненной ситуацией, то внеклассная работа по истории Урала является прекрасным способом реализации данной способности учащихся.

Силантьев Д.В. (Екатеринбург)
Историческая наука Урала и Internet (на примере информационного обеспечения в сети Internet исторических факультетов Уральского региона)

Современный мир переживает революцию, сравнимую с промышленным переворотом. Но если 100-200 лет назад суть происходящего состояла в кардинальном изменении способов производства, то сейчас

речь идет о появлении новых технологий обработки и передачи информации. Информационное общество, о котором так долго спорили фантасты и футурологи, постепенно становится реальностью.

В нашей стране количество пользователей сети Internet достигло того уровня, когда можно говорить о массовом распространении этого явления. По материалам Фонда «Общественное мнение» (1), количество российских пользователей Internet за последний год выросла с 8% от общего числа жителей до 12% и составила более 13 млн. человек. По количеству жителей пользующихся Internet мы занимаем промежуточное место между Бразилией (10%) и Испанией (26%), и очень сильно отстаем от лидеров – Швеции, Австралии и Нидерландов, где более половины граждан имеют постоянный доступ во Всемирную компьютерную сеть. Однако высокая скорость роста распространение Internet дает право надеяться, что страна отстала не безнадежно. Например, в Москве доля пользователей Internet среди населения достигла уже 35% (на Урале чуть менее 10%). При этом значительная доля тех, кто сейчас доступа к сети не имеет, намерены получить его в течение ближайшего года.

Современные технологии передачи данных позволяют в максимально сжатые сроки получить доступ к информации из любой сферы человеческой жизни, в том числе и к результатам научной деятельности. При этом расстояния и любые внешние факторы, кроме состояния компьютерной сети, не имеют никакого значения. В подобных условиях, размещение информации в сети Internet становится практической необходимостью. То есть наличие или отсутствие представительства в Сети является косвенным фактором, отражающим успешность функционирования того или иного объекта в своей сфере. Это особенно важно учитывать в научной или образовательной сферах, где потребность в обмене информацией особенно высока. Без помощи компьютерных технологий становится невозможно поддерживать научные и образовательные контакты, оперативно получить анонсы событий и ориентироваться в информационном пространстве. Наличие web-адреса и электронной почты становится обязательным атрибутом каждого человека.

Однако сведения о ВУЗах Урала в целом и исторических факультетах в частности, находящихся в компьютерном пространстве, нельзя назвать достаточным. Современное финансовое состояние большинства российских ВУЗов не позволяет издавать научные сборники тиражами, обеспечивающими широкое распространение итогов научной работы.

Все исторические факультеты Урала в той или иной степени представлены в Internetе. Обычно представительство подразделения в сети сделано в рамках сайта ВУЗа, к которому он относится. Однако значительное большинство факультетов пошли по пути наименьшего сопротивления, выложив о себе лишь самую общую информацию – телефон,

имя и фамилию декана, названия кафедр. Подобные страницы не способны дать представление о функционировании учебного подразделения ни абитуриентам, ни историкам. Примером подобного представительства в Internetе является сайт исторического факультета Оренбургского государственного педагогического университета. Чуть больше внимания количеству и качеству информации в сети уделили создатели странички исторического факультета Челябинского университета. Там находится краткая информация об основных направлениях деятельности, опубликован небольшой список трудов работников факультета, есть отчеты о встречах выпускников. Значительно дальше пошли сотрудники истфака Уральского государственного университета. Они не ограничились небольшой страничкой на сервере УрГУ, а создали свой сайт, который предоставляет полный спектр возможностей для превращения интернет-представительства в полноценный интерактивный информационный ресурс. Сайт позволяет регулярно публиковать новости из жизни факультета, проводить опросы по актуальным для студентов и преподавателей темам, обсуждать их на форуме. Также на сайте есть подробная информация по подразделениям факультета, научным грантам, стипендиям, расписание занятий и т.д. Но даже такой вариант - это еще не идеал. Например, на сайте исторического факультета Московского университета реализована возможность получать информацию о нем на 6 языках, не считая русского. Кроме того, сервер этого факультета дает не только всю информацию по нему, но и по журналам и конференциям, с ним связанным. Также в Internet выложена целая библиотека материалов как учебного, так и научного характера. В том числе тексты исторических источников для студентов и научные работы сотрудников факультета.

Каждый исторический факультет ведет огромную научно-исследовательскую работу, однако чрезвычайно сложно отследить не только ее содержание, но даже тематику. Internet представляет огромные возможности для поиска единомышленников, предоставления своих работ широкой публике. Сейчас ничего этого на Урале не делается, поэтому не удивительно, что сайты многих ВУЗов, не говоря уже о факультетах, имеют низкую посещаемость. На сайт истфака УрГУ заходит примерно 35 человек в день, и хотя это сопоставимо с посещаемостью интернет-представительств некоторых ВУЗов, но это все равно крайне мало.

Одна из главных причин низкой популярности Интернет-сайтов факультетов – это ограниченность представляемой в Сети информации. Факультеты не желают тратить время на публикацию своих сборников на собственных сайтах, между тем посещаемость во многом зависит от информационной наполненности. Кроме того, практически не заметны усилия по продвижению сайта традиционными средствами. Ссылок на собственную страничку нет даже в буклетах издаваемых факультетами.

Фактически игнорируя продвижения в Internet, исторические факультеты лишают себя мощного средства привлечения внимания к своей деятельности, повышения собственного престижа и узнаваемости своего имени. Уже не раз звучали замечания, что современный мир делится на тех, кто имеет доступ к сети, и тех, кто этого лишен. К сожалению, приходится признать, что истфаки Урала скорее относятся ко второму типу.

1. По материалам Фонда «Общественное мнение» - <http://fom.ru>

Скальская А.А. (Стерлитамак)

Региональный компонент образования: пути реализации в педвузе

В современных условиях развития профессионального образования проблема подготовки конкурентоспособного специалиста становится особенно актуальной. Одним из путей решения данной проблемы является разработка и внедрение новых образовательных программ с учетом регионального компонента, сущность которого состоит в определении типичных черт, общих для регионов России, и выявлении особенностей, свойственных данной территории. Региональный компонент, построенный на основе объективной информации об экономической, политической, социокультурной жизни своей республикой, о районе, о городе, где проживает студент, позволит ему в будущем активно включиться в трудовую деятельность своего региона.

Кроме того, Башкортостан – Республика с многонациональным составом населения, где уже несколько столетий рядом с башкирами живут и приумножают её богатство русские, татары, чувашы, марийцы, мордва, удмурты и т.д. Отсюда и вторая задача, которую необходимо решать, - подготовка специалистов высококультурных, высокоинтеллектуальных, способных жить и работать в поликультурной среде, знающих и уважающих не только свою историю и культуру, но и историю и культуру других этносов, способных согласовать национальные и интернациональные интересы. Именно поэтому в образовательных учреждениях Башкортостана речь идет уже не о региональном, а о национально-региональном компоненте, включающем часть образования, в которой отражено как национальное своеобразие культуры Республики, так и специфика промышленности и сельского хозяйства региона.

Необходимость учета национально-регионального компонента привела к существенным изменениям в содержании учебного процесса в Стерлитамакском госпединституте. В условиях вуза учет и реализация национально-регионального компонента образования осуществляется в нескольких направлениях:

1) систематическое включение в социально-гуманитарные и общекультурные дисциплины тем и разделов национально-регионального характера;

2) введение новых дисциплин регионального содержания;

3) создание междисциплинарных интегрированных курсов национально-регионального компонента.

Остановимся подробнее на каждом из них.

В учебном плане педвуза значительное место занимают дисциплины общегуманитарного характера, в процессе изучения которых студенты знакомятся с особенностями преломления общероссийских тенденций в истории и культуре Башкортостана. Особенно это относится к предметам социально-гуманитарного цикла, учебные программы которых включают разделы, посвященные специфике возникновения и эволюции общецивилизованных, общегосударственных закономерностей в Республике Башкортостан. Так «История Башкортостана» рассматривается в контексте изучаемых проблем в курсе «История Отечества». При изучении дисциплины «Философия» введен раздел «Башкирская просветительская мысль», в курсе «Культурология» изучается тема «Россия и Башкортостан в диалоге культур: Восток – Запад» и т.д. Подобная организация изучаемого материала учит студентов объективно оценивать вклад башкирского народа, башкирской культуры в развитие мировой цивилизации, формирует у них нравственность, духовность.

Регионализация образования обеспечивается также и включением в учебные планы ряда новых дисциплин. Это «Культура Башкортостана», «Региональная экономика Башкортостана», «Основы государства и права Республики Башкортостан», «Социальное и политическое развитие Республики Башкортостан». При этом изучение дисциплин данного цикла начинается уже на первом курсе всех специальностей введением предмета «Культура Башкортостана». Следует отметить, что студенты проявляют заинтересованность в получении глубоких знаний по культуре Башкортостана, активно участвуют в работе семинаров, пишут рефераты и доклады, выявляют и изучают памятники истории и культуры в родном городе и районе. Аудиторные занятия дополняются посещением театров, выставок, концертов, музеев.

Дисциплины «Социология», «Политология» и «Социально-политическое развитие Башкортостана» изучаются студентами параллельно. Это позволяет значительно активизировать учебный процесс и установить наглядные межпредметные связи. Студенты знакомятся с социальной и политической сферой общества, сравнивают аналогичные процессы современной жизни общества в Российской Федерации и Республике Башкортостан.

Внедрение национально-регионального компонента образования подразумевает апробацию преподавателями междисциплинарных, интегрированных проектов обучения. Таковы курсы «Теория государства и права» и «Основы государства и права Республики Башкортостан», которые благодаря внутренней логике содержания позволяют выявить национально-конкретные особенности проявления общегосударственных закономерностей в Республике Башкортостан».

Курс «Региональная экономика республики Башкортостан» изучается студентами вуза в завершающем перед выпуском учебном году. Это позволяет преподавателю организовать особую подачу фактического материала с выходом на междисциплинарные связи «Экономическая теория», «Микроэкономика» и т.д. Студенты знакомятся с экономической историей республики, перспективами и путями реформирования хозяйственной системы, проблемами становления рыночной экономики.

Таким образом, активное внедрение национально-регионального компонента в образовательные планы является важнейшим условием профессионализации и гуманитаризации образования, подготовки высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов, развития духовной, культурной личности.

Сокурова Н.И. (Екатеринбург)
Модель историко-педагогического анализа гуманистической концепции образования Михаила Пселла (на основе криптоэвристического метода историко-педагогического анализа энхиридия «Обозрение законов»)

Современная гуманистическая педагогика изменяет подходы к эвристике различных концепций образования прошлых эпох. До сих пор при изучении педагогических взглядов предшествующих исторических эпох исследователи ограничивались только анализом эксплицитной информации, что не позволяло в полной мере раскрыть педагогические концепции прошлого. Для освоения в целях гуманизации современного образования педагогического наследия Средневековья необходимо акцентировать внимание на имплицитной информации. Выявление подобного источникового материала помогает полнее воссоздать педагогические модели, их сущность и своеобразие.

С этой целью нами было предпринято изучение педагогического источника - энхиридия* «Обозрение законов», который принадлежит одному из ведущих мыслителей Византии XI в. Михаилу Пселлу (1018-1078 гг.) и был предназначен для обучения и воспитания Михаила - наследника византийского престола, старшего сына императора Константина X Дуки. Историко-педагогический анализ «Обозрения законов» позволяет на основе исследования имплицитной информации по-новому осмыслить педаго-

гическую концепцию Михаила Пселла как гуманистическую. Необходимость использования моделирования для историко-педагогического анализа гуманистической концепции образования Михаила Пселла обусловлена характером содержания энхиридия «Обзрение законов», который представляет собой дидактическое пособие по изучению византийского права, а не теоретический труд. Модель анализа связана с решением ряда проблем, а именно с классификацией информативного материала, изучением разновидностей имплицитной информации.

«Обзрение законов» является энциклопедией гуманитарного знания того времени. Его рассмотрение было осуществлено с точки зрения разных аспектов (исторического, правового, этического, педагогического) знания в единстве на основе голографического подхода А. С. Белкина с использованием различных методов и средств анализа, в том числе криптоэвристического метода. Текст пособия составлен на двух языках (преимущественно греческом, но с использованием римской юридической терминологии), что отвечало условиям образованной общественной среды того времени, в которой царил *билингвизм* (владение двумя языками). Практически полное игнорирование христианских догматов и светский характер содержания энхиридия также вполне соответствовали условиям *светского образования*, которое преобладало в византийской империи. Очевидны неразрывные связи энхиридия Михаила Пселла с *античными педагогическими традициями*, которые всегда были свойственны византийскому педагогическому сознанию. Они были устойчивой и непрерывающейся основой, на которой произросли новые *гуманистические* явления. В то же время, опираясь на «Декалог», автор энхиридия проповедовал непреходящие *нравственные ценности христианства*.

Опора на античное и христианское наследие дала возможность Михаилу Пселлу создать учебное пособие, которое воспринималось и усваивалось как органическая часть общего мировосприятия. «Обзрение законов» несло в себе немало инноваций, которые соответствовали назревшим потребностям того времени.

При рассмотрении *первого этапа* (информационного) прежде всего ставится *цель* анализа, заключающаяся в воссоздании педагогической модели Михаила Пселла, ее сущности и своеобразия. В процессе моделирования использованы такие *принципы* анализа, как системность, научность, организованность, последовательность.

«Обзрение законов» как средневековый источник вбирает две группы информации: *эксплицитную* и *имплицитную*, причем последняя превалирует над эксплицитной.

Наше исследование свидетельствовало, что в «Обзрении законов» Михаила Пселла выявлены шесть разновидностей имплицитной инфор-

мации, из которых для создания модели нами используются четыре (формулы, итеративные семантические мотивы, инверсия, диатрибы):

формулы (трафареты, клише, шаблоны, стереотипы). Как правило, они проявлялись в таких застывших формах, как «справедливость», «совесть», «свобода», «законность» и др.;

итеративные (повторяющиеся) семантические мотивы. Для пояснения можно сослаться на такой настойчиво повторяемый мотив, как фиксация филактерической направленности высказываний Михаила Пселла в интересах субъекта правоотношений, и прежде всего детей: «по закону», «согласно закону», «как подобает по закону», «так угодно законам» и др.;

инверсия (перестановка) правового материала. Она использовалась не только с целью систематизации источникового материала, последовательного его изложения, но и ради такой интерпретации, которая бы соответствовала его правовой гуманистической концепции;

диатрибы (рассуждения на нравственные темы) как в форме эпиграмм-диптихов, так и моноптихов, триптихов и тетраптихов. Они выражали его личностные гуманистические воззрения и помогали формированию активно мыслящего и действующего реформатора права.

Эти виды информации несут в энхиридии определенную психолого-педагогическую нагрузку и дают возможность кафигиту в соответствии с педагогической концепцией воздействовать и взаимодействовать с учеником.

Анализ всей информации осуществляется на основе голографического подхода, который направлен на поиск объемного, многомерного знания.

Содержательный смысл информативного материала мы раскрывали с помощью методов, принципов и подходов, которые подразделяются на общенаучные, исторические, педагогические и психологические. Однако, несмотря на всю важность и аксиологическую значимость используемых в работе методов, ключ к стержневой информации энхиридии может быть найден только с помощью криптоэвристического метода, предложенного нами в данном исследовании в качестве нового метода для работы со средневековыми педагогическими источниками.

Как энциклопедист, Михаил Пселл в дидактическом труде «Обзорение законов» не мог ограничиться только изложением права. Взаимосплетение разных сфер знания (исторических, правовых, этических, педагогических) открывало новые возможности для образовательного процесса и прежде всего для оптимального воздействия на ученика через всю систему приемов педагога, заложенных в энхиридии. Отсюда дидактическое пособие Михаила Пселла изначально готовилось как целостное, единое во всей совокупности разных сфер знания. Различные аспек-

ты знания преподносятся ученику в стройной, законченной, последовательной и научной системе, пронизанной гуманистической идеологией.

Историко-правовой аспект информативного материала энхиридия вбирал в себя собственно византийское право, однако его нормы были взаимосвязаны с нормами римского права, при этом подчеркивалось, какие правовые положения продолжали действовать в качестве законодательной нормы, какие требовали модификации и какие уже отмирали. Классифицируя нормы права, Михаил Пселл исподволь подчеркивал *этическую* значимость тех или иных правовых положений и одновременно создавал самые благоприятные условия для усвоения этих норм и их практического применения. Инверсия правового материала (педагогический аспект) обеспечивала ему возможность целенаправленного эффективного и развивающего обучения и воспитания.

Итак, *первый этап* (информационный) подготавливает ту информацию, которая необходима для анализа на втором этапе (сущностно-содержательном), причем информативный материал, характеризующий основные категории, уже обнаружен, рассортирован соответствующим образом, классифицирован, освобожден от двусмысленности, неопределенности, загадочности, «темных мест», и таким образом подготовлен к осмыслению на следующем этапе.

На *втором этапе* (сущностно-содержательном) на базе предварительно выявленной информации нами на основе историко-педагогического анализа воссоздается педагогическая модель Михаила Пселла. Прежде всего мы определяем ее цель, принципы, содержание, методы, средства и форму обучения и воспитания. Анализ информативного материала энхиридия «Обзрение законов» позволил выявить гуманистическую направленность модели образования Михаила Пселла. Эта направленность конкретизируется в десяти составляющих, причем каждая из составляющих взаимосвязана как с общей *филактерической* направленностью модели образования (внутренние связи), так и с внешними условиями, или условиями среды (внешние связи).

Таким образом, воссоздание педагогической модели на основе всего информативного материала «Обзрения законов» (и, прежде всего, имплицитной информации как превалирующей), раскрытие ее сущностно-содержательного аспекта логически подводят нас к осмыслению и истолкованию своеобразия составляющих этой модели, которые в совокупности представляют собой компоненты гуманистической направленности педагогической модели Михаила Пселла. Взятые в совокупности, эти составляющие, образующие своеобразие модели, представляют *филактерическую* направленность, которая пронизывает все содержание энхиридия и весь замысел автора «Обзрения законов» как гуманиста. Филактерическое своеобразие модели образования воплощается в сово-

купности тех признаков, которые в целом раскрывают гуманистическое восприятие Михаила Пселла как педагога.

Старкова Е.А. (Екатеринбург)
Урок как среда взаимодействия

Каждый год в гимназии № 94 Октябрьского района проводится семинар, целью которого является повышение эффективности образования. Цель таких мероприятий понятна: помочь учителю в совершенствовании профессиональных качеств.

В декабре 2003 г. был проведен семинар по теме «Урок как среда взаимодействия – как мы это понимаем?». В условиях творческой свободы, которая представлена сегодня педагогам в выборе программ, учебников и педагогических технологий, определяется проблема, взаимодействия учителя и ученика, уровня их общения, отношения учащегося к уроку. Решение этой проблемы зависит от учителя, от его профессиональной компетентности, его новой педагогической ментальности, которая неизбежно все дальше уходит от упрощенной позиции «непререкаемого авторитета».

Проблема взаимодействия учителя и ученика на уроке не нова. Однако современный образовательный процесс, в отличие от ранних педагогических форм предполагает присутствие двух субъектов обучения – учителя и ученика, а значит, наличие в нем *субъект-субъектных* отношений.

В современной педагогике известно много способов общения на уроке – *индивидуальных* (ответ на вопрос, выступление с сообщением, рецензия) и *групповых* (диспуты, беседы, деловые игры). Определены и факторы, способствующие истинному взаимодействию, позволяющему сделать обучение более эффективным:

- *идентификация* – предоставляемая ученику возможность сопоставлять себя с учителем, его духовно-нравственными ценностями, политической культурой, его поведением;

- *рефлексия*, предполагающая простейший самоанализ и анализ восприятия своей работы на уроке другими учащимися;

- *эмпатия* – эмоциональное сопереживание, позволяющее принять позицию учителя.

Особенно перспективным представляется использование перечисленных факторов в следующих видах деятельности:

1. Исследовательская деятельность учащихся, включающая не только написание рефератов, но и работу с документами, составление рецензий и обзоров исторической литературы;

2. Игровые уроки (деловые игры), в ходе которых происходит идентификация учащихся с определенными социальными ролями, которые в дальнейшем, возможно, встретятся им в реальной жизни;

3. Освоение информационных технологий, близких и понятных современным школьникам. Учитель должен «идти в ногу со временем», осваивая новые информационные возможности. Он обязан научить школьников эффективному отбору необходимого материала, извлекая при этом пользу и для себя как педагога.

Именно эти виды деятельности служат настоящими индикаторами уровня коммуникативной культуры. В них коммуникативный диалог между учеником и учителем предстает в наиболее законченных формах, позволяющих продемонстрировать необходимые и полезные каждому человеку навыки общения:

- умение строить свою речь;
- понимание главной мысли партнера-собеседника;
- умение взаимодействовать с окружающим предметным (*и виртуальным*) миром.

Перечисленные выше умения можно отнести в основном к устным коммуникативным навыкам. Однако в связи с введением письменной формы экзамена в екатеринбургских вузах можно и нужно говорить о письменных коммуникативных умениях: логичном и последовательном изложении материала, расположении его с учетом структурных компонентов (введение, основная часть, заключение), определении адекватных границ представляемого материала, так как время на экзамене ограничено. Кстати, коммуникативные умения универсальны, их можно использовать на любых уроках.

Для определения качества (оценки) работы мы пользуемся следующими *параметрами*:

- содержание ответа;
- построение ответа;
- выразительность языковых средств;
- грамматическая и стилистическая корректность

и критериями:

- полно;
- неполно;
- фрагментарно;
- с ошибками.

Применение этих параметров и критериев вполне позволяет укладываться в пятибалльную систему оценок, применяемую в нашей гимназии.

Не стоит лукавить, что, работая над отработкой коммуникативных навыков, мы не сталкиваемся с проблемами. Одна из них – проблема творческой свободы учащихся. Но об этом стоит поговорить в будущих сборниках.

Сурина М.В. (Нижний Тагил)
Межэтнические браки на Урале во второй половине XX века:
специфика и динамика

Межэтнические браки в многонациональном Уральском регионе в рассматриваемый период имели существенный удельный вес в общей доле всех заключенных браков. Такие браки и семьи активно изучаются этнографией, демографией, социологией, психологией и другими науками. Национально-смешанные браки являются важной составной частью этнических процессов, мощным фактором и одним из важнейших показателей их развития. В целом для этноса, как особой общности людей, характерны этнически однородные, гомогенные браки, которые обеспечивают стабильность этноса и воспроизводство его в социальном отношении путем передачи новому поколению языка, культуры, хозяйственно-бытовых традиций (1). Такая закономерность обусловлена тем, что народы обычно расселены компактно, т. е. самим фактом нахождения индивидов брачного возраста в этнически однородной среде. При наличии национальных групп предпочтение, отдаваемое брачному партнеру той же национальности, обычно обусловлено традициями, поддерживаемыми однородностью языка, культуры и быта, общностью этнических и эстетических норм и другими факторами (2).

В недалеком прошлом официальная установка на акцентирование значения интеграционных этнических процессов приводила к искажению действительности, к умалчиванию существовавших проблем. В этих условиях межнациональные браки преувеличенно восхвалялись, их рост трактовался исключительно как проявление дружбы народов (3). В последние годы такая преувеличенно восторженная оценка межнациональных браков сменилась критическим отношением к ним. Как ответная реакция появились высказывания о вредном влиянии таких браков на развитие этноса, о нарушении естественной этносоциальной структуры, о катастрофическом сокращении из-за межнациональных браков численности этноса и последующем его исчезновении в результате ассимиляции. Часто одновременно стало звучать понятие «чистота этнического генофонда». Между тем, статистические материалы, характеризующие динамику смешанной брачности, показывают, что число и доля межнациональных браков не снижается, как и не наблюдается их значительно роста, как это было в 1970-е гг. (4)

Развитие смешения национальностей в брачно-семейной сфере определяется рядом факторов. В. И. Козлов на первое место ставит диспропорцию полового состава той или иной этнической группы (5). Однако такая диспропорция обычно характерна для групп мигрантов, особенно переселенцев на дальнее расстояние, среди которых, как правило,

преобладают мужчины молодого и среднего, т. е. наиболее активного в брачном отношении, возраста. Обосновываясь на новом месте, они вынуждены вступать в брачные отношения с женщинами из местного инонационального населения. Урал же к XX веку вышел из категории осваиваемых отдаленных районов, поэтому этот фактор мог влиять лишь на увеличение браков мужчин кавказских национальностей, активно прибывавших в регион в течение всего рассматриваемого периода, с русскими женщинами. Но проследить динамику таких браков, к сожалению, не представляется возможным, поскольку переписи населения фиксировали численность заключенных браков между представителями лишь наиболее многочисленных этнических групп.

Существенное влияние на распространенность смешанных браков оказывают почти все факторы развития собственно этнических процессов: территориальная смешанность, общность религии, близость языка и культуры, социальная мобильность, отсутствие сильных этнорасовых предубеждений (6). Как правило, большее значение имеют *этнокультурные сближающие факторы*, а также активные *урбанизационные процессы*, что можно рассмотреть на примере межнациональных браков в Башкирской АССР.

Длительное сосуществование народов Республики Башкортостан не могло не отразиться на сфере семейно-брачных отношений и, в частности, на численности национально-смешанных браков. Материалы переписей населения свидетельствуют о неуклонном росте числа таких браков по республике. Поскольку сельское население живет преимущественно в моноэтнической среде, где преобладают однонациональные браки, рост межнациональной брачности происходит в основном за счет городского населения. Многонациональный состав городов является той благоприятной средой, на фоне которой растет доля смешанных браков. В конце 30-х годов в городах республики традиции эндогамии были довольно прочными, однако смешение в браках медленно набирало силу. Так, если к 1950 г. в Уфе этнически гетерогенные браки составляли немногим более 22 %, из них татаро-башкирских браков было чуть более 17 %, то к 1995 г. смешанные браки составляли уже 88,3 % от всех зарегистрированных к этому времени браков, из них 69,7 % - башкиро-татарские (7).

Башкиры на территории республики вступали в браки и с русскими, но в силу принадлежности башкир и русских к различным, причем довольно далеким языковым и конфессиональным группам, различий в культуре, нравах и обычаях башкиро-русские браки были нечастым явлением. Заметного увеличения браков между представителями башкирской и русской национальностей в первой половине XX века не происходило. В 1950 г. в Уфе было 25, Октябрьском – 5, Белорецке – 3 таких

брака. Спустя 10 лет число башкиро-русских браков в Уфе удвоилось и составило 4,6 % смешанных браков, а в Октябрьском и Белорецке осталось на прежнем уровне. Смешение в браках башкир с русскими к концу рассматриваемого периода несколько усилилось, но доля башкирско-русских браков в городах по-прежнему была невысока: в 1980 г. она составила в Мелеузе 4,5 %, Октябрьском – 5,1 %, Салавате – 6,1 %, Белорецке – 8,6 %, Белебее – 10 %, Уфе – 10,7 %, Нефтекамске – 11,6 % национально-смешанных браков (8).

Доля же татаро-русских браков в Башкирской АССР была значительно выше, чем башкиро-русских, несмотря на аналогичные национально-культурные и конфессиональные различия. В этом случае основным фактором, способствующим увеличению количества таких браков, является одинаково активно протекавшие среди татарского и русского населения урбанизационные процессы. Среди городского населения наиболее активно развивались межэтнические контакты, глубже проникали элементы нового быта. По мнению В. И. Козлова, немаловажное значение для распространения таких браков в городах имела и автономизация брачных пар, ослабление их связей с кругом родственников, в том числе с более консервативным в вопросах выбора брачного партнера старшим поколением (9). Урбанизационные процессы среди башкир начались позже, и, соответственно, в рассматриваемый период на выбор брачного партнера еще оказывали влияние традиционные этнокультурные установки. Доля русского и татарского населения в городах Башкирии в 1959-1989 гг. была очень высокой и в ряде городов даже более значительной, чем башкирского населения (10). Еще в конце 30-х годов она составляла около 9 % в Белебее и свыше 10 % в Белорецке и Уфе (башкирско-русских – соответственно 1,3 %, 2,1 %, 3,2 %). Смешение в браках городского татарского и русского населения активно шло в 40-х и 50-х годах: в 1960 г. татарско-русские браки составляли в Салавате – 5,5, Кумертау и Белебее – 6,2 – 6,7, Октябрьском, Белорецке и Мелеузе свыше 7, Уфе – более 15 %. Но довольно сильным оно стало в 60-х годах; в начале 70-х годов лишь в двух городах – Белебее и Нефтекамске – процент татарско-русских браков был ниже 10, а в г. Белорецке он достиг 50 %. В 1980 г. в Белебее, Белорецке, Уфе и Октябрьском татарско-русские браки составляли уже 20,8 – 27 %, в относительно «молодых» городах – Мелеузе, Нефтекамске, Салавате и Кумертау – 12,9 – 19,9 % (11).

Довольно высокий удельный вес татарско-русских браков в изучаемый период наблюдался и в Свердловской области: к 1970 г. они составляли 10,6 % всех межнациональных браков, в то время как браки татар с представителями других национальностей – лишь 5,2 % (12).

Татары довольно охотно вступали в брак и с представителями других национальностей. По данным переписи населения 1970 г., в Башкирской

АССР татаро-чувашские браки составляли 1 %, татаро-марийские – 0,3 %, браки татар с представителями других национальностей – 1,6 % межнациональных браков (13). В сельской местности, в силу того, что здесь этнические и конфессиональные традиции на заключение браков сказывались сильнее, количество межнациональных браков с татарами было значительно меньше. Как и в городе, преобладали башкиро-татарские браки, которые составляли 6,2 % от всех смешанных браков. Русско-татарских было только 0,6 %, татаро-чувашских – 0,2 %, татаро-марийских – 0,1 %, татар с представителями других национальностей – 0,3 % (14).

В конце 80-х годов татары вступали в межнациональные браки реже, чем башкиры. Так, в 1989 г. в Уфе 36,0 % мужчин и 37,9 % женщин татарской национальности вступили в брак с представителями других национальностей, в то время как аналогичные показатели у башкир составляли соответственно 38,0 % и 48,0 %, у русских – 35,3 % и 30,0 % (15). Вследствие того, что у тюркоязычных народов при вступлении в брак предпочтение отдавалось людям своей национальности, а также потому, что в эти годы в Уфе татар было больше, чем башкир, выбор брачного партнера своей национальности у татар был чаще. Это и отразилось на приведенных выше показателях. К тому же башкиры, и в первую очередь башкирские женщины были намного мобильнее, чем лица других национальностей (16).

На количество межнациональных браков оказывает влияние и такой важный фактор, как *половозрастной состав населения* региона. Так, по данным социологических исследований, проведенных в Удмуртской АССР в середине 1980-х годов, в поколении родителей преобладали однопациональные брачные союзы: 90,2 % русских и 90,3 % удмуртов сообщили, что национальность и отца, и матери совпадает с их собственной национальностью. Если же союз был межнациональный, дети получали, как правило, национальность матери. У русских же такой вариант выбора национальности детей в национально-смешанных семьях встречается несколько чаще, чем у удмуртов. Доля межнациональных браков в поколении родителей составляла не более 10 % (17).

Русские горожане в Удмуртской республике к концу рассматриваемого периода состояли, главным образом, в однопациональных браках (82,4 % всего русского населения, состоящего в браке). Однако доля таких браков, по сравнению с поколением родителей, несколько снизилась, то есть возросла доля смешанных браков (18).

Удмуртское же население резко увеличило (почти в 4 раза по сравнению с поколением родителей) долю состоящих в межнациональных, в особенности в удмуртско-русских браках. Такое резкое возрастание смешанных браков удмуртов Г. П. Белорукова объясняет тем, что в среде городского удмуртского населения значительно больше женщин, чем

мужчин. Девушки скорее уезжали из села и выходили замуж в городе, где вероятность русского партнера была больше в силу количественного преобладания русского населения. Наличие положительных установок на межнациональный брак способствовало росту таких союзов. В однонациональном удмуртском браке к середине 80-х годов состояли 38,8 % женщин, но 67,7 % мужчин, а в смешанном браке состояли около 2/3 от всех горожанок-удмурток и лишь 1/3 – горожан-мужчин удмуртской национальности. При этом в удмуртско-русском браке состояли 53,7 % от всех состоявших в браке удмуртских женщин и лишь 29,7 % мужчин-удмуртов. Женщины-удмуртки гораздо чаще, чем мужчины-удмурты, вступали в смешанный брак и с лицами нерусской национальности. В смешанных браках состояли чаще лица более молодых возрастов, хотя в среднем и даже в старшем поколениях доля таких браков тоже была значительной. Это говорит о том, что межнациональные браки в среде удмуртского городского населения является довольно устойчивым и имеющим тенденцию к дальнейшему возрастанию явлением (19) (см. табл.).

Таблица
Однонациональные и смешанные браки среди удмуртов-горожан
в разных возрастных группах (в % к числу лиц, состоявших
в браке к середине 1980-х годов)

Этнический вариант брака	Возрастные группы (лет)											
	16-19	20-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55-59	60-64	65-69	70 лет и более
Состоят в однонациональном браке	45,5	40,7	45,5	47,9	45,1	62,0	72,2	61,4	52,9	61,0	66,7	70,8
Состоят в смешанном браке	54,6	59,3	54,5	52,1	54,9	38,0	27,8	38,6	47,1	39,0	33,3	29,2
в том числе удмуртско-русском	54,5	53,8	49,0	45,5	52,9	32,8	24,4	33,3	41,2	39,0	29,4	12,5

Значение половозрастного фактора межнациональной брачности было исследовано М. Д. Кiekбаевым на материалах брачных объявлений в газетах, содержащих сведения о национальности автора и предпочитаемой национальности будущего супруга. Газетное брачное объявление, по мнению исследователя, отражает установки и отношение к межнациональным бракам. Анализ газетной информации показал, что среди городских башкир на национально-смешанные браки больше ориентированы женщины. По мнению М. Д. Кiekбаева, они не выдвигают национальность в качестве требований к будущему брачному партнеру с целью гарантировать более широкую почву и тем самым повысить шансы положительного решения семейного вопроса. Среди башкирских

мужчин, воспользовавшихся службой брачных знакомств по объявлению, преобладает мнение, что национальность в браке имеет значение. Большинство среди них составили люди старше 40 лет, по преимуществу пенсионеры-вдовцы. Для 20-40-летних башкир, судя по содержанию их объявлений, этнический фактор не играет существенной роли при заключении брака (20).

Установки на межнациональную брачность населения Урала отчасти зависели и от важнейших *социальных факторов*: социально-профессионального положения, образования, возраста. Г. П. Белорукова, основываясь на результатах этносоциологических исследований, проведенных в Удмуртской АССР в середине 80-х годов, приходит к выводу, что нетвердая внутринациональная ориентация на брак существует скорее у женщин, притом в старших возрастных группах и, следовательно, с более низким образованием. Такая установка была свойственна прежде всего для наиболее старшего поколения женщин – недавних мигрантов из колхозов, прибывших в город на жительство к детям, то есть для слабо адаптированных к условиям города лиц. У русских женщин чаще, чем у удмуртских, встречалась отрицательная установка к такому браку. Анализируя установки разных социально-профессиональных групп, Г. П. Белорукова обнаружила некоторые особенности в установках специалистов с высшим образованием: доля настроенных положительно к факту межнациональных браков выше в группе удмуртских специалистов, чем русских; соответственно в русской группе высококвалифицированных работников умственного труда выше доля отрицательных ответов: среди удмуртов 2,1 %, среди русских – 10,3 % (21).

Проанализировав показатели встречаемости наиболее «интернационалистского» типа в разных социальных группах удмуртов и русских, считающих что национальная принадлежность не имеет значения в родственных отношениях, Г. П. Белорукова обнаружила, что наиболее высокая встречаемость этого типа ориентаций у русских и удмуртов наблюдалась среди работников высококвалифицированного труда, далее, среди специалистов умственного труда высокой и средней квалификации. Ниже всех показатель встречаемости интернационалистского типа у работников неквалифицированного физического труда. Встречаемость лиц с узконациональной ориентацией при выборе брачного партнера в городах Удмуртской АССР была выше у русских и татар, чем у удмуртов. В русской группе населения узконационально ориентированный тип встречался больше среди служащих, чем среди рабочих (соответственно 5,4 % и 3,7 %). В удмуртской группе населения этот тип встречался тоже чаще среди служащих, но в целом он встречался реже (2,9 % 2,0 %) (22).

Примерно аналогичные закономерности прослеживались и в Башкирской республике. М. Д. Киекбаев отмечает, что среди лиц башкир-

ской национальности с невысоким уровнем образования доля состоящих в национально-смешанных браках была невелика. С ростом уровня образования башкир тенденция к росту межнациональных браков в их среде увеличивается. Причем представители высококвалифицированной инженерно-технической интеллигенции заключали браки с лицами других национальностей значительно чаще, чем представители научно-гуманитарной и творческой. В этом, по мнению исследователя, проявляются различия в характере национального самосознания различных групп башкирской интеллигенции (23).

При изучении межнациональных браков нельзя обойти этноязыковую ситуацию, так как интенсивность и направленность этноязыковых процессов в национально-смешанных семьях во многом определяют тенденции их дальнейшего развития, а межнациональная брачность, в свою очередь, способна влиять на развитие языковых процессов.

Как правило, супруги из межнациональной брачной пары общаются между собой на одном языке. Язык внутрисемейного общения определяется прежде всего вариантом национально-смешанной семьи по этнической принадлежности супругов. К концу рассматриваемого периода в башкиро-русских семьях на территории Башкирской АССР преобладал русский язык, независимо от половой принадлежности русского супруга. В башкиро-татарских браках язык семейного общения определялся этнической макросредой: в городах северо-западной части республики (Нефтекамск, Туймазы, Октябрьский) с преобладанием татарского населения в башкирско-татарских браках господствовал татарский язык. Напротив, в городах Башкирского Зауралья – Сибая, Учалах, Баймаке – в подобных браках преобладал башкирский язык (24).

Отмеченное широкое распространение двуязычия среди башкир, состоявших в национально-смешанных браках сопровождался некоторым снижением их знания языка своей национальности. Среди них высока доля тех, чьи познания в башкирском языке ограничивались пониманием и способностью объясняться. Так, 21,6 % башкир из национально-смешанных семей говорят, но не читают и не пишут по-башкирски, 14,4 % - понимают и могут объясняться и 38,7 % не владеют башкирским языком. Среди женщин-башкирок эти показатели составляли соответственно 17,3 %, 10,5 % и 25,8 % (25).

Большинство современных исследователей признают значительное влияние межнациональных браков на этнодемографические показатели, и скорее негативное их влияние на этнокультурную ситуацию. Так, В. Е. Владыкин и Л. С. Христолюбова отмечают, что этнически смешанные семьи отличаются от однонациональных удмуртских по демографическим и этнографическим характеристикам: у них меньше детей, в них

почти не говорят по-удмуртски, не придерживаются удмуртских обычаев и не приобщают к ним детей (26).

В межнациональных семьях зачастую чрезвычайно затруднено этническое определение детей. Введенная в СССР в 30-х годах паспортная система требовала строго определенной фиксации национальной принадлежности. По первоначальным правилам при получении паспорта допускался свободный выбор национальности, однако к 70-м годам этот выбор ограничивался национальностью одного из родителей. При проведении переписей населения национальность фиксировалась по самоопределению опрашиваемого, но влияние записи в паспорте о национальной принадлежности в подавляющем большинстве случаев являлось определяющим: дети в случае брака татарина и белоруски фиксировались как татары или как белорусы, хотя могли и не считать себя таковыми, да и фактически не считаться ими. Это огрубляло действительную этническую ориентацию многих граждан СССР, а в ряде случаев и искажало ее, сильно затемняя тем самым реальное развитие этнических процессов, в частности, процессов этнической ассимиляции и межнациональной интеграции (27).

В отличие от языковой ассимиляции, которая лишь подготавливает полную этническую ассимиляцию, но сама по себе не сказывается на динамике численности взаимодействующих друг с другом народов, смешанные в национальном отношении браки оказывают на эту динамику существенное влияние. Выбирая так или иначе между национальной принадлежностью отца и матери, а иногда, в отступление от этого правила, выражая свою этническую связь с какой-то другой национальностью, второе поколение в таких семьях как бы обрывает этническую линию по крайней мере одного из родителей, исключая его тем самым из процесса воспроизводства коренной для него этнической общности. Сильное развитие смешанных браков между представителями двух народов при господствующей тенденции к слиянию с одним из них приводит к тому, что численность этого народа может расти более высокими темпами, а численность второго – сократиться не только относительно, но и абсолютно.

Рассматривая национально-смешанную брачность среди населения Уральского региона, стоит упомянуть о проблеме прочности таких браков, тем более, что данный вопрос не совсем достаточно изучен и отражен в научной литературе. В последние годы отечественные социологи и демографы на основе изучения данных социологических опросов пришли к выводам, что межнациональные браки, по сравнению с однонациональными, менее прочны. Данные этносоциологических исследований позволяют предположить, что именно различный уровень сплоченности групп, образующих мезоструктуру контактирующих этносов, оп-

ределяет стабильность браков разного национального состава. Национально-смешанные браки чаще оказываются вне системы неформального социального контроля, что в конечном итоге снижает их стабильность по сравнению с браками коренных национальностей (28). Так, по результатам исследований семей Башкортостана, среди смешанных семей удельный вес неудовлетворенных браком несколько выше. Если в башкирских семьях появляется мысль о разводе у 5,2 % опрошенных, в русских – у 8,0 %, то в смешанных – у 32,5 % (29).

Влияние межнациональных браков на этнические аспекты естественного движения установить достаточно трудно по причине отсутствия статистики, отражающей эти особенности, тем не менее, их влияние этнодемографическую структуру населения бесспорно.

Межнациональные браки способны реально влиять на пропорциональное соотношение этнических групп в регионе, поскольку этническое самоопределение детей в межнациональных браках затруднено; а также на этноязыковую ситуацию вследствие утраты навыков общения на национальном языке одного из родителей (особенно в национально-смешанных браках с русскими).

1. Бромлей Ю. В. Этнос и этнография. М., 1973. С. 114-120.
2. В. И. Козлов. Национальности СССР. Этнодемографический обзор. М., 1982. С. 262.
3. Бромлей Ю. В. Очерки теории этноса. – М., 1983. С. 203; Грдзелидзе Р. К. Межнациональное общение в развитом социалистическом обществе. Тбилиси, 1980. С. 109-111; Дробижева Л. М. Духовная общность народов СССР. Историко-социологический очерк межнациональных отношений. М., 1981. С. 220.
4. Киекбаев М. Д. Башкиры в городах Башкортостана: история и современность (опыт историко-этнографического и этносоциологического исследования). Уфа, 1998. С. 150.
5. В. И. Козлов. Национальности СССР. Этнодемографический обзор. М., 1982. – С. 262.
6. Там же.
7. Киекбаев М. Д. Башкиры в городах Башкортостана: история и современность (опыт историко-этнографического и этносоциологического исследования). Уфа, 1998. С. 152.
8. Мурзабулатов М. В. Современные этно-демографические процессы в Башкирской АССР // Вопросы культурного строительства в Башкирской АССР (1917-1985 гг.). Уфа, 1985. С. 92.
9. Козлов В. И. Национальности СССР: Этнодемографический обзор. М., 1982. С. 268.
10. Там же. С. 87.
11. Мурзабулатов М. В. Указ. соч. С. 92.
12. Рассчитано по: ГАСО. Ф. Р-1813. Оп. 12. Д. 401. Л. 1.
13. Рассчитано по данным: Давлетшина З. М. Татарское население Башкортостана (этнодемографическое исследование). Дисс. ... к. и. н. Уфа, 1998. С. 89.
14. Там же. С. 89.
15. Мурзабулатов М. В. Семья у башкир сегодня // Научное наследие башкирских ученых-эмигрантов и вопросы современности. Уфа, 1995. С. 56.
16. Там же.
17. Белорукова Г. П. Межнациональные отношения в среде городского населения Удмуртской АССР // Современное городское население Удмуртии (образ жизни и этнические процессы): Сб. ст. Устинов, 1986. С. 117.
18. Там же. С. 118.
19. Там же. С. 120.

20. Киекбаев М. Д. Башкиры в городах Башкортостана: история и современность (опыт историко-этнографического и этносоциологического исследования). Уфа, 1998. С. 157.
21. Белорукова Г. П. Указ. соч. С. 120-121.
22. Там же. С. 122.
23. Киекбаев М. Д. Указ. соч. С. 159.
24. Там же. С. 157.
25. Там же.
26. Владыкин В. Е., Христолюбова Л. С. Этнография удмуртов. Ижевск, 1997. С. 92.
27. Козлов В. И. Национальности СССР: Этнодемографический обзор. М., 1982. С. 264.
28. Арутюнян Ю. В., Дробижина Л. М., Сусоколов А. А. Этносоциология. М., 1999. С. 226; Сусоколов А. А. Межнациональные браки в СССР. М., 1987. С. 94-105.
29. Давлетшина З. М. Указ. соч. С. 109.

Сутырин Б.А. (Екатеринбург)
"История социальной работы на Урале":
особенности учебной дисциплины

С 2003-2004 учебного года в учебный план факультета социальной педагогики и социальной работы УрГПУ включена на 2 курсе дисциплина в объеме 42 ч. на дневном отделении, в том числе: лекций – 20 ч.; практических занятий – 12 ч.; самостоятельной работы – 20 ч. На заочном отделении – 16 ч., в том числе: лекций – 6 ч.; практических занятий – 2 ч. и самостоятельной работы – 8 ч.

Включение такой дисциплины для будущих работников системы социальной защиты и обслуживания населения уральского региона вполне оправдано. Этот спецкурс читается после изучения базового лекционного курса "История социальной работы в России и за рубежом" и является существенным дополнением к базовой подготовке.

Но первый опыт чтения такого курса показывает, что студентам этого факультета явно недостает знаний по истории Отечества и истории Урала. На наш взгляд, следовало бы сделать некоторую корректировку в чтении лекционного курса по отечественной истории, обратив больше внимания на социальную историю нашей страны. А в плане усиления регионоведческой подготовки специалистов следовало бы подумать и о включении в учебный план "Истории Урала".

Такие корректировки учебного плана позволили бы студентам более осознанно подойти к изучению историко-краеведческого материала и даже соприкоснуться с памятниками духовного и гражданского назначения, с именами своих знаменитых земляков и с их вкладом в благотворительность на Урале.

История социальной работы на Урале делится на четыре периода: 1. От колонизации Урала и формирования горнозаводского центра России до 1861 г.; 2. Развитие государственного, церковного, общественного и частного признания – с 1860-х гг. до 1917 г.; 3. Становление и развитие системы государственного социального обеспечения в СССР (1917 –

1991 г.); 4. Период социальной работы, благотворительности и меценатства в Российской Федерации (1991 г. – нач. XXI в.).

В основе курса лежат источники по истории социальной работы на Урале: нормативно-правовые акты, горные уставы и документация горнозаводских управлений, отчеты уральских губернаторов и приказов общественного призрения; отчеты о деятельности земских и городских управ; источники по истории благотворительных обществ и деятельности благотворителей и меценатов на Урале.

Историография социальной работы на Урале включает труды дореволюционных авторов, советских историков и современных исследователей (1). Состояние изучения истории социальной работы в уральском регионе представлено в многочисленных публикациях, в том числе в материалах конференций и чтений (2).

Наибольший интерес у студентов вызывают такие темы, как "Организация социального призрения на горных заводах Урала", "Деятельность благотворителей и благотворительных обществ", "Организация социальной помощи и шефства в СССР" и др.

В результате изучения этой дисциплины студенты должны знать: предмет курса и основные теоретико-методологические проблемы социальной истории; особенности становления и развития социальной работы на Урале с древности до начала XXI века; направления социальной работы и видеть пути их реализации в современных условиях с учетом исторических реалий.

Студенты должны уметь применять полученные знания в педагогическом процессе, в своей профессиональной деятельности и в общении с людьми разного социального положения и всех возрастных категорий.

Чтение этого курса позволит в будущем более четко определить его место в учебном плане и в установлении межпредметных связей при изучении таких дисциплин как экономика, демография, социология, этнология и др.

1. Антология социальной работы. Сост. Фролов М.В. Тт.1-3. М., 1994-1995; Бадя Л.В., Демина Л.И., Егошина В.Н. и др. Исторический опыт социальной работы в России. М., 1994; Кузьмин К.В., Сутырин Б.А. История социальной работы за рубежом и в России (с древности до начала XX в.) Учебное пособие. М.-Екатеринбург, 2002 (2-е изд. 2003); Сутырин Б.А., Рябоконе Е.А. История социальной работы в России (с древнейших времен до 1917 г.): Аннотированный библиографический указатель. Екатеринбург, 1999.

2. Благотворительность в России. Исторические и социально-экономические исследования. СПб., 2003; Благотворительность: история и возрождение // Материалы научно-практической конференции. Пермь, 1998; Коллекционеры и меценаты дореволюционного Урала. Екатеринбург. 1998. Вып. 8; Милосердие и благотворительность в российской провинции // Тезисы докладов Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург, 2002; Мокроносова О.М. Благотворительность в России во второй половине XIX-начале XX века. Учебное пособие к спецкурсу. Оренбург, 2003.

Титова Е.Ю. (Нижний Тагил)

Реализация регионального компонента школьного исторического образования в опыте В. А. Сухомлинского

В меняющихся условиях жизни России общество предъявляет новые требования к образованию. Сегодня необходимы такие методологические подходы и технологии, которые позволяют эффективно и адекватно решать задачи воспитания и обучения средствами разных предметов. Обновление содержания образования осуществляется по нескольким направлениям, а именно: глобализация, культурологическая социализация, экологизация, компьютеризация и регионализация.

Особенно актуальным в последнее время стало понятие «регионализация». Проблемой преодоления фрагментарных и несистематических знаний о своей стране или о регионе проживания, разработкой практических вопросов использования региональных материалов в процессе обучения занимаются многие методисты-теоретики и учителя-практики. Необходимость реализации регионального компонента меняет отношение к региональным знаниям и побуждает к поискам возможных путей их интеграции в учебный процесс, в преподавание отдельных предметов, в том числе истории. Одним из важных условий успешного внедрения регионального компонента исторического образования в школе является качественный анализ и детальное изучение опыта виднейших представителей педагогической науки по использованию региональных знаний в учебном процессе. В этой связи интересным и уникальным представляется опыт выдающегося отечественного педагога-практика В. А. Сухомлинского.

В. А. Сухомлинский применял этнопедагогический (народоведческий) подход в обучении, в рамках которого он реализовывал региональный компонент исторического образования в Павлышской школе. Понимание В. А. Сухомлинским идеи народности было созвучно русской философской мысли и исходило из убеждения, что ребенок живет и учится в конкретной социокультурной среде и принадлежит к определенному этносу. Педагог был убежден, что эффективное обучение и воспитание школа может осуществлять лишь на основе тысячелетнего опыта народной педагогики, культурно-исторических традиций и обычаев. При этом у учащихся формируется «корень духовности», «сердцевина человека – любовь к Родине». В. А. Сухомлинский был глубоко убежден в том, что знания о человеке, его самобытном и неповторимом внутреннем мире, культурно-региональных и национальных особенностях учащихся должны воспринимать в широком историческом аспекте. Это одно из важнейших условий формирования у молодежи исторической па-

мяти – целостной научной картины мира, без которой не может быть полноценного человека.

Использованию исторических знаний в деле воспитания подрастающих поколений необходимо учиться у народа. Народ всегда привязывал факты, события жизни, качественные характеристики духовного мира героев к тому или иному периоду своей истории, к определенной местности. В процессе восприятия и осмысления такого материала у детей формируется конкретно-историческое мышление. Благодаря средствам народной педагогики они осознают корни культурно-исторического опыта народа, в особенности своего края. В. А. Сухомлинский считал, что история должна воссоздавать в каждом поколении родной народ (его менталитет, широкий и оригинальный взгляд на мир, самобытную культуру, национальную психологию и характер, тесные духовные связи с другими народами) и родной край (его историю, культуру, традиции, обычаи).

Одним из эффективных способов знакомства школьников с региональной информацией на уроках истории и литературы В. А. Сухомлинский считал изучение устного народного творчества. Сказки и песни, былины и думы, легенды и баллады, пословицы и поговорки вызывали у воспитанников душевный подъем, пробуждали воображение, стимулировали их творческую деятельность и, в конечном счете, способствовали не только повышению интереса к учебе, но и формированию духовности (1, с.105). Открытие детьми мира начинается с постижения сущности и особенностей творческого потенциала своего народа, разнообразных, исторически обусловленных видов его творчества (фольклорного, песенного, музыкального, танцевального и др.). Учащиеся на практике овладевали художественно-образным, эмоционально-эстетическим потенциалом творческого гения народа, глубже чувствовали и воспринимали формы, краски, движения, звуки в природе (в лесу, на лугу, возле пруда, в поле). Неудивительно, что мышление учащихся становилось более эмоциональным, ярким, выразительным. Опыт В. А. Сухомлинского показывает, что творческие качества личности успешнее формируются тогда, когда у детей уже сформирован интерес к усвоению устного народного творчества.

Этнопедагогический подход в обучении и воспитании суммирует знания, идеи о человеке, народе, нации, способствует целенаправленному и систематическому усвоению учащимися культурно-исторических традиций, знакомит с особенностями родного края, его культурой и историей. Связь обучения истории и литературе с этнопедагогическим подходом, подчеркивал В. А. Сухомлинский, помогает всесторонне познать материальную и духовную культуру родного народа, своей малой Родины.

Регионоведческое образование на уроках истории предполагает сочетание обучения с воспитанием. Воспитание в данном случае касается геополитической, патриотической и гражданской сфер. Кроме этого, регионоведческий компонент тесно связан с воспитанием отдельных черт личности, например, чувства собственного достоинства, уважения к своей культуре, толерантности, этичности, открытости в отношении информационного обмена и др. Реализация регионального компонента школьного исторического образования должна актуализироваться не только в новом понимании задач современного исторического образования, но и в потенциальных возможностях, заложенных в научно отрефлексированном историко-педагогическом опыте, в том числе, и в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского.

1. Руденко Ю. Д. Народная педагогика и В. А. Сухомлинский // Педагогика. 1991. № 2. С. 103-106.

Трубецкой В.С. (Екатеринбург) Научно-исследовательский подростковый лагерь

1. В течение четырех лет в Природном парке «Оленьи ручьи» работает подростковый научно-исследовательский лагерь «Хранители». Присутствие в природоохранной зоне стимулирует к оказанию помощи парку, выражающейся как в хозяйственной, так и в исследовательской деятельности. На территории парка находятся уникальные природные и исторические объекты: стоянки эпохи мезолита, неолита, наскальная писаница, городище раннего железного времени, демидовский железный рудник, демидовская плотина. Это и обуславливает эколого-краеведческий характер лагеря.

2. Цели и задачи лагеря.

Сохранение культурной среды через деятельность.

Сохранение культурной среды, созданной трудами наших предков является необходимым элементом для развития духовной, нравственной основы жизни любого человека, его «духовной оседлости», для его привязанности к родным местам, для его нравственной самодисциплины и социальности.

А.- Реконструкция кричного производства

С этой целью

1. Была построена домница
2. Были изготовлены кузнечные меха
3. Была произведена добыча и обогащение железной руды
4. Была произведена плавка кричного железа

Б.- Изучение флоры и фауны Парка

1. Поиск мониторинговых объектов для отслеживания состояния реки Серги.
2. Составление карты расселения моллюсков бассейна реки Серги и изучение условий их обитания;
3. Составление описания растений Парка;
4. Изучение бобровых плотин. Условий обитания и расселения бобров.

В. Изучение объектов истории, сосредоточенных на территории Парка

Была произведена глазомерная съемка Демидовской плотины

1. Было предпринято шурфование Демидовской плотины
2. Ребята из лагеря приняли участие в палеонтологических раскопках в Гроде на Дыроватом Камне, оказывая помощь ученым Института экологии растений и животных АН РФ

Г. Осуществление экскурсионной программы

Знакомясь с Парком, ребята осуществили походы по 6 маршрутам:

- a. По Малому кольцу (до Дыроватого камня)
- b. По Большому кольцу (до пещеры Дружба и Большого провала)
- c. В пещеру Дружба
- d. На Митькины рудники
- e. На Карстов мост
- f. На Дикий Запад

3. Провели 8 экскурсий по Парку для посетителей
4. Разработали и провели экскурсию на Демидовскую плотину
5. Осуществили сплав на катамаранах по реке Серге с целью изучения мест обитания перловиц.
6. Собрали материал для реферативной работы учащихся, которая будет осуществляться в течение 2002-2003 учебного года

Д. Развитие инфраструктуры Парка

1. Уборка туристической тропы и видовых площадок после выходных дней.
2. Прокладка дренажных труб на туристической тропе
3. Оказание помощи при сооружении подвесного моста

Уколова О.С. (Екатеринбург)

Групповая форма организации учебной деятельности как средство реализации регионального компонента школьного исторического образования

Региональный компонент школьного исторического образования уделяет особое внимание деятельностно-коммуникативной составляющей образованности. Обучение приёмам поиска исторической информа-

ции и работы с ней в процессе решения познавательных и практических задач различной сложности, развитие навыков делового и личного общения становится приоритетной задачей урока истории.

Один из вариантов решения этой задачи – использование групповой формы учебной деятельности на уроках. Работа в малой группе способствует эффективному усвоению новой и актуализации уже имеющейся информации, отработке учебных умений. Групповая работа обеспечивает высокую мотивацию детей к изучению далёкого прошлого, развивает деятельностно-коммуникативные навыки, улучшает психологический климат в классе.

Однако внедрение групповых форм работы на уроках истории вызывает серьёзные трудности, которые отпугивают многих педагогов, особенно начинающих. Действительно, групповая работа требует особенно чёткого планирования деятельности учащихся и учителя, тщательной подготовки к уроку, нередко специального раздаточного материала. Организовывая групповую работу на уроке, учитель должен хорошо знать особенности данного класса, учитывать межличностные отношения учеников.

Исходя из опыта работы, можно выделить несколько общих принципов, при соблюдении которых групповая работа на уроке будет по настоящему эффективной.

1. Внедрение групповых форм работы на уроке должно быть системным, т.е. групповые формы должны применяться не от случая к случаю, а периодически, причём именно тогда, когда они могут дать максимальный эффект. Не стоит, однако, воспринимать групповую работу как универсальный способ организации урока. Оптимальный вариант – несколько полноценных, интенсивных занятий в малых группах в течение учебного года.

2. Групповая работа обеспечивает наибольший эффект на уроке, посвящённом закреплению и углублению новых знаний или отработке умений и навыков, на повторительно-обобщающем уроке, а также на уроке изучения нового материала, если этот материал хорошо известен ученикам из внешкольных источников.

3. Группы должны формироваться с учётом психологических особенностей данного класса. Роль учителя в формировании групп также зависит от уровня подготовленности учеников и от степени организованности класса в целом.

4. Оценка деятельности ученика на уроке должна складываться из оценки его личной деятельности и деятельности всей группы. Недопустимо выставлять одинаковую отметку всем членам группы независимо от их личного участия в работе. Все отметки должны быть прокомментированы в конце урока. Как правило, при подведении итогов и оценивании групповой работы учитывается мнение не только педагога, но и учеников.

5. Нужно чередовать в течение учебного года различные формы групповой работы на уроке: групповая лабораторная работа, групповая работа с учебником, командная игра-соревнование, деловая игра в старших классах и т.д.

В нашей практике уроки с использованием групповой работы нередко предусматривают изучение истории родного края. Так, повторительно-обобщающий урок «Жизнь первобытных людей глазами историка» в 5 классе проходит в форме групповой лабораторной работы с краеведческим материалом. Каждая группа получает задание: на основе археологических данных сделать как можно больше выводов о жизни наших далёких предков. В качестве раздаточного материала предлагаются краткие, адаптированные для детей сообщения о находках археологов на поселениях в окрестностях г. Екатеринбурга:

1. Поселение Палкино у г. Екатеринбурга.

При раскопках на левом берегу р. Исети археологи нашли большие наземные жилища с амбарчиками рядом. В жилищах найдены остатки очагов, глиняные сосуды с орнаментом, железный нож, каменные скребки, обломок бронзовой чаши иранского производства. Дома из бревен, пол обмазан глиной. В одном амбаре найдены куски железного шлака. Археологи нашли также медные украшения для одежды, литейные формы, глиняные пряслица, пуговицы, костяные наконечники для стрел, многочисленные остатки конской сбруи и лошадиные кости, печати – знаки собственности.

2. Поселение Шигирский торфяник у г. Кировграда.

На большой глубине, под залежами торфа археологи нашли стрелы из кости, костяные гарпуны и рыболовные крючки, ножи из кремневых вкладышей, ложку деревянную с головой утки на рукоятке, небольшие мотыжки из оленьих рогов, большую лопату из рога лося. Были найдены также деревянный идол человекообразной формы с орнаментом, глиняные грузила для сетей, огромные деревянные сани, деревянный чёлн, лук с орнаментом.

3. Поселение Толстик на Исетском озере.

При раскопках на поселении найдены бронзовые зеркала, трёхгранные бронзовые наконечники стрел, железные ножи, костяные гарпуны, каменные пряслица, бронзовая фигурка собаки, глиняные пуговицы, железные перстни, литейные формы из талька, бронзовые идолы в виде птиц, глиняные сосуды с орнаментом, а также зернотёрки. Жилища наземные, сравнительно небольшие.

Урок-деловая игра по теме «Отмена крепостного права» в 8 классе, посвящённый реализации крестьянской реформы 1861 г. и влиянию её на развитие российской экономики, предусматривает в качестве задания

для одной из пяти рабочих групп составление инспекторского отчёта о положении уральских заводов после реформы:

А) На каких принципах строилась работа уральских заводов до 1861г. – кто работал на заводах, кому принадлежала земля?

Б) Какие трудности испытывают уральские заводы после отмены крепостного права?

В) Как эти трудности сказываются на развитии уральской промышленности?

Г) Какие меры нужно предпринять для вывода уральской промышленности из кризиса?

Использование групповой формы организации учебной деятельности позволяет, таким образом, реализовать как предметно-информационную, так и деятельностно-коммуникативную составляющие регионального компонента школьного исторического образования.

Фролова Н.В. (Сургут)
Проблема формирования исторических понятий
в многонациональном классе

Одной из важнейших проблем современного общества является миграция населения. Данный процесс затронул многие страны, в частности Германию, где проживает 7,4 млн. иностранцев (1), что привело к разработке национальной программы интеграции вновь прибывшего населения в условия германского общества. Особую актуальность вопрос адаптации мигрантов приобрел для России в результате распада бывшего СССР и локальных боевых действий.

Дети составляют значительную часть мигрантов. По подсчетам отдельных специалистов (Федеральной миграционной службы) в 1999 г. их количество достигало 150 тысяч (2). В силу этого необходимо создать такие условия, чтобы процесс адаптации к новым условиям жизни проходил менее болезненно. В связи с этим наиболее важной становится разработка адаптационных программ, направленных на решение социальных, языковых, культурных, психологических проблем, с которыми сталкиваются дети при смене места жительства.

Особенно много вопросов возникает в образовательном процессе. Если в период существования СССР образовательная система была единой, то в условиях основания отдельных независимых стран, возникают индивидуальные национальные образовательные программы. В 1999 г. заместитель министра по делам Содружества Независимых Государств М. Лазутова выделила основные проблемы, с которыми сталкиваются в школе дети из стран ближнего зарубежья (2).

Первая проблема – языковая, зачастую у школьников-мигрантов возникают сложности с пониманием русского языка. Это, в свою очередь, предопределяет возникновение трудностей в образовательном процессе.

Вторая проблема – отсутствие единства в целеполагании гуманитарных предметов в школах стран Содружества и России. Это особенно проявляется в преподавании истории.

Кроме того, в России за последние годы появилось много новых предметов, зачастую совершенно неизвестных школьникам – мигрантам, например, краеведение.

В результате увеличения миграционных потоков в нашей стране любая область, район или округ, а то и любая школа являются многоэтничными по составу населения. Вследствие этого в настоящее время возникает проблема организации учебного процесса - создание отдельных мононациональных классов в рамках общеобразовательной школы или многонациональных классов, где обучение будет протекать совместно.

В целом на данном этапе существующая проблема решается следующим образом: разрабатываются адаптационные программы (3), исследуются наиболее эффективные формы организации учебного процесса. Однако в меньшей степени исследования направлены на разработку наиболее эффективных методов работы с учащимися с учетом психологических особенностей многонационального класса.

Город Сургут изначально является многонациональный городом и в настоящее время продолжается пополнение его жителями стран ближнего зарубежья. В 2002-2004 гг. был проведен эксперимент на базе средней школы №1 г. Сургута (6-8 классы), с целью определения степени сформированности исторических понятий у школьников многонационального класса. В ходе констатирующего эксперимента были получены довольно низкие результаты. Наибольшее затруднение вызвали задания, в которых требовалось определить основные признаки понятия (школьники не могли отделить главные признаки от второстепенных), дать определение (определения понятиям давали нечеткие, зачастую неправильные, отсутствовала логика), сравнить понятия (учащиеся затруднялись установить сходства и различия характерные для двух понятий), а также составлять с ними предложения (отсутствие умений оперировать историческими понятиями).

Исходя из специфики класса, учитель должен разработать наиболее приемлемые и эффективные методы, направленные на формирование исторических понятий.

Во-первых, в связи с тем, что школьники-мигранты плохо знают русский язык и слабо владеют понятийным аппаратом русской истории, учитель прежде всего обязан обращать внимание на качество своей речи, по-

сколькo от этого будет зависеть качество восприятия учебного материала. Речь должна быть размеренной, фразы короткими, с малым числом придаточных предложений, причастных и деепричастных оборотов. Педагог, принимая во внимание низкий словарный запас детей-мигрантов и проблемы с русским языком обязан несколько раз повторить новое понятие, записать на доске отдельные термины и проговорить с учащимися средних классов наиболее трудные слова. Помимо этого учитель должен учесть тот факт, что в большинстве случаев у школьников-мигрантов отсутствуют даже элементарные представления о русской истории или имеющиеся образы не точны. Данные недостатки может компенсировать наглядность, в связи с этим преподаватель должен сделать основной упор при объяснении нового материала на наглядные средства. Так, например, с заданием, в котором требовалось указать основные черты стрельца XVII века, справилось только 40% школьников, а при использовании наглядности показатель увеличился до 75%.

Во-вторых, учитель должен принимать во внимание тот факт, что школьники-мигранты могут чувствовать себя неполноценными участниками образовательного процесса, в связи с этим важно вызвать у них желание сотрудничать и возбудить интерес к излагаемому материалу. Задачи, которые ставятся перед классом в целом в учебном процессе, для таких детей должны детализироваться, инструкции - носить более подробный характер, то есть быть доступными для понимания и выполнения. Желательно не заменять устные ответы учащихся-мигрантов на письменные и только в случае резко выраженных недостатков речи, рекомендуется опрашивать таких школьников после урока.

Помимо этого, необходимо, создать в классе доброжелательную атмосферу, этому может способствовать групповая и игровая деятельность. В частности, что бы понятия, изучаемые на уроках истории, постоянно находились в работе и не забывались учениками Н. В. Короткова, М.Т. Студеникин предлагают несколько способов игровой деятельности - с помощью мяча, карточек, алфавита (4. С.140). Тем более, что игра дает возможность еще раз проговорить понятие, а это необходимо школьникам-мигрантам.

Таким образом, вопрос распределения детей по учебным заведениям – это не просто механическая операция. Ведь дети даже одного и того же возраста имеют разную образовательную подготовку. Главное – они не в одинаковой степени владеют русским языком. Нельзя не учитывать и психологическое состояние школьников (2). Проблемы учащихся-мигрантов не следует рассматривать как школьные, необходимо исследовать и пересматривать всю образовательную политику (3). И в настоящее время важнейшая практическая задача образования – поиск и

разработка наиболее эффективных методов в работе с учащимися с учетом психологических особенностей многонационального класса.

1. <http://www.partner-inform.de/partner/partner59/918.shtml> Перевод С. Мучника (Дортмунд) Copyright © 2002.

2. Интервью М.Лазутовой // Первое сентября. 1999. № 84.

3. Болдырева М.А. Основы мигрантской педагогики (по немецкоязычным источникам) // <http://rspu.edu.ru/li/journal/boldyreva.htm> rspu@rspu.edu.ru.

4. Короткова М.В., Студеникин М.Т. Практикум по методике преподавания истории в школе: Учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведения. М., 2000. 272 с.

Черезова О.Г. (Екатеринбург)

Получение образования как фактор миграционной подвижности сельского населения индустриального Урала в 1960-1970-е гг.

Во второй половине XX в. основным фактором сокращения численности населения Уральского села являлись миграции. Миграционные процессы оказывали существенное влияние на половозрастной состав и естественное движение сельского населения.

Причины, приводившие к оттоку населения из сельской местности, были довольно многообразны. Главное значение среди причин миграций имели так называемые социальные факторы, среди которых определяющим являлись условия, характеризующие уровень жизни населения: реальные доходы, зарплата, жилищные условия, обеспеченность детскими дошкольными учреждениями, больницами, школами и так далее. Основные мотивы, побуждавшие людей покинуть прежнее место жительства, у селян различного возраста различались.

Повышенная миграционная активность молодежи от 15 до 20 лет вызвана переездом к месту учебы. Эта причина в данном возрасте занимала первое место среди причин миграций. Этот фактор приобретал особенно важное значение для местностей, не располагавших развитой сетью учебных учреждений, а именно к таким и относится сельская местность. В начале 1970-х гг. многие статистические отчеты указывают в качестве причин оттока молодежи из села отъезд в город на учебу. Большинство сельских населенных пунктов на Урале, как, впрочем, и во всей стране, располагали в лучшем случае 8-летней средней школой. Например, в сельской местности Свердловской области в 1974 г. среднее специализированное учебное заведение имелось только в с. Зайково Ирбитского района. Крайне мало на селе было и ПТУ. Подготовка квалифицированных рабочих для сельского хозяйства осуществлялась только в 10 ПТУ, в сельской местности же находилось только одно, в котором на 1 января 1974 г. обучалась 1 тыс. человек. Кроме того, эти ПТУ готовили в основном специалистов мужских профессий. Это вполне объясняет актив-

ный отток из села девушек в возрасте 15-17 лет, для которых отъезд в город был единственной возможностью продолжить образование.

Фактически миграции для жителей села являлись одним из путей социально - профессионального продвижения. Полученное образование предоставляло молодым людям возможность профессионального роста, получения более высокой зарплаты, лучших условий труда и, в целом, достижения более высокого социального статуса. А получение специального образования через систему ПТУ, техникумов и вузов для жителей сельской местности, как правило, было связано с миграцией.

С окончанием образования, вернее, с распределением на работу по окончании учебного заведения, связан и некоторый приток в сельскую местность региона молодежи 20-24 лет. Но эта категория мигрантов, как правило, не всегда закреплялась на новом месте жительства.

Приехавшие в село на работу по распределению уезжали, как только отработывали положенный им срок, что в свою очередь создавало и обостряло проблему обеспеченности села квалифицированными кадрами, особенно, врачами и учителями. С конца 1960-х гг. в ряде совхозов Урала наблюдался отток специалистов массовых профессий с отрицательным балансом, то есть уезжало из села больше, чем прибывало на работу. Таким образом, миграции из села приводили не только к демографическим проблемам, таким как деформация половозрастной структуры сельского населения, падение рождаемости, но и к социально-экономическим.

Черепанова Е.В. (Лесной)

Методические условия актуализации индивидуального стиля учащегося в процессе исторического образования

В последние два десятилетия прошедшего столетия историческое образование, пережив серьезные кризисные явления, рассматривается в качестве важнейшего элемента школьной образовательной системы. Возрастание значения этой дисциплины, подтвержденное Стратегией модернизации российского образования, вызвано современными особенностями и условиями нашей жизни. Любой гражданин сталкивается с широким спектром альтернатив, в которых он должен сам сделать выбор и принять на себя ответственность за него. Экономическая свобода, мировоззренческий плюрализм заставляют каждого человека принимать самостоятельное решение и важно, чтобы каждый был способен сделать это сознательно и грамотно

В соответствии с Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года предполагается «усвоение обучающимся определенной суммы знаний, и развитие его личности, его познаватель-

ных и созидательных способностей». Достижение этого результата невозможно без внимания к индивидуально-стилевым стратегиям учащихся в процессе изучения истории на всех ступенях общего образования. Целевые, процессуальные, содержательные характеристики исторического образования должны разрабатываться в соответствии с целостными, концептуальными представлениями о личности, её индивидуальности. Наиболее полно раскрывает индивидуальность человека такой феномен как стиль. Под индивидуальным стилем учащегося мы понимаем интегральную характеристику индивидуальности, выражающую соотношение различных подструктур индивидуальности между собой и с параметрами учебной деятельности в образовательном процессе.

В связи с чем так важен вопрос о возможностях создания методических условий актуализации индивидуального стиля учащегося в процессе исторического образования? При проектировании данных условий необходимо учесть многое. Прежде всего, определить критерии отбора содержания при разработке отдельного урока, темы, раздела учебного курса. «Центральным звеном этой проблемы является установление того минимума содержания, который соответствовал бы достижениям науки, был доступен большинству учащихся и в то же время достаточен для выполнения каждым из них своих социальных функций» (З.И. Гузненко) (1).

Для актуализации индивидуального стиля учащегося содержание образования, как «педагогически адаптированный социальный опыт человечества», должно включать в себя следующие структурные элементы:

- ✓ опыт познавательной деятельности, фиксированный в форме ее результатов – знаний;
- ✓ опыт осуществления известных способов деятельности – в форме умения действовать по образцу;
- ✓ опыт творческой деятельности – в форме умения принимать эффективные решения в проблемных ситуациях;
- ✓ опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений – в форме личностных ориентаций.

Представленные изменения целей и содержания предполагают существенное обновление форм, методов, средств обучения. Историческое образование – это целостная система, охватывающая как учебные, так и внеучебные формы организации образовательного процесса и предполагающая использование, в первую очередь, практико-ориентированных и интерактивных методов обучения, современных личностно-деятельностных образовательных технологий.

Обозначим их роль в процессе актуализации индивидуального стиля учащихся. Так, интерактивные методы, как известно, предполагают

взаимодействие и сотрудничество всех участников образовательного процесса, включают в себя такие этапы учебной деятельности как

- ✓ переживание учащимися конкретного опыта (это может быть игра, упражнение, изучение определенной ситуации),
- ✓ осмысление полученного опыта,
- ✓ обобщение,
- ✓ применение на практике.

Методы интерактивного обучения, способствующие вовлечению ученика в активный процесс, очень широко используются учителями истории. Наиболее популярны такие как: работа в группах («мозговой штурм», «дебаты»), различные виды учебных дискуссий), моделирование, большие и малые ролевые игры («судебные заседания, пресс-конференции).

Эти формы важны, потому что позволяют каждому включиться в обсуждение и решение проблемы, выслушать другие точки зрения, увидеть многомерность задачи. Для достижения эффективных результатов при их использовании педагогу необходимо в совершенстве обладать коммуникативной компетентностью. Так, среди вербальных приемов интерактивного обучения психологи выделяют: умение задавать открытые вопросы (ориентированные не на единый «правильный» ответ), выбор учителем собственной позиции не как определяющей, а как нейтральной, готовность к анализу и самоанализу занятия, помогающему понять, что и как происходило на уроке.

Собственно, эти коммуникативные приемы учителя эффективны при использовании самых различных форм, методик проведения урока. Восстребованными, с позиции актуализации индивидуального стиля учащегося, становятся виды уроков, именуемые в современной методической литературе как «альтернативные комбинированному уроку». Это, как известно, лекции, семинары, лабораторно-практические занятия. В процессе развития индивидуальности учащихся их роль особенно важна, поскольку они предполагают:

- ✓ высокую степень самостоятельности учащихся,
- ✓ использование разноплановых источников знаний,
- ✓ развитие широкого спектра аналитических умений,
- ✓ презентацию учащимися результатов своей практической и творческой деятельности.

Главная идея, заложенная при отборе методов и приемов, заключается в преобладании деятельностного подхода над информационным. Учебный материал выстраивается вокруг основных видов деятельности учащихся, результатов собственной деятельности.

Таким образом, процесс актуализации индивидуального стиля учащегося предполагает расширение использования личностно-

ориентированных технологий, практической направленности образования. «Многовариантный набор технологий, которым должен сегодня владеть учитель, можно сравнить с магическим кристаллом, поворачивая который каждый раз новой гранью к ученику, учитель помогает ему настроиться на нужную волну, отыскать свой собственный луч света в царстве непознанного, открыть свою «танцующую звезду»». (Л.М. Андрияшина) (2).

1. Гузненко З.И. Государственный стандарт школьного исторического образования: к истории разработки // Проблемы отечественной и зарубежной истории, теории и методики обучения. УрГПУ. Екатеринбург. 2002. С. 255-256.
2. Андрияшина Л.М. Культура и стиль: педагогические тональности. Екатеринбург. 1993. С.28.

Чернышева Е.В. (Курган) Местное самоуправление в творчестве В.Ю. Скалона

Полтора века назад император Александр II решился на реформирование всей общественной жизни страны. Результатом было создание земства – всеобщего выборного общественного самоуправления с собственной сферой компетенции. Для либеральной общественности земства стали залогом осуществления в России гражданских свобод и конституционных начал. Осознание потенциальных возможностей, заложенных в земстве, предопределило повышенный интерес к нему со стороны всех направлений отечественной историографии.

Одним из видных исследователей земского самоуправления на рубеже XIX - XX вв. был В.Ю. Скалон (1846 – 1908 гг.). Известный общественный деятель и публицист, автор многочисленных статей по проблемам местного самоуправления и хозяйства. В 1882 г. в условиях общественно-политического кризиса вышел его сборник «Земские вопросы.

Очерки и обозрения», который ярко иллюстрирует взгляды русских либералов того времени.

В.Ю. Скалон преследовал две цели: осветить историю и практику земских учреждений, чтобы объяснить обществу, почему земства не оправдали его надежд; обосновать необходимость конституционной реформы и расширения прав местного самоуправления (1). Свой анализ он построил на раскрытии внешних условий, которые «способствовали или препятствовали земскому делу» (2). Заслуги земства в хозяйственной и культурной областях объяснялись им личными качествами земских гласных, а просчеты ставились в вину местной и центральной администрации. Иными словами, «враждебное окружение» мешало земствам реализовать свои права. В результате с них снималась ответственность за обнаружившиеся в ходе 15-ти летней практики злоупотребления и просчеты.

Другим аспектом рассмотрения В.Ю. Скалоном стало Положение 1864 г. и те правовые принципы, которые легли в его основу. Автор был убежден, что либеральные идеи, воплощенные в законодательстве, должны непременно принести пользу, вне зависимости от наличия гражданского общества и демократических традиций. Вследствие этого у него возникал вопрос: почему этого не произошло? Исследователь объяснял это, с одной стороны, тем, что в законе идеи самоуправления были искажены и Положение 1864 г. вышло не таким, каким должно было быть. А с другой, «жизнь и законодательство разошлись» и, в действительности не получилось ни истинного самоуправления, ни несомненно, ни самостоятельной деятельности (3).

Значительную часть своей работы В.Ю. Скалон посвятил подробному выяснению того, почему высокие идеи и прекрасные ожидания не смогли осуществиться. Парадоксально, что он, имея большой опыт практической деятельности в земстве, все причины неудач видел только в том, что отвлеченные принципы не были полностью реализованы. Из-за этого автор отвергал Положение 1864 г. и опыт их работы и предлагал все начать с начала. Экономические и политические проблемы страны и задачи культурного развития исследователь предлагал разрешить с помощью «великих» идей самоуправления, только теперь развить их дальше и полнее.

В.Ю. Скалон впервые поднял тему «двух комиссий», разрабатывавших Положение 1864 г. Он давал собственное толкование намерений законодателя и утверждал, что проект комиссии Н.А. Милютина предполагал построить земства на государственной теории, наделив их широкими правами. Но, П.А. Валувек искажил первоначальный замысел о государственном статусе земства и «низвел их на степень частных обществ» (4). Это повлияло на положение земства в системе местного управления. Мы видим у В.Ю. Скалона своеобразное освещение содержания проектов комиссии. С его подачи Милютинский проект стали рассматривать как более широкий и прогрессивный, а проект Валувекской комиссии, как ограниченный. Позднейшие исследователи, давая историю разработки Положения 1864 г., не видели существенных различий в содержании проектов, а отмечали только различные мнения, высказанные в Государственном Совете при их обсуждении (5).

Государственная теория самоуправления получила у В.Ю. Скалона либеральную трактовку. В его понимании, реализация ее означала децентрализацию управления и распространение самоуправления на все местное управление, включая правительственные и крестьянские органы, с подчинением полиции земству. Оно должно быть освобождено от правительственного надзора и действовать самостоятельно под контролем общественного мнения (6). В.Ю. Скалон широко поставил вопрос

земского самоуправления и выдвинул требование увеличить его властные полномочия и хозяйственную самостоятельность, демократизировать состав, заменить куриальную систему территориальной; ликвидировать крестьянскую волость и создать на ее месте мелкую земскую единицу. Гарантией такой реформы должно было стать создание центрального представительного органа. Последнее означало ограничение или даже свержение самодержавной власти. Эти предложения составили основу программы «земской либеральной России».

Во второй половине 80 – х гг. XIX в. В.Ю. Скалон продолжил изложение своих взглядов по проблеме обустройства земства. Базой для его рассуждений послужили земские отзывы и проекты, составленные в ответ на запрос министра внутренних дел М.Т. Лорис-Меликова об административной реформе. Попытка обобщить их, снабдив авторскими комментариями, нашла воплощение в его монографии «Земские взгляды на реформу местного управления: обзор земских отзывов и проектов» (7).

Главное внимание автора сконцентрировано на доказательстве приоритета политического над экономическим началом. В земстве он видел легальный центр объединения либеральных сил, через который надеялся донести свои идеи до власти и общества. Анализ взглядов земских людей по различным аспектам местного хозяйства и управления представляла для него благодатную почву, поскольку в различных суждениях с мест всегда можно было найти материал для обоснования своей концепции.

В.Ю. Скалона интересовал, прежде всего, вопрос о том, разделяют ли на местах его позиции о необходимости коренной реформы местного самоуправления. Он утверждал, что большинство земств до событий 1 марта 1881 г. отвечали на это положительно. Но после гибели императора, когда «предстояло сказать окончательное слово», земства оказались «не на высоте» (8). В итоге исследователь констатировал, что постановления большинства собраний по вопросу переустройства местного управления либо отсутствовали, либо почему-то его не удовлетворяли.

Поэтому В.Ю. Скалон использовал для выводов постановления земских управ, а также суждения отдельных гласных, высказанные в собраниях. По всем важнейшим вопросам, такие как: организация земского и крестьянского самоуправления, правительственный контроль, порядок выбора гласных, взаимоотношение земских и правительственных учреждений, местная полиция и т.д., В.Ю. Скалон взял из мнений земств то, что соответствовало его убеждениям. Все несогласное было либо отброшено, либо упоминалось кратко.

Следует отметить, что в 80-е гг. XIX в. В.Ю. Скалон отказался от критики Положения 1864 г., опасаясь за то, что новая реформа в атмосфере правительственного консерватизма уничтожит начала самоуправления. Он утверждал, если бы основные принципы, заложенные в Зако-

не, получили последовательное осуществление, то не было бы крайней необходимости в новой коренной реформе (9).

1. Скалон В.Ю. Земские вопросы. Очерки и обозрения. М., 1882. С. 6.
2. Там же. С. 3 – 4.
3. Там же. С. 83.
4. Там же. С. 21.
5. Авинов Н.Н. Граф М.А. Корф и земская реформа. М., 1904; Гармиза В.В. подготовка земской реформы 1864 г. М., 1957; Коркунов Н.М. Русское государственное право. СПб, 1897. Т. 2.
6. Скалон В.Ю. Земские вопросы. Очерки и обозрения. М., 1882. С. 155.
7. Скалон В.Ю. Земские взгляды на реформу местного управления. Обзор земских отзывов и проектов. М., 1884.
8. Там же. С. 3.
9. Там же. С. 70.

Чучула Н.М. (Каменск-Уральский) Принципы ценностного обучения истории

Не будет преувеличением сказать, что вопрос целенаправленного формирования ценностного отношения к истории в научной литературе недостаточно освещен и потому большой интерес представляет статья Р.Н. Щербакова, в которой говорится о ценностных ориентациях физического образования (1). Автору удалось сформулировать основные теоретические положения, касающиеся раскрытия ценностей науки. И поэтому в определенной степени их можно проецировать на историческую науку.

Говоря о ценностном подходе в обучении, следует исходить из следующих принципов:

1. Учебный предмет, который приобщает учащихся к миру научных знаний и научного мышления, изначально обладает определенным потенциалом в приобщении учащихся к ценностям культуры. Очевидно, что повседневная научная деятельность требует от ученых строгого соблюдения установленных нравственных норм в мышлении и поведении. Стало быть, и учебный предмет, вводящий учащегося в мир знаний, изначально обладает определенным потенциалом в приобщении учащихся к ценностям культуры.

2. Раскрытие ценностей науки и научного познания, по сути понятных и во многом близких каждому учащемуся и потому актуальных для его развития, возможно при условии, что учебное знание предстает перед ним в качестве одного из важнейших элементов культуры.

3. Для формирования ценностного отношения к науке, исторической в частности, необходим такой способ организации учебно-познавательной деятельности учащихся, при котором главный акцент делается на выявлении и осознании ими ценностей научного познания, научной сущности учебного предмета. При этом у учащихся формиру-

ются познавательные, эстетические, нравственные и практические ценностные ориентации.

4. Для этого в содержании учебного курса вводится специально подобранный материал, применение которого на уроке позволяет раскрыть ценность научного познания и личностную значимость научного знания и мышления.

5. Деятельность учащегося при этом концентрируется на реализации в обучении следующих направлений:

а) школьный предмет как наука;

б) творчество классиков науки;

в) знание, методы и мышление как эффективное средство решения проблем повседневного бытия.

6. Одним из основных критериев ценностного подхода в обучении является направленность на личность учащегося, его эмоционально-ценностную сферу сознания. Активизация этой сферы в процессе учебно-воспитательной деятельности позволяет формировать у учащихся устойчивые навыки личностной оценки всех основных элементов урока (рефлексия) и вырабатывать к ним положительно-ценностное отношение, помогающее школьникам осознавать полезность и необходимость изучения учебного курса.

7. Можно выделить методические модели формирования ценностного отношения к науке: процессуальные (предварительный ценностный анализ, системный учет, создание специальных условий) и содержательные (приобщение к вечным проблемам бытия, реализация социо - культурной направленности в обучении).

Очевидно, что реализация этих положений возможна при использовании в обучении истории личностно-ориентированных технологий. При этом формирование ценностных ориентаций, в т.ч. ценностного отношения к истории, возможно при использовании следующих средств:

- формы урока (так называемые нетрадиционные уроки, ставшие сейчас вполне распространенными, позволяющие реализовать принципы личностно-ориентированной парадигмы образования);

- содержания урока, в том числе специальных по своему содержанию уроков или содержания отдельных компонентов комбинированных уроков;

- внеклассной работы с учащимися.

Уроки истории, как часть гуманитарного образовательного пространства, несут в себе огромный потенциал в формировании ценностного отношения к жизни. Средствами достижения аксиологического отношения к изучаемому предмету – истории, являются различные методы, приемы, используемые в ходе учебного процесса.

Научное издание

**Региональные модели исторического
общего и профессионального**

*Восьмые всероссийские
историко-педагогические чтения*

Рекомендовано к изданию Ученым советом
исторического факультета УрГПУ (протокол № 7 от 18.03.2004 г.)

Компьютерный набор и верстка Е.В.Зайцевой

Подписано в печать 13.03.2004 Формат 60x84/16
Бумага для множительных аппаратов. Усл. печ.л. 28,8
Уч.-изд. л. 30,8 Тираж 150 Заказ
Оригинал-макет отпечатан в отделе множественной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017, Екатеринбург, пр.Космонатов, 26
Тел. (3432) 34-24-23 Факс (3432) 34-97-71