

**ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ
МОДЕРНИЗАЦИИ**

Десятые международные
историко-педагогические чтения

Екатеринбург
2006

Министерство образования и науки Российской Федерации
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Исторический факультет

**ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ
МОДЕРНИЗАЦИИ**

*Десятые международные
историко-педагогические чтения*

Екатеринбург
2006

УДК 930.1/2 (07)
ББК Т
М 77

Редакционная коллегия

Корнилов Г.Е.

доктор исторических наук, профессор (главный редактор)

Гузненко З.И.

кандидат исторических наук, профессор

Земцов В.Н.

доктор исторических наук, доцент

Клименко И.М.

кандидат педагогических наук, доцент

Кругликова Г.А.

кандидат исторических наук, старший преподаватель (отв. за выпуск)

Историческое образование на современном этапе: проблемы и перспективы модернизации. Сб. науч. ст. / Урал. гос. пед. ун-т. - Екатеринбург, 2006. – 546 с.: табл., схемы.

ISBN 5-7186-0151-8

В сборник включены доклады и сообщения, представленные на X Международные историко-педагогические чтения, состоявшиеся на историческом факультете УрГПУ 23-25 марта 2006 г.

В публикуемых материалах отражены актуальные проблемы отечественной и региональной истории, теории и методики профессионального исторического образования, методологические проблемы школьных курсов истории и обществознания, воспитательного потенциала исторического образования.

Издание рассчитано на научных работников, преподавателей вузов и учителей школ, аспирантов и студентов, интересующихся проблемами истории, теории и методики обучения и воспитания.

© Уральский государственный
педагогический университет, 2006

Содержание

Пленарное заседание

Поршнева О.С. (Екатеринбург) Актуальные проблемы преподавания методологии истории в вузе.....	10
Зубков К.И. (Екатеринбург) Категория «исторический опыт»: эволюция методологических подходов.....	16
Постников П.Г. (Нижний Тагил) Субъектность ученика как методическая категория.....	21
Огоновская И.С. (Екатеринбург) Государственный образовательный стандарт по истории и перспективы его реализации в общеобразовательных учреждениях Свердловской области.....	27
Власов В.В. (Донецк, Украина) Русско-украинские отношения в украинской школе: первые уроки истории.....	32

Раздел 1. Актуальные проблемы отечественной и региональной истории	
Алексеева Е.В. (Екатеринбург) Получение высшего образования россиянами в Европе (XVIII-начало XX вв.).....	40
Алексеева Л.В. (Нижевартовск) Хозяйство Обдорского Севера в 1917-1921 гг.	51
Алексеева Л.В., Бабушкина С.Л. (Нижевартовск) О государственных мерах по обеспечению нефтяных районов Севера Западной Сибири рабочими кадрами (1960-е - середина 1980-х гг.).....	57
Булавин М.В. (Н. Тагил) Численность и состав православных прихожан г. Нижнего Тагила в 1920-е гг.....	60
Воробьев С.В. (Екатеринбург) Социальная структура РКП(б): теоретические взгляды и реальная практика начала 1920-х гг. (на примере Екатеринбургской губернии).....	66
Гаврилов Д.В. (Екатеринбург) Завершение «промышленного переворота» на Урале: 80-е гг. XIX в. - 1918 г.	73
Дашкевич Л.А. (Екатеринбург) Уральское учительство в период школьных реформ Николая I.....	96

Ильиных И.В. (Н. Тагил) Аспекты политической социализации городского населения Урала в контексте мобилизационных кампаний рубежа 1920-30-х годов.....	111
Кальсина А.А. (Пермь) Деятельность Пермского учительского союза в дни Февральской революции и вопросы исторического образования в школе (март 1917 г. — январь 1918 г.).....	117
Корнилов Г.Е. (Екатеринбург) Сталинская модернизации деревни: несостоявшийся агропереход (1935-1953 гг.).....	123
Кругликов В.В. (Екатеринбург) Изучение проблем развития народонаселения в отечественной историографии.....	142
Кругликова Г.А. (Екатеринбург) Культурное развитие уральского региона: приоритеты и ценности.....	151
Лаврова И.А. (Сургут) Беспризорность на Урале в первой половине 1930-х годов.....	159
Латыпов Р.Т., Лагунова Э.А. (Екатеринбург) Управленческий аспект районирования на Урале в 1920-1930-е годы....	162
Латыпова К.Н. (Екатеринбург) Новые направления в деятельности органов внутренних дел Свердловской области в условиях Великой Отечественной войны.....	172
Лебедев В.Э. (Екатеринбург) Культурно-историческая динамика Древней Руси: опыт типизации.....	177
Мельников Н.Н. (Екатеринбург) Свердловский дизельный завод №76 в годы Великой Отечественной войны. 1941-1945 гг.....	181
Мельникова Н.В. (Екатеринбург) Взаимодействие с заключенными как фактор формирования менталитета жителей закрытых атомных городов Урала.....	186
Мирошкин М.А. (Екатеринбург) Математические методы в исследованиях по истории Урала.....	190
Михалев Н.А. (Екатеринбург) Демографическая история Ямала в коллекции документов Государственного архива в г. Тобольске.....	201
Мошкин В.В. (Нижневартовск) Документы ГАОПОТО о спецпереселенцах Севера Западной Сибири...	205
Побережников И.В. (Екатеринбург) Теоретические проблемы модернизационного подхода.....	208
Рыбаков С.В. (Екатеринбург)	

Российская цивилизация в системе исторических знаний.....	218
Ряпусова Д.Н. (Екатеринбург) Свердловская киностудия в 1943-1985 гг.: историография проблемы.....	225
Сперанский А.В. (Екатеринбург) Концепция тоталитаризма как методологическая интерпретация истории России XX века.....	231
Сурина М.В. (Нижний Тагил) Этнические аспекты половозрастной структуры населения Среднего Урала в конце XX века (по материалам переписей населения 1989 и 2002 гг.).....	239
Сухоносова С.В. (Екатеринбург) Регламентация извозного промысла в Екатеринбурге в конце XIX – начале XX вв.....	250
Сушков А.В. (Екатеринбург) Делопроизводственные документы как источник по истории организационно-кадровых изменений в Президиуме ЦК КПСС в 1957 – 1964 гг..	256
Тараканов М. (Н.Тагил) Численность и состав населения Нижнего Тагила в 20-30 гг. XX века (по данным переписей 1920, 1923, 1926, 1937, 1939 гг.).....	265
Трифонов А.Н. (Екатеринбург) Сельскохозяйственные подсобные хозяйства Урала в годы Великой Отечественной войны.....	283
Фельдман М.А. (Екатеринбург) "Культурная революция" в СССР. Постскриптум.....	288
Чемякина А.В., Чемякин Е.Ю. (Екатеринбург) Мусульмане Великобритании: кризис самоидентичности (к проблемам новейшей истории Западной Европы).....	292
Черезова О.Г. (Екатеринбург) Статистические отчеты как источник для изучения демографических процессов второй половины XX в. на Урале.....	295
Чернышёва Е.В. (Челябинск) Количественные методы в изучении исторических источников по проблемам земского самоуправления в России второй половины XIX - начале XX вв.....	297
Шведов В.В. (Екатеринбург) Становление Свердловской областной школы милиции (1925-1933 гг.)	301
Шумкин Г.Н. (Екатеринбург) К вопросу об уровне экономического развития казенных горных заводов Урала в начале XX в.....	308

Шумкина Т.Г. (Екатеринбург) Вопросы развития народного образования на Урале в трудах научно-краеведческих обществ Пермской губернии	313
Яркова Е.И. (Екатеринбург) Портрет партийного и советского руководителя местного уровня 1920-30-х годов (на примере биографии А.Ф. Сивкова).....	318
Раздел 2. Актуальные проблемы теории и методики профессионального исторического образования	
Баженова Н.Н. (Екатеринбург) Изучение реформ 1860-70-х гг. в курсе истории России в контексте концепции модернизации.....	324
Бондаренко Ф.В. (Екатеринбург) Новые методологические концепции в преподавании отечественной истории в системе среднего профессионального образования.....	330
Гузненко З.И. (Екатеринбург) Качество высшего образования как веление времени.....	334
Демин М.А. (Барнаул) К проблеме мониторинга качества профессионального исторического образования.....	340
Земцов В.Н. (Екатеринбург) Куда исчез Наполеон из учебников по историографии?.....	343
Лис Н.А. (Нижний Тагил) К вопросу реализации эмоционально-ценностного аспекта содержания профессионального образования.....	345
Назарова И.А., Малькова Т.В. (Екатеринбург) Содержание общего исторического образования как условие гуманизации образовательного процесса.....	353
Огоновская И.С. (Екатеринбург) Кадровые проблемы в историко-обществоведческом образовании, или «Смены не будет?».....	357
Петухова И.В., Флягин В.А. (Екатеринбург) Опыт использования компьютерного тестирования на вступительных экзаменах по истории России в УГТУ – УПИ.....	360
Рыжкова О. В. (Н.Тагил) Популяризация краеведческих знаний в студенческой среде: из опыта работы.....	366
Самоделкин Я.А. (Новоуральск)	

Критерии оценки субъективированных знаний по истории у студентов ВУЗов неисторических специальностей.....	371
Титова Е.Ю. (Нижний Тагил) Историческая составляющая языкового образования.....	373
Фишелева А.И. (Екатеринбург) Экскурсионная деятельность студентов на занятиях по «Художественной культуре Урала» как одно из средств знакомства с архитектурой XIX-XX вв.....	375
Фицев А.В. (Екатеринбург) Система подготовки студентов педагогического университета к диагностической деятельности с использованием информационно-коммуникационных технологий.....	379
Раздел 3. Теоретико-методические и методологические проблемы школьных курсов истории и обществознания	
Айдемир Ф. (Анкара, Турция) История турецко-русских войн в школьных учебниках Турецкой республики.....	386
Архипов Б.В. (Курган) Медиаобразование, интегрированное с базовым историческим, как путь развития информационно – аналитических умений учащихся.....	388
Блохин В.С. (Екатеринбург) Основные направления методики учебной работы в третьем концентре исторического образования.....	393
Воронова С.Н. (Екатеринбург) Опыт регионализации содержания образования в гуманитарных классах многопрофильной общеобразовательной школы.....	396
Головеева Л.Ю. (Барнаул) Интегративный подход к обучению в условиях профилизации российской школы.....	403
Гугнина О.В. (Оренбург) День 4 ноября 2005 года глазами историков и семиклассников: реализация герменевтического принципа.....	408
Дорофеева Ю.В. (Екатеринбург) Развитие исторического мышления учащихся: психолого-педагогический аспект.....	414
Ермилова А.Д. (Муравленко) Использование документальных источников на уроках по истории региона.....	421

Кассир Е.И. (Екатеринбург) Модель развития учебно-исследовательской деятельности учащихся в общеобразовательной школе в урочное и во внеурочное время.....	424
Киселева М.А. (Бирск) Использование модульной технологии в обучении истории.....	426
Кругликова Г.И. (Екатеринбург) Древний Восток: проблема «идеального» человека.....	430
Лыжина О.А. (Екатеринбург) Предмет «история» в школьном профильном обучении.....	435
Макарова И.И. (Барнаул) Некоторые аспекты реализации образовательной парадигмы в процессе обучения истории в современной школе.....	440
Маланичева А.В. (Барнаул) Развитие учебной мотивации школьников на уроках истории.....	443
Мищенко О.П. (Нижний Тагил) Проблема образности в методической системе исторической пропедевтики.....	447
Надеева Е.П. (Екатеринбург) Проблемы качества и оценивания результатов школьного обществоведческого образования на современном этапе.....	451
Семенова Г.Н. (Н. Тагил) Технология выявления качества исторического образования.....	455
Соколова Е.С. (Екатеринбург) Была ли в России «надсословная монархия»? : к вопросу об апробации междисциплинарного синтеза в средней общеобразовательной школе..	459
Филимончик С.Н. (Петрозаводск) Из опыта работы над учебным пособием по истории Петрозаводска.....	463
Черепанова Е.В. (Лесной) Развитие методологической компетентности учащихся как основа личностной ориентации исторического образования.....	467
Ястер И.В. (Саратов) Проблемы преподавания истории: традиции и новации.....	471
Раздел 4. Воспитательный потенциал исторического и краеведческого образования	
Бахтина И.Л. (Екатеринбург) Уральская сельская школа 1920-х гг. как центр воспитательной работы	475
Григорьева Н.А. (Волгоград) Гуманизация школьного исторического образования:	

проблемы и перспективы.....	480
Грязева Л.Ю. (Екатеринбург) Военная история как фактор духовного развития общества.....	485
Жук А.В. (Екатеринбург) Обучение истории в провинции: опыт историко-краеведческого музея верхнедубровской школы.....	487
Жук В.О. (Екатеринбург) Исторические образовательные программы в музее истории Екатерин- бурга.....	490
Зубкова И.А. (Екатеринбург) Научная история и «историческая культура» в эпоху постмодерна	492
Каримов Г.Г. (Уральск, Казахстан). Возможности оптимизации препода- вания гуманитарных наук в школе.....	497
Карманович Н.В. (Екатеринбург) Художественно-эстетическое творчество в общеобразовательной школе и воспитание активной гражданской позиции.....	499
Клименко И.М., Терентьев А.Е. (Екатеринбург) Психологические механизмы воздействия исторического опыта на вос- питание нравственных качеств.....	503
Коврижных Г.Н. (Екатеринбург) Изучение региональной истории и культуры в системе внешкольных учреждений.....	511
Лесников А.А., Днепрова Т.П. (Екатеринбург) К вопросу о необходимости гражданско-патриотического воспитания подростающего поколения России.....	515
Огоновская А.С. (Нижний Тагил) Историческая память, культура и музейная педагогика.....	518
Певец М.В. (Екатеринбург) Урок истории как средство патриотического воспитания: формы и мето- ды.....	522
Скальская А.А. (Стерлитамак) Личностно-ориентированная парадигма в изучении социально- гуманитарных дисциплин.....	524
Скальга И.В. (Екатеринбург) Начальное образование в период Первой мировой войны в Пермской губернии.....	528
Сокурова Н.И. (Екатеринбург) Гуманистическая составляющая педагогики средневековой эпохи XI в.: историко-педагогический анализ инвариантной информации.....	531
Хомутцов С.В. (Барнаул) Духовное воспитание как важный аспект исторического образования...	533

Хорошенкова А.В. (Волгоград) Гуманитарно-культурологические основания современного исторического образования.....	535
Швецова С.К. (Екатеринбург) Образовательный потенциал краеведческого музея в изучении истории	540

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

Поршнева О.С.
(Екатеринбург)

Актуальные проблемы преподавания методологии истории в вузе

В современной ситуации в сфере исторического познания многократно возрастает значение теоретической рефлексии, методологической оснащённости историка. Это определяется рядом взаимосвязанных обстоятельств. С одной стороны, реальным методологическим плюрализмом, утвердившимся в нашей стране в последние полтора десятилетия, разнообразием используемых в науке концептуальных подходов, что требует умения осознанно ориентироваться в них, квалифицированно применять в преподавательской и исследовательской деятельности. С другой стороны, влиянием тенденций, характеризующих развитие мировой историографии в последние десятилетия. Среди них следует выделить воздействие так называемых интеллектуальных «вызовов» эпохи постмодернизма, ставящих под сомнение научность исторического знания, а также развивающуюся междисциплинарную кооперацию в сфере социально-гуманитарного познания. Эти обстоятельства обуславливают необходимость дальнейшей разработки ряда фундаментальных для исторической науки проблем, прежде всего природы, специфики исторического познания, его предмета и методов. В этом плане требуется уточнить представления о предмете и методе истории, отличающих ее от других социальных дисциплин и позволяющих сохранять свою дисциплинарную идентичность в условиях «размывания» предмета исторической науки, а кроме того – разработать качественно новую методологию исторического исследования, как исследования междисциплинарного. Понимание актуальности обозначенных задач, а также осознание скромных результатов в их решении, характерно сегодня для ведущих представителей исторического профессионального сообщества (1). Директор Института всемирной истории РАН академик А.О. Чубарьян на Втором Всероссийском научно-методическом совещании деканов и заведующих кафедрами исторических факультетов университетов РФ, проходившем в Москве 28-29 июня 2005 г., отметил, что историческая наука переживает очередной период глубокой трансформации, вызванный, с одной стороны, постмодернистской «атакой» на историю, а с другой – глобальными изменениями во всех сферах мировой системы, что требует от профессиональных историков и организаторов науки и образования пересмотра как эпистемологических основ исследований, так и методики преподавания – и в средней, и в высшей школе (2). В ряде выступлений на данном совещании шла речь о необходимости изменения

структуры и содержания учебного процесса в вузах в новых условиях, в частности, подчеркивалась насущная потребность в углублении методологической и теоретической подготовки будущих историков при одновременном формировании у них навыков самостоятельной научно-исследовательской работы (3).

В постсоветской историографии, как справедливо отмечает Н.А. Прокуракова, существует некая теоретико-методологическая неопределенность, что проявляется в отсутствии ведущих теоретических школ и направлений и методологическом индифферентизме большинства профессиональных историков, которым присуща узкая специализация (4). В.В. Согрин выделяет проблему эпистемологического образования отечественных историков как «крайне актуальную». Он же отмечает, что, «по сути, этот наиважнейший предмет в качестве самостоятельного отсутствует в системе отечественного высшего исторического образования» (5). Вторая актуальная проблема в сфере теоретической подготовки отечественных историков, по мнению автора, это овладение методами междисциплинарных исследований с целью более успешного продвижения междисциплинарной методологии в исторической науке. Предпосылки для этого создаются за счет наращивания в современном отечественном общественном знании теоретического и методологического уровня тех социальных дисциплин, которые могут использовать в своей работе историки (6).

Таким образом, особенно явственной и ощутимой в современных условиях стала потребность повышения уровня теоретической подготовки историков в вузах на основе соединения научного (исследовательского) и учебного знания, превращения курса методологии истории в первостепенную, базовую теоретическую дисциплину высшего исторического образования. В широком значении методология истории изучает природу, принципы и методы исторического познания, она должна базироваться на онтологическом и гносеологическом знании, включать философско-исторический, эпистемологический, концептуальный и методический уровни проработки данной проблематики. Это предопределяет центральное значение вопроса о становлении и современном состоянии исторической эпистемологии. Важно не только рассматривать процесс эволюции парадигм в социально-гуманитарном познании в новое и новейшее время, в контексте которых и происходила выработка исторической эпистемологии, но и прочие обретения исторической наукой собственной эпистемологии, во многом стимулированной неокантианской эпистемологической рефлексией, из которой, как показал Б.Г. Могильницкий, выросла методология истории как самостоятельная научная и учебная дисциплина (7). Характеризуя современное состояние в данной сфере, Л.П. Репина подчеркивает два принципиальных момента: серьезные изменения, произошедшие в 1990-е гг. в результате «лингвистического поворота», и влияние историко-антропологического под-

хода, на основе которого интердисциплинарная история в конце XX в. совершила свой очередной виток – «культурологический» поворот. Последний, по ее оценке, привел к оформлению социокультурного подхода к изучению исторического прошлого с новой масштабной задачей – раскрыть культурный механизм социального взаимодействия. Большие надежды стали возлагаться на новую парадигму анализа, способную учесть творческую роль личности и механизм принятия решений индивидом и призванную, таким образом, обеспечить синтез индивидуального и социального в истории (8).

Ведущая тенденция в междисциплинарном взаимодействии истории и смежных социально-гуманитарных дисциплин на его современном этапе может быть обозначена как развитие трансдисциплинарных исследований. Репина отмечает, что в 1970-е гг. «перекрестное опыление» на уровне социально-гуманитарного знания охватывало все более обширные исследовательские поля, формируя в этом интеллектуальном пространстве новые, по существу наддисциплинарные предметные области, например такие, как *peasant studies*, *women's studies*, *cultural studies*, *gender studies* (9). Она подчеркивает, что новизна междисциплинарной ситуации уже в 1970–80-е гг. состояла в том, что в центре внимания оказались не только методики, но и объекты научных интересов других дисциплин (именно сам объект исследования стал конструироваться как поли/мультисциплинарный), что привело к переменам революционного масштаба в предметной области истории: в результате интенсивных междисциплинарных взаимодействий резкое расширение предмета истории, круга источников и методов исследования вызвало появление множества новых «гибридных» субдисциплин и значительное усложнение структуры исторической науки. В этой исследовательской ситуации все явственнее стал ощущаться перенос значения с дисциплин на проблемы, которые формулируются, по существу, как трансдисциплинарные: это проблемы, которые в принципе не могут быть поставлены в конституированных дисциплинарных границах (10).

Актуальность разработки проблем междисциплинарного синтеза определяется, как это очевидно, не только развитием практики взаимодействия и формированием наддисциплинарных предметных полей, но и пересмотром роли языка, культуры, повседневного опыта в человеческой практике и научном познании, антропологическим поворотом в истории. Необходимость изучения всех проявлений жизни человека прошлого – наделенного сознанием индивида, находящегося в центре исторического исследования, в единстве ее личностных и социальных характеристик предполагает использование теоретических наработок и методов психологии, социологии, антропологии, семиотики, лингвистики. В программе курса методологии должна найти отражение тематика, связанная с изучением традиции междисциплинарной кооперации истории и других гуманитарных и социальных наук, ее

развитием и трансформацией в современных условиях. В рамках данной темы в лекционном курсе целесообразно рассмотреть проблему концептуально-теоретических основ и методологических принципов междисциплинарного взаимодействия, необходимо ознакомить студентов с важнейшими мировыми и отечественными достижениями в этой сфере.

Особое внимание в разделе, посвященном современному состоянию исторической науки, неизбежно уделяется рассмотрению основных проблем исторического познания, порожденных эпохой постмодернизма, а также ответов на вызовы времени, вырабатываемых профессиональным историческим сообществом. Эти проблемы, в том числе вопросы о научности исторического познания, специфике его предмета и методов в последние годы стали предметом обсуждения в отечественной историографии, учитывающей опыт теоретических дискуссий на Западе. Разочарование в возможностях каузальных объяснительных моделей и макроисторического анализа во многом объясняют тенденцию индивидуализации прошлого как объекта исследования современной исторической науки. Несмотря на осознание неотъемлемой субъективности познания прошлого, историки отстаивают сохранение за своим ремеслом статуса научной дисциплины: оно основано на исторических источниках, имеющих объективный характер, созданных независимо от исследователя в разное время с разными целями, получено осмысленным (эксплицированным) методом, поддается воспроизведению, проверке и контролю со стороны профессионального сообщества (11). В целом для многих российских и зарубежных исследователей характерно стремление выработать «третью» позицию, чуждую крайностей объективизма и постмодернизма, «выстроенную вокруг ставшей в настоящее время центральной концепции опыта, несводимого полностью к дискурсу. Они исходят из существования реальности вне дискурса, независимой от наших представлений о ней и воздействующей на эти представления, однако переосмысливают свою практику в свете новых перспектив и признают благотворное влияние «лингвистического поворота» в истории постольку, поскольку он не доходит до того крайнего предела, за которым история и литература, факт и вымысел становятся неразличимыми и отрицается само понятие исторического знания (пусть и с учетом его специфики)» (12).

Особое значение в понимании современной историографической ситуации приобретает рассмотрение становления и эволюции антропологически ориентированной истории как главного источника инноваций в развитии методологии и методов исторического исследования в XX в. Актуальным является, в частности, изучение возникших под влиянием исторической антропологии (и отчасти ее продуктивной критики) родственных историографических течений: микроистории, истории повседневности, новой интеллектуальной, новой социальной, новой локальной, новой культурной, новой политической, новой экономической истории. В этой связи нельзя обойти

вниманием и вопрос об адекватных современной эпистемологической ситуации источниковедческих подходах. Определяющим становится переосмотр приоритетов структуры источниковой базы, переоценка роли источников личного происхождения, что инициирует разработку проблем аутентичности источника, методологию исследования «свидетельств живого наблюдателя», участника событий (13).

Главным содержанием методологии истории является теоретическое осмысление путей и методов исторического познания. Проблема метода является центральной, соединяя теоретический уровень и практику исторического исследования. Существуют различные определения метода исторической науки, отражающие эту двуединую его природу (14).

Обновление и обогащение содержания одного из главных разделов курса методологии – «методы исторического исследования» – является важнейшей задачей в преподавании данной дисциплины. Помимо общенаучных и специально-исторических методов большое внимание следует уделить анализу методов междисциплинарных. Достижения смежных социальных и гуманитарных, а также естественных наук не только оказывают влияние на способы исторической интерпретации прошлого, но и позволяют существенно расширить арсенал его средств, которые представлены научными методами. На наш взгляд, назрела необходимость расширения внедрения новых концептуальных подходов и методик не только в исследовательскую работу, но и в учебные курсы и программы как теоретического, так и конкретно-исторического характера.

В методологии, включающей в себя теорию научного познания (эпистемологию), связь теоретических подходов, принципов и методов исследования представляется бесспорной. Правила и приемы, составляющие сущность метода, во многом определяются пониманием целей, задач, объекта и предмета исследования, а также отношений между объектом и субъектом этого процесса, пониманием роли познающего субъекта. Указанные аспекты являются по своей сути мировоззренческими, тесно связаны с философскими основами исторического знания. Поэтому становление и развитие методов исторического исследования целесообразно рассматривать в контексте эволюции породивших их научных парадигм.

В широком значении метод исторического исследования включает в себя следующие компоненты:

- теоретические идеи и принципы, определяющие пути исследования объекта с учетом его специфики и характера поставленных целей и задач;
- нормы и правила исследования;
- процедуры, техники исследовательской работы с источниками.

В узком понимании метод включает правила, процедуры и техники исследовательской работы историка. Поскольку последние определяются теоретическими подходами и требуют обоснования и согласования, тео-

ретический аспект метода неизбежно входит органической составляющей в его структуру.

Рассмотрение методологии как теории научно-познавательной деятельности, направленной на разработку методов научного познания, имеет большое практическое значение в обучении студентов навыкам исследовательской работы. Оно позволяет использовать знание методологии для разработки технологии исторического исследования, имеющей определенный алгоритм. В курсе дисциплины важно показать и интерпретировать связь между используемыми историками теоретическими подходами, принципами и методами исследования. На семинарских занятиях целесообразно учить студентов выявлять концептуальные подходы, принципы, методы и технику исследования, используемые автором в том или ином конкретном историческом сочинении как определенную исследовательскую технологию. Знакомство студента-историка с современной научной парадигмой, исследовательской практикой и достижениями мировой историографии призвано способствовать стиранию грани между научным (исследовательским) и учебным знанием, выведению исторического образования в вузе на качественно новый уровень. Это будет залогом дальнейшей интеграции отечественной исторической науки в мировое исследовательское пространство при сохранении и развитии лучших традиций отечественной историографии.

1. Второе Всероссийское научно-методическое совещание деканов и заведующих кафедрами исторических факультетов университетов РФ // Новая и новейшая история (далее ННИ). 2005. № 6; Новый образ исторической науки в век глобализации и информатизации. М., 2005; Проскурякова Н.А. Концепции цивилизации и модернизации в отечественной историографии // Вопросы истории. 2005. № 7; Репина Л.П. Опыт междисциплинарного взаимодействия и задачи интеллектуальной истории // Диалог со временем. Альманах интеллектуальной истории. 15. М., 2005; Селунская Н.Б. Методологическое знание и профессионализм историка // ННИ. 2004. № 4; Согрин В.В. История исторической мысли XX века // ННИ. 2004. № 5; и др.
2. См.: Второе Всероссийское научно-методическое совещание... С. 4.
3. Там же. С. 11.
4. Проскурякова Н.А. Указ. соч. С. 154.
5. Согрин В.В. Указ. соч. С. 159.
6. Там же.
7. Могильницкий Б.Г. История исторической мысли XX века. Курс лекций. Вып. 1. Кризис историзма. Томск, 2001. С. 59.
8. Репина Л.П. Опыт междисциплинарного взаимодействия... С. 10.
9. Там же. С. 7.
10. Там же. С. 8, 10.
11. См.: Репина Л.П. Вызов постмодернизма и перспективы новой культурной и интеллектуальной истории // Одиссей. Человек в истории. 1996. М., 1996; Румянцева М.Ф. Историческая наука и художественная литература: от модерна к постмодерну // История России XIX – XX веков: Новые источники понимания. М., 2001; Её же. Ис-

торическая антропология в условиях кризиса метарассказа // Ежегодник историко-антропологических исследований. 2001/2002. М., 2002.

12. См.: Репина Л.П. Смена познавательных ориентаций и метаморфозы социальной истории (Часть 2) // Социальная история. Ежегодник. 1998/99. М., 1999. С. 15.

13. Селунская Н.Б. Указ. соч. С. 35-36.

14. Иванов В.В. Методология исторической науки. М., 1985. С. 97; Ковальченко И.Д. Методы исторического исследования. М., 2003. С. 39; Савельева И.М., Полетаев А.В. История и время. В поисках утраченного. М., 1997. С. 58; Визгин В.П. Постструктуралистская методология истории: достижения и пределы // Одиссей. С. 39.

Зубков К.И.
(Екатеринбург)

**Категория «исторический опыт»:
эволюция методологических подходов**

В настоящее время, несмотря на существенное углубление представлений о природе исторического познания, в применении к нему столь часто используемая историками категория «исторический опыт» является явно недостаточно разработанной в теоретико-методологическом плане – особенно в аспекте соотношения онтологического статуса этого понятия с содержанием и динамикой исторического развития. Между тем, актуальность этой методологической проблемы объективно возрастает ввиду острой общественной потребности в корректном использовании исторического опыта – прежде всего, основанных на нем алгоритмов экспертизы, анализа и прогнозирования – в современной социальной практике.

Категория «опыт», достаточно полно разработанная в общефилософском плане, в применении к исторической онтологии и историческому познанию пока что характеризуется недостаточно глубоким теоретическим осмыслением, слабой методологической сопряженностью разнообразных ее трактовок и ракурсов изучения. Между тем, постановка задач извлечения социального опыта из прошлого развития человечества со времен античности характеризует одну из важнейших функций исторической науки и основанную на ней влиятельную традицию историописания – *прагматическую* (Фукидид, Полибий). Прагматически-ориентированная систематизация исторических знаний позднее определила творчество виднейших историков эпохи Ренессанса (Н. Макиавелли, Ж. Боден), у которых категория «опыт» уже приобретает значение не только функции исторической науки, но и определяющего ход истории механизма социального действия.

В эпоху Нового времени, как отражение философского спора между эмпиризмом и рационализмом, определились два основных подхода к трак-

товке категории «опыт» в ее естественно-научной и социально-исторической проекциях: *эмпирико-материалистический* и *рационалистический*. Французский материализм XVIII в., трактуя опыт как непосредственно-чувственное отражение отношений объективного мира и как важнейший источник познания, уже приходит к его пониманию как движущей силы истории, но, прежде всего, в аспекте интеллектуального научения «примерами», осуществляемого на индивидуально-личностном уровне. В русле этой традиции опыт связывается с возможностью сознательного повторения (позитивный опыт) или избегания повторения (негативный опыт) социальных ситуаций прошлого, получает истолкование как *процедура сравнения* исторических ситуаций в «вертикальной» (диахронной) и «горизонтальной» (синхронной) проекциях. Трактуя опыт в категориях *достоверного* знания о прошлом, французские материалисты стремились установить для него внешние границы и критерии верификации (в категориях «возможного» и «невозможного», определяемого на базе естественнонаучных подходов и понимаемого метафизически). Ограниченность такого понимания категории «опыт» проявила себя в метафизичности, наивном натурализме, неспособности осмыслить опыт как широко понимаемую общественно-историческую практику, недостаточной теоретической проработанности его содержания и отсюда его истолковании преимущественно в категориях «здравого смысла».

Это в существенной степени повлияло на негативистскую трактовку опыта представителями *идеалистического рационализма* как неясного, смутного, ущербного знания, ведущего к заблуждениям и по этому основанию противопоставляемого базирующему на строгой логике, «выводному» теоретическому знанию (Р. Декарт, Г.В. Лейбниц). Эта интеллектуально-философская традиция в дальнейшем решающим образом повлияла на исключение категории «опыт» из идеалистических теорий исторического процесса, а также из проблематики исторической эпистемологии. В гегелевской философии истории опыт рассматривался как дискретный, объективированный *результат* саморазвития «мирового духа», или *явление*, но противопоставлялся при этом исторической необходимости как *цели* и *сущности* исторического развития. (В аналогичном виде опыт позиционировался и в гегелевской схеме познания). Гегелевский историзм трактует опыт как завершенный в самом себе и потому «несвободный» результат исторического развития, имеющий ограниченную соотнесенность как с постоянно изменяющимися условиями и обстоятельствами социального действия, так и со «свободой» настоящего.

Марксистский исторический материализм отчасти восстановил онтологическое и познавательное значение категории «опыт», связав объективное содержание опыта с процессом познания и практического освоения действительности человеком. В данном контексте категория «опыт» отождествлялась с широко понимаемой *общественно-исторической практикой* и в

этом качестве преобразовывалась в категорию «исторический опыт». Через категорию «деятельность» опыт впервые вводился в представление о механизме исторического развития как момент последнего, связанный с *наследованием* и *преемственностью* социально-исторической деятельности.

Классический (социологический) позитивизм и исторический материализм связали категорию «опыт» с представлением о *закономерности* исторического процесса, которая трактуется как момент диахронной и синхронной *повторяемости* исторических ситуаций и алгоритмов социальной деятельности на уровне самой *сущности* исторического процесса. Тем самым было преодолено абсолютное противопоставление исторического опыта и индивидуализирующей логики исторического процесса. Последовавшее за этим жесткое разделение исторических школ и направлений на сторонников *нотетического* (признающего закономерности) и *идиографического* (индивидуализирующего) подходов к истории и историческому исследованию, их взаимная критика, в конечном счете, способствовало тому, что трактовка закономерности как существенного свойства исторического процесса приобрела более гибкое, пластичное воплощение, основанное на признании «открытости» (гегелевская «свобода»!) исторических ситуаций и «возмущающего» воздействия на них уникальных, неповторимых исторических условий и обстоятельств, *модифицирующих* конкретные проявления исторических закономерностей. Как продолжение этого вектора осмысления, в XX веке обнаруживается, по крайней мере, две очевидные тенденции: с одной стороны, в русле веберовской социологии целиком переводить проблему закономерности исторического процесса в плоскость гносеологии, трактовать ее лишь как организующую историческое исследование субъективную конструкцию историка; с другой, обращаться к различным моделям анализа *циклических проявлений* исторической закономерности. Последняя тенденция в значительной степени сближала историю с социологией в части исследования механизмов функционирования обществ как систем и тем самым обеспечивала изучению исторического опыта дополнительные основания. Однако, в целом в современной исторической науке противостояние между сторонниками идеи закономерности истории и приверженцами идиографизма далеко не преодолено, и есть основания считать, что этому могла бы способствовать более глубокая разработка теоретического содержания категории «исторический опыт» и основанных на ней методологических подходов к изучению истории.

XX век, богатый на методологические новации в области исторической науки, обнаружил несколько характерных тенденций в осмыслении и интерпретации категории «исторический опыт». В области исторической эпистемологии опыт как «ориентационная» составляющая мышления историка был использован для разработки универсальных теорий исторического описания (теория «охватывающего закона» К. Гемпеля) и исторического

объяснения (теория «воспроизведения опыта» Р.Дж. Коллингвуда, теория «рационалистического» объяснения У. Дрея), которые, однако, не получили однозначного признания в профессиональной среде.

Категория «исторический опыт» заняла заметное место в представлениях об онтологии исторического процесса и в исторической методологии в связи с разработкой *структурного метода* исторического исследования и с зарождением основанной на его применении, *проблемной* по своей направленности «новой исторической науки». Идея устойчивости и относительного постоянства *структурных измерений* социально-исторической реальности, нашедшая свое отражение в творчестве школы «Анналов» (М. Блок, Ф. Бродель, Ж. Ле Гофф и др.), в существенной степени подкрепила релевантность применения «опытной» парадигмы в изучении истории. Более того, изучение исторического опыта в этом контексте получило совершенно новое методологическое измерение как *проблемное* «вопросание» прошлого, призванное прояснить содержание и смысл настоящего. Проблемный модус исторического познания предполагает, что опыт истории не может восприниматься как застывший, неизменный «слепок» ситуаций и событий прошлого. Исторические *ситуации, события, факты* и иные дискретные «единицы», из которых составлено наше видение опыта прошлого, являются, по существу, результатом абстрагирующих процедур сознания историка, исследующего исторический *континуум*, и в этом качестве могут подвергаться аналитической «деконструкции» и «реконструкции» в соответствии с *проблемной направленностью* этого исследования. Это, по существу, означает, что категория «исторический опыт», формируя специфические проблемные ретроспекции, в такой же степени воплощает в себе содержание социальной практики прошлого, в какой и определяется практическими запросами настоящего.

Возрождение исторического нарратива, которое пришло в 1980-е гг. на смену увлечению историков структурным методом исследования, в существенной степени удерживает в себе достижения последнего и представляет собой многовариантное поле связанных с извлечением исторического опыта проблемных ретроспекций, значительно обогащающих традиционное историческое описание и сообщающее ему большую аналитическую глубину (например, «ретроспективный» нарратив, представленный работами Н. Дэвиса). «Новая историческая наука» дала значительный импульс появлению современных исследовательских направлений, сформированных под влиянием идей постмодернизма и постструктурализма и объединяемых под общей характеристикой «экспериментальной истории» («реконструктивная» история, количественная история, акцидентальная история, «контрфактическая» история, исторический пессимизм и др.). В них в том или ином виде с помощью логически сконструированных, формализованных моделей прошлого исследуется *дополнительно*, за рамками прямых сообщений источни-

ков, с целью извлечения имплицитной исторической информации, характеризующей те стороны и фрагменты исторической реальности, которые принципиально важны для *опытной «реконструкции»* исторического знания.

В отечественной исторической науке теоретико-методологические проблемы изучения исторического опыта в силу многих причин не получили такого детального и всестороннего освещения и анализа, как за рубежом. Можно выделить лишь отдельные исследовательские направления и школы, которыми данные проблемы затрагивались применительно к специальным задачам исторического исследования. Б.Г. Могильницким и томской школой методологии истории были предприняты исследования по исторической эпистемологии, в которых проблемы изучения исторического опыта находили отражение в общем постановочном виде в связи с анализом специфики исторического познания, принципа историзма и закономерности исторического процесса, социальных функций исторической науки. Академиком И.Д. Ковальченко и его учениками разрабатывались новые методологические подходы к исследованию исторических источников, основанные на применении информационной теории, в частности, квантитативные и моделирующие. В работах академика В.В.Алексеева изучение исторического опыта впервые сформулировано в качестве самостоятельной научной проблемы, предложено его определение в категориях исторической методологии, определены основные подходы к его изучению и их функциональные приложения. На основе его методологических подходов были разработаны исследовательские программы по изучению исторического опыта регионального развития России.

Резюмируя вышесказанное, можно констатировать, что отечественной исторической наукой в обращении к теоретико-методологическому анализу категории «исторический опыт», разработке на этой основе как общетеоретических подходов к изучению истории, так и объяснительных теорий «среднего» уровня, эмпирической верификации предлагаемых в этом русле новых концептуальных проекций и методов исторического исследования допущено серьезное отставание от западных ученых-историков. Современное состояние исследований по проблеме, характеризующееся как множественностью предлагаемых теоретико-методологических проекций, так и значительными трудностями их сопряжения и интеграции в едином концептуальном поле, определяет необходимость их основательной методологической рефлексии, дальнейшей разработки на этой основе обновленного, фундаментального теоретико-методологического взгляда на проблему исторического опыта, на перспективы его применения в конкретных исторических исследованиях и в социальной практике.

**Постников П.Г.
(Нижний Тагил)**

Субъектность ученика как методическая категория

В ходе экспериментальной работы проводилось пилотажное исследование, связанное с выявлением трудностей учащихся в процессе познания истории. Опросом был охвачен 881 учащийся 5-11 классов школ города Нижний Тагил. Результаты исследования показали, что 162 ученика (18%) усваивают исторический материал успешно, 719 (82%) обучаемых испытывают различные трудности. На основании ответов учащихся была составлена типология учебных затруднений. К мнемическим трудностям были отнесены все те, которые связаны с запоминанием учебного материала (дат, фактов, понятий); к герменевтическим – проблемы, связанные с пониманием исторических процессов (анализ, обобщение, объяснение, выводы, оценки); к коммуникативным - все то, что отражает предъявление результатов учебной деятельности в устной форме (ответы, диалог, обсуждение, дискуссия); к учебным – различные виды учебной работы (подготовка домашнего задания или к контрольной работе, работа с учебником, составление таблиц, конспектов, тезисов, рефератов); к пространственным – ориентация в историческом пространстве (работа с картой, картосхемой, извлечение исторической информации из карты).

Трудности учащихся в изучении истории

Тип трудности	5	6	7	8	9	10	11	всего
Мнемические	40	111	141	87	39	44	12	474 (66%)
Учебные	11	4	14	26	12	3	2	72 (10%)
Герменевтические	7	11	29	36	4	4	2	93 (13%)
Пространственные	7	8	1	5	2	1	1	25 (3%)
Коммуникативные	13	15	12	12	2	1		55 (8%)
Итого	78	149	197	166	59	53	17	719

Полученные данные свидетельствуют о том, что для большинства учащихся история является трудным предметом. Основная трудность обусловлена спецификой учебного материала и особенностями сложившейся

методической системы преподавания учебного предмета. Восприятие истории имеет свою специфику. Изучению подлежат научные исторические факты, которые отличаются большим объемом содержания и представлены на уровнях описания, объяснения и оценки. Для эффективного усвоения исторического опыта необходима развитая способность к пространственной и временной локализации исторического процесса, большой объем памяти не только оперативной, но и долговременной. Явление и сущность исторических фактов, процессов не всегда совпадают и требуют развитой аналитической деятельности в процессе восприятия и переработки исторической информации. Следует также отметить, что исторические факты не воспроизводимы, они требуют исторической реконструкции, познание исторического факта начинается с создания его образа.

На наш взгляд, эти результаты обусловлены особенностями традиционной методической системы, базирующейся на доминировании деятельности преподавания, научности содержания, механическом запоминании исторических фактов и понятий как основных результатов исторического образования. В процессе взаимодействия учителя и учащихся господствуют объяснительно-иллюстративные, монологические методы, базирующиеся на устном слове учителя и наглядности. Значительная часть учебного времени используется учителем для реализации дидактических функций (передачи информации и контроля результатов ее усвоения). Учение носит репродуктивный характер. Ведущей фигурой традиционной методической системы исторического образования является учитель. Процесс познания основан на рациональной основе.

Развитие ученика как субъекта познания исторического опыта предполагает поиск новых научных и практических оснований для проектирования адекватной методической системы. Учение выступает механизмом социализации и индивидуализации ученика в процессе переработки, переосмысления и усвоения учеником собственного опыта. Результатом учения является создание учеником представлений об окружающей действительности путем формирования личностно-значимого образа мира, построения индивидуальных моделей познания и поведения. Учение выступает механизмом принятия общественно-значимого норматива, предварительно пропущенного через субъектный опыт. В процессе учения формируется образ мира, человека, других людей, истории.

В этом отношении учение выступает средством согласования внешних воздействий с внутренними потенциалами ученика и возникновения социальных, интеллектуальных, творческих, коммуникативных, практических и эстетических качеств. Одним из элементов этой системы может стать барьер, затруднение, трудности. Учение выступает процессом преобразования собственного опыта школьников под влиянием присвоения элементов исторического опыта. Следовательно, первым основанием изменения

методической системы является управление учителем деятельностью ученика по изменению своего исторического опыта, который существует в форме образа истории.

Дальнейшее развитие методической системы предполагает развитие образности как субъектного качества ученика. Образ истории, как базисное основание исторического познания, обеспечивает развитие познавательных качеств учащихся. Исследователи считают, что образ мира опосредует поведение человека, его активность и избирательность. С учетом этого положения мы считаем, что образ истории является методической категорией, которая отражает процесс развития личностных качеств познающего исторический опыт субъекта. В этом отношении образность будет выступать источником, регулирующим систему отношений ученика к историческому опыту.

В настоящее время предпринимаются попытки разработки новой концепции эмоций, осознания эмоционального компонента в социальном познании, определении влияния эмоций на выбор жизненного пути, установления взаимосвязи успешности деятельности и эмоций. Эмоции рассматриваются как функция, орган индивида и индивидуальности, фундаментальное назначение которых заключается в сохранении, упреждении и корректировке реакций организма между двумя исходами – положительным либо отрицательным. Эмоциональность является свойством человека и субъекта, которое выполняет функцию присвоения, сохранения или отторжения содержания, улучшения или ухудшения эффективности любого процесса или деятельности. Эмоциональность как качество человека актуализируется реальной ситуацией и зависит от силы эмоций, пережитых в прошлом. Указанная точка зрения приводит к мысли об универсальности эмоциональной сферы человека и ее присутствии на всех уровнях жизнедеятельности человека. Эмоции являются конкретными формами проявления потребностей, активной стороной последних. Эмоциональность рассматривается как устойчивая черта личности, связанная с ее темпераментом, фактор, обеспечивающий адаптацию человека. С учетом изложенного выше, можно утверждать, что эмоциональный интеллект как генетически обусловленная психическая структура, является основой первичного реагирования на ситуацию, средством оценки ее с точки зрения адекватности/неадекватности имеющемуся виталенному опыту, опасности/безопасности психическому состоянию человека; энергетическим источником как внутреннего, так и внешнего действия человека по выходу из сложившейся ситуации. В первичной эмоциональной реакции скрыта вся дальнейшая программа деятельности человека. Эмоция побуждает к определенному типу реагирования, закреплению в эмоциональных состояниях, сформированных на основе биологической и социальной программ реагирования.

Познание окружающего мира начинается на эмоциональной основе. Если эмоции отражают природную основу реагирования, то чувства обеспечивают выбор формы реагирования с учетом социального контекста и опыта социализации. В процессе превращения эмоций в чувства происходит социализация эмоций: регуляция поступков, действий и желаний личности сообразно установленным морально-этическим и эстетическим нормам общества, которые зафиксированы в эмоциональной культуре.

Таким образом, эмоции человека являются фактором его взаимодействия со средой. Они носят врожденный характер и определяют способы реагирования человека на возникшую ситуацию. Они носят сложный, системный, процессуальный характер и определяют состояния организма человека, его позитивную или отрицательную энергетику. Являясь частью сознания, они защищают ядро личности, определяют степень удовлетворенности и ориентируют на успех/неуспех, удовлетворение/неудовлетворение жизнедеятельностью. Эмоции обеспечивают запуск сознательных программ жизнедеятельности. Эмоциональная составляющая, по всей видимости, будет являться элементом учения и качеством его субъекта.

Следовательно, историческая занимательность, интрига, парадоксальность, метафоричность истории должны занять равноценное с рациональным компонентом место в познании исторического опыта. Оптимизация эмоционального и рационального компонентов познавательной деятельности должна выступать принципом проектирования новой методической системы.

Интеграция информации, направленности человека, выбор программы действия из числа имеющихся у человека, определяются сознанием конкретного человека. Следовательно, сознание всегда носит индивидуальный, субъектный характер и готовит возможные программы отношений человека со средой. Эмоциональное реагирование как форма сознания служит оценочной формой анализа действительности для организации соответствующего поведения и действия и для поддержки эмоциональной мотивации уже совершаемого действия. В эмоциональном сознании находятся механизмы защиты организма человека от возможных негативных последствий. Рациональное сознание включается тогда, когда во взаимодействии человека и среды возникает проблема, т.е. нарушение обычного равновесия и возникает необходимость создания новой программы реагирования. Эмоциональное сознание является элементом в принятии решения. В настоящее время все больше исследователей исповедует тезис о том, что в науке необходимо соединение логического и мифологического, сознательного и бессознательно-

С философской позиции ценностью для человека является все, что имеет для него определенную значимость, личностный или общественный смысл. Ценностное отношение человека к миру, к себе приводит к ценност-

ным ориентациям и их устойчивости. Устойчивые ценностные ориентации приобретают характер норм, определяющих формы поведения. Ценностное отношение является высшей формой регуляции социального поведения и базируется на эмоциях, социальных установках и направленности человека. По всей видимости, требуется существенное изменение содержания исторического образования, раскрывающее социальное поведение человека в различных общественных ситуациях, на переломных этапах развития общества.

С психологической точки зрения приобщение к социально нормируемым формам поведения обеспечивает становление субъектности и индивидуальности человека, которые выражаются в эмоциях, воле, вере, идеалах. Эмоциональный мир человека является сложным внутренним образованием и определяет всю гамму человеческих реакций на воздействие окружающей среды, людей. Эмоциональная гибкость человека как ценность позволяет ему переживать всю полноту/пустоту жизни, ощущать себя полноценным/неполноценным, счастливым/несчастливым человеком. Эмоции являются пусковым началом активности человека, воли. Воля, как ценность, обеспечивает сознательную саморегуляцию субъектом своего поведения и проявляется в таких качествах как целеустремленность, решительность, самообладание. Именно в воле человека проявляются его социальные установки, которые являются сложными по своей структуре и включают эмоциональный, когнитивный и поведенческий аспекты. Социальные установки как формы регуляции поведения образуются на базе оценки отдельных природных, культурных, социальных, технических объектов (или их свойств) и отдельных социальных, профессиональных, культурных, природных, технических ситуаций. В психологии выделяются «объективные» социальные установки по поводу объектов действий, «субъективные» по поводу способов действий, которые выбирает человек.

Интеграция эмоциональных ценностей и социальных установок обеспечивает становление общей направленности человека, находящей выражение в сомнении и вере. Со-мнение есть ни что иное, как собственное мнение, выработанное путем размышления, сопоставления, анализа различных потоков информации, пропущенной через внутренний мир и согласованной с ним. На основании со-мнения вырабатывается позиция, которая находит выражение в вере. В словах уверенность, уверенный раскрывается смысл поведения человека, его предпочтения и убеждения. Вера и со-мнение могут также рассматриваться как ценности. Сомнение и вера помогают человеку идентифицировать себя с той или иной областью социальной деятельности, обрести предрасположенность к самореализации и самоопределению. Синтез всех предыдущих способов регуляции поведения проявляется в ценностных ориентациях, связанных с целями жизнедеятельности и средствами их достижения. Ценностные ориентации отражают способы самореализации и самоактуализации человека и обеспечивают удовлетворение выс-

ших потребностей человека в самовыражении и признании. Этот уровень регулирования поведения отражается в мировоззрении, идеалах, образах Я, мира, общества. Именно в этих категориях отражаются жизненные стратегии.

С педагогической точки зрения смысл учения состоит в усвоении основных моделей поведения, которые обеспечивают успешное взаимодействие со средой, гармонизируют внутренние состояния и внешние обстоятельства. Через учение как индивидуальную деятельность ученика происходит вхождение человека в культуру, мир воплощенных человеком ценностей. Наряду с объективной стороной существует и субъективный мир ценностных представлений, оценок, всех проявлений ценностного сознания. В процессе учения ученик проявляет свои ценностные предпочтения, выбирая средства учения, объекты усвоения, делая их индивидуально значимыми. Синтез объективного и субъективного мира ценностей обеспечивает человеку возможность ограничивать ценностные явления от неценностных, выбирая способы реагирования и регулирования отношений. В процессе учения происходит становление научной и ценностной картины мира, что является целью, содержанием и результатом индивидуальной деятельности учения.

С индивидуальной точки зрения учение как ценность представляет собой распределение собственного мира. Человек является мерой всех вещей, он возвышается над природой, преобразуя ее, и создавая свой особый мир - духовный, в котором он и черпает источники и своей деятельности и поведения. Учение помогает ученику осознать свою принадлежность к человечеству, создать ситуацию сопереживания и сотворчества с другими людьми. В процессе учения происходит выделение человеком себя как субъекта из окружающего мира, презентация и структурирование им своих отношений с миром в соответствии с импульсами и внешними стимулами. Ученик овладевает механизмами управления своей активностью. Ценностно-смысловой аспект учения определяется терминами «отношение» и «переживание», которые рассматриваются как система избирательных связей человека со средой, индивидуальных предпочтений ребенка. Эти избирательные связи конкретизируются в ценностных ориентациях ребенка, в частности, в его ориентации на образование; в эмоционально-оценочном отношении к материалу учебных предметов в контексте представлений школьника о своем настоящем и будущем, в его интересах, мотивах учения, потребностях в определенных типах проблемных и оценочных ситуациях.

Исходя из такого понимания сущности учения, мы делаем предположение о том, что субъектность ученика – это сложное интегрированное качество личности, характеризующее активность и самостоятельность ученика и проявляющееся в субъектном опыте. Ученик как субъект учения – это школьник, который соотносит содержание исторического учебного материала с содержанием собственного опыта; сам регулирует свою познава-

тельную деятельность на основе рефлексии не только результатов, но и процесса этой деятельности; при этом регуляция и рефлексия включают не только рационально-логические операциональные, но и личностно-смысловые аспекты. Субъектный опыт – это единство, сплав целенаправленно передаваемого ребенку опыта в обучении, и опыта, накапливаемого им в широкой жизненной практике без специальных педагогических воздействий. Позиция субъекта учения – это качественная динамическая система, включающая предметную компетенцию (когнитивная составляющая), потребность соответствовать не только внешним, но и внутренним собственным требованиям, готовность совершенствовать свою учебную работу (регуляторная составляющая); ориентацию на образование как личностную ценность, пристрастное, избирательное отношение к разным аспектам содержания и методов учения (личностно-смысловая составляющая); умение выразить свою позицию (коммуникативная составляющая); умение проанализировать результаты и соотнести их с целями (рефлексивная составляющая).

**Огоновская И.С.
(Екатеринбург)**

**Государственный образовательный стандарт по истории
и перспективы его реализации в общеобразовательных
учреждениях Свердловской области**

Ориентация России на вхождение в мировое образовательное пространство потребовала существенных изменений в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса: нового содержания, права, поведения, новых отношений, методических подходов, новой педагогической ментальности.

Новым документом для российских педагогов стал и Государственный образовательный стандарт (сначала проект, 2002; затем другой документ, утвержденный Министерством образования РФ, 2004). В Пояснительной записке к Федеральному компоненту ГОСа (2004) указывается, что ГОС – это «нормы и требования, определяющие обязательный минимум содержания основных образовательных программ общего образования, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, уровень подготовки выпускников образовательных учреждений, а также основные требования к обеспечению образовательного процесса» (1).

В связи с появлением ГОСа в жизни школы возник ряд проблем, среди которых можно выделить следующие:

- ГОС (2004) объявлен документом переходного периода и легитимен для ОУ, участвующих в федеральном эксперименте по переходу на профильное обучение; вместе с тем, в реальной практике органы управления образованием требуют реализации данного стандарта от всех ОУ и педагогов;
- федеральный компонент ГОСа (2004) по истории содержит 16 тыс. дидактических единиц, а базисный учебный план (2005) отпускает на изучение истории 2 часа в неделю (соответственно в 5 – 11 классах общее количество часов составляет 476 часов); следовательно, ежечасно учитель истории должен «выдавать» 34 дидактических единицы;
- как показывает практика, ни один из существующих в настоящее время учебников по истории не соответствует содержанию ГОСа и, как результат, не позволяет выпускнику соответствовать его требованиям;
- большое количество тем, заявленных в минимуме содержания образовательных программ, не могут быть качественно изучены учащимися, ибо сами педагоги без дополнительного обучения и «проработки» этих тем не смогут внятно разъяснить их учащимся или организовать процесс их изучения;
- ГОС определяет цели, задачи, базовый минимум содержания, требования к выпускнику, однако не определяет те условия, при которых его выполнение становится реальным как в отношении федерального, так и в отношении национально-регионального и школьного компонентов.

Таким образом, нереальность реализации данного документа становится очевидной. Особенно очевидной еще и потому, что многие педагоги по-прежнему продолжают работать в поле репродуктивного обучения, не могут быстро и осмысленно освоить новые педагогические технологии, сделать их органической составляющей образовательного процесса.

Проиллюстрируем данный вывод результатами опроса 142-х педагогов Свердловской области – слушателей ИРРО в 2003 – 2004 гг., которые выпустили летом из стен ОУ своих девятиклассников. Вот как они оценили степень реализации требований ГОС (проект, 2002) в отношении учащихся (при максимальном балле по каждой позиции = 10):

- освоение совокупности знаний об историческом пути и опыте народов России и человечества, представлений о многообразии отражения и объяснения событий истории и современности (6,7 балла);
- ознакомление со способами анализа событий и явлений прошлого и современности с позиций историзма (5,9 балла);
- овладение умениями: работа с различными источниками исторических знаний; сопоставление оценок исторических событий, явлений,

- личностей прошлого и современности, определение и аргументирование собственного отношения к ним (6,5 балла);
- развитие гуманитарной культуры, ценностных ориентаций и убеждений на основе личностного осмысления исторически сложившихся нравственных, гражданских, социальных, этнонациональных, культурных и других ценностей (6,4 балла);
 - воспитание уважения к истории, культуре, традициям своего и других народов; правам человека и демократическим ценностям; патриотизма и взаимопонимания между народами; стремления сохранять и приумножать культурное достояние своей страны и всего человечества (6,8 балла);
 - формирование основ историко-познавательной компетентности (владение элементами исторического анализа явлений прошлого в их связи с современностью (раскрытие принадлежности событий к определенному времени, их взаимосвязи и взаимообусловленности, выявление их причин и следствий и др.; навыки исторического мышления) (8,2 балла);
 - формирование основ информационной компетентности - владение умениями и навыками работы с источниками исторической и современной информации (извлечение, систематизация, переработка исторической информации) (6,0 баллов);
 - формирование основ социально-коммуникативной компетентности (позитивные установки и навыки общения в поликультурном, полиэтничном и многоконфессиональном обществе, основанные на знании исторических корней и традиций различных национальных общностей и социальных групп; умения осознанно выстраивать свое поведение в неординарных социальных ситуациях) (5,7 балла);
 - формирование основ ценностно-мировоззренческой компетентности (представления о разных системах социальных норм и ценностей, в том числе в истории российского общества; умение определять и обосновывать свое отношение к этим ценностям, наиболее значимым проблемам российской истории и современности (5,9 балла);
 - знание и понимание основных видов исторических источников, их роли в изучении прошлого (7,1 балла);
 - знание и понимание основных этапов, ключевых событий, выдающихся деятелей отечественной и всеобщей истории с древности до наших дней; их места в контексте исторического развития России и мира (7,1 балла);
 - знание и понимание содержания процессов становления и развития российского государства, складывания его территории и борьбы за независимость, развития хозяйства и социально-экономических отношений, форм социальной борьбы, общественных и политических

движений; отечественные традиции и ценности, места российской культуры в мировой культуре (7,2 балла);

- умение соотносить даты событий отечественной и всеобщей истории с тем или иным веком (7,3 балла);
- умение определять последовательность и длительность важнейших событий отечественной и всеобщей истории (7,5 балла);
- умение показывать на исторических картах России и мира территории расселения народов, границы государств, города, места значительных исторических событий (7,1 балла);
- умение проводить поиск информации в историческом документе (в соответствии с заданием) (7,0 балла);
- умение использовать факты, содержащиеся в источниках, в рассказе о событиях отечественной и всеобщей истории (6,8 балла);
- умение сравнивать свидетельства разных источников (о событиях, человеке, памятнике культуры), показывать, чем они отличаются (7,1 балла);
- умение рассказывать (устно) о важнейших событиях отечественной и всеобщей истории, их участниках; показывая знание соответствующих дат и фактов, умение пользоваться историческими терминами (6,4 балла);
- умение рассказывать об условиях и образе жизни людей в разные эпохи и периоды отечественной и всеобщей истории, используя текст, иллюстрации учебника, фрагменты документов и др. (7,1 балла);
- умение давать описания исторических памятников (жилищ, архитектурных и технических сооружений, орудий труда и предметов быта; произведений художественной культуры) – на основе иллюстративного материала или непосредственного наблюдения (7,2 балла);
- умение показывать, к каким общим процессам отечественной истории относятся отдельные исторические факты (войны, реформы и т.д.) (6,6 балла);
- умение называть характерные, существенные черты значительных событий и явлений отечественной и всеобщей истории (особенности развития хозяйства, политического строя, положения отдельных слоев населения, развития духовной культуры и др.) (6,5 балла);
- умение группировать события и явления отечественной истории по указанному признаку (принадлежность к тому или иному периоду исторического развития, политическому течению, социальному движению, явлению культуры и т.д.) (6,4 балла);

- умение объяснять смысл основных понятий и терминов отечественной и всеобщей истории, характеризующих политическое устройство государств; экономическое развитие; основные социальные группы и слои; политические течения и организации; пути преобразования исторических обществ (реформы и революции); религиозные учения и светские идеологии; стили и течения в художественной культуре; развитие международных отношений (6,4 балла);
- умение сравнивать отдельные исторические события и явления, объяснять, что в них общего и каковы различия (6,6 балла);
- умение называть на основе информации учебника и других исторических источников причины и следствия важнейших событий истории России и всеобщей истории (6,7 балла);
- умение приводить оценки важнейших исторических событий, личностей, изложенные в учебной литературе, подтверждать их фактами (6,7 балла);
- умение высказывать свое отношение к наиболее значимым событиям и личностям истории России и всеобщей истории, достижениям отечественной и мировой культуры, объяснять, на чем оно основывается (6,8 балла);
- умение извлекать и критически осмысливать информацию разных источников о важнейших, в том числе неоднозначно оцениваемых событиях прошлого и настоящего (5,6 балла);
- определение причин и возможных следствий актуальных текущих событий, высказывание предположений о вариантах их дальнейшего развития (5,6 балла);
- высказывание отношения к современным событиям и явлениям в ситуациях общественного выбора, с опорой на исторические факты и доводы (6,2 балла);
- выстраивание общения с людьми другой культуры, национальной и религиозной принадлежности на основе понимания исторических корней и традиций народов России и мира (5,8 балла);
- проявление бережного отношения к культурному достоянию своего и других народов, участие в акциях по охране и восстановлению памятников истории и культуры (6,3 балла).

Анализ приведенных данных позволяет сделать вывод о том, что наибольшие успехи своей деятельности педагоги видят в предметно-информационной сфере, где показатели выше 7 баллов. Достижения учащихся в деятельностно-коммуникативной сфере в целом гораздо ниже и показывают, что педагоги осознают необходимость развития у учащихся навыков самостоятельной познавательной деятельности и эффективного общения, однако в реальной практике полученный результат не всегда соот-

ветствует намерениям, особенно в части развития коммуникативных намерений. Наиболее проблемной сферой педагоги видят ценностно-ориентационную сферу – уровень подготовки учащихся в этом направлении оценивается ими в диапазоне от 5,8 до 6,3 баллов.

Необходимые подсчеты показали, что средний показатель выполнения требований Государственного образовательного стандарта (в данном случае не принципиально, проект ли это 2002 г. или федеральный компонент 2004 г.) составил 6,6 балла (66,2 %), следовательно, в отметочном варианте большинство учащихся овладевает стандартом на «3». Этот результат (полученный на основании мнения учителей) можно прокомментировать по-разному. С одной стороны, можно предположить, что требования к учащимся завышены; что в ОУ отсутствуют необходимые условия для реализации федерального компонента ГОСа. С другой стороны, можно утверждать, что в реальной практике педагоги не используют существующие резервы, в частности, активные и интерактивные методики, позволяющие достичь успехов в деятельности-коммуникативной и ценностно-ориентационной сферах.

Вытекающая из указанных результатов проблема выглядит следующим образом: в старшие классы приходят учащиеся, которые на предыдущей ступени не научились в достаточной мере применять знания, искать информацию, сравнивать источники, работать с текстом и многое другое. В 10 – 11 классе учитель «гонит» программу по концентру, экономит время за счет сокращения практической деятельности и начитывания лекционного материала, а, следовательно, все предыдущие «огрехи» учащихся не могут быть исправлены. В конечном итоге уровень образованности выпускника 11-го класса также не соответствует требованиям ГОСа.

1. Федеральный компонент Государственного стандарта общего образования. В 2-х частях / Министерство образования Российской Федерации. М., 2004. С. 4.

Власов В.В.
(Донецк, Украина)

Русско-украинские отношения в украинской школе: первые уроки истории

Разрушение крупнейшего государства - СССР породило целый комплекс новых проблем политического, экономического, военного и социального характера. В новом политическом пространстве, образовавшемся после распада СССР, на первый план по своему значению и потенциалу вышел комплекс российско-украинских межгосударственных и межнациональных отношений. Этот комплекс проблем является геополитическим по самой своей

сути. Всеми исследователями эти отношения признаются имеющими особое значение для двух самых крупных новых независимых государств Восточной Европы – Российской Федерации и Украины, а многие считают, что российско-украинские отношения могут заметно повлиять на формирование многополярной геополитической модели мира. С самого начала эти отношения складывались сложно и противоречиво. Их трудно понять без знания истории русского и украинского народов – тесно связанной и переплетенной в узловых своих моментах, но далеко не тождественной, а также без анализа процессов государственного строительства в обеих странах и внешних условий, в которых оно осуществлялось в первые годы их существования как независимых суверенных государств.

Объективные фундаментальные предпосылки сотрудничества, наличие которых мало кто из исследователей отрицает, расценивались новыми политическими элитами как центростремительное влияние. И, если Москву это в целом устраивало, то Киев старательно приносил центробежные усилия, для обеспечения, прежде всего политической самостоятельности. Состояние российско-украинских отношений во многом определяло и отношения в рамках Союза независимых государств (СНГ). Российская Федерация и Украина являются двумя крупнейшими по своему человеческому, интеллектуально-техническому и экономическому потенциалу государствами, образовавшимися на постсоветском евразийском пространстве. Уже в силу этих причин от того, как будут они развиваться, и какие отношения сложатся между ними будут зависеть ближайшие и отдаленные последствия распада бывшей сверхдержавы.

На состоявшемся 1 декабря 1991 г. референдуме более 90% принявших в нем участие граждан Украины высказались за независимость республики. А уже 4 декабря 1991 г. российский президент Б. Ельцин заявил о признании независимости Украины. На Беловежской встрече инициатором «переустройства Союза» в «новое образование независимых государств» выступил, по его собственному признанию, президент Украины Л. Кравчук. Его поддержал Б. Ельцин, явно подталкивавший украинского коллегу на первый шаг.

Таким образом, хотя украинская политическая элита и проявила настойчивость в борьбе за независимый статус своей республики, особенно на заключительной стадии Ново-Огарёвского процесса, у колыбели государственной независимости Украины стояла Российская Федерация. Политическая мотивация такого поведения российского руководства в те годы заслуживает отдельного внимательного рассмотрения, но сам этот исторический факт можно считать доказанным.

Постепенно подключаются к осмыслению первого опыта российско-украинского взаимодействия и историки. Для них открылось широкое поле деятельности в связи с переосмыслением традиционной концепции ис-

тории российской государственности, русского и украинского народов. Инициатива здесь принадлежала, в основном, украинской исторической науке. Доступными для историков, преподавателей, студентов и учащихся в Украине и в России становились труды по истории Украины, ранее не переведенные и не публиковавшиеся, доступные только узкому кругу специалистов (1).

Украинским же историкам принадлежит пальма первенства в выработке новой концепции национальной истории, использованной к тому же для выработки национальной идеологии и государственного строительства (2). История вновь, как и в годы перестройки М.С. Горбачёва, оказалась на переднем крае политической борьбы, только, на сей раз, возник феномен создания так называемых «национальных историй», использовавшихся правящими элитами новорождённых государств в качестве главных аргументов при отстаивании их независимости.

Научная ценность многих из этих наспех созданных монографий и учебных пособий нередко, на наш взгляд, невелика. В них часто нарушаются основные принципы исторического исследования и, в первую очередь, принцип историзма. Мы ни в коем случае не ставим под сомнение необходимость продолжения научного исследования российско-украинских отношений на всем их историческом протяжении, равно как и изучение вопроса, почему реализовалась именно такая альтернатива исторического развития. Представляется, однако, сомнительным пытаться компенсировать недостаточную изученность собственно межгосударственных отношений, возникших в 1991 г., обращениями к более ранним историческим периодам, историческими аналогиями и ретроспективным анализом сегодняшних явлений. Как показало наше изучение историографии вопроса, они не столько проясняют, сколько затемняют собственно процесс становления и развития российско-украинских отношений в принципиально новых условиях, как отношений межгосударственных. Такой подход, хоть медленно, но неуклонно пробивает себе дорогу и в украинской историографии (3).

Обогащают источниковую базу и мемуары политиков, освещающие, в частности, зарождение уже межгосударственных по сути отношений в последние годы и месяцы существования СССР, подготовку и принятие Беловежских соглашений, первые годы существования новых независимых государств – Украины и Российской Федерации. Значительную ценность, на наш взгляд, представляют воспоминания М.С. Горбачева, а также, при всем налете субъективизма, мемуары Б.Н. Ельцина, Л.М. Кравчука, С.С. Шушкевича как непосредственных и активных участников событий (4).

Особый вопрос – преподавание истории Украины в национальной школе. Украинские методисты стоят на "государственной позиции". Эта позиция была заявлена главным редактором журнала "Історія в школі" А. Трубайчуком в передовой статье 1-го номера за 1996 год "Михаил Гру-

шевский и истоки украинской государственности", где он призывал учителей твердо усвоить самим и внушить ученикам, что "как в имперской, так и в большевистской и нынешней России до сих пор широко распространена среди тех представителей интеллигенции, кто выступает за развитие добрососедских отношений с Украиной, традиционная имперская мысль: Украина - это часть России, как и часть Российской империи, что рано или поздно этот исторический эпизод независимости дойдет до "логичного" конца и Украина следом за лукашенковской Белоруссией вернется в лоно своей старшей сестры. Такова сила инерции, сила исторической реакции на лженаучную великодержавную схему про единство истории и неразрывность интересов трех славянских народов - украинцев, россиян и белорусов".

В новейшей украинской историографии стала формироваться «новая» концепция истории Украины, основные положения которой, впрочем, были разработаны в трудах крупнейших украинских историков конца XIX – начала XX вв. Н. Костомарова, М. Драгоманова и, в первую очередь, – М. Грушевского (5). М. Грушевский, опираясь на летописи Галицко-Волинского княжества, рассматривал его также как наследника Киевской Руси и склонен был видеть именно в нем и отчасти в Великом Княжестве Литовском предтечу сущей и утраченной – гетманской и грядущей украинской государственности. В условиях Российской империи XIX в. этот научный по существу спор приобрел резко политический и даже идеологический характер. Хотя, с нашей точки зрения, речь шла в научном отношении лишь о разных точках зрения на один и тот же предмет исследования – официальная российская и русофильская демократическая историография делала акцент на сходствах, украинофильская – на отличиях последующей исторической судьбы трех этносов. Однако делавшиеся на этой основе выводы уводили исследователей далеко от их предмета в современную им действительность второй половины XIX – начала XX вв., из истории в политику.

Исторические труды М. Грушевского, политически заостренные исторические теории М. Драгоманова, С. Подолинского, В. Липинского, В. Винниченко, идеи И. Франко, О. Терлецкого стали исходной историко-философской базой, на которой стала создаваться национальная история Украины после провозглашения ее независимости.

В основу этой концепции была положена бесспорная на наш взгляд идея культурной и исторической самобытности украинского народа. В том же, что касается украинской государственности, обоснованием которой многие украинские историки занимаются в первую очередь, и спустя почти полтора десятилетия после ее фактического обретения, то научная объективность и методологическая состоятельность нередко приносятся в жертву патриотическому чувству. При этом ряд националистически настроенных авторов переходят границы разумного, фактически фальсифицируя историю. С 5-го класса украинский школьник должен назубок усвоить, что "Иван Ма-

зепе стремился сделать Украину великим и сильным европейским государством, освободить из-под гнета Московского царства", а Петр I относился к Украине исключительно "враждебно", видя в ней "извечную рабу, которая не имеет права ни на собственный язык, ни на культуру, не говоря уже о свободе" (6).

В современной украинской историографии резкое противопоставление украинцев и русских по расовому и этническому признаку имеет самое широкое распространение. Мысль о том, что Киевская Русь была "Украинской империей", в которой украинцы господствовали над всеми остальными этносами, в том числе и над причудливой смесью угро-финнов с северо-восточными славянами, которые потом и стали называться русскими, бесконечно обсуждается в украинских научных кругах. Украинские учителя получают на эту тему соответствующие методические указания журнала "Історія в школі". "XIV-XV столетия, - пишет в этом журнале доктор исторических наук Леонид Зализняк, - были изначальными для формирования культуры российского этноса... На славяно-византийских традициях Киевской Руси в угро-финском исполнении вождей зависимой от татар державы формировался своеобразный российский этнокультурный комплекс".

Противопоставление "чистых" славян-украинцев (основавших великое европейское государство Киевскую Русь) угро-финско-татарской общности "москалей" (основавших Российскую империю, всячески подавлявшую украинцев) пронизывает всю современную украинскую историографию и преподавание истории Украины в школе. Преподавание истории в ВУЗах стоит особняком, так как, несмотря на сильное административное давление, многие ученые стремятся к объективному исследованию данной проблематики.

Это противопоставление призвано усилить отрицательный исторический образ России. Московское княжество, Российская империя и Советский Союз в украинских учебниках выглядят ужасным двухглавым орлом, последовательно терзающим украинцев. В упомянутом учебнике для 5-го класса договор между Россией и Украиной 1654 года трактуется однозначно отрицательно. "Он (договор), - пишется в учебнике, - положил начало закабалению украинского народа". Или вот еще одна цитата из воззвания к запорожцам Мазепы, предлагаемая для изучения ученикам 5-го класса: "...Отплатим москалям за насилие над нами, за нечеловеческие муки и обиды, причиненные нам! Пришло время сбросить ненавистный гнет и нашу Украину сделать свободным, самостоятельным государством!"

Основная проблема, которую российскому и украинскому научному и педагогическому сообществу надо поставить и разрешить со всей ответственностью за налаживание плодотворного гуманитарного сотрудничества между Россией и Украиной и для воссоздания нормального нравственного климата в отношениях между русскими и украинцами, очевидна. Надо сделать так, чтобы и в России, и на Украине люди узнали всю историческую

правду друг о друге. Правду не только о горьких, омраченных преступлениями страницах совместного проживания наших народов в Российской империи и Советском Союзе, но и правду о пользе и хороших страницах этой жизни, чего все же было больше.

Со стороны России было бы полезным и важным преодолеть высокомерное третирование украинской истории и культуры, доходящее часто до принижения и отрицания украинской этноидентификации. Ни к чему хорошему не приведут такие, к примеру, высказывания, что "национально мыслящие русские люди обязаны ради будущего русского народа ни под каким видом не признавать прав на существование за государством "Украина", "украинским народом" и "украинским языком". История не знает ни того, ни другого, ни третьего - их нет. Это - фетиши, созданные идеологией наших врагов". Автор этих строк, Михаил Смолин, выпустивший в свет сборник "Украинский сепаратизм в России" (М., 1998), считает вслед за одним из исследователей "украинства", русским националистом А. Стороженко, что "украинский туман должен рассеяться и русское солнце взойдет". Подобные мысли националистически настроенный преподаватель на Украине использует отнюдь не в интересах русского национализма, а в качестве очередного подтверждения враждебного отношения в России ко всему украинскому.

Те из учителей и ученых на Украине, кто демонстрирует излишнюю самостоятельность, подвергаются идеологической проработке со стороны неоднократно упоминаемого нами журнала "Історія в школі". Главный редактор этого журнала А. Трубайчук в цитированной выше статье зачислил историков П. Толочко, В. Сарбея и М. Котляра в "адепты" "лженаучной", "реакционной" "великодержавной" схемы о единстве и неразрывности украинцев, россиян и белорусов, придуманной "великодержавными историками" Михаилом Погодиным, Сергеем Соловьевым, Василием Ключевским. Эта схема, по мнению бдительного редактора, "и теперь продолжает служить великорусскому шовинизму". Конечно, Трубайчук и другие ревнители чистоты украинской истории от великодержавных "реакционных" концепций не допустят, чтобы украинские школьники узнали всю правду о Мазепе, например, его намерение уничтожить Запорожскую Сечь. В 1988 году, обвиняемый ныне в великодержавном шовинизме М.Котляр, опубликовал в "Українському історичному журналі" письмо Мазепы всесильному фавориту Петра I Александру Меншикову, в котором этот "позитивный персонаж" украинской истории настоятельно советует уничтожить Запорожскую Сечь, сделав это руками русских солдат, так как ему неудобно уничтожить украинское казачество, а царские войска могут это сделать под предлогом защиты южных границ и обеспечения нерушимости мирных договоров с Турцией и Крымским ханством.

Обо всем этом мы пишем не для того, чтобы обострить дискуссию среди украинских или русских историков, а для того, чтобы оба народа по-

няли, что современная "дерусификация" истории Украины основана на беззастенчивой фальсификации не только русской, но и украинской истории. Превращая предателей своего народа в героев, а героев - в предателей, старательно вытравливая всякие упоминания о позитивных моментах во взаимоотношениях русского и украинского народов, нынешняя научная «элита» Украины позорит историю своего народа.

Российским же исследователям пора бы всерьез взяться за работу по воссозданию и популяризации, в том числе и в школьной литературе, подлинной картины истории взаимоотношений русского и украинского народов, свободной как от фальшивых клише интернационализма советских времен, так и от разномастных современных предубеждений по отношению к украинской истории. Сделать это нелегко. Не только на Украине, но и в России многие маститые специалисты по национальному вопросу исписали сотни страниц в защиту ленинской национальной политики. К примеру, председатель крымского филиала общества "Просвіта" доктор исторических наук Петр Грачев еще в 1989 году печатался в "Страницах крымской ленинианы", а теперь издает брошюры типа "Украиноненавистничество и его исторические и современные корни". Именно такие специалисты по национальному вопросу как в России, так и на Украине являются настоящими "неофитами" в исследовании и популяризации различных сторон русско-украинских отношений. Эти люди генетически приспособлены обслуживать социальные заказы политиков не важно какой партийности. С одинаковой страстностью они могут обличать буржуазный национализм, а затем и ленинскую национальную политику. И украинцам, и русским это поколение идеологических перевертышей наносит глубокие нравственные травмы. Молодежь обоих народов будет еще долго находиться в плену тех лживых исторических стереотипов, которые им внушают бывшие специалисты по критике фальсификации истории национальных отношений в СССР. Понадобятся годы и годы, чтобы на смену этим специалистам пришли люди, искренне заинтересованные в сохранении и насыщении благотворным содержанием общего русско-украинского историко-культурного пространства.

Украинские и русские историки должны внести свой посильный вклад в честный русско-украинский диалог. Его срыв приведет к тому, что подрастающие поколения и украинцев и россиян окажутся во власти самых превратных, негативных, фальсифицированных исторических представлений друг о друге. От этого не выиграет никто. Вернее, выиграют те, кто мечтал о полном историко-культурном разрыве русских и украинцев. Такой разрыв уже не за горами. Десяти-, двенадцатилетняя дерусификация истории Украины не прошла даром. В России это обстоятельство сильно недооценивается ни научной, ни политической элитой. Между тем полезно вспомнить о том, что история, как заметил видный российский историк-марксист Михаил Покровский (кстати, один из наиболее способных, по мнению историка и

политика Павла Милокова, учеников Ключевского), есть "политика, опрокинутая в прошлое".

1. См. напр.: Грушевский М.С. История Украины-Руси: В 11 т., 12 кн. / Редкол.: П.С. Сохань (голова) та ін. К.: Наук. Думка, 1991; Демкович-Добрянский М. Україна і Росія. Львів-Краків-Париж: Видавнича спілка «Просвіта», 1993. 205 с.; Куліш П. О. Твори: В 2 т. – 2-ге видання. К.: Наук. Думка, 1988.; Лисяк-Рудницький І. Формування українського народу і нації. Історичні есеї. Т.1, К., 1994.; Наш Г. Історія Українського народу. К.: Богдана, 1993. 248 с.; Полонська-Василенко Н. Історія України: У 2 т. До середини XVII століття. – 4-те вид., стереотип. К.: Либідь, 2002. 672 с.; Andrew Wilson. The Ukrainians: Unexpected Nation. – Yele University Press: New Haven-London, 2000.; и др.
2. См. напр.: Баран В.К., Даниленко В.М. Україна в умовах системної кризи (1946-1980-І рр.) / Україна крізь віки. Т.13. К.: Альтернативи. 1999. 303.; Бойко О.Д. Історія України: Посібник. К.: Видавничий центр «Академія», 2002. 656 с.; Бойко О.Д. Україна 1991-1995 рр.: Тіні минулого чи контури майбутнього? (Нариси з новітньої історії). К.: «Магістр –S», 1996. 207 с.; Нарис історії України ХХ століття / За заг. Ред. Акад. В.А. Смоля. К.: Генеза, 2002. 472 с.; Трощинський В.П., Шеченко А.А. Українці в світі / Україна крізь віки. Т.15. Київ: Видавничий дім Альтернативи. 1999. 351 с.и др.
3. См. напр.: Литвин В.М. Україна на межі тисячоліть (1991-2000 рр.) / Україна крізь віки. Т.14. К.: Альтернативи. 2000. 359.; Хроніки сучасної України. В 3-х т. К.: Основні цінності, 2001.
4. См.: Горбачев М.С. Жизнь и реформы. В 2-х книгах. М., 1995; Ельцин Б.Н. Записки президента. М., 1994; Кравчук Л.М. Последние дни империи... Первые шаги надежды // Крымская правда. 1996. 23 марта; Вспоминает С.С. Шушкевич // Комсомольская правда. 1996. 8 декабря.
5. См.: Грушевский М.С. Очерк истории украинского народа. Киев, 1911. 3-е изд.; Грушевский М.С. История Украины-Руси: В 11 т., 12 кн./ Редкол.: П.С. Сохань (голова) та ін. К.: Наук. Думка, 1991.
6. Миссан В. Рассказы по истории Украины. Учебник для 5-го класса. Киев. 1997, с. 195.

РАЗДЕЛ 1. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И РЕГИОНАЛЬНОЙ ИСТОРИИ

Алексеева Е.В.
(Екатеринбург)

Получение высшего образования россиянами в Европе (XVIII-начало XX вв.)

Общечеловеческая ценность и природа знания объясняет тот факт, что процесс его трансляции часто приобретает наднациональный характер. В России, как и в других странах мира, образование не раз получало мощный интеллектуальный и организационный импульс, как со стороны иностранных учителей, так и со стороны отечественных студентов и преподавателей, прошедших обучение или стажировку в зарубежных учебных заведениях.

Историография российского образования весьма обширна, не обойдена в ней вниманием и тема зарубежного обучения россиян (1). Тем не менее, ее рассмотрение характеризуется хронологической и тематической фрагментарностью. Наша цель в рамках данного текста дать ключ к интегративной оценке проблемы, обобщив исторический опыт ее решения, что может оказаться полезным для современных администраторов образования.

Историческая динамика и основные направления выездов для получения образования за рубежом. Если не брать в расчет исключительный случай посылки молодых людей для обучения за границу при царе Б. Годунове, то начало зарубежного образования россиян стоит датировать концом XVII в., когда за пределы России для учебы отправляются сначала единицы, а затем и десятки молодых людей. К числу «пионеров» можно отнести П. Постникова - первого русского доктора философии и медицины, который с 1692 г. обучался в Падуанском университете. В 1714 г. Петр сделал обязательным образование для дворянства и всячески поощрял поездки молодых дворян за рубеж. К заграничной стажировке этого времени относится, например, отправка в 1719 г. в Европу около 30 русских для изучения медицины под руководством Блюментроста. Общее количество студентов, уехавших из России учиться в немецких университетах в царствование Петра I составляло 53 человека. Из них 13 носили немецкие или голландские фамилии и являлись детьми иностранцев, приглашенных на русскую службу (2).

В течение десятилетий после смерти Петра количество студентов, отправлявшихся обучаться за рубежи России, не увеличилось. За 19 лет (1726-1744 гг.) в Германии обучался 51 студент из России, из которых лишь

15 имели русские фамилии (3). Среди них - молодой М. Ломоносов, находившийся в 1736 г. в Марбургском университете, а затем в Горном институте во Фрайбурге. Побывав в Лейдене, известном своим принципом «свободы преподавания», М.В.Ломоносов считал его образцом при создании Московского университета (4).

С рубежа 1740-1750-х гг. начинается резкий подъем числа выезжающих за границу студентов. Увеличивается количество русских фамилий, многие из молодых людей были детьми малороссийских дворян. Елизавета отправляет молодых дворян обучаться в университетах Германии (Йена, Берлин, Лейпциг, Кёнигсберг, Марбург), Франции (Страсбург, Монпелье, Париж), Шотландии (Глазго), Голландии (Лейден). Русские студенты постигали там математику, медицину, право, физику, естественные науки, политическую экономию.

Немецкие университеты, безусловно, преобладали по популярности среди других европейских университетов в этот период, но, как видим, были не единственными, куда отправлялись студенты из России. А. Поленов и И.Лепехин были одними из первых в длинном ряду русских студентов, обучавшихся в Страсбургском университете, который довольно быстро выдвинулся в этом отношении на первое место. Всего в течение XVIII в. здесь прослушали курсы 138 русских (5). Во второй половине XVIII в. русские, приезжавшие в Страсбург, учились в университете, получая стипендию от Петербургской академии наук или, с 1770 г., от Фонда Голицина. Другие, выходцы из богатых аристократических семей, посещали Дипломатическую школу, основанную в 1752 г. или иные образовательные учреждения, например, школу артиллерии (6).

В екатерининские времена русские студенты продолжали обучаться за рубежом, и в частности, в Англии. В период 1774-1787 гг. не менее 16 российских студентов учились в Эдинбургском университете в Шотландии (7). Однако получение образования на Британских островах было явлением не массовым, а скорее, штучным: в 1780-е гг. в Англии обучалось десять студентов-агрономов; двое россиян учились гравировальному делу; один – живописи, несколько работали у ведущих лондонских мастеров-приборостроителей и ремесленников; трое изучали сооружение каналов (8).

Большинство студентов по-прежнему предпочитали более близкую Германию. Согласно данным А.Ю. Андреева, «золотая пора» русского студенчества в Германии приходится на период с середины 1760-х до конца 1780-х гг., когда в немецких университетах занимались 350 уроженцев России (9). В этот период одним из них студентов Лейпцигского университета был, как известно, А. Радищев.

В повышении квалификации российских врачей за рубежом была заинтересована Медицинская канцелярия. В 1761 г. высочайшим повелением лекарям уже состоявшим на службе, было разрешено отправляться за

границу «для усовершенствования в науках с тем, чтобы они, достигнув там докторской степени, по возвращении снова определялись на службу: отправляющимся на этих условиях назначалось единовременное двойное жалование с выдачей за треть вперед, и они во время пребывания за границей поручались покровительству русских посланников» (10).

Конец XVIII столетия демонстрирует падение количества русских студентов в революционной Европе, а в 1798 г. обучение за рубежом было и вовсе запрещено Павлом I. Запреты на обучение повторялись в начале 1820-х, в 1831 г. и в конце 1840-начале 1850-х годов. (Посылка профессоров за границу возобновилась с 1856 г.). Революционные движения в Европе стимулировали переход от сознания пользы европейского образования для граждан России к опасению, связанному с распространением революционных идей в империи.

Тем не менее, признание качества образования в зарубежных университетах и пользы, которую могли принести отечеству их выпускники, объясняет факт отправки при Александре I и Николае I в Геттинген и другие университеты русских студентов за государственный счет для подготовки к занятию кафедр в отечественных университетах. В 1808 г. за рубеж были посланы 12 воспитанников педагогического института. В 1827 г. высочайшим повелением 20 способнейших студентов, выбранных из всех университетов, были посланы сначала в Дерпт, а затем в Берлин и Париж. В 1828 г. за ними последовали еще шестеро лучших студентов, выбранных из Московской и Петербургской академий для подготовки на кафедре законоведения. За более чем пятидесятилетний период, с 1808 по 1860 гг. за границу было командировано 134 чел., получивших образование в России. Из них 29 докторов и профессоров и 105 магистров, кандидатов и учителей гимназий (11).

За первую четверть XIX в. в Геттингене побывало 289 студентов - подданных Российской империи, причем большая их часть была либо прибалтийского, либо немецкого происхождения, и лишь незначительная доля – 35 человек – русского (12). В начале XIX в. Геттингенский университет был единственным высшим учебным заведением, где читалась славянская, в том числе, российская история. С 1829 по 1847 гг. в немецких университетах обучалось 92 россиянина (13). То есть, в первой половине XIX в. задача подготовки кадров для отечественной науки и образования по-прежнему решалась посылкой талантливой молодежи за рубеж и приглашением иностранных ученых для преподавания в российских университетах. Организационно эта практика оформилась в университетском уставе 1804 г.

Перерыв в научных контактах России и Европы в конце 1840-х гг. внес свою лепту в отставание развития отечественной науки и техники, особенно военной. После поражения в Крымской войне обществом и правительством ясно осознавалась необходимость прогрессивного развития самых разных сторон социальной жизни. Снова остро встал вопрос о подготовке

национальных педагогических и научных кадров. Для его решения вновь прибегли к уже испытанному способу – командированию русской молодежи в зарубежные университеты. В 1857 г. специальным указом Александра II было возобновлено направление русских стажеров за рубеж. На следующий год последовал аналогичный приказ начальника Генерального штаба по военно-учебным заведениям. Этим правом воспользовались также выпускники Медико-хирургической академии. В их числе были С.П. Боткин, И.М. Сеченов, Ф.В. Овсянников, Д.А. Юнге и др.

По новому уставу 1863 г. университеты получили право (с утверждения Министерства народного просвещения) отправлять молодых людей за границу для подготовки к занятию кафедры. Выезд русских стипендиатов в страны Западной Европы достиг пика в первой половине 1860-х гг. (14) С 1862 по 1866 г. более 100 молодых людей, рекомендованных университетами, получили стипендии для обучения за границей. Среди них физик А.Г. Столетов, химик В.В. Марковников, физиологи А.И. Бабухин, А.О. Ковалевский, И.И. Мечников, филологи А.Н. Веселовский, О.Ф. Миллер, А.А. Потебня, историки В.А. Бильбасов, В.И. Герье, юристы В.И. Сергеевич, Н.С. Таганцев и др.

В России, как и в других странах Западной Европы, женщины не имели полных прав на получение высшего образования. Исключение составляла Швейцария. В 1865 г. в Цюрихском университете занимались 152 иностранки, 145 из них были русские (15).

Согласно официальной статистике Министерства народного просвещения с 1863 г. по 1871 г. за границу с научной целью было командировано 160 человек, на что была ассигнована сумма в 135 тыс. рублей. За каждый год заграничного пребывания стипендиат получал содержание от 1600 до 2 400 руб. (что, как известно, соответствовало жалованью доцента российского университета) и обязывался два года прослужить по ведомству Министерства народного просвещения по назначению министра (16).

Местом стажировки начинающие русские ученые-естествоиспытатели выбирали в 1850-1860-е гг. в основном Германию, хотя молодые люди могли побывать в нескольких странах и разных университетах, прежде, чем выбрать наиболее подходящее учебное заведение. Среди таких стажеров можно назвать способного математика, блестяще окончившего Московский университет и защитившего магистерскую диссертацию Ф.Е. Орлова. В 1870-х гг. он стажировался у лучших математиков и механиков Цюриха, Берлина, Льежа (17).

Традиция использования зарубежных вузов для стажировки русской молодежи сохранялась и позднее, несмотря на внедрение новых способов подготовки научных кадров внутри страны (введение по уставу 1884 г. приват-доцентуры в русских университетах). В последней трети XIX в. начинается массовый выезд учащейся молодежи во Францию. Связано это было с

тем, что политическое сближение между двумя странами создавало гарантии применения французского диплома врача, инженера, преподавателя французского языка в России. Кроме того, «Франция привлекала отсутствием национальных и демографических ограничений при приеме в университете (значительный процент выходцев из России составляли евреи и женщины), различными мерами французской администрации (специальные информационные службы, бюро обслуживания, курсы обучения французскому языку), облегчавшими пребывание иностранцев в стране» (18). Поскольку просвещение и медицинское обслуживание широких масс населения становилось насущной задачей модернизовавшейся России, наиболее многочисленными были студенты-медики.

Основной поток молодых российских исследователей во Франции концентрировался, по мнению Г.И. Любиной, в трех направлениях: Парижский университет (куда ориентировались, прежде всего, представители практических специальностей – медики, юристы, но также ехали и математики); Школа Хартий; Высшая школа практических знаний (подготовивших значительное число российских исследователей-гуманитариев); и Пастеровский институт (с 1880-х гг. – крупнейший центр подготовки медико-биологических кадров для науки) (19).

В последнее десятилетие века количество молодых людей, отправлявшихся на стажировку за границу, уменьшилось. В 1871-1872 гг. все российские университеты послали за границу «с ученой целью» 41, в 1873 г. – 63 человека (20). К практике стажировок прибегали лишь при недостатке специалистов в той или иной дисциплине. При подготовке, например, профессоров по римскому праву или преподавателей в технических и сельскохозяйственных науках, Министерство народного просвещения учредило по 12 стипендий в 1886 и 1896 гг. (21). Помимо официальных командировок, оплачиваемых Министерством просвещения, широко практиковались также поездки за границу за свой счет (часто на время летних вакансий).

Существенным фактором для развития отечественной культуры и экономики было не только обучение и стажировки российских студентов за рубежом, но и поездки за рубеж преподавателей, отечественных ученых. Преподаватели российских университетов командировались за рубеж для изучения технологии выделки железа, способов обработки платины, горного дела, организации работы промышленных лабораторий, сопровождавшиеся посещениями заводов и фабрик, опытных станций и т.п. (командировки во Францию профессора Г.А. Чугаевича в 1856 г., М.В. Скобликова, П.Л. Чебышева в 1858, А.К. Чугунова в 1863, академика Б.С. Якоби в 1861 г.) В числе ученых-гуманитариев в разное время выезжали за рубеж литературовед А.Н. Пыпин, славист И.И. Срезневский, историк М.И. Сухомлинов, востоковед И.П. Минаев, А.К. Казем-Бек, экономист В.П. Безобразов, историки В.И. Модестов, Н.И. Кареев, Е.В. Тарле и др (22). Чаще всего за границу посыла-

лась элита преподавательского корпуса: профессора, реже доценты, лекторы иностранных языков, ассистенты, препараторы, лаборанты. Для руководства занятиями русской научной молодежи в 1860-1870-е гг. Министерство народного просвещения командировало за границу во главе группу в количестве 46 чел. Н.И. Пирогова (в Гейдельбергский университет), Н.В. Ханькова (в Париж). В 1862-65 гг. за границу было направлено 89 чел. (23). Большое научное и практическое значение имела поездка в США в 1876 г. Д.И. Менделеева, который основательно познакомился с американской нефтяной промышленностью.

Тенденция к повышению квалификации и обучению россиян за рубежом сохранялась на протяжении всего дореволюционного периода. В 1909 г. за границу было командировано 58 чел., в 1911 г. – 40, в 1912 г. – 19, в 1913 г. – 33 (24). В начале века в университетах Парижа, Нанси, Монпелье в начале XX в. училось 1,5 тыс. русских студентов. В 1906 г. из 300 иностранных студентов филологического факультета Сорбонны 200 составляли русские (25). По подсчетам А.Е.Иванова, русское студенчество во Франции в 1911 г. насчитывало 2-2,5 тыс. человек. Особой популярностью пользовалась Сорбонна (1,6 тыс. чел.), университет города Нанси (450 чел. на 1908 г.), располагавшийся там же Электротехнический институт (49 чел. в 1907 г.), а также университеты Гренобля (49 чел. в 1907 г.), Лиона (35 чел. в 1913 г.), Лилля, Тура и Бордо (26).

Таким образом, несколько тысяч россиян, обучавшихся за рубежами империи на протяжении двухсот лет, представляли два потока: среди них были студенты, самостоятельно отправившиеся по собственному выбору в Европу для получения образования, и студенты, окончившие российские вузы и посланные в европейские вузы российским государством для повышения квалификации, на стажировку. Наиболее популярными для получения образования были университеты Германии. На рубеже XIX - XX веков привлекательными для русских студентов все больше становятся французские университеты.

Правительственная политика в отношении посылки отечественных студентов за рубеж варьировала от благоприятствующей до запретительной. В целом же, российское правительство поддерживало административно и материально обучение и стажировки российских студентов и преподавателей за рубежом. Такая политика способствовала повышению уровня отечественного образования, плодотворным связям отечественной науки и образования с зарубежными коллегами.

Историческое значение получения зарубежного образования Российскими студентами. Как известно, в самой России в XVIII в. университеты и академии были крайне немногочисленны, а вызов иностранных профессоров был мерой не во всём целесообразной. Поэтому очевидно, что специалисты, в первую очередь юристы и врачи, необходимые государству,

а также университетские и академические преподаватели получали образование преимущественно в западных университетах. Подсчет количества студентов из России, обучавшихся в немецких университетах и в самой России приводит А.Ю. Андреева к следующему выводу: немецкие университеты выступали во второй половине XVIII в. реальной альтернативой отечественного образования. Количество студентов, выезжавших в среднем ежегодно в Германию – 15-20 человек – равнялось числу поступавших в Московский университет (27).

Более важным, конечно, является вопрос не столько о количестве, сколько о той роли, которую играли бывшие студенты по возвращении в Россию. Получив образование, пригодное для занятия ответственных государственных постов, далеко не все взошли на них; большая часть не смогла найти применения свои знаниям, и не оставила сколько-нибудь значительного следа в государственной и общественной жизни. Однако среди первых - блестящие имена: И.Д. Блюментрост, сделавший успешную карьеру медика, управлявший придворной аптекой и в 1722 г. назначенный президентом медицинской коллегии; его брат Л. Блюментрост – лейб-медик Петра I, один из основателей и первый президент Академии наук; М. Шафиров – советник Коммерц-коллегии; М. Головкин – вице-канцлер в правление Анны Леопольдовны; П. Мусин-Пушкин – президент Коммерц-коллегии (28). И.А. Полетика, учившийся в Кильском, а затем Лейденском университете, стал в России директором военно-сухопутного госпиталя. В Лейпциге с 1770 по 1781 г. учились 13 российских князей, среди которых стали известны на общественном поприще братья Куракины (вице-канцлер и генерал-прокурор), министр коммерции Г.П. Гагарин, член Государственного совета Н.Б. Юсупов. Среди генерал-губернаторов, управлявших наместничествами, Г.Г. Брун, кн. Н.В. Репнин, гр. П.А. Румянцев-Задунайский учились за границей.

В Страсбургском университете учились будущий министр народного просвещения (1810-1817 гг.) А.К. Разумовский; московский генерал-губернатор Д.В. Голицын; министр финансов Д.А. Гурьев, многие дипломаты, литераторы, медики. Среди студентов, обучавшихся за рубежом во второй половине XVIII века: Д.С. Руднев (в иночестве Дамаскин), ректор Славяно-греко-латинской академии; писатель А.Н. Радищев; О.П. Козодавлев, в 1810-1819 гг. министр внутренних дел. Конечно, обучение в зарубежных университетах способствовало становлению и отечественных ученых: академики А.П. Протасов, И.И. Лепехин, Н.Я. Озерецковский, В.Ф. Зуев, Н.П. Соколов учились в Страсбургском университете (30).

Наиболее способные выпускники госпитальных школ в России назначались на должности их преподавателей, предварительно усовершенствовав свои знания за границей. В 1761 г. девять молодых лекарей из Петербурга отправились в Лейден, а трое – в Страсбург. Через два-три года они возвратились домой, став докторами медицины, многие – преподавали в госпи-

тальных школах. Например, П.И. Погорецкий (1740-1780) в Лейденском университете защитил в 1765 г. докторскую диссертацию, вернувшись в Россию, стал преподавателем Московской госпитальной школы. Ф.Т. Тихорский (1733-1814) – тоже доктор медицины, преподавал в госпитальных школах Петербурга. К.О. Ягельский (1736-1774), защитив докторскую диссертацию в Лейдене, преподавал в Московской и Петербургской госпитальных школах. В Петербургской госпитальной школе преподавал И.А. Полетика, получивший медицинское образование в Киле, ставший доктором медицины в Лейденском университете. В Лейдене же медицинское образование получил доктор медицины К. И. Щепин (32).

По возвращении в Россию часть бывших студентов становилась профессорами Московского университета, Царскосельского лицея, Петербургского педагогического института. Например, воспитанниками немецких университетов были преподаватели Царскосельского Лицея А.И. Галич (1783-1848) и А.П. Куницын (1783-1840). Ф.Г. Баузе, получив образование в Германии, по возвращении стал профессором юридического факультета Московского университета, а затем и его ректором (1807-1809). Командировки 1827-1828 гг. дали таких замечательных ученых и преподавателей, как Неволин, Редкин, Пирогов, Крюков, позднее – Грановский. За границей стажировались будущие ректоры Московского университета И.А. Двигубский (Геттинген, Прага, Львов, Пешт, Вена, Париж) и А.В. Болдырев (Геттинген и Париж), профессора И.П. Воинов (Геттинген, Париж, Вюрцбург, Йена, Галле, Лейпциг), М.Я. Мудров (Геттинген, Париж, Вена, Берлин, Бамберг), И.Е.Грузинов (Лондон, Эдинбург, университеты Франции и Германии), Р.Ф. Тимковский (Галле, Лейпциг, Геттинген), Л.А. Цветаев (Геттинген, Париж) (29).

Посещение россиянами зарубежных стран не могло не отразиться на их философских представлениях и мировоззрении в целом. Например, из Германии стажеры привезли с собой не только «немецкие тетрадки», но и немецкие теории. В XIX в. многие представители русской общественной мысли находились под влиянием немецкого идеализма и романтизма. Ведь обучавшиеся в немецких университетах, слушали лекции Г. Гегеля и Ф. Шеллинга, общались с романтиками. Многие русские дворяне учились в университете Геттингена, известного своей радикальной ориентацией и живым общением молодежи, съезжавшейся со всей Европы. Большое число иностранных студентов в Геттингене было отличительной чертой университета. В 1801-1802 учебном году из 704 студентов 456 составляли иностранцы (31). Большая часть «русских геттингенцев» в дальнейшем активно продвигалась по служебной лестнице или играла видную роль в образовании, передаче знаний и представлений о мире молодому поколению. Среди наиболее известных из них: Н.И. Тургенев (1789-1871), экономист, основоположник финансовой науки в России, один из учредителей Союза Благоденствия и

Северного общества, его брат Александр, гусарский офицер, член Союза Благоденствия П.П. Каверин (1794-1855).

В 1830-40-е гг. ведущим центром научной подготовки молодых претендентов на кафедры российских университетов стал Берлинский университет. Всего заграничную стажировку в этот период прошли 113 ученых разных специальностей, т.е. 57% общего состава профессоров (33).

В 1860 г. по линии Министерства народного просвещения для подготовки к профессорскому званию был отправлен В.В. Бауер. Посещая Гейдельберг, Берлин, Тюбинген, Мюнхен, Париж, Лондон, Оксфорд, он изучал древнюю и новую историю. По возвращении из-за границы получил место экзаменатора в испытательном комитете при Петербургском университете, был включен в состав ученого комитета Министерства народного просвещения по подготовке университетского устава. В университете занимал должность декана историко-филологического факультета. Впервые в Петербургском университете разработал систематический курс лекций по новой истории Западной Европы, а в 1865 г. был приглашен для занятий с цесаревичем Николаем Александровичем и великим князем Владимиром Александровичем.

Обращение к научному потенциалу Западной Европы в конце 1850-1860-е гг. ускорило подготовку преподавателей для университетов России, придало импульс их исследовательской работе. И.М. Сеченов полагал, что из числа молодежи, посланной в этот период за границу, вышло около половины профессоров на медицинских и естественных факультетах начала 1880-х гг. (34) По мнению Г.И. Любиной, молодое поколение вузовских преподавателей 1860-1870-х гг. способствовало переходу преподавания в университетах от исключительно умозрительного в аудиториях к практическому в естественно-научных лабораториях (35). Государственные запреты на выезд за границу и цензурные ограничения на ввозимую научную литературу были сняты, что также способствовало развитию контактов русских и западноевропейских ученых в последующие десятилетия.

Итак, первые российские студенты, обучавшиеся в зарубежных университетах, появляются на рубеже XVII-XVIII вв. Университеты стали важными и плодотворными каналами общения между российской и мировой культурами. В течение XVIII-начала XX вв. в европейских (прежде всего немецких) университетах обучалось (по самым приблизительным подсчетам) не менее 6 000 человек из России. (Для сравнения укажем, что по неполным данным, с 1859 по 1900 г. всего российские университеты подготовили 58 тыс. специалистов (36).) Пусть относительно немногочисленная, но европейски образованная элита явилась передатчиком новейшей информации, мировоззрения, подходов к организации дел в самых разных областях общественной жизни. С середины XVIII в. образуется корпус чиновников, получивших систематическое образование не только в школах и шляхетских корпусах в России, но и в европейских университетах. Целая плеяда бывших

студентов европейских университетов со временем заняла ключевые посты в отечественной науке, образовании, управлении.

Немецкие университеты XIX в., базировавшиеся на гумбольдтовской идее (союз науки и образования, естественнонаучных дисциплин и философии, наглядность преподавания), заложили основы нового научного образования своего столетия и неклассической науки XX века. Их опыт лег в основу развития высшего образования многих стран мира, студентов из которых они принимали, в том числе, и России. Благодаря зарубежным стажировкам к 1840-м гг. российское образование смогло отказаться от жесткого императива приглашения ученых-иностранцев и перейти к созданию собственной системы подготовки кадров для высшего образования.

Очевидно, что регулярные контакты с лучшими вузами и ученым миром Западной Европы ускорили процесс формирования высококвалифицированных преподавательских и исследовательских кадров в России. Русские стажеры собственными глазами воспринимали новейшие тенденции современного научного развития, обогащали свой научный багаж, расширяли мировоззренческие горизонты. Путешествуя по Европе и возвращаясь на родину, они обладали широкими возможностями для сравнения хода научного прогресса, внедрения передовых методов преподавания и исследования. Для многих выдающихся исследователей обсуждение научных проблем, работа в европейских лабораториях были прекрасной возможностью для нового взгляда на собственные научные поиски, активизировало мысль, давало мощный толчок развитию оригинальных исследований и новых плодотворных направлений. Русская молодежь впитывала лучшие организационные традиции европейских вузов: свободу научного поиска, непринужденный, но уважительный стиль общения между студентами и профессорами, коллективизм работы, достоинство учености.

К сожалению, в настоящее время мы являемся свидетелями не столько плодотворных студенческих и научных обменов, что совершенно необходимо в век глобализации и информатизации, но эмиграции из России, которая носит явные черты утечки умов. Каждый пятый эмигрант из России имел высшее образование, в том числе среди выбывших в США более 40%. По данным ЮНЕСКО, на середину 1990-х гг. примерная совокупная численность россиян, обучающихся в зарубежных вузах, составляла около 13 тыс. человек. Около 40 % из них обучалось в США, еще 40% - в Германии (37). В настоящее время, по данным американских экспертов, численность российских студентов в зарубежных университетах составляет около 26 тыс. человек (38). Не пора ли внимательнее присмотреться к собственному опыту, оценить по достоинству те времена, когда зарубежные учебные и научные центры помогали России возвращать высокопрофессиональную элиту, а не забирали безвозвратно наши светлые молодые головы?

1. Андреев А.Ю. Русские студенты в немецких университетах. XVIII – первая половина XIX в. М., 2005; Берелович В. А.Я.Поленов в Страсбурге (1762-1766): рождение интеллектуала // Отношения между Россией и Францией в европейском контексте (в XVII-XX вв.). М., 2002; Доброва Е.А. К вопросу об образовательной реформе в России в середине XIX века // Россия и Европа: дипломатия и культура. Вып. 3. М., 2004; Евдокимова М.А. Кому принадлежала «Геттингенская душа» Ленского? Или «Геттингенский элемент» в российском обществе первой половины XIX в. // Ежегодник историко-антропологических исследований. 2003. М., 2003; Немцы и развитие образования в России. СПб., 1998; Петров Ю.А. Немецкие профессора в Московском университете. М., 1995; Смагина Г.И. Академия наук и российская школа: вторая половина XVIII в. СПб., 1996. Ковригина В.А. Немецкая слобода Москвы и ее жители в конце XVII -первой четверти XVIII вв. М. «Археографический центр», 1998; Hans N. Russian Students at Leyden in the 18th Century // Slavonic and East European Review, 1957, #3; Okenfuss M. The Jesuit Origin of Petrine Education // The Eighteenth Century in Russia. / Ed. by J.G. Garrand. Oxford, 1973; Raeff M. Origins of the Russian Intelligentsia, the Eighteenth Century Nobility. N.-Y., 1966; Voss J. Les etudiants de l'Empire russe a l'universite de Strasbourg au 18e siecle // Deutsch-Russische Beziehungen in 18 Jahrhundert, Kultur, Wissenschaft und Diplomatie. Sous la dir. de K. Grau, S.Karp et J.Voss. Wiesbaden, Harrassowitz, 1997.
2. Андреев А.Ю. «Учености ради изгнанники»: опыт изучения русского студенчества в немецких университетах XVIII-первой половины XIX века // Россия и Германия. Вып.3. М., 2004. С. 76.
3. Там же. С.79.
4. Там же. С.78.
5. Voss J. Les etudiants de l'Empire russe a l'universite de Strasbourg au 18e siecle // Deutsch-Russische Beziehungen in 18 Jahrhundert, Kultur, Wissenschaft und Diplomatie. Sous la dir. de K. Grau, S.Karp et J.Voss. Wiesbaden, Harrassowitz, 1997, p.357.
6. Берелович В. А.Я.Поленов в Страсбурге (1762-1766): рождение интеллектуала // Отношения между Россией и Францией в европейском контексте (в XVII-XX вв.). М., 2002. С.56.
7. Кросс Э. Британцы в Петербурге: XVIII век. СПб., 2005. С.171.
8. Кросс Э. У Темзских берегов. Россияне в Британии в XVIII веке. СПб., 1980. С. 198.
9. Андреев А.Ю. «Учености ради изгнанники»: опыт изучения русского студенчества в немецких университетах XVIII-первой половины XIX века // Россия и Германия. Вып.3. М., 2004. С.84.
10. Мирский М.Б. Медицина России X-XX веков: Очерки истории. М., 2005. С.160-161.
11. Высшее образование в России: очерк истории до 1917 г. М., 1995. С. 83.
12. Евдокимова М.А. Кому принадлежала «Геттингенская душа» Ленского? Или «Геттингенский элемент» в российском обществе первой половины XIX в. // Ежегодник историко-антропологических исследований. 2003. М., 2003. С.75.
13. Андреев А.Ю. «Учености ради изгнанники»: опыт изучения русского студенчества в немецких университетах XVIII-первой половины XIX века // Россия и Германия. Вып.3. М., 2004. С.91.

14. Любина Г.И. Россия и Франция. История научного сотрудничества. М., 1996. С. 28.
15. Высшее образование в России: очерк истории до 1917 г. М., 1995. С. 132.
16. Иванов А.Е. Ученые степени в Российской империи XVIII век-1917 г. М., 1994.
17. Намазова А. Русские и Бельгии, бельгийцы о России // Европейский альманах. История, традиции, культура. М., 1992. С.98.
18. Любина Г.И. Россия и Франция. История научного сотрудничества. М., 1996. С. 36.
19. Там же. С. 33.
20. Там же. С. 89.
21. Там же. С. 30.
22. Там же. С. 93.
23. Высшее образование в России: очерк истории до 1917 г. М., 1995. С.102.
24. Там же. С. 127.
25. Любина Г.И. Россия и Франция. История научного сотрудничества. М., 1996. С. 41.
26. Иванов А.Е. Студенчество России конца XIX-начала XX века. Социально-историческая судьба. М., 1999. С.376.
27. Андреев А.Ю. «Учености ради изгнанники»: опыт изучения русского студенчества в немецких университетах XVIII-первой половины XIX века // Россия и Германия. Вып.3. М., 2004. С.85.
28. Там же. С.77.
29. Очерки русской культуры XIX века. Т.3. Культурный потенциал общества. М., 2001. С.130.
30. Андреев А.Ю. «Учености ради изгнанники»: опыт изучения русского студенчества в немецких университетах XVIII-первой половины XIX века // Россия и Германия. Вып.3. М., 2004. С.86,87.
31. Евдокимова М.А. Кому принадлежала «Геттингенская душа» Ленского? Или «Геттингенский элемент» в российском обществе первой половины XIX в. // Ежегодник историко-антропологических исследований. 2003. М., 2003. С.83.
32. Мирский М.Б. Медицина России X-XX веков: Очерки истории. М., 2005. С.160.
33. Очерки русской культуры XIX века. Т.3. Культурный потенциал общества. М., 2001. С.164.
34. Любина Г.И. Россия и Франция. История научного сотрудничества. М., 1996. С. 29.
35. Там же.
36. Очерки русской культуры XIX века. Т.3. Культурный потенциал общества. М., 2001. С.171.
37. Зайончковская Ж.А. Эмиграция в дальнее зарубежье. Мир России. 2003. №2. С. 148.
38. Леденева Л.И. Не потеряет ли Россия своих Платонов и Невтонов? Мир России. 2003. №2. С. 165.

**Алексеева Л.В.
(Нижневартовск)**

Хозяйство Обдорского Севера в 1917-1921 гг.

Большинство исследователей экономической истории Ямальского Севера в качестве определяющих факторов, оказывавших влияние на его хозяйственное развитие в течение всего времени освоения называли географическое положение, природно-климатические условия и ресурсы (1). Однако, каких-либо попыток объяснения этому развитию с точки зрения экономической теории не предпринималось. Стоит заметить, что советская политическая экономия неоднократно пыталась сформулировать основной экономический закон социализма, который, по мнению В.Ш. Фельдблюма, так и не был выведен (2).

В данной публикации предпринимается попытка в постановочном варианте определить применимость той или иной экономической теории к объяснению процессов хозяйственного развития в сложный период времени, сопряженный с событиями Гражданской войны и многократной сменой власти в 1917-1921 гг.

Экономические процессы, проходившие в стране в указанный период, традиционно рассматривались историками экономики в русле теории государственного социализма, где выделялись следующие этапы:

1. октябрь 1917 г. – лето 1918 г. («красногвардейская атака на капитал»);
2. лето 1918 г. – 1920 г. (политика «военного коммунизма»);
3. 1921 г. – середина 1920-х гг. (новая экономическая политика);
4. середина 1920-х гг. – конец 1930-х гг. (оформление командно-административной системы) (3).

Экономический потенциал края был представлен традиционными отраслями: оленеводство, пушной и рыбный промыслы. Население по данным переписи 1926 г. составляло 19 тыс. человек (4). Размеренная жизнь северян была нарушена начавшимися революционными потрясениями. Власть перешла к органам Временного правительства Сибири. В.В. Цысь считает, что в экономической жизни наблюдались противоречия между кооператорами и частными предпринимателями; земельные конфликты между пришлым русским и коренным населением на предмет разграничений сфер влияния по использованию различных угодий (5). Этот же автор указывает, что предпринимались попытки регулирования добычи и транспортировки рыбы на территории края, ограничение свободного рынка, что нашло закрепление в резолюциях губернского кооперативного съезда 31 мая 1917 г. В.В. Цысь полагает, что решения съезда были учтены губернскими органами власти, поскольку нашли отражение в экономической политике. 24 июня 1917 г.

Тобольский губпродком ввел рыбную монополию, предусматривавшую сдачу всей рыбы по установленным ценам. Нарушителям грозили реквизицией улова и изъятием 50% суммы твердой цены (6).

Важнейшим продуктом для экономического благополучия населения края являлся хлеб, полностью привозной. Пополнение хлебозапасных магазинов традиционно осуществлялось силами Тобольского губернского управления. В.В. Цысь указывает, что магазины перешли в ведение губпродкома в конце августа 1917 г. Однако, организовать снабжение хлебом им не удалось. Губернское земское собрание упразднило продовольственные комитеты и передало продовольственный вопрос в ведение земским управам (7).

В первой половине 1918 г. в Обдорске действовал образованный земской управой продовольственный комитет, который пытался регулировать вопросы снабжения продуктами в районе. Хлеб не поступал на Север уже в течение года. Запасы подходили к концу. Призрак голода был все ближе. А.А. Петрушин исследовал северный завоз 1918 г., часть хлеба из него попала и на Тобольский Север. Это был товарообмен между красными и белыми, возможно единственный случай внеклассового рыночного предприятия времен Гражданской войны. Сибирские белогвардейцы продали Советской России хлеб в обмен на промышленные товары (8).

Как указывает В.В. Цысь, Временное Сибирское правительство придерживалось курса, направленного на установление контроля за ценами и предпринимательской деятельностью. Все предприниматели подлежали регистрации. Летом-осенью 1918 г., как можно заключить из фактических сведений, опубликованных В.В. Цысем, хлебная проблема была урегулирована. На зимний период 1919-1920 гг. регион был обеспечен хлебом, но его распределение осуществлялось неравномерно (9). В.В. Цысь полагает, что ухудшение экономической ситуации происходило постепенно и связывает это с усилением во Временном Сибирском правительстве правого крыла (кадеты), что вызвало отказ от государственного регулирования торговли на территории Урала и Сибири (10).

Активизация кооперативов – явление, наблюдавшееся на Севере в указанный период. Несколько кооперативов функционировали в обдорском крае: Мужинское (с. Мужи), Обдорское (с. Обдорск), Кушеватское (с. Кушеват) и др. общества. В 1918 г. по инициативе *И.Ф. Ного* возникло кооперативное общество «Русско-остяко-самоедское товарищество рыбаков Дальнего Севера», объединив рыбаков Ямбурга, Шуги, Щучьи, Пуйко и сора Нижней. Всего кооператив объединил свыше 1 700 человек. *Ю.П. Прибыльский* (11) считает, что это был первый и единственный в России кооператив народов Севера, действовавший в столь сложный период. Как выяснилось, на Дальнем Севере это был не единственный кооператив.

Во время недолгого правления *А.В. Колчака* население снабжало его отряды транспортом, зимней одеждой, питанием (12). «С приходом колча-

ковцев, - писал *В.Г. Карцов*, - начались реквизиции ружей у местного населения», считавший, что это усугубляло и без того тяжелое положение коренных жителей (13). В мае 1919 г. в Тобольске выступили с предложением организовать поездку на Север для изучения дел с обеспечением продовольствием. Однако поездка не состоялась. В период правления Колчака заметно улучшилось функционирование транспортной системы Обь-Иртышского бассейна. Обдорску здесь принадлежало место перевалочного пункта между Сибирью и Европейским Севером. После поражения белых, район утратил свое стратегическое значение (14).

Ухудшению материального положения населения, по мнению В.В. Цыся, способствовало восстановление дореволюционной системы налогообложения. После революции 1917 г. население Севера платило несколько налогов: промысловый, общегражданский, трудгужевой, а также гербовый сбор. К тому добавлялись недоимки прошлых лет. В.В. Цысь считает, что социально-экономическая ситуация в период правления антибольшевистских правительств значительно ухудшилась (15).

После разгрома белых местные ревкомы реализовывали политику «военного коммунизма». Социально-экономические преобразования в период военного коммунизма выразились в упразднении финансовой системы Колчака, создании соответствующих экономических отделов при ревкомах всех уровней, налаживании налоговой системы, практически все доходы и поступления от которой направлялись в распоряжение губернского центра (Тюмень). В годы гражданской войны и Западно-Сибирского восстания сбор налогов на Севере Тюменской губернии был осложнен.

Весной 1920 г. Народный комиссариат продовольствия командировал в Тобольск уполномоченных советского правительства *Ф. Пивоварова*, *А. Губина* и *М. Ивченко* с заданием восстановить на Иртыше и Оби рыбные промыслы. 21 июня 1920 г. был создан республиканский трест «Областьрыба» с пятью отделениями на местах во главе с тюменским губпродкомиссаром *Г.С. Инденбаумом*. Создание треста привело к тому, что государство обладать монопольным правом на заготовку рыбы.

Положение в Тюменской губернии катастрофически ухудшилось в связи с засухой и неурожаем 1920-1921 гг. На Севере губернии стала ощущаться нехватка хлеба. Особенно страдали жители отдаленных мест (например, по р.Вах). Телеграммы Тюменского Губкома РКП (б) за декабрь 1920 г. Губпродкомиссару свидетельствовали о том, что население Обдорска также испытывало продовольственные затруднения. Некоторые запасы продуктов имелись в Сургуте. Тогда же приобрели распространение мобилизации для отбывания трудовой повинности, достигшие наибольшей интенсивности зимой 1920-1921 гг. Большое значение придавалось лесозаготовкам. Дрова являлись основным топливом для пароходов и советских учреждений.

Трудовая повинность и проблемы с питанием приводили к возмущениям жителей.

Установление советской власти привело по утверждению В.В. Цыся к возникновению новых принципов взаимоотношений между государством и кооперацией. Обеспечение заготовок рыбы и пушнины теперь вверялось в руки кооперации. В.В. Цысь сделал вывод, что подконтрольная государству кооперация оставалась слабой, значительных масштабов не достигла. Наблюдалось постепенное подчинение кооперации государству. Хотя формально она сохраняла свою самостоятельность, фактически, подчеркивает В.В. Цысь, на ее основе создавалась единая производственно-распределительная система. Все население принудительно прикреплялось к тому или иному распределительному пункту в лице кооператива. В с. Хэ в 1921 г. работала потребительская коммуна, которая по своей деятельности соответствовала кооперативной организации: отпускала населению и представителям власти (Обдорский ВРК, налоговая инспекция, сельревком с. Хэ, Обдорский гарнизон и др.) продукты: муку, мясо, масло, кофе, а также спички и керосин (16).

Важнейшим мероприятием большевистской власти стало ограничение свободной торговли и предпринимательской деятельности. Были введены твердые цены на основные товары.

Существование человека на Севере в те годы напрямую зависело от пушнины. Однако ее добыча в сезон 1921/22 г. по сравнению с периодом 1912-1916 гг. составляла не более 40% по Сургутскому уезду (17). Одной из причин сокращения добычи являлось отсутствие или недостаток боеприпасов и прочих орудий лова. В связи с реквизициями ружей, например, в Обдорске, Березове и др. населенных пунктах, часть населения была лишена возможности промышлять (18). В письме в Обдорский военный комитет 30 августа 1921 г. группа ненцев-охотников (всего 15 человек) просила вернуть им отобранное оружие, изъятое весной 1921 года (19).

В конце марта 1921 г. Тюменский губком РКП (б) принял постановление о пропаганде решений X съезда партии и декретов Совнаркома. С 4 апреля 1921 г. на территории губернии разрешалась продажа, обмен и перевозка зерна, фуража и картофеля.

Всю сложность ситуации на продовольственном рынке позволяют представить многочисленные приказы Тобольского ВРК весны и лета 1921 г., которые запрещали вывоз и продажу продовольствия, требовали изъятия орудий лова (20). 9 июля 1921 года Обдорский ВРК издал приказ № 17, в котором предписывалось «всем гражданам, располагающим рыбными неводами, мережей, нитками и др., не обслуживающими рыболовные задания», сдать орудия лова управлению Райрыбы в недельный срок (21). Документы позволяют констатировать, что военно-революционные комитеты в условиях

крестьянского восстания и ухудшения экономического положения в г. Тобольске и на Севере прибегали к весьма жестким и непопулярным мерам.

Во второй половине 1921 года, когда с восставшими было покончено, большинство населенных пунктов края оказались в довольно сложном экономическом положении (22). *И.Ф. Судникович* вспоминал: «Когда мы вошли в городок (Обдорск. –Л.А.), он был почти пуст, местная промышленность не работала, было кризисное состояние с продуктами питания, отсутствовала соль, ... пушные склады были разграблены, все было разворовано и растащено» (23). Продовольственные затруднения обошли Хэнскую факторию, которая не подверглась разграблению и располагала значительными запасами не только муки, но и других продуктов и товаров (24).

Декретом от 31 мая 1921 г. Совнарком РСФСР установил правила лова рыбы. Исключительное право на использование рыбоугодий предоставлялось Главному управлению по рыболовству (Главрыба) с его областными конторами. Внутренние водоемы с меньшими ресурсными возможностями разрешалось использовать местному населению. Для получения права на лов рыбы необходимо было уплатить промысловый налог. С образованием рыбного треста на местах стали формироваться районные управления по добыче и заготовкам рыбы и пушнины. Многочисленные сводки из различных районов Тюменской губернии, поступившие осенью в административный центр, убеждали ее руководство в том, что все хозяйственные связи прерваны. В информационной сводке губчека от 1 ноября 1921 г. подчеркивалось, что хозяйство губернии разрушено (25), Север не являлся исключением.

Анализ фактического материала позволяет сделать вывод, что в 1917-1921 гг. для регионального хозяйства был характерен экономический кризис, выразившийся не только в нарушении хода хозяйственного развития, но и также проявившийся в падении добычи ресурсов, снижении товарообмена, нарушениях в денежно-кредитной сфере, и в итоге – в снижении жизненного уровня населения.

На всех этапах исследуемого периода весьма сильны тенденции государственного регулирования экономического развития края, несмотря на его удаленность. Со всей очевидностью можно наблюдать принуждение, которое связывалось с обстановкой военного времени и экономическими трудностями. Принуждение проявилось в государственном регулировании цен, формировании потребления, высокого налогообложения, организации экономической деятельности в целом.

Централизованное планирование, поставленное большевиками в основу экономической модели, на Обдорском Севере в указанные годы не проявилось по причине отсутствия производственных объектов. Декларативные угрозы в адрес спекулянтов соседствовали здесь с торговой деятельностью частников и обменными операциями кооперативов. Однако укрепление централизма все же наблюдалось, что вытекало из строгого подчинения ниже

стоящих органов выше стоящим. Ограничения политики военного коммунизма с точки зрения социально-экономических перспектив выглядели безнадежно. Однако отказ от военного коммунизма как целостной хозяйственной политической системы не сопровождался преодолением или даже ограничением военно-коммунистической по своему существу доктрины планомерно-организованной экономики. Тогда власти не ставили, да и не могли ставить вопрос об экономическом взаимодействии, т.е. кому и насколько выгодна та или иная хозяйственная модель, сетауя на условия военного времени. Нам же представляется, что экономическое развитие Обдорского Севера может и должно рассматриваться с точки зрения его эффективности, продуктивного взаимодействия всех его участников, экономической комфортности для жителей края.

1. Освоение Севера Советского Союза. М., 1982. С. 57.
2. Фельдблом В.Ш. К общеэкономической теории через взаимодействие наук. Ярославль, 1995. С. 136-137.
3. История экономики / Под общ. ред. проф. О.Д. Кузнецовой и проф. И.Н. Шапкина. М., 2000. С.292.
4. Ямал. Энциклопедия Ямало-Ненецкого автономного округа. Салехард, 2004. С. 13.
5. Цысь В.В. Север Западной Сибири в период гражданской войны (1917-1921 гг.). Нижневартовск, 2005. С. 40.
6. Там же. С. 42-43.
7. Там же. С. 45.
8. Петрушин А.А. На задворках Гражданской войны. Тюмень, 2003. Кн. 1. С. 134.
9. Цысь В.В. Север Западной Сибири...С. 108.
10. Там же. С. 109.
11. Прибыльский Ю. П. Жизнь и деятельность Ивана Федоровича Ного // Самодийцы. Тобольск; Омск, 2001. С. 155.
12. Там же. С. 19.
13. Карцов В. Г. Очерк истории народов Северо-Западной Сибири. М., 1937. С. 116.
14. Цысь В.В. Указ. соч. С. 131.
15. Там же. С. 125.
16. Там же. С. 142.
17. Гололобов Е. И. Пушной промысел в системе хозяйства Тобольского Севера в 1920-е гг. (к вопросу о становлении регионального природоохранного законодательства) // Северный регион: Наука, образование, культура. 2001. № 2 (4). С. 162.
18. Государственный архив Ямало-Ненецкого автономного округа. Ф. 1. Оп. 1. Д. 6. Л. 6.
19. Там же. Д. 4. Л. 53-53 об.
20. Государственный архив общественно-политических объединений Тюменской области. Ф. 29. Оп. 1. Д. 5. Л. 67, 25.
21. ГАЯНАО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 9. Л. 1.
22. Там же. Л. 5.

23. Судникович А. Н. Из воспоминаний начальника Обдорского военного гарнизона Судниковича И.Ф. // Западно-Сибирское крестьянское восстание 1921 года. Тюмень, 2001. С. 26.
24. ГАЯНАО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 11. Л. 34.
25. Смирнова М. А. Обзор документов ТОЦДНИ // Западно-Сибирское крестьянское восстание 1921 г. Тюмень, 2001. С. 10.

**Алексеева Л.В., Бабушкина С.Л.
(Нижневартовск)**

**О государственных мерах по обеспечению нефтяных
районов Севера Западной Сибири рабочими кадрами
(1960-е - середина 1980-х гг.)**

В числе важнейших мероприятий государства для решения проблемы кадров в районах нефтяного освоения можно выделить следующие направления.

Во-первых, это создание новых производственных подразделений в нефтегазовом комплексе, приступивших к разработке, освоению и обустройству месторождений (производственные управления Главтюменнефтегаз и Главтюменнефтегазстрой). Эти организации должны были организовывать набор рабочей силы, осуществлять обучение необходимым профессиям без отрыва от производства. Большое место в их деятельности занимало обучение неподготовленных рабочих непосредственно на рабочем месте (1).

Наибольшую актуальность приобрели учебно-курсовые комбинаты. В объединении Тюменнефтегаз в 1964 г. были созданы 4 учебно-курсовых комбината (в Игриме, Сургуте, Мегионе, Шаиме), организовано индивидуальное обучение при конторах бурения и промыслах, предусматривалось создание на общественных началах школ по изучению передовых методов труда. Уже в первый год работы через УКК объединение «Тюменнефтегаз» подготовило 450 человек, в том числе около 60 операторов, 32 бурильщика и помощника бурильщика, 32 дизелиста и слесаря, 16 кочегаров, 21 машиниста кислородных установок. Через год масштабы подготовки возросли в 3 раза. Было обучено новым профессиям

1374 человека. Проанализировав и подсчитав количество подготовленных рабочих через систему УКК, Н.М.Пашков пришел к выводу о лидирующей роли этой формы в подготовке рабочих в начальный период нефтяного освоения (2). Всего через систему УКК было подготовлено в 1966-1970 гг. более 20 тыс. рабочих, как собственно и предписывали решения областной партийной конференции. В первой половине 1980-х гг. УКК не утратили своего значения, более того, они получили официальную поддержку в ряде

постановлений ЦК КПСС и советского правительства, в приказах Миннефтепрома прямо указывавших на приоритет УКК в подготовке рабочих (3).

Вторым направлением в государственной политике выступали мероприятия по созданию системы профессионального образования по подготовке кадров для нефтяной и газовой промышленности. Нужно было расширить систему высших, средних специальных учебных заведений и ПТУ, заново создать специальные вузы и техникумы по подготовке кадров высшей и средней квалификации для нефтегазового комплекса (4). Важное место в подготовке квалифицированных рабочих должны были занять профессионально-технические училища. Учебные заведения профтехобразования существовали в СССР с 1940 г. (5). Их создание должно было обеспечить потребности отраслей народного хозяйства в рабочих кадрах на плановой основе. В ПТУ готовили рабочие кадры на базе неполной и полной средней общеобразовательной школы, а также осуществляли переподготовку и повышение квалификации работников.

К началу освоения нефтегазовых месторождений в области функционировало 42 профтехучилища, в них обучалось 2,3 тыс. учащихся. Все они находились в ведении областного управления профтехобразования. В основном ПТУ были сосредоточены в южных районах области и самом областном центре, два профтехучилища находились в Ханты-Мансийском автономном округе (6). Существующая сеть профессионально-технического обучения далеко не соответствовала новому этапу в развитии региона. Так, комплектование трудовых коллективов в строительных организациях области за счет выпускников ПТУ составляло лишь 2,7%. К началу 1970-х годов ПТУ обеспечивали лишь 20% потребности в рабочих кадрах необходимой специальности и уровня квалификации. В этих условиях перед Областным управлением профтехобразования стояла задача ускоренного строительства ПТУ, в том числе в нефтегазодобывающих районах, что было осуществлено в конце 1970-х – 1980-х гг. (7).

Третьим направлением в системе государственных мероприятий по обеспечению Севера Тюменской области квалифицированными кадрами являлось создание условий для их непрерывной профессиональной подготовки. Это являлось также приоритетным направлением в системе государственных мероприятий по преодолению кадрового дефицита. 21 июня 1979 г. было принято постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР № 586 «О мерах по дальнейшему совершенствованию подготовки и повышению квалификации рабочих на производстве» (8). Другим документом, способствующим по мысли руководства страны решению кадровой проблемы, было призвано «Типовое положение о непрерывном профессиональном и экономическом обучении кадров народного хозяйства» (1982 г.). В нем определялись органы управления обучением кадров в стране на всех уровнях, их основные функции в этой области (9).

В решении кадровой проблемы на Севере Западной Сибири ставка правительством по-прежнему делалась на комсомол и молодежь. Это явилось важнейшим направлением в кадровой политике тех лет. Участие студентов стройотрядов в обустройстве нефтяных месторождений Западной Сибири также рассматривалось правительством одним из способов в решении проблемы острой нехватки строителей.

Большое значение в решении кадрового обеспечения региона играла система северных надбавок и льгот, выражавшихся в реальном денежном вознаграждении за труд в тяжелых климатических условиях. Для привлечения кадров правительство не без инициативы с мест сохранило северные надбавки, более того, пошло на принятие ряда новых льгот. Руководители Тюменской области просили выделить в виде исключения для национальных округов фонд персональных надбавок к заработной плате в сумме 15 тыс. руб.

Итак, советское правительство и партийные органы разработали систему мер, позволявшей начать решение проблемы кадрового обеспечения региона. Однако на первом этапе нефтяного освоения трудовые ресурсы представляли собой конгломерат людей самых разных по социальному происхождению и положению, образованию, квалификации, мотивации, встречались среди них проходимцы, авантюристы, лица с асоциальным поведением. Потребность в квалифицированных кадрах для Севера Тюменской области оставалась весьма острой (10).

1. ГАТО. Ф. 1844. Оп. 1. Д. 286. Лл. 145-149.
2. Пашков Н.М. Деятельность партийных организаций Западной Сибири по созданию и развитию нефтегазового комплекса. 1964-1980. Томск, 1988. С. 96-97.
3. Беспалова Н., Сыркус Т. Учатся нефтяники // Профтехобразование. 1981. №10. С. 58; Катханов К. Развивать курсовую подготовку рабочих // Там же. 1981. №9. С. 62.
4. ГАТО. Ф. 1844. Оп. 1. Д. 788. Л. 80.
5. О призыве городской и колхозной молодежи в ремесленные училища, железнодорожные училища и школы фабрично-заводского обучения. Постановление Совета народных комиссаров Союза ССР от 2 октября 1940 г., № 1852; О подготовке к началу учебного года и о приеме городской и колхозной молодежи в ремесленные училища, железнодорожные училища и школы фабрично-заводского обучения. Приказ №1 Главного управления Трудовых резервов, утв. СНК ССР 4 октября 1940 г. // Профтехобразование России. Итоги XX века и прогнозы. М., 1999. Т. 2. С.293-299.
6. ГАТО. Ф. 1844. Оп. 1. Д. 327. Л. 227.
7. Там же. Л. 225.
8. Профтехобразование России. Итоги XX века и прогнозы. М., 1999. Т. 2. С. 451.
9. Это Госкомобразование СССР, Госкомтруд СССР, Академия народного хозяйства при Совете Министров СССР, ВЦСПС, министерства и ведомства. Их деятельность координировало Бюро Совета Министров СССР по социальному развитию.
10. ГАТО. Ф. 1844. Оп. 1. Д. 788. Л. 80.

Булавин М.В.
(Н. Тагил)

**Численность и состав православных прихожан
г. Нижнего Тагила в 1920-е гг.**

Практически все современные исследования по советскому периоду истории Русской православной церкви и многие работы, посвященные эволюции культуры советского общества и отдельных его слоев содержат ретроспективные оценки уровня религиозности населения. Это закономерное и, безусловно, позитивное явление – отсутствие подобной информации существенно сузило бы границы нашего исторического кругозора. В то же время, такого рода оценки подразумевают, как правило, использование дихотомии «верующие-неверующие», что само по себе не делает их неправильными, но придает им чрезмерно обобщенный, рамочный характер. А это серьезно обедняет картину прошлого, лишает ее ряда важных нюансов.

Отечественная социология религии, едва зародившись, быстро осознала важность более пристального взгляда на массу верующих. Так, уже в 1960-70-е гг. советские социологи, не без использования зарубежного опыта, создали достаточно сложную типологию религиозности (1). Однако попытки непосредственного использования опыта социологии в историческом исследовании наталкиваются на целый ряд проблем источниковедческого характера.

Прежде всего следует отметить то обстоятельство, что учет численности любой категории верующих никогда не являлся для советских властей самостоятельной задачей. Фиксация религиозной активности населения всегда играла подчиненную роль по отношению к нуждам контроля за деятельностью религиозных организаций, которые, в зависимости от периода, могли изменяться в пределах достаточно широкого диапазона.

Эта особенность, в частности, препятствует созданию однородного документального ряда, который позволил бы для всего советского периода определить степень воцерковленности граждан с использованием единых критериев. В таких условиях мы не имеем возможности без очень существенных оговорок осуществлять сопоставление численности типологических групп верующих для разных этапов истории. Само их выделение подчас крайне затруднено вследствие плохой сохранности или даже отсутствия источников. Увы, историку часто остается только завидовать социологу, предмет научного интереса которого доступен непосредственному наблюдению исследователя.

Тем не менее, определение численности ряда категорий верующих, на наш взгляд, возможно, пусть и не с той степенью точности, которая характерна для социологии. Особенно благоприятные возможности для этого предос-

тавляет период 1920-х гг., когда религиозные организации составляли списки своих членов. Некоторые современные авторы считают этот источник информации наиболее надежным и сетуют на отсутствие такового на постсоветском этапе истории РПЦ (2).

Совершенно очевидно, что списки членов общины не охватывали всего массива религиозного населения. Но они включали в себя наиболее активную его часть, которая на языке отечественного религиоведения может быть определена как «убежденные верующие». Этому слою равно свойственны высокая степень сформированности религиозных убеждений, которая в области социального поведения предстает как позиционирование себя в качестве приверженца конкретного религиозного культа, и повышенная по сравнению с основной массой богослужебная активность – частое, насколько это возможно по обстоятельствам жизни данного человека, посещение храма (3).

Мы попытались определить численность и состав этой группы применительно к городу Нижнему Тагилу. В Нижнем Тагиле вплоть до конца 1920-х гг. действовало 7 православных храмов (из них 2 единоверческих). В фондах Исторического архива г. Нижнего Тагила отложились списки общин четырех из них, причем лишь в трех случаях документы составлены строго по форме, разработанной в 1923 г. НКВД СССР. Информация по другим храмам также имеет в основе списки верующих, но доступна уже из вторых рук – она содержится в документах, образованных органами власти и управления, и касается только числа прихожан. Тем не менее, объем и характер информации, содержащейся в письменных источниках, по нашему мнению, вполне достаточны для создания вполне отчетливого представления о численности и составе этой группы населения.

Списки прихожан нельзя рассматривать как безусловно достоверный источник, вне зависимости от времени и обстоятельств их создания. Так, например, численность членов общины, согласно ним, в некоторых случаях серьезно возрастает ближе к концу 1920-х гг. Приход Иоанно-Предтеченского храма в 1923 г. состоял из 74 человек, в 1926 г. – из 106, и в 1928 г. – из 243 (4). Община Входа-Иерусалимского собора увеличилась с 61 прихожанина в 1923 г. до 663 в 1929 г. (5) На первый взгляд, имеет место тенденция к увеличению количества православных прихожан, однако такой вывод был бы преждевременным. Необходимо учесть, что на протяжении почти всего третьего десятилетия XX в. наличие в документах прихода той или иной цифры, обозначающей число верующих, не влекло за собой никаких юридических последствий, касающихся деятельности церкви. Для функционирования религиозной группы было достаточно 20-ти человек, а религиозного общества – 50-ти. Цифры, предоставляемые приходскими советами органам местной власти, в любом случае перекрывали эти требования. Поэтому можно было не беспокоиться о небольшом числе верующих

и не утруждать себя трудоемкой процедурой определения его точной величины. Во всяком случае, именно этими соображениями совет Выйско-Никольской церкви в 1929 г. объяснял прежние довольно скромные данные (6).

В конце 1920-х гг. в повестку дня антирелигиозной работы встал вопрос о закрытии церквей. Известно, что власти пытались представить его как общественную инициативу или, по крайней мере, стремились добиться общественной поддержки для своих начинаний. Поэтому обычным делом стали проведение собраний граждан, выносивших резолюции о закрытии храмов, сбор подписей в пользу ликвидации церквей. Создавалось впечатление о действительно массовых требованиях сотен и тысяч трудящихся. В таких условиях православные активисты становились заинтересованными в информировании властей и общественности о максимально высоком числе прихожан. Поэтому сведения, относящиеся к 1928-29 гг. – это тот «потолок», которого были способны достичь церковные общины в конкретной исторической обстановке.

Соблазнительной выглядит возможность простого сложения числа членов всех православных общин в Нижнем Тагиле на конец 1920-х гг. и последующего соотнесения результатов с численностью населения. В результате мы получаем цифру в 2528 человек, что составляло около 9 % от общего количества совершеннолетних горожан (7). Сама по себе, это очень небольшая величина, хотя мы должны учесть, что она включает в себя лишь наиболее сознательных верующих, то есть православных прихожан в точном смысле слова. Тем не менее, и она представляется нам завышенной, поскольку мы механически суммировали количество членов общин по отдельным спискам. На самом же деле, очень важно знать, как руководство прихода получало итоговую цифру.

Местные исполкомы требовали от общин организации переписи прихожан в храме на основании личного заявления – порядок, который является вполне корректным с точки зрения современных подходов. Опираясь на сохранившиеся материалы, нам удалось выявить только одну городскую церковь (Выйско-Никольскую), которая вполне его придерживалась. Переписчики других общин обходили прихрамовую территорию и вели запись прихожан по домам. Использовалась и комбинированная методика, основанная на сочетании переписи по месту жительства и записи в храме. При этом списки членов общины пополнялись за счет лиц, фактически давно отошедших от церкви. В лучшем случае, вступал в действие конформизм по отношению к членам семьи (в 1920-х гг. бывший весьма сильным), в худшем же случае один человек включал в список всех домочадцев.

Таким образом, в стремлении упрочить свои позиции перед лицом начинающегося наступления на церковь, руководство приходов явно «перегнуло палку». Если в середине 1920-х гг. властям сообщались преуменьшен-

ные цифры – просто потому что ситуация требовала самого наличия документа в деле общины, а не его достоверности, то к концу десятилетия приходские советы не только полностью выбрали весь наличный контингент прихожан, но и совершенно искусственно увеличили его за счет сторонних лиц.

В результате, например, возрастной состав членов общины может разительно отличаться от храма к храму. В Никольской церкви в конце 1929 г. средний возраст прихожан равнялся 55 годам, а доля среди них лиц моложе 30 лет составляла 7%; во Входа-Иерусалимском соборе аналогичные цифры равны 39 годам и 33,5 %. Ясно, что в таких условиях простое сложение цифр ничего не дает, и вместо реальной величины мы получаем лишь возможный верхний ее предел, заведомо не соответствующий действительности.

Интересно, что в том случае, когда приход строго придерживался принципа записи в церкви на основании личного заявления, при всем желании его руководству не удавалось сколько-нибудь существенно повлиять на увеличение заявленной численности общины. Так, столкнувшись в 1929 г. с угрозой отобрания храма, приходской совет Выйско-Никольской церкви в переписке с властями утверждал наличие в составе прихода нескольких тысяч человек. Однако, когда в конце года пришел срок сдачи списка прихожан, в нем оказалось только 216 имен. И это в тех условиях, когда риск потери храма был очень велик, и когда около десяти тысяч тагильчан поставили свои подписи под обращением к властям об отводе здания церкви под школу (8).

Недостоверность значительной части предоставлявшейся приходскими советами информации очевидна не только для нас – она бросалась в глаза и работникам властных структур, осуществлявшим контроль над соблюдением законодательства о культах. В декабре 1929 г. административный отдел Уральского облисполкома в особом циркуляре указывал: «Мы часто, особенно при закрытии церквей, имеем дело с вербовкой трудящихся в число "верующих", путем занесения их в списки религиозного общества не только без их согласия, но даже без их ведома» (9).

Впрочем, власти, со своей стороны, не проявляли особого рвения в попытках принудить приходское руководство к даче более объективных сведений. В тех условиях, которые были характерны для конца 1920-х – начала 1930-х гг., при отобрании храма у верующих лишние несколько сотен голосов религиозно настроенных граждан ничего не значили. А с 1930-31 гг. исчезли и сами списки верующих как особый источник информации о приходской жизни.

Исходя из сказанного, методологически правильным было бы, на наш взгляд, предполагать истинность результатов, полученных в результате записи лиц, непосредственно явившихся в храм. Там же, где имел место по-

адресный обход, а итоговые цифры явно не соответствуют общей картине религиозной жизни и реальному весу прихода в жизни города, целесообразно проводить перерасчет результатов. При этом можно исходить из предположения о примерном соответствии действительному количеству пожилых прихожан, а общую численность членов общины устанавливать, определяя соотношение возрастных категорий верующих по материалам приходов, осуществлявших перепись корректно.

Наши расчеты и оценки показывают, что в этом случае произойдет существенное, не менее, чем в полтора раза, сокращение доли православных прихожан в населении города. Таким образом, для Нижнего Тагила на 1928-1929 гг. можно считать достаточно обоснованной цифру в 1600-2000 человек в реальном составе православных приходов, что составляло 5,6-7 % от численности совершеннолетнего населения. На каждого прихожанина приходилось несколько «захожан» – религиозно настроенных граждан с низкой степенью воцерковленности, сохранивших потребность в периодическом обращении к православным обрядам.

Какие черты были присущи типичному православному прихожанину в Нижнем Тагиле 1920-х гг., что выделяло его на общем фоне? Масса горожан в целом была существенно моложе активных посетителей церкви. 43 % тагильчан, по данным переписи 1926 г., было моложе 30 лет (10). Молодых же прихожан насчитывалось от 7 до 33,5% по разным храмам, причем, как мы видели, достоверны меньшие цифры, полученные в ходе храмовой переписи. В то же время до 70% членов православных общин (данные Выйско-Никольской церкви), находилось в возрасте старше 49 лет. Аналогичная возрастная группа среди тагильчан в целом занимала лишь 21%.

Заметно преобладание в среде прихожан женщин. Близкой к средней по городу (55,4%) была их доля только в общине Входа-Иерусалимского собора, но поадресный порядок сбора информации о верующих этой церкви заставляет серьезно усомниться в ее истинности. Приход Иоанно-Предтеченской церкви в 1928 г. насчитывал в своем составе 68% женщин, а Выйско-Никольской в 1929 г. – 77%. Эти данные вполне сопоставимы с теми, которые были получены советскими социологами уже в 1960-е гг. (11)

Наконец, можно констатировать относительно низкую вовлеченность православных активистов в сферу производства. Здесь расхождений между данными по отдельным храмам практически нет – свыше 20 % мужчин и 92-94 % женщин среди прихожан нигде не работали и являлись иждивенцами. Это значительно выше, чем в среднем по совершеннолетним лицам из среды рабочих (3,3 и 71,9 %) и служащих (4,9 и 56,6 %) по Уральской области в 1926 г. Данная особенность не может быть объяснена даже тем сообщением, что большинство прихожан были пожилыми людьми, так как для основной массы граждан в возрастной группе от 50 лет и старше количество

иждивенцев не превышало 14,2 и 84,2 % в рабочей среде и 13,5 и 82,2 % среди служащих.

Следует признать, что православным прихожанам г. Нижнего Тагила уже в 1920-е гг. были свойственны все те особенности, которые советская социология спустя десятилетия считала отличительными признаками верующих в СССР (12). В свою очередь, это приводит нас к той мысли, что грандиозные изменения в сфере массовой религиозности небывалыми темпами шли еще до начала великого сталинского наступления на религию 1930-х гг.

1. См.: Дулуман Е.К. Современный верующий. М., 1970; Конкретные исследования современных религиозных верований (Методика, организация, результаты). М., 1967; Яблоков И.Н. Социология религии. М., 1979.
2. Сколько верующих в России? // <http://religion.sova-center.ru/>
3. Веремчук В.И. Социология религии. М., 2004. С. 199.
4. Исторический архив г. Нижнего Тагила (ИАНТ). Ф. 70. Оп. 2. Д. 9. Л. 93-100, 170-174.
5. ИАНТ. Ф. 211. Оп. 1. Д. 75. Л. 6 об.-9; Д. 80. Л. 231-243.
6. ИАНТ. Ф. 70. Оп.2. Д. 135. Л. 542.
7. Здесь и далее численность и состав прихожан рассчитаны по: ИАНТ. Ф. 70. Оп. 2. Д. 135. Л. 196 об.; Д. 9. Л. 170-174; Ф. 211. Оп. 1. Д. 80 Л. 231-243; Д. 176 б. Л. 16-31.
8. ИАНТ. Ф. 70. Оп.2. Д. 135. Л. 542.
9. Ф. 70. Оп. 2. Д. 30. Л. 121 об.
10. Здесь и далее данные по составу населения г. Нижнего Тагила и Уральской области рассчитаны по: Всесоюзная перепись населения 1926 года. Уральская область. Отдел I. Народность. Язык. Возраст. Грамотность. Отдельный оттиск табличной части. Т. IV. М., 1928. С. 286; Всесоюзная перепись населения 1926 года. Уральская область. Отдел II. занятия. Отдельный оттиск табличной части. Т. XXI. М., 1929. С. 122-123, 420-421.
11. Дулуман Е.К. Указ. соч. С.37.
12. Флетчер У. Советские верующие // СОЦИС. 1987. № 4. С. 29.

Воробьев С.В.
(Екатеринбург)

Социальная структура РКП(б): теоретические взгляды и реальная практика начала 1920-х гг. (на примере Екатеринбургской губернии)

На динамику социального состава РКП(б) в дореволюционный период и в первые послереволюционные годы оказывали влияние различные факто-

ры, но доминирующим, постоянно действующим фактором являлись теоретические представления партийных лидеров по данному вопросу.

Теоретические представления относительно социального состава партии сформировались у лидеров большевизма еще в дореволюционные годы. Эти представления опирались на идейную доктрину марксизма. Так, В.И. Ленин в сентябре 1905 г. писал, что основу партии должны, безусловно, составлять рабочие: “Городской и промышленный пролетариат неизбежно будет основным ядром нашей социал-демократической партии” (1). Более радикальную позицию по этому вопросу занимал Л.Д. Троцкий. Он высказал мысль о том, что диктатура пролетариата станет возможна лишь тогда, когда “социал-демократическая партия и рабочий класс [...] будут наиболее близки к отождествлению” (2).

Таким образом, партийные лидеры, следуя основным постулатам марксизма, связывали свои надежды на революционные изменения в России с пролетариатом. Основатели и идеологи марксизма К. Маркс и Ф. Энгельс видели в пролетариате наиболее организованный, передовой, сознательный и последовательно революционный класс современного европейского общества. Разделяя данное положение, российские социал-демократы, а позже и большевики, считали пролетариат революционным классом по определению, которому самой исторической судьбой было предназначено руководить всеми другими угнетенными группами в их политической борьбе с капиталом. Именно этот класс должен был стать ведущей силой грядущей мировой революции, которая отстранит от власти буржуазию. Но марксистская теория имела в виду в первую очередь промышленно развитые страны Европы. Россия же, хотя капиталистические отношения в начале XX века развивались в ней быстрыми темпами, имела отчетливо выраженную аграрно-индустриальную структуру экономики. Российский рабочий класс был небольшим, кадрового пролетариата почти не было. В 1917 году фабрично-заводской пролетариат — главная социальная база партии большевиков — составлял около 2,5% населения (3).

Но большевики, видели в пролетариате прежде всего реальный политический инструмент, ту ударную силу, которая способна сокрушить существовавший в России политический строй и привести их к власти. Они с успехом использовали этот потенциал пролетариата, но попали в историческую ловушку, совершив, вопреки основным положениям марксизма, “пролетарскую” революцию в крестьянской России.

В дореволюционных концепциях большевиков, и в первую очередь В.И. Ленина, связанных с социальным составом партии, не находилось места для крестьянства в их пролетарской партии. Они считали его, безусловно, мелкобуржуазным классом, которому чужды идеи коммунизма. Однако после событий первой русской революции 1905–1907 гг., в которой крестьянство проявило политическую активность и выдвинуло свои требования к

помещикам и правительству, большевики в лице В.И. Ленина скорректировали свое мнение относительно революционного потенциала российского крестьянства. Новый подход признавал данный социальный класс российского общества в качестве политического союзника пролетариата, но о возможности привлечения крестьян в большевистскую партию речь в этот период не велась (4).

После революции 1917 г., под влиянием политической ситуации в стране, тяжелого положения на фронте (а крестьяне составляли основную массу в Красной армии — 77 % (5)) взгляды лидеров РКП(б) претерпевают эволюцию. В результате коррекции доктрины партийного строительства их позиция меняется, они соглашаются с тем, что социальная база партии может быть расширена за счет вступления в ее ряды определенных категорий крестьян. “В партию мы зовем, – заявлял в октябре 1919 года Ленин, – в широком смысле только рядовых рабочих и беднейших крестьян, крестьян-тружеников, а не крестьян-спекулянтов” (6).

Всё же доктринальные установки довели над руководством партии, и оно выступало против большого расширения рядов партии за счет непролетарских элементов. Тот же В.И. Ленин в декабре 1919 г. на VIII Всероссийской конференции РКП(б) говорил по этому поводу: “Партия должна быть узкой настолько, чтобы вбирать в себя вне рабочего класса только тех выходцев из других классов, которых она имеет возможность испытать с величайшей осторожностью” (7).

Таким образом, руководители коммунистической партии всеми силами стремились сохранить пролетарский характер партии, так как пролетариат являлся главной и наиболее надежной социальной опорой нового режима. Серьезную тревогу в связи с этим у большевиков вызывал процесс девальвации понятия “рабочий”. Размытость, неопределенность этого понятия привели к тому, что в партию начался наплыв людей, которые формально считались “рабочими”, а, по-сути, по своей социальной психологии являлись представителями непролетарских слоев и не обладали пролетарским сознанием. Как реакция на эти негативные тенденции со стороны партийного руководства предпринимаются попытки сформулировать четкие критерии понятия “рабочий”. В 1921 году, накануне партийной переписи, В.И. Ленин в связи с разработкой новых условий приема в партию предложил считать “рабочим” того, кто не меньше 10 лет работал на крупном предприятии “простым наемным рабочим и теперь работает не меньше 2–3 лет” (8). Это было очень завышенное и, как оказалось, невыполнимое на практике требование. Оно входило в противоречие с реальной ситуацией в российском рабочем классе в послереволюционный период.

В условиях послереволюционной действительности политическое руководство Советской России столкнулось с серьезной проблемой — “декласированием пролетариата”. В связи с гражданской войной, экономическими

трудностями в стране значительно сократилась численность российского рабочего класса, изменился его качественный состав. К 1921 г. число оставшихся на производстве рабочих составило всего 1 млн. человек против 3, 6 млн. в 1917 году (9). Часть рабочих, чтобы прокормиться, ушла в деревню и занялась сельским хозяйством, другие рабочие перешли на службу в партийно-государственный аппарат, многие погибли на фронтах гражданской войны. Так, например, в Петрограде численность промышленных рабочих с 1917 по 1920 год сократилась на 380 тыс. человек и их осталось всего около 80 тыс. (10). В то же время параллельно начался другой процесс — рабочий класс стал интенсивно пополняться выходцами из крестьян, из средних городских слоев. В 1922–1925 гг. рабочие-металлисты Ленинграда на 45% состояли из детей крестьян, служащих, кустарей, т.е. рабочих в первом поколении (11).

Уральский промышленный регион процесс “деклассирования пролетариата” затронул в меньшей степени. Если численность рабочих в ведущих индустриальных центрах страны уменьшилась в 6–7 раз, то на Урале сокращение было меньшим и составило в 1920 г. примерно 20% (12). Это было обусловлено особенностью рабочего класса Урала, которая заключалась в том, что многие рабочие традиционно имели собственный дом, усадьбу, земельные наделы и покосы (13). В условиях экономического кризиса начала 1920-х гг. уральские рабочие смогли в какой-то мере продержаться за счет собственного подсобного хозяйства, остаться на заводах и сохранить свою принадлежность к рабочему классу.

Революционная эпоха оказала существенное влияние на социальную структуру российского общества, она уничтожила или значительно сократила одни социальные классы и группы и выдвинула на первые позиции другие. Социальные катаклизмы этого исторического периода в жизни России не прошли мимо и самой большевистской партии — той политической силы, которая во многом способствовала этим изменениям. В первую очередь в послереволюционный период меняется социальный состав РКП(б).

Эти общероссийские процессы социальной трансформации нашли отражение в социальном портрете коммунистов Екатеринбургской губернии. Важную информацию по социальной динамике в партии содержат первичные материалы партийной переписи 1922 г. Они позволяют, с одной стороны, установить социальное происхождение членов партии, так как содержат сведения о социальном статусе его родителей и деда (табл. 1), а с другой — сопоставить его с социальным статусом коммуниста в начале 1920-х гг.

Данные табл. 1 показывают, что из всех социальных групп наибольший масштаб социальной мобильности наблюдается у коммунистов — выходцев из рабочей и крестьянской среды. Среди них больше всего процентная доля тех, кто сменил, по сравнению с отцами и дедами, свой социальный статус. Если до революции примерно каждый третий коммунист имел деда-

крестьянина и каждый второй коммунист отца-рабочего, то после революции только около 13% губернских коммунистов являлись по социальному положению рабочими и 15% – крестьянами.

Таблица 1

Социальное происхождение и социальный статус коммунистов Екатеринбургской губернии в 1922 г., %

социальная группа	дед коммуниста	отец коммуниста	коммунист
крестьянин	63,4	51,2	15,0
рабочий	28,9	35,1	12,9
ремесленник-кустарь	2,5	5,0	–
торговец, купец	0,8	0,4	–
служащий	2,5	4,9	16,7
священнослужитель	0,9	1,2	–
чиновник (руководитель)	0,9	1,7	37,1

Сопоставление социального происхождения и социального положения коммунистов на момент проведения переписи в 1922 г. дает лишь общие представления о социальной природе партии.

Анализ социального статуса коммунистов в динамике позволяет оценить направление и характер социальных изменений внутри партии на различных этапах ее существования. В связи с этим обратим внимание на то, представителями каких социальных групп и слоев являлись коммунисты Екатеринбургской губернии до 1917 года. Данные партийной переписи 1922 г. свидетельствуют, что представителями рабочего класса в дореволюционный период являлись 43% членов партии Екатеринбургской губернии. Большинство из них были квалифицированными рабочими. Вторую по численности группу составляли коммунисты, занимавшиеся в то время крестьянским трудом — 33,7%. К категории средних слоев (ремесленники-кустари, мелкие торговцы) принадлежало 10%, чиновниками и служащими государственного и частного сектора (занимавшимися конторско-канцелярским или физическим трудом) были 10,4% коммунистов губернии.

После революции произошли существенные изменения в социальном положении губернских коммунистов. Во-первых, среди них уже отсутствуют люди, которых можно было бы отнести к категории “средних слоев” общества, хотя в результате новой экономической политики большевиков в социальной структуре российского общества вновь возникает слой частных предпринимателей — “нэпманов” мелкой и средней руки. Однако, предста-

вители этого социального слоя вступить в коммунистическую партию возможности не имели, даже если у них возникало подобное желание. Партийное руководство занимало по этому вопросу однозначно жесткую позицию, заключающуюся в строгом соблюдении классово-чистой партийных рядов, ограждения РКП(б) от “мелкобуржуазного заражения”.

В то же время обращает на себя внимание тот факт, что в послереволюционный период в 3 раза сократилось число коммунистов-рабочих, непосредственно занятых на производстве — всего 13% от общего состава губернской организации. Численность коммунистов-крестьян сократилась в 2 раза по сравнению с 1917 г. (до 15%). С другой стороны, если до 1917 года чиновниками и служащими являлись лишь немногие члены партии (приблизительно 1/10 часть), то после Октября 1917 г. ситуация начинает кардинально меняться. К 1922 году в категорию “руководителей” в структурах новой власти входила уже 1/3 коммунистов губернии. Данная тенденция свидетельствует о том, что начинается процесс формирования нового правящего слоя советского общества, так называемой “номенклатуры”. Хотя этот новый социальный институт получил свое официальное оформление несколько позже — в ноябре 1925 г., когда Оргбюро ЦК приняло положение о порядке подбора и назначения работников и номенклатуру должностей. Российские историки Т.П. Коржихина и Ю.Ю. Фигатнер дали следующее определение номенклатуры: “Номенклатура — это перечень наиболее важных должностей в государственном аппарате и общественных организациях, кандидатуры на которые предварительно рассматривались, рекомендовались, утверждались и отзывались партийными комитетами — от райкома, горкома до ЦК партии” (14). Таким образом, номенклатура представляла собой управленческую группу, представители которой не выбирались, а назначались партийными органами. Надо отметить, что в состав номенклатуры, конечно же, включались и партийные работники.

С учетом того, что служащими различных партийно-советских учреждений и ведомств в 1922 г. являлись 18,7% коммунистов губернии получается, что партийная организация Екатеринбургской губернии в этот период наполовину состояла из руководящих работников разных уровней и служащих.

Большой интерес в плане выяснения характера и сущности социальной мобильности внутри партии в ходе революции и последующих лет вызывает изучение вертикальной мобильности, т.е. перемещение человека из одной социальной страты (класса, группы, слоя) в другую. Вертикальная мобильность проявляется с особой силой и приобретает важное значение именно в периоды кардинальных социально-политических потрясений. “Изучение вертикальной мобильности внутри политических стратификаций разных стран, — отмечал известный русский социолог П. Сорокин, — обнаруживает периоды особенно ярко выраженных перемещений. В истории

России такими периодами были: вторая половина XVI века — начало XVII века (правление Ивана Грозного и последующее междуцарствие), царствование Петра Великого и, наконец, последняя русская революция” (15).

При анализе вертикальной мобильности губернских коммунистов в 1917–1922 гг. необходимо обратить внимание на два момента: во-первых, на степень ее интенсивности у разных социальных групп, за счет которых формировалась партия, на отсутствие или наличие карьерного роста, его направление, и, во-вторых, на характер и тип карьеры (восходящая, нисходящая). В первом случае имеет смысл выделить минимальный и максимальный социальные статусы коммунистов. Минимальный статус характеризует наименьшую ступень социальной лестницы, а максимальный — наибольшую, которую мог занимать коммунист в период с 1917 по 1922 год. Причем необязательно, что переход от одного статуса к другому был последовательным, он вполне мог быть и скачкообразным.

Таблица 2

**Вертикальная мобильность коммунистов
Екатеринбургской губернии в 1917–1922 гг., %**

Социальное положение	Минимальный статус	Максимальный статус	Социальное положение на момент опроса
руководитель высшего звена	–	6,3	5,4
руководитель среднего звена	1,3	14,4	9,2
руководитель низшего звена	9,3	21,1	22,5
специалист	6,8	5,1	5,0
служащий	11,9	7,6	11,2
младший обслуживающий персонал	1,7	–	0,4
квалифицированный рабочий	21,2	3,8	10,0
неквалифицированный рабочий	7,2	1,3	2,9
ВОХР	5,1	3,0	4,6
военнослужащий (рядовой)	3,8	–	4,0
крестьянин	26,3	–	15
домохозяйка	3,0	–	2,1
учащийся, студент	2,1	0,8	4,2

безработный	0,4	–	3,3
-------------	-----	---	-----

Рассмотрим направление вертикальной мобильности у членов партии за период с 1917 по 1922 гг. Для этого выясним занятие каких статусных позиций являлось для них повышением социального статуса (табл.2). Как видно коммунисты Екатеринбургской губернии повышали свой социальный статус главным образом за счет перехода в категорию руководящих работников различных уровней власти (41,8%). Наиболее часто подъем на более высокую социальную ступень был связан с занятием должности в низовых органах власти и управления (21,1%). Это были, как правило, председатели и члены волкомов и волисполкомов, заведующие отделами этих волостных организаций, руководители сельсоветов и сельскохозяйственных артелей и т.п. Следующая по значимости группа — ответственные работники уездного уровня (14,4%), самой высокой социальной ступеньки — работников губернского масштаба — смогли достичь 6,3% коммунистов. Остальная часть губернских коммунистов сделала социальную карьеру в результате перехода в разряд специалистов (квалифицированных служащих) и служащих — 12,7%, а также рабочих — 5,1%.

Таким образом, удельный вес рабочих и крестьян по социальному положению на начало 1922 г. в составе губернской организации РКП(б) сократился, главным образом, за счет их перехода в категории номенклатурных работников и служащих партийно-государственной сферы. Хотя в большей степени это явление коснулось рабочих и в меньшей — остальных социальных групп. В связи с этим можно сказать, что лицо губернского коммуниста все более приобретало номенклатурно-бюрократические черты, утрачивая рабоче-крестьянские.

1. Ленин В.И. Отношение социал-демократии к крестьянскому движению // Полн. собр. соч. Т.11. С. 223.
2. Цит. по: Второй съезд РСДРП. Июль-август 1903. Протоколы. М., 1959. С.136.
3. Семенникова Л.И. Россия в мировом сообществе цивилизаций. Брянск, 1995. С.356.
4. Ленин В.И. Проект речи по аграрному вопросу во второй Государственной думе // Полн. собр. соч. Т.15. С.134.
5. Левин М. Гражданская война: Динамика и наследие // Гражданская война в России: перекресток мнений. М., 1994. С.274.
6. Ленин В.И. Государство рабочих и партийная неделя // Полн. собр. соч. Т.39. С. 225.
7. Там же. С.361.
8. Ленин В.И. Письмо П.А. Залуцкому, А.А. Сольцу и всем членам Политбюро о чистке партии и условиях приема в партию (19 дек. 1921) // Полн. собр. соч. Т.44. С.283.
9. Соколов А.К. Курс советской истории. 1917-1940. М., 1999. С.100.
10. Левин М. Гражданская война: динамика и наследие. М., 1994. С.257.

11. Лацис О. Перелом. М., 1989. С.147.
12. Фельдман В.В. О некоторых вопросах формирования рабочего класса на Урале // Из истории рабочего класса Урала. Пермь, 1961. С. 306.
13. Очерки истории коммунистических организаций Урала. Свердловск, 1974. С.7.
14. Коржихина Т.П., Фигатнер Ю.Ю. Советская номенклатура: становление, механизмы действия // Вопросы истории. 1993. №7. С.25.; см. также: Восленский М. Номенклатура. Господствующий класс Советского Союза. М., 1991.
15. Сорокин П. Социальная и культурная мобильность // Человек. Цивилизация. Общество. М., 1992. С.386-387.

**Гаврилов Д.В.
(Екатеринбург)**

**Завершение «промышленного переворота» на Урале:
80-е гг. XIX в. -1918 г.**

Проблема. Вопрос о завершении «промышленного переворота» (точнее – промышленной революции, основанной на технических достижениях XVIII – XIX вв.) на Урале в советской историографии в качестве самостоятельной проблемы не рассматривался. Время его завершения определялось противоречиво: С.Г. Струмилин называл 1860 г., В.К. Яцунский - конец 70 - начало 80-х гг. XIX в., П.Г. Рындзюнский - середину 80-х гг., Г.И. Осколков и Б.Л. Цыпин - 90-е гг. XIX в., Ф.П. Быстрых – 1917 г. (1).

В советской историографии промышленная революция XVIII – XIX вв. освещалась односторонне. Если западноевропейская и американская историография - П. Манту, А. Тойнби, У. Ростоу, Т. Эштон, Ф. Бродель и др. (2) - видела в ней одну из фаз всемирно-исторического развития человечества, один из циклов становления современной цивилизации, рассматривала ее как эволюционный процесс, как один из этапов модернизации общества, то советские историки 1950 - 1980-х гг., заменив понятие «промышленная революция» (вполне марксистское) термином «промышленный переворот», и считая оба эти термина равнозначными (в действительности между ними имеются весьма существенные различия), рассматривали его не как эволюцию, захватившую определенную эпоху, а именно как «переворот», как революционный социально-технический скачок, как краткий по продолжительности единовременный акт, связанный с определенными сдвигами в технике и отдельными техническими открытиями, вызвавшими крутые социальные перемены.

Всячески преувеличивая социально-политическое значение «промышленного переворота», понимая его именно как кратковременный скачок, советские историки сосредоточивали свое внимание на рубеже, с которого

начиналось, по их мнению, формирование промышленного пролетариата, класса-гегемона, призванного, согласно марксистско-ленинской теории, сыграть всемирно-историческую роль могильщика капиталистического строя и строителя нового, бесклассового коммунистического общества. Искусственно соединяя технико-технологические и социальные процессы, они хронологически подгоняли завершение «промышленного переворота» ко времени формирования промышленного пролетариата и начала массового рабочего движения, считая их важнейшим социальным последствием «промышленного переворота».

Недавно свой вклад в разработку проблемы «промышленного переворота» решил внести М.А. Фельдман. Он утверждает, что «промышленный переворот» на Урале начался не в первой половине XIX в., как это считали до сих пор большинство российских историков (С.Г. Струмилин, Н.М. Дружинин, А.М. Панкратова, В.К. Яцунский, В.С. Вергинский, П.Г. Рындзюнский, Н.И. Павленко, С.И. Сметанин, Ф.С. Горовой, Ф.П. Быстрых, В.Я. Кривоногов, А.Г. Козлов, А.М. Соловьева и др.), а в конце XIX в. (в 1890 г.), причем начался он не в уральской металлургии в целом, а лишь на 8 предприятиях, «чьи энергетические мощности были близки к рубежу в 2 тыс. л.с. или превышали его». Завершился «промышленный переворот» на Урале, по мнению М.А. Фельдмана, «в конце 1930-х гг.» (3).

Однако утверждения М.А. Фельдмана коренным образом расходятся с конкретно-историческими фактами, теми процессами, которые происходили на Урале в конце XIX – начале XX вв. и хорошо известны историкам. С полным основанием завершением промышленной революции, основанной на научно-технических достижениях XVIII-XIX вв., следует считать доведение до полного осуществления основных процессов, составлявших ее технико-технологическую и производственно-экономическую основу, а именно:

1) завершение технической революции в доменном производстве – постройку вместо массивных устаревших доменных печей домен новой легкой конструкции, утилизацию доменных газов, вытеснение холодного дутья горячим дутьем;

2) осуществление технической революции в сталеплавильном производстве, вытеснение кричного и пудлингового способов бессемеровским и мартеновским способами;

3) коренную модернизацию энергетического хозяйства – вытеснение водяных двигателей паровыми и другими более совершенными двигателями;

4) создание в регионе современной транспортной инфраструктуры;

5) коренные сдвиги в социально-производственной структуре рабочих кадров.

Завершение технической революции в доменном производстве. Доменные печи старой конструкции («старинного устройства») - толстостенные, с открытым колошником и прямоугольным горном с открытой «гру-

дью» - в конце XIX – начале XX в. повсеместно были демонтированы и заменены домами новых конструкций, большей высоты - до 24-25 аршин (17-17,8 м), с полезным объемом в 100-150 куб. м и более, с тонкими стенками или совсем без наружного кожуха, с закрытым колошником и круглым горном с закрытой «грудью». Холодное дутье везде было заменено горячим, при домах устанавливались мощные воздуходувные устройства и мощные воздухонагревательные аппараты Каупера, дающие сильное горячее дутье. Наклонные деревянные колошниковые мосты заменялись вертикальными механическими или электрическими подъемниками. Загрузка домен рудой, углем и флюсами стала производиться по рельсовым путям или воздушно-канатным дорогам с помощью самопрокидывающихся вагонеток.

Устройство доменных печей современного типа, их перевод на горячее дутье, использование доменных газов для производственных целей, начавшаяся механизация домен означали завершение технической революции XVIII-XIX вв. в развитии доменного производства.

Изменения в технической вооруженности и производительности уральских доменных печей в XIX – начале XX вв. показывает таблица 1.

Таблица 1

Техническая вооруженность и производительность доменных печей черной металлургии Урала в 1790 – 1916 гг. *

Год	Число доменных печей	В том числе		Выплавлено чугуна, тыс. пуд	Средняя выплавка чугуна на одну домну, тыс. пуд
		с холодным дутьем	с горячим дутьем		
1790	72	72	-	6224	86,4
1800	75	75	-	7939	105,9
1837	89	89	-	9981	112,1
1851	94	94	-	10874	115,7
1860	100	100	-	14512	145,1
1885	102	59	43	21591	211,7
1890	105	43	62	27704	263,8
1900	138	15	123	50157	363,5
1910	77	4	73	39100	507,8
1916	59	-	59	46410	786,6

* Струмилин С. Г. История черной металлургии в СССР. Т. I. С. 425; Горнозаводская производительность России в 1885 г. СПб. 1888. Ч. 2. С. 42, 60, 74; Сборник статистических сведений о горнозаводской промышленности России в 1890 г. С. 178-184, 202, 210; Сборник статистических сведений о горнозаводской промышленности России в 1900 г. С. 206, 326, 348; Сбор-

ник статистических сведений о горнозаводской промышленности России в 1910 г. С. 292, 308, 320.

Как показывает таблица 1, средняя выплавка чугуна на одну домну на Урале с 86,4 тыс. пуд в 1790 г. возросла до 105,9 тыс. пуд в 1800 г., 145 тыс. в 1860 г., 259 тыс. пуд в 1890 г., 363 тыс. в 1900 г., 507 тыс. в 1910 г. и 780 тыс. пуд в 1916 г. Из этих цифр видно, что уже в конце XVIII в., в 1790-х гг., в результате введения цилиндрических воздуходувок, средняя выплавка чугуна на одну доменную печь увеличилась на 22,5 %, за период с 1800 по 1860 гг., за счет увеличения высоты и объема доменных печей и лучшего регулирования дутья она возросла еще на 36,9 %. В пореформенный период, с постройкой доменных печей новых конструкций, горячего дутья и более рационального использования доменных газов, производительность доменных печей стала расти более быстрыми темпами: за период с 1860 г. по 1900 г. она увеличилась в 2,5 раза, с 1900 по 1916 г. – в 2,1 раза, а за весь пореформенный период – с 1860 по 1916 г. – почти в 5,4 раза.

Вновь построенные в конце XIX – начале XX вв. уральские древесно-угольные доменные печи по своей конструкции и производительности не уступали американским древесноугольным домнам и превосходили шведские древесноугольные домны того времени (4).

Осуществление технической революции в передельных производствах. Долго продержавшиеся на уральских заводах, но к концу XIX в. окончательно морально устаревшие способы передела чугуна в железо - кричный и пудлинговый, в конце XIX-начале XX вв. были полностью вытеснены более совершенными и в несколько раз более производительными способами - бессемеровским и мартеновским, которые в короткий срок заменили сварочное (кричное и пудлинговое) железо литым металлом - бессемеровской и мартеновской сталью.

Изменения в техническом оборудовании передельных производств уральских металлургических заводов в XIX – начале XX вв. показывает таблица 2.

**Техническая вооруженность передельных производств
заводов черной металлургии Урала в 1807 – 1917 гг. ***

Год	Число металлургических агрегатов			
	Кричных горнов	Пудлинговых печей	Мартеновских печей	Бессемеровских конверторов
1807	1686	-	-	-
1822	1720	-	-	-
1837	1703	6	-	-
1851	1891	67	-	-
1860	1064	337	-	-
1885	435	332	21	7
1890	377	364	12	4
1900	217	312	42	4
1910	17**	46	58	2
1917	-	14	79	1

* Струмилин С.Г. История черной металлургии в СССР. М., 1954. Т.1. Феодалный период (1500 – 1860 гг.). С.425; Ведомость изображающая историческое обозрение железоделательного производства по всем казенным и частным заводам на Урале, 1853 г. // Исторический архив. М. 1953. Т.1X; Памятная книжка для русских горных людей на 1863 г. СПб., 1863; Горнозаводская производительность России в 1885 г. СПб., 1888. Ч.2; Сборники статистических сведений о горнозаводской промышленности России в 1890 - 1910 гг. СПб., 1892.- 1912; ГАСО. Ф.73. Оп.1. Д.221. Л.176.

** Действующих. В 1911 г. их осталось 12.

Из таблицы видно, что в середине XIX в., в 1851 г., на уральских металлургических заводах имелся 1891 кричный горн. С 50-х гг. XIX в. началось сокращение их числа, в 1860 г. их было уже только 1064, в 1885 г. – 435, в 1900 г. – 217. В первое десятилетие XX в. кричное производство на уральских заводах повсеместно ликвидировалось, в 1910 г. действовало только 17 кричных горнов, в 1911 г. – 12. В дальнейшем кричные горны в статистических сведениях уже не показывались. По воспоминаниям современников, они еще сохранялись на некоторых заводах, но уже только в качестве редкой диковинки, музейных экспонатов.

Пудлинговое производство, преобладавшее во второй половине XIX в. (в 1860 г. имелось 337 пудлинговых печей, в 1890 г. – 364, в 1900 г. - 312, в начале XX в. тоже быстро исчезает: заводы повсеместно свертывали пудлингование и в 1917 г. на Урале осталось только 14 пудлинговых печей (6 на казенном Саткинском заводе и 8 на частновладельческих заводах – Майковском, Шайтанском и Усть-Катавском).

Период промышленного подъема 90-х гг. XIX в. и первое десятилетие XX в. были временем триумфального шествия мартеновского производства. Заводы один за другим строили у себя мартеновские печи и прекращали пудлинговое и кричное производства, демонтировали пудлинговые печи и кричные горны. Число мартеновских печей с 12 в 1890 г. увеличилось до 42 в 1900 г. и 58 в 1910 г., а в 1917 г. их было уже 79. Причем вместо печей емкостью в 8 -12 т, строившихся в 80 - 90-х гг. XIX в., в начале XX в. устанавливались мартеновские печи в 30 - 35 т, а в 1910-х гг. стали строиться печи емкостью в 50 т. Бессемерование на Урале не получило большого развития ввиду особого состава уральского чугуна, имевшего повышенное содержание серы, и к 1917 г. в регионе остался только один действующий бессемеровский конвертор (на Нижнесалдинском заводе Нижнетагильского округа).

В результате внедрения мартеновского и бессемеровского производств к 1918 г. кричное и пудлинговое железо были полностью вытеснены литой сталью (см. таблицу 3).

Таблица 3

**Удельный вес различных способов передела чугуна
в железо и сталь на металлургических заводах
Урала в 50-х гг. XIX в. - 10-х гг. XX в.***

Год	Всего железа и ста- ли, тыс. пуд	Сварочный металл						Литой металл (сталь)	
		Кричное железо		Пудлинговое железо		Всего		тыс. пуд	%
		тыс. пуд	%	тыс. пуд	%	тыс. пуд	%		
1851	7764	5603	72,2	2161	27,8	7764	100,0	Свед. нет	Свед. нет
1860	12002	5729	47,8	6173	51,4	11902	99,2	100	0,8
1885	16567	3977	24,0	10454	63,1	14431	87,1	2136	12,9
1890	21028	3551	16,9	14763	70,2	18314	87,1	2714	12,9
1895	28373	3322	11,7	15696	55,3	19018	67,0	9355	33,0
1900	38391	3162	8,2	16460	42,9	19622	51,1	18769	48,9
1905	36592	1172	3,2	6078	16,6	7250	19,8	29342	80,2
1910	43719	66	0,2	2583	5,9	2649	6,1	41070	93,9
1911	46794	-	-	2062	4,4	2062	4,4	44732	95,6

* Струмилин С.Г. История черной металлургии в СССР. М., 1954. Т.1. Феодалный период (1500-1860 гг.). С. 426; Ведомость изображающая историческое обозрение железоделательного производства по всем казенным и частным заводам на Урале, 1853 г. // Исторический архив. М., 1953. Т.1Х.

С.286-321; Памятная книжка для русских горных людей на 1863 г. СПб. 1863; Горнозаводская производительность России в 1885 г. СПб., 1888. Ч.2. С.61,75; Сборник статистических сведений о горнозаводской промышленности России в 1890 г. СПб., 1892. С.203,210-211; Сборник статистических сведений о горнозаводской промышленности России в 1910 г. СПб., 1913; Свод статистических данных по железодобывающей промышленности. СПб., 1914. Вып.12, декабрь 1913.

Из таблицы видно, что в 1851 г кричное производство занимало господствующее положение, на его долю приходилось 72,2 % всего сварочного железа, на долю пудлингования – 27,8 %. В 1860 г. они почти сравнялись: кричным способом было изготовлено 47,8 % металла, пудлинговым – 51,4 %. Затем приоритет прочно заняло пудлингование: в 1885 г. его удельный вес в переработке чугуна составил 63,1 %, в 1890 г. – 70,2 %, но в 90-х гг. XIX в. пудлингование начинает теснить мартеновский способ и в 1900 г. его доля в изготовлении полупродукта уменьшилась до 42,9 %. В начале XX в. пудлингование почти полностью вытесняется мартенованием и на его долю приходилось в 1905 г. уже только 16,6 %, в 1910 г. – 5,9 %, в 1911 г. – лишь 4,4 %.

В дореформенный период выплавка стали велась в очень небольших размерах, в 1860 г. в общем количестве передельного полупродукта на Урале она составляла лишь 0,8 %. Быстрый рост выплавки стали начался в 80-х гг. XIX в. и особенно бурный характер принял в начале XX в., что было связано с внедрением индустриальных способов производства - мартеновского и бессемеровского, заменивших прежние кустарные способы производства сырьевой стали и малопроизводительный тигельный способ производства литой стали. С 1885 по 1900 г. выплавка стали на Урале увеличилась в 8,8 раза, с 1900 по 1911 г. еще в 2,3 раза, а в целом с 1885 по 1911 г. – почти в 21 раз. В 1910 г. из всего произведенного на Урале металла доля литого металла (стали) составила 93,9 %, пудлингового железа - 5,9, кричного железа - 0,2 %. В более поздних статистических отчетах кричное и пудлинговое железо уже не упоминаются.

Полное вытеснение кричного и пудлингового способов мартеновским и бессемеровским, замена сварочного железа (кричного и пудлингового) литым металлом (мартеновской и бессемеровской сталью) свидетельствовали о глубоких качественных изменениях в уральской металлургии.

Техническая революция в доменном и передельных производствах, резкий рост производства стали и железа потребовали коренной перестройки *прокатных устройств*. Устаревшие маломощные прокатные станы, с малой скоростью вращения валков, вследствие чего прокатываемую болванку приходилось нагревать по много раз, - заменялись прокатными станами новейших систем, к которым ставились мощные паровые машины и электромото-

ры. Если прежние прокатные станы приводились в движение водяными колесами мощностью в 10 - 15 л.с., водяными турбинами в 30 - 40 л.с., паровыми машинами в 30 - 40 л.с., редко - в 100 л.с., то к новым прокатным станам ставились паровые машины в 500 - 600 и более л.с., водяные турбины мощностью в 150 - 200 и более л.с., мощные электромоторы.

Коренная модернизация энергетического хозяйства. В энергетическом хозяйстве уральской металлургии произошли крупные сдвиги, выразившиеся в резком уменьшении числа и удельного веса водяных двигателей. Величественные водяные колеса конструкции XVIII в. – «краса и гордость» старых уральских заводов - повсеместно были демонтированы и заменены более производительными и компактными современными двигателями. Господствующее положение в энергетике заводов заняли паровые двигатели. С конца XIX в. все в больших масштабах стала применяться электрическая энергия. В начале XX в. появились двигатели внутреннего сгорания. Насколько значительными на Урале в конце XIX – начале XX вв. были прогрессивные сдвиги в энергетике?

М.А. Фельдман основным, решающим и, судя по его статье, вполне достаточным для любых выводов, критерием «промышленного переворота» считает энергетическую мощность промышленных предприятий. Центральная идея и весь пафос его статьи заключаются в доказательстве, что энерговооруженность уральских металлургических заводов была невелика, в 1900 г. только 8 уральских предприятий в своем энергетическом хозяйстве имели двигатели общей мощностью в 2000 и более л.с., а металлургические заводы Урала по своей производительности и энерговооруженности значительно уступали заводам Юга России (5).

Но можно ли признать энергетическую мощность промышленных предприятий за единственный критерий «промышленного переворота»? Разумеется, нет. Дело в том, что в металлургии энергетическая мощность предприятий как раз не имеет такого значения, как в других отраслях производства.

Основа металлургии – выплавка металлов - представляет химическую реакцию, автоматически протекающую в сосудистых системах (анклавах, печах и т.п.). Человеческий труд, а также заменяющие или облегчающие его механизмы и машины требуются здесь только на вспомогательных операциях (загрузка рудой, углем, флюсами; поддержание хода металлургического процесса; разгрузка, транспортировка). Возможность выпуска продукции в больших масштабах в чугуноплавильном производстве достигается не путем внедрения системы машин, а за счет расширения емкости химической аппаратуры и перехода от прерываемого, периодического - к непрерывному течению химических реакций в металлургических агрегатах.

Ход плавки и производительность металлургических агрегатов зависят от их конструкции, качества и состава топлива, руды, шихты, поддержания и регулирования теплового режима в печи. Теоретически совершенно безраз-

лично, каким способом и с какой затратой энергии будут доставлены на колошник доменной печи исходные материалы – механическим или электрическим подъемником, по воздушно-канатной дороге, принесены вручную подсобными рабочими, подвезены на лошадях, на верблюдах или каким-либо другим способом - на ход металлургического процесса это не может оказать какого-либо влияния (разумеется, при условии, что при транспортировке не ухудшается качество этих материалов). И если окажется, что подвозить эти материалы к домне экономически выгоднее на верблюдах, предприниматель будет делать это именно так, не считаясь с тем, как это оценят будущие историки.

М.А. Фельдман считает, что «энергетические мощности крупнейших уральских предприятий начала XX в. на порядок отставали от конкурентов с Юга России», уральские заводы были «маломощными», «только один завод Урала приблизился по мощности к заводам Юга», «качественный разрыв в техническом отношении между предприятиями Урала и Юга» не только сохранялся, но с течением времени увеличивался (6).

На этом основании им был сделан вывод, что в конце XIX – начале XX вв. промышленный переворот на Урале только начинался на небольшой группе из 8 крупных промышленных предприятий, а закончился он лишь в конце 1930-х гг. Казалось бы, что доводы убедительные, заставляющие ощутить пропасть между Югом России и Уралом.

Однако М.А. Фельдман умалчивает, что прирост энергетических мощностей на Юге в 90-е гг. XIX в. происходил не вследствие технического прогресса, внедрения новой техники или новых технологий, а за счет ввода в эксплуатацию новых строившихся заводов. До конца 1880-х гг. на Юге России было только два металлургических завода – Новороссийского общества в Юзовке и Пастухова в Сулино. Энергичное строительство заводов там началось после ввода в эксплуатацию в 1886 г. Екатерининской железной дороги, соединившей залежи железной руды в Кривом Роге с каменным углем Донбасса.

В 1890 г. на Юге России действовали на полную мощность только два металлургических завода и еще два находились в стадии становления. В 1892 – 1899 гг. там было построено еще 13 металлургических заводов. К началу XX в. на Юге имелось 17 крупных металлургических заводов, работавших на минеральном топливе, оснащенных современной по тому времени западноевропейской и американской техникой, хотя и не всегда самой передовой. В 1895 г. Юг обогнал Урал по выплавке чугуна, а в 1900 г. вдвое превзошел его, оттеснив Урал на второе место.

Сравнение производительности и мощности энергетического хозяйства металлургических заводов Урала и Юга России, которые были не в пользу Урала, М.А. Фельдман приводит в качестве доказательства незавершенности на Урале «промышленного переворота». Однако сравнивать древесно-

угольную металлургию Урала конца XIX в. с металлургией Юга России, работавшей на минеральном топливе, не корректно. Сравнивать можно однородные, сопоставимые предметы, а М.А. Фельдманом в данном случае сравниваются разнородные, несовместимые, кардинально отличавшиеся друг от друга по основным показателям и потенциальным возможностям величины.

Древесноугольная металлургия по своим технико-экономическим и технологическим условиям – ввиду хрупкости древесного угля; его измельчения под воздействием силы тяжести, вследствие чего древесноугольные домны не могли увеличиваться в высоту и в объеме более определенных размеров; невозможности обеспечить древесноугольные доменные печи очень сильным дутьем и т.п. - по своей производительности не могла успешно конкурировать с коксовой металлургией.

В 1890 г. годовая выплавка чугуна на одну действующую древесноугольную домну на Урале составляла 256 тыс. пуд, на одну действующую коксовую домну на Юге России – 960 тыс. пуд, в 1900 г. – соответственно – 359 тыс. и 2040 тыс. пуд, в 1910 г. – 500 и 3140 тыс. пуд (7). Производительность коксовых доменных печей была в 3,7 – 6,3 раза выше производительности древесноугольных домен.

Сказывалась также разница в сортаменте продукции заводов Урала и Юга России. Урал традиционно продолжал заниматься преимущественно производством чугуна и железа, около 90 % вырабатываемого металла вывозилась в другие регионы страны. Заводы Юга, работая по казенным заказам, специализировались на выпуске крупносортового проката, главным образом – рельс, балок и швеллеров. В 1894 г. выпуск рельсов на Юге России ко всему производству проката составлял 85,8 %.

Высокие коксовые доменные печи, большие мартеновские печи, большие бессемеровские и томасовские конверторы, мощные рельсобалочные прокатные станы заводов Юга России для приведения их в действие требовали естественно более сильных двигателей по сравнению с металлургическими агрегатами Урала.

Энергоемкость металлургических производств различна. Так, по расчетам специалистов того времени, для получения 1 т продукции требовалось иметь следующие энергетические мощности (см. таблицу 4).

**Энергетические мощности,
необходимые для механизации различных производств
на металлургических заводах Урала, по данным 1914 г. ***

Цехи	Потребление энергии, необходимой на изготовление 1000 т (61050 пуд) продукции (или – или)	
	Паровые двигатели, л.с.	Электродвигатели, кВт
Доменный	13,09	17,8
Прокатный	23,16	31,5
Механический	119,85	163,0
Прочие	56,32	76,6

* См.: План ГОЭЛРО. М., 1955. С. 416.

Сравнительно слабым потребителем энергии было доменное производство, где она преимущественно расходовалась на обслуживание колошниковых подъемников и воздуходувок. Значительно больше энергии требовали прокатные цехи, очень много – механические. Поэтому, естественно, чисто доменные заводы, не имевшие передельных производств, расходовали энергии значительно меньше, чем имевшие полный металлургический цикл, чем комбинированные, имевшие разные производства. На Юге России почти все крупные заводы имели полный металлургический цикл, на Урале такими были только несколько заводов.

М.А. Фельдман берет для сравнения Юга России и Урала 1900 г. и игнорирует последующий отрезок времени - период нового промышленного подъема 1910-1914 гг. и годы Первой мировой войны, когда интенсивно шло переоборудование энергетического хозяйства уральских металлургических заводов и в нем произошли очень крупные сдвиги (см таблицу 5).

Таблица 5

**Энергетическое оборудование металлургической
и горной промышленности Урала начала XX в.,
по срокам его установки *.**

Время установки оборудования	Число единиц установленного оборудования	Суммарная мощность установок, тыс. л.с.	Мощность в % К общему итогу
До 1900 г.	150	20,9	12,0
С 1900 до 1906 гг.	74	8,5	4,7
С 1906 до 1910 г.	85	15,3	8,7
С 1910 по 1916	193	98,6	56,4

г.			
С 1917	22	5,1	2,9
Итого	514	147,8	84,5
Неизвестно когда	204	27,0	15,5
ВСЕГО	718	174,9	100,0

* Степанов П.Н. Металлопромышленность Урала. Харьков, 1926. С.30.

Большая часть энергетического оборудования, действовавшего в 1918 г. - 56,4 %, была установлена в 1910-1916 гг. За период с 1900 по 1917 гг. было установлено 72,7 % оборудования, или почти $\frac{3}{4}$.

Массовое внедрение в уральскую металлургическую и горную промышленность в 1910-1916 гг. более мощных энергетических установок не только значительно увеличило его суммарную мощность (с 40,5 тыс. л.с. в 1880 г., 62 тыс. – в 1900 г., 70,9 тыс. – в 1910 г., 183,6 тыс. - в 1916 г. и 201 тыс. - в 1918 г.), но и коренным образом изменило всю структуру уральского горно-заводского хозяйства.

Динамику нарастания мощности энергетического хозяйства уральских металлургических заводов во второй половине XIX-начале XX вв. и качественных изменений в нем показывает таблица 6.

Таблица 6

**Мощность энергетического хозяйства уральских
металлургических заводов
в 1860 – 1916 гг., тыс. л.с. ***

Год	Мощность всех двигателей	В том числе							
		водяных		паровых		внутреннего сгорания		электрических	
		л.с.	%	л.с.	%	л.с.	%	л.с.**	%
1860	34,0	31,4	92,4	2,6	7,6	-	-	-	-
1880	40,5	29,4	72,6	11,1	27,4	-	-	-	-
1890	46,7	31,1	66,6	15,6	33,4	-	-	-	-
1900	62,0	30,4	49,0	30,1	48,6	Свед. нет	Свед.нет	1,5	2,4
1910	70,9	22,2	31,3	42,4	59,8	«	«	6,3***	8,9
1916	183,6	9,0	4,9	123,5	67,3	10,2	5,5	40,9	22,3

* Памятная книжка для русских горных людей на 1863 г. С. 1-25, 40-109; Горнозаводская производительность России в 1880 г. С. 118-119; Сборник статистических сведений о горнозаводской промышленности России в 1890 г. С. 152-153; Сборник статистических сведений о горнозаводской промышлен-

ленности России в 1900 г. С. 236—237; Сборник статистических сведений о горнозаводской промышленности России в 1910 г. С. 252-253; *Шефтель А.* Тепловое и силовое оборудование Урала // Горный журнал. 1925. №7. С. 560; *Сигов С.П.* Очерки по истории горнозаводской промышленности Урала. Свердловск, 1936. С. 257; Энергетика Урала за 40 лет. М.; Л. 1958; *Ермаков А.В.* Развитие электроэнергетической базы Уральского региона в первой трети XX века // Уральский исторический вестник. Екатеринбург. 201. № 7. С.334.

** Из расчета: 1 кВт = 1,36 л.с.

*** В 1908 г.

Вплоть до конца XIX в. в энергетическом хозяйстве уральских металлургических заводов преобладающую роль играли гидравлические двигатели - водяные колеса и турбины. В 1860 г. на их долю приходилось 92,4 % общей мощности всех двигателей уральской металлургии, в 1880 г. – 72,6. Однако уже в 80 - 90-х гг. XIX в. водяные двигатели начинают энергично тесниться паровыми двигателями и их доля в общем балансе мощности уральской металлургии снижается до 66,6 % в 1890 г. и 49 % в 1900 г.

Полное крушение уральской гидравлической энергетики произошло в начале XX в. В годы экономического кризиса и промышленной депрессии, а затем в годы Первой мировой войны заводы повсеместно отказывались от водяных двигателей, демонтировали водяные колеса и маломощные водяные турбины старых конструкций. Удельный вес водяных двигателей в энергетическом хозяйстве уральских металлургических заводов снизился до 31,3 % в 1910 г., а в 1916 г. упал до 4,9 %.

Удельный вес паровых двигателей в энергетическом хозяйстве уральского металлургического комплекса с 7,6 % в 1860 г. возрос до 27,4 % в 1880 г., до 33,4 % в 1890 г. и 48,6 % в 1900 г., сравнявшись с мощностью водяных двигателей. Начало XX в. ознаменовалось полной победой паровых двигателей над водяными: за период с 1900 по 1917 г. мощность паровых машин увеличилась в 4,1 раза, а их удельный вес в общей энергетической мощности уральской металлургии составил в 1910 г. 59,8 %, в 1916 г. – 67,3 %.

Но на смену паровым двигателям уже шли новые двигатели, основанные на других технологических принципах. Уже в конце XIX в. уральские заводы начали использовать электрическую энергию для производственных целей. В начале XX в. появились двигатели внутреннего сгорания. В 1916 г. общая мощность всех двигателей заводов металлургического комплекса Урала составила 183,6 тыс. л.с., из них на долю паровых двигателей приходилось 123,5 тыс. л.с. (67,3 %), электродвигателей - 40,9 тыс. (22,3 %), внутреннего сгорания - 10,2 тыс. (5,5 %), водяных двигателей - 9 тыс. л.с. (4,9 %).

Общая мощность всех двигателей на металлургических и металлообрабатывающих заводах Урала с 1860 по 1916 г. возросла в 5,4 раза, в том чис-

ле: с 1860 по 1900 г. (т. е. за 40 лет) - в 1,8 раза, а с 1900 по 1916 г. (за 16 лет) - втрое. Особенно внушительным, настоящим энергетическим скачком, был прирост этого показателя в годы экономического подъема 1910-1914 гг. и Первой мировой войны. За короткий период в шесть лет, с 1910 по 1916 гг., общая мощность уральской металлургической энергетики с 70,9 тыс. л.с. увеличилась до 183,6 тыс., то есть выросла в 2,6 раза.

Изменения в важнейших отраслях металлургического производства и в энергетическом хозяйстве уральских заводов свидетельствовали, что в конце XIX – начале XX вв. Урал пережил мощный модернизационный взлет, значительно обновил свою техносферу. Но если Урал в 1900-1917 гг. проходил этап технического перевооружения и производственно-финансовой реорганизации, то Юг России, тяжело пережив экономический кризис 1900-1903 гг. и последующую за ним промышленную депрессию, замедлил свое развитие. Техника на заводах Юга России в этот период не совершенствовалась, некоторые улучшения стали производиться только накануне Первой мировой войны. Металлургия Юга России, обладавшая в 90-х гг. XIX в. современной техникой, к 1917 г. пришла с изношенным и в значительной степени устаревшим оборудованием.

По внедрению электродвигателей Урал не только не отставал от Юга, а, наоборот, в некоторых отношениях шел впереди его. На металлургических заводах Юга России электричество для производственных целей впервые было применено на Александровском заводе Южно-Российского общества (г. Екатеринослав), где в мае 1908 г. начал работать первый электродвигатель (8). В 1910 г. электрические двигатели показаны только на Днепровском, Дружковском и Краматорском заводах.

На Урале на казенном Пермском пушечном (Мотовилихинском) заводе инженером Н.Г. Славяновым еще в 1890 г. была введена электросварка железных листов корпуса судов, производилось электрическое уплотнение отливок, в 1894 г. построена заводская электростанция, в 1896-1899 гг. установлены электрические мостовые краны, все металлообрабатывающие станки переведены на электрический привод. В Лысьвенском заводе графа П.П. Шувалова в 1898-1900 гг. был построен большой, оснащенный современной техникой мартеновский цех, в котором все механизмы приводились в движение электромоторами, была построена собственная электростанция. Мартеновский цех Лысьвенского завода был первым в России мартеновским цехом, полностью оборудованным одними электрическими двигателями (9). В начале XX в. электрические двигатели получили на Урале уже повсеместное распространение.

Разрыв в энергетическом оснащении Юга и Урала в начале XX в. не увеличивался, а сокращался. Все крупные, технически более хорошо оснащенные уральские заводы в этот период значительно увеличили свой энергетический потенциал (см. таблицу 8).

**Динамика мощности энергетического хозяйства
металлургических заводов Урала в начале XX в., л.с. ***

Заводы	1900 г.	1918 г.	Увеличение во сколько раз
Наеждинский	1704	34544	20,3
Нижнесалдинский	1826	7400	4,1
Златоустовский	1917	7055	3,7
Белорецкий	1191	6280	5,3
Лысьвенский	935	6200	6,6
Мотовилихинский	2388	5687	2,4
Чусовской	920	3515	3,8
Чёрмоэский	1289	2894	2,2
Тирлянский	1256	2475	2,0
Катав-Ивановский	1848	2049	1,1

* Сборник статистических сведений о горнозаводской промышленности России в 1900 г. СПб., 1903. С.222-237; Урал: Техничко-экономический сборник / Под общей ред. проф. В.Е. Грум-Гржимайло. Екатеринбург, 1923. Вып.6. С.33, 78 – 81, 182 – 185, 304 – 307, 442, 444.

В связи с сокращением в стране железнодорожного строительства, в начале XX в. Юг России перестал получать ранее даваемый ему объем правительственных заказов, вынужден был резко уменьшить выпуск рельсов, балок, швеллеров и т.п. (в 1910 г. выпуск рельсов на Юге России составил 25 %) и заняться изготовлением рыночных сортов – сортового и кровельного железа, проволоки и т.п., которые ранее на Юге не производились или производились в небольших количествах. В сортаменте выпускаемой южными заводами продукции произошел крупный сдвиг, который в значительной степени сгладил разницу, существовавшую ранее между сортаментами Урала и Юга России.

В начале XX в. Юг России, благодаря своей уникальной топливной и железнорудной базе и более мощным металлургическим агрегатам, продолжал сохранять преимущественное положение в российской металлургической промышленности, но резкие различия между Югом России и Уралом неуклонно уменьшались, нивелировались.

К началу гражданской войны на Урале было 12 заводов, у которых общая мощность энергетических установок (водяных, паровых, газовых) превышала 2 тыс. л.с., 5 заводов имели энергетические мощности от 5,7 до 7,4 тыс. л.с., сопоставимые с мощностью средних по величине заводов Юга Рос-

сии, мощность Надеждинского завода составляла 34,5 тыс. л.с., то есть превосходила мощность всех заводов Юга России, за исключением Днепровского завода.

Динамику внедрения на Урале в начале XX в. электрических двигателей и их мощность показывает таблица 9.

Таблица 9

**Мощность электрических установок металлургических заводов
Урала в 1913-1918 гг., кВт ***

Название завода	1913 г.	1918 г.
Надеждинский	6510	11030
Лысьвенский	4450	7400
Златоустовский	1850	5850
Мотовилихинский	3300	5800
Ижевский	850	5000
Нижнетагильский	3500	4500
Саткинский	120	3000

* Урал. Техничко-экономический сборник / Под общей ред. проф. В.Е. Грум-Гржимайло. Екатеринбург, 1923. Вып.6. С.39, 87, 196-197, 329, 415, 454; Щировский В. Надеждинский завод (бывшего Богословского горного округа). Екатеринбург, 1918. С.13; Постриганев В.Г. Сравнительный очерк работы металлургических заводов Украины и Урала. Харьков, 1927. С.26.

По степени электровооруженности ведущие уральские заводы к 1918 г. не уступали или очень мало уступали металлургическим заводам Юга России. Надеждинский завод, по уровню электровооруженности превосходили только два южных завода – Александровский (14,5 тыс. кВт) и Днепровский (13,0 тыс. кВт). Макеевский завод обладал электродвигателями мощностью в 8,2 тыс. кВт, Новороссийский – 4,9 тыс., Петровский – 2,08 тыс., Кадиевский – 0,6 тыс. и т.п.

На Урале достаточно хорошо по тому времени были электрифицированы Гумешевский медный рудник (2 тыс. кВт), Кизеловские каменноугольные копи (2,46 тыс. кВт), Кочкарские золотые прииски (3,675 тыс. кВт), Березовские золотые рудники (3,0 тыс. кВт), Исовские платиновые прииски (1,5 тыс. кВт) (10).

Электровооруженность уральской горнозаводской промышленности накануне Первой мировой войны показывает таблица 10.

**Электровооруженность горнозаводской и горной промышленности
Урала в 1913 г.***

Название отрасли	Общая мощность электродвигателей, кВт
Черная металлургия и металлообработка	46545
Медеплавильная промышленность	7730
Медные, асбестовые и колчеданные рудники	1807
Каменноугольные копи	2670
Золотоплатиновая промышленность	4828
Соляные промыслы	25
Всего	63605

* Урал: Техничко-экономический сборник / Под общей ред. проф. В.Е. Грум-Гржимайло. Екатеринбург, 1923. Вып.6. С.39, 87-88,196-197, 329, 415, 454-455.

В годы Первой мировой войны, в связи с получением военных заказов и расширением металлообработки (выпуск снарядов, мин и т.п.), мощность имевшихся на уральских заводах генераторов увеличилась на 9747 кВт. Общая мощность электродвигателей в целом во всей уральской горнозаводской промышленности в 1918 г. составила 76961 кВт (104667 л.с., округленно – 104,7 тыс.л.с.). Присоединив к этой цифре общую мощность паровых, водяных, газовых и т.п. двигателей, имевшихся в уральской горнозаводской промышленности в 1916 г.- 142,7 л.с., мы получим общую мощность всех двигателей в уральской горнозаводской промышленности в 1918 г. – 247,4 тыс. л.с.

В горнозаводской и горной промышленности Юга России энергетические мощности в 1913 г. составляли 371,9 тыс. л.с. (11). Следовательно, энергетический потенциал Урала по сравнению с Югом России (247,4 тыс. л.с. против 371,9 тыс. л.с.) составлял 66,6 %, то есть 2/3. Стоит также учесть, что установке многих уже закупленных и доставленных на уральские заводы электродвигателей помешала начавшаяся летом 1918 г. гражданская война. Так, только на Кушвинском заводе не были установлены два турбогенератора по 5000 кВт каждый. Мощность подготовленных к установке, но еще не смонтированных генераторов составила 26,12 тыс. кВт. (12). Это позволило при осуществлении плана ГОЭЛРО вплоть до середины 1920-х гг. вводить в регионе электромощности, не прибегая к завозу в регион энергетического оборудования.

Если не использованный резерв – электромоторы мощностью в 26,12 тыс. кВт (35523,3 тыс. л.с.) включить в энергетический потенциал уральской

горнозаводской промышленности, имевшийся в 1918 г., то общая сумма ее мощностей к началу гражданской войны составит 282,9 тыс. л.с., или 72,2 % от энергетического потенциала горнопромышленности Юга России. Эти данные показывают тщетность стараний М.А.Фельдмана доказать отсутствие промышленного переворота на Урале в конце XIX – начале XX вв. громадным отставанием («на целый порядок») энергетического потенциала Урала от Юга России.

Создание новой транспортной инфраструктуры. Одним из важных доводов об отсутствии на Урале в конце XIX – начала XX вв. промышленного переворота М.А. Фельдман считает «неразвитость транспортной инфраструктуры» региона (13). Но автор явно преувеличивает эту «неразвитость». В конце XIX в. Урал был прорезан тремя широтными и одной меридиональной железнодорожными магистралями и соединен с общероссийской железнодорожной сетью. Былая обособленность, оторванность региона от центра страны и других промышленных районов отходили в прошлое. К лету 1918 г., благодаря постройке новых железнодорожных линий и подъездных путей, проложенных главным образом в период промышленного подъема 1910-1914 гг. и в годы Первой мировой войны, транспортные условия уральских металлургических заводов еще более изменились в лучшую сторону (см. таблицу 11).

Таблица 11

Транспортные условия уральских металлургических и металлообрабатывающих заводов к лету 1918 г. *

Место расположения завода по отношению к железнодорожным магистралям и судоходным рекам	Число заводов	Из них соединенных с железнодорожными магистралями	
		ширококолейными рельсовыми путями	узкоколейными рельсовыми путями
При речной пристани	1	-	-
В 2 – 6 верстах от речной пристани	4	-	-
В 14 – 17 « «	2	-	-
При железнодорожной станции и речной пристани	2	2	-
При железнодорожной станции	22	22	-
От железнодорожной станции:	25	10	2

в 2 – 10 верстах			
« 11 – 20 «	6	-	2
« 21 – 30 «	4	-	2
« 31 – 40 «	2	-	1
« 41 – 50 «	1	-	1
« 51 - 60 «	2	-	1
« 71 - 80 «	1	-	1
« 81 - 90 «	1	-	1

* Урал: Техничко-экономический сборник / Под общей ред. проф. В.Е. Грум-Гржимайло. Екатеринбург, 1923. Вып. 6. С.33, 78 – 81, 112, 182 – 185, 302 – 307, 442 – 444.

К лету 1918 г. из 73 металлургических заводов Урала 54 завода (74 % их общего числа) находилось непосредственно при речных пристанях и железнодорожных станциях или в расстоянии от них в 2 - 10 верстах, то есть имели вполне удовлетворительные по тому времени транспортные условия. 10 заводов находились от железнодорожных станций на расстоянии от 11 до 30 верст, но 4 из них были связаны с железнодорожными линиями узкоколейными ветками. 7 заводов находились от железнодорожных станций на расстоянии от 31 до 90 верст, из них 5 заводов (Нейво-Шайтанский – в 34 верстах, Узянский – в 48, Лапыштинский – в 58, Зигаинский – в 80, Инзерский – в 90 верстах) тоже были соединены с железнодорожными линиями узкоколейными ветками.

В целом, учитывая заводы, находившиеся при речных пристанях и при железнодорожных станциях, соединенные с железнодорожными линиями ширококолейными или узкоколейными путями, можно сказать, что транспортные условия для 63 заводов (86,3 % общего числа всех заводов) к 1918 г. были уже довольно удовлетворительными. Остальные 10 заводов, расположенные на расстоянии более 11 верст от речных пристаней и железнодорожных станций и не соединенные с ними рельсовыми путями, были мелкие, захудалые заводы с очень небольшой производительностью, доживавшие последние дни.

Весьма показательно, что все ныне существующие на Урале железнодорожные магистрали были сооружены до 1918 г. Как же можно сложившуюся на Урале в начале XX в. железнодорожную сеть называть «неразвитой», если она выдержала все перевозки советского времени и продолжает успешно функционировать в своей прежней конфигурации в наши дни?

Сдвиги в социально-производственной структуре рабочих кадров. Промышленная революция захватила все отрасли уральской горнозаводской промышленности. М.А. Фельдман уверяет, что в рассматриваемый период

«почти 9/10 древесного угля по-прежнему изготовлялось примитивным кучным способом» (14). Но это не соответствует действительности.

В 80-90-е гг. XIX в. - начале 900-х гг. все уральские заводы стали переходить на приготовление древесного угля в углевыжигательных печах. В 1890 г. в углевыжигательных печах было выжжено 22 % всего произведенного на Урале древесного угля, накануне и в годы Первой мировой войны в печах выжигалось 80 – 90 % древесного угля, старым кучным способом – около 1/10.

«Особенное распространение печное углежжение, - писал в 1918 г. профессор К.И. Ногин, - получило за последние двадцать пять лет; в настоящее время этот способ является господствующим и почти совсем вытеснил кучное углежжение, так что можно считать, что кучной уголь теперь составляет не более 10 процентов всего выжига на Урале» (15). В Богословском горном округе в 1913 г. путем центрального печного углежжения было получено 84 %, в 1914 г. – 88, в 1918 г. – 92,2 % всего заготовленного древесного угля (16).

Внедрение печного углежжения привело к резкому сокращению численности вспомогательных рабочих - углежогов, дроворубов, возчиков (см. таблицу 12).

Таблица 12

Численность рабочих в железнорудной промышленности Урала в конце XIX - начале XX вв. *

Год	Всего рабочих	В том числе			
		заводских		вспомогательных	
		абс.	%	абс.	%
1890	141,4	54,1	38,3	87,3	61,7
1900	172,0	63,3	36,8	108,7	63,2
1907	147,6	73,2	49,6	74,4	50,4
1910	106,6	53,8	50,5	52,8	49,5
1913	118,1	75,9	64,3	42,2	35,7
1914	119,2	79,0	66,2	40,2	33,8

* Сборники статистических сведений о горнозаводской промышленности России в 1890, 1900, 1907 и 1910 гг. СПб., 1892-1913; Свод статистических данных по железнорудной промышленности. СПб., 1914. Вып.3. С.7; Промышленность и торговля. СПб., 1914. № 5. С.244; Труды Центрального статистического управления. М., 1921. С.75; *Сигов С.П.* Очерки по истории горнозаводской промышленности Урала. Свердловск, 1936. С. 215.

Таблица показывает, что если в 80-90-х гг. XIX в. вспомогательные рабочие в железоделательной промышленности Урала составляли 2/3 всех рабочих, то в начале XX в. их удельный вес сократился до 1/3.

«Незавершенность промышленного переворота на Урале, - пишет М.А. Фельдман, - не могла не сказаться на происходивших в регионе социальных процессах, в частности, на отставании формирования рабочего класса». Отсюда он заключает, что в горнозаводской промышленности Урала преобладали «рабочие переходного от мануфактурного к фабрично-заводскому типу», а в горнодобывающей промышленности – «рабочие мануфактурной эпохи», и делает вывод, что понятие «рабочий класс Урала» следует рассматривать как статистическую, но не как реальную социальную общность» (17).

На Урале в конце XIX - начале XX в. уже не существовало «заводов-мануфактур» и зачисление рабочих горнозаводской промышленности в число «рабочих переходного от мануфактурного к фабрично-заводскому типу», а рабочих горнодобывающей промышленности - к «рабочим мануфактурной эпохи» является ненаучным, искусственно надуманным. Эти рабочие трудились на крупных, пусть и недостаточно механизированных предприятиях, организованных по-капиталистически, были наемными рабочими этих предприятий, и относить их к числу рабочих несуществующих в регионе уже более полувека мануфактур нет оснований.

Как следует из вышеприведенных данных о численности рабочих в горнозаводской промышленности Урала в 1913-1914 гг. и общей мощности энергетического хозяйства металлургических и металлообрабатывающих заводов региона, накануне революции 1917 г. на одного уральского рабочего приходилось 1,55 л.с., а без учета вспомогательных рабочих – 2,4 л.с. (на Юге России - 4,3 и 4,82 л.с.(18)). Таким образом, энерговооруженность рабочих горнозаводской промышленности Урала была ниже энерговооруженности рабочих Юга России в 2,8 раза, а без учета вспомогательных рабочих – в 2 раза, а не на «порядок ниже», как утверждает М.А. Фельдман.

Представление М.А. Фельдмана об уральских рабочих начала XX в. весьма оригинальное. Так, он утверждает, что на крупнейшем металлургическом заводе Урала – Надеждинском - «к 1914 г. **большую часть контингента металлургов** (выделено мною – Д.Г.) составляли привозные рабочие, главным образом, зыряне и татары, срок работы которых, как правило, не превышал года» (19). То есть работали на нем, по мнению М.А. Фельдмана сезонные рабочие, к тому же наездом, «вахтовым способом».

Посмотрим, каким оборудованием обладал этот завод. На Надеждинском заводе действовали 7 домен, 9 мартеновских печей, 4 сортовых прокатных стана, в том числе один очень мощный рельсовый, 18 кровельных, 2 вагранки и др. металлургические агрегаты, завод давал 20 % всей продукции уральской металлопромышленности. Как могли выплавлять ме-

таллы, управляться со сложной техникой неквалифицированные сезонные, «привозные рабочие», зыряне и татары, доставляемые на завод из деревень на срок «не превышавший года»?

На завод, расположенный на Северном Урале, в слабо населенной местности, действительно ежегодно нанималось некоторое количество коми-зырян и татар, но они выполняли вспомогательные работы по рубке дров и заготовке угля, не требовавшие квалифицированного труда. Утверждение М.А. Фельдмана, что «*большую часть контингента металлургов*» на Надеждинском заводе составляли «привозные рабочие, главным образом, зыряне и татары», выглядит нелепой и неуклюжей шуткой.

Выводы. Подводя итог, следует отметить, что в конце XIX - начале XX вв. в горнозаводской промышленности Урала произошли радикальные преобразования в технологии, технике и энергетических мощностях, в транспортно-инфраструктуре, в социально-производственной структуре рабочих кадров.

Крупные модернизационного характера сдвиги в технике и технологиях, в производственно-организационной и финансово-экономической деятельности предприятий, социальные и социокультурные трансформации, произошедшие в регионе, позволяют заявить о завершении на Урале в конце XIX - начале XX вв. промышленной революции, основанной на технических достижениях XVIII – XIX вв. Реконструкция уральской металлургии, осуществленная в конце 1920-1930-х гг., в период социалистической индустриализации, в годы первых пятилеток, имела качественно другой характер, являлась фазой иной технической революции, этапом вступления страны в стадию индустриального общества.

Техническое оборудование - доменные и мартеновские печи, прокатные станы - введенное в строй в годы нового экономического подъема 1910 - 1914 гг. и Первой мировой войны, как правило, соответствовало тогдашнему уровню западноевропейской техники. Эти металлургические агрегаты затем успешно работали на уральских заводах в 1920 - 1930-х, часто - даже в 1950 - 1960-х гг., а некоторые из них - вплоть до наших дней, до начала 1990-х гг. Мощный суточник стан с паровой машиной в 1200 л.с., установленный в Алапаевском заводе в 1910 г., безотказно проработал до 1986 г., до ликвидации на заводе прокатного производства. Доменная печь № 5 на Нижнесалдинском заводе, вступившая в строй в 1914 г., прослужила до 1958 г., доменная печь № 6, пущенная в том же году – прослужила до 1983 г. и т.п.

Мощные электродвигатели – турбогенераторы в 3000 – 5000 тыс. кВт, установленные в 1910-1916 гг., имели очень небольшой срок эксплуатации, $\frac{3}{4}$ всех электродвигателей не выработали производственные ресурсы. Это оборудование продолжало успешно эксплуатироваться на уральских электростанциях и заводах в 1920-1930-е гг. и позже. Электростанции уральских металлургических заводов, пущенные в 1910-1916 гг., в 1920-х-1930-х гг.

послужили основой, опорными пунктами для электрификации всей промышленности Урала по плану ГОЭЛРО и последующим пятилетним планам.

1. Струмилин С.Г. История черной металлургии в СССР. М., 1954. Т.1. Феодалный период (1500-1860 гг.). С.410 – 419; Яцунский В.К. Промышленный переворот в России // Яцунский В.К. Социально-экономическая история России XVIII-XIX вв. М., 1973. С.21-25; Рындзюнский П.Г. Утверждение капитализма в России. 1850 – 1880 гг. М., 1978. С. 186; Осолков Г.И. Победа фабричного производства в Камско-Воткинском горном округе (1830 - 1890) // Тезисы докладов Первой научной конференции Кировского политехнического института. Киров, 1966. С. 20 – 25; Цыпин Б.Л. Из истории промышленного переворота на Урале // Вопросы экономической истории и экономической географии. Свердловск, 1964. С. 23 – 27; и др.
2. Манту П. Промышленная революция XVIII столетия в Англии. М.-Л., 1925; Тойнби А. Промышленный переворот в Англии в XVIII столетии. Изд. 3-е. М., 1924; Бродель Ф. Время мира. М., 1992. Т. 3. Материальная цивилизация, экономика и капитализм. XV – XVIII вв. С. 552 – 638; *Rostow W. Les Etapes de la croissance économique*. P., 1967; *Ashton T. S. La Revolution industrielle*. P., 1955; и др.
3. Фельдман М.А. Промышленный переворот на Урале: попытки переосмысления (дискуссии и обсуждения) // Отечественная история. М. 2005. №4. С.168, 172.
4. Гертум Э. Отчет о поездке в Северо-Американские Соединенные Штаты для ознакомления с чугуноплавленным делом // Горный журнал. СПб., 1898. №7.
5. Фельдман М.А. Указ. соч. С.170-172.
6. Там же. С.171.
7. Струмилин С.Г. Избранные произведения: История черной металлургии в СССР. М., 1967. С. 345.
8. Металлургические заводы на территории СССР с XVII века до 1917 г. Т.1. Чугун, железо, сталь, медь. М.; Л., 1937. С. 50.
9. Краткие сведения о Пермских пушечных заводах. Пермь, 1899; Умов А.И., Вериго С.Ю. Постройка и эксплуатация мартеновской фабрики в Лысьвенском заводе графа П.П.Шувалова. СПб., 1901. С.23-39.
10. Урал: Техничко-экономический сборник / Под общей ред. проф. В.Е. Грум-Гржимайло. Екатеринбург, 1923. Вып.6. С. 39, 87-88, 196-197, 329, 415, 454-455; Цириковский В. Надеждинский завод (бывшего Богословского горного округа). Екатеринбург, 1918. С.13; Постриганев В.Г. Сравнительный очерк работы металлургических заводов Украины и Урала. Харьков, 1927. С.26.
11. Струмилин С.Г. Избранные произведения: История черной металлургии в СССР. С.359.
12. Ермаков А.В. Развитие электроэнергетической базы уральского региона в первой трети XX века // Уральский исторический вестник. Екатеринбург. 2001. № 7. С. 334.
13. Фельдман М.А. Указ. соч. С.174.
14. Там же. С.171.
15. Ногин К.И. К истории углежжения на Урале // Уральский техник. Екатеринбург, 1918. № 10-12. С.39.
16. Постриганев В.Г. Указ. соч. С.16.
17. Фельдман М.А. Указ. соч. С.174,175.
18. Там же. С.174; Струмилин С.Г. Избранные произведения: История черной металлургии в СССР. С.359.

**Дашкевич Л.А.
(Екатеринбург)**

Уральское учительство в период школьных реформ Николая I

Вторая треть XIX в., совпавшая с царствованием Николая I, была, как известно, периодом проведения сословных реформ в системе российского образования. Правление монарха, утвердившегося на престоле после подавления восстания декабристов, традиционно характеризуется большинством историков как «апогей самодержавия», эпоха военно-династической диктатуры (1). Итоги николаевского тридцатилетия для истории российской провинции, однако, вряд можно оценить однозначно негативно. Как признают современные исследователи, именно вторая четверть XIX в. стала началом подъема местной культурной жизни. Главной причиной этого В.Н. Козляков и А.А. Севастьянова считают формирование новой государственной идеологии, доктрину которой выразила знаменитая триединая формула С.С. Уварова «православие, самодержавие, народность». Во внутренней политике столычинская власть обратилась к нуждам местной губернской жизни, что имело далеко идущие последствия (2).

Историки до сих пор спорят о том, благодаря или вопреки режиму Николая I развивалось во второй четверти XIX в. просвещение. На наш взгляд, роль осознанной политики в этом процессе бесспорна. Важным фактором развития образовательной системы стало существенное увеличение государственных расходов на школу. Устав 1828 г. увеличил штатное финансирование гимназий по сравнению с законодательством начала XIX в. в 4 раза, уездных училищ – почти в 3,5 раза. Благодаря этому к 1855 г. все гимназии разместились в новых, достаточно удобных зданиях. Удовлетворительные условия работы получили и уездные училища. Почти все они переехали из съемных помещений в собственные дома.

Качественно улучшился в государственных учебных заведениях и состав преподавателей. Штаты уральских гимназий и уездных училищ к концу николаевской эпохи были почти полностью укомплектованы. Благодаря правительственной политике училищная служба стала более привлекательной для выходцев из всех сословий. Заработная плата преподавателей государственных училищ Уставом 1828 г., по сравнению с 1804 г., была увеличена в 2-3 раза. Все учителя, подведомственные министерству народного просвещения (включая учителей приходских училищ) получили права государственной службы и, по завершении работы, необходимое пенсионное обеспечение. Учительскую профессию в качестве жизненного пути в николаевской России выбирали уже не только дети духовенства, но и дворяне, чиновники, купцы и другие представители городских сословий. В 1855 г. среди уральских учителей 24% составляли выходцы из числа дворян и обер-

офицеров, 27% - из числа купцов и мещан, 40% - из числа духовенства (см. Таблицу 1).

Таблица 1

Сословный состав преподавателей городских общеобразовательных учебных заведений в Пермской, Вятской и Оренбургской губерниях в 1854 г.*

Губерния	Наименование учебного заведения	Сословное происхождение учителей										Общая численность учителей
		Из дворян	Из обер-офицеров	Из приказно-служителей	Из духовных	Из купцов	Из мещан	Из гос. крестьян	Из егерей	Из иностранцев	Из вольноотпущенных	
I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII
Пермская	Гимназия	5	2	-	4	1	1	-	1	1	-	15
	Уездные училища:											
	Пермское	-	1	-	2	-	1	-	-	-	-	4
	Кунгурское	1	1	-	2	-	1	-	-	-	-	5
	Екатеринбургское	2	2	-	3	1	-	-	-	-	-	8
	Шадринское	1	1	-	1	1	1	-	-	-	-	5
	Камышловское	1	2	-	2	-	-	-	-	-	-	5
	Ирбитское	-	1	-	2	1	-	-	-	-	-	4
	Верхотурское	-	-	-	3	1	1	-	-	-	-	5
	Чердынское	-	1	-	4	-	-	-	-	-	-	5
	Соликамское	-	-	-	2	1	2	-	-	-	1	6
	Приходские училища:											
	Пермское	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	2
	Оханское	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	2
	Осинское	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
	Кунгурское	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	2
	Краснофимское	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	2
	Екатеринбургское	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	2
	Шадринское	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	2
	Камышловское	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	2
	Ирбитское	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	2
	Верхотурское	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	2
	Чердынское	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	2
Соликамское	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Итого по губернии: чел.		11	11	-	42	6	11	-	1	1	2	85
%		12,9	12,9	-	49,4	7,1	12,9	-	1,2	1,2	2,4	100,0
I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII

Вятская	Гимназия	1	5	-	3	2	2	-	-	-	-	13	
	Уездные училища:												
	Вятское	-	-	-	2	-	3	-	-	-	-	5	
	Глазовское	-	-	-	2	-	3	-	-	-	-	5	
	Елабужское	-	-	-	1	2	1	1	-	-	-	5	
	Котельничское	-	1	-	1	1	1	-	-	-	-	4	
	Малмыжское	1	-	-	1	-	3	-	-	-	-	5	
	Орловское	-	2	-	1	1	-	-	-	-	-	4	
	Сарапульское	2	1	-	1	-	1	-	-	-	-	5	
	Слободское	1	1	-	1	-	2	-	-	-	-	5	
	Уржумское	1	1	-	1	-	1	1	-	-	-	5	
	Яранское	1	1	-	2	-	1	1	-	-	-	6	
	Приходские училища:												
	Вятское первое	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	2
	Вятское второе	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
	Глазовское	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
	Елабужское	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
	Котельничское	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	2
	Малмыжское	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	2
	Нолинское	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	2
	Орловское	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	2
	Сарапульское	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	2
	Слободское	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Уржумское	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	
Яранское	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	2	
Итого по губернии: чел.	7	12	-	25	6	27	3	-	-	-	-	80	
%	8,8	15,0	-	31,3	7,5	33,7	3,7	-	-	-	-	100,0	
I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	
Оренбургская	Гимназия	5	1	-	5	2	1	-	-	2	-	16	
	Уездные училища:												
	Уфимское	-	2	-	2	-	1	-	-	-	-	5	
	Мензелинское	1	-	-	2	1	-	1	-	-	-	5	
	Челябинское	1	1	-	2	-	1	-	-	-	-	5	
	Троицкое	-	-	-	3	1	-	-	-	1	-	5	
	Оренбургское	1	-	1	2	-	1	-	-	-	-	5	
	Бирское	2	-	-	2	-	1	-	-	-	-	5	
	Приходские училища:												
	Уфимское	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	2
	Стерлитамакское	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	2
	Мензелинское	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
	Челябинское	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	2
	Троицкое	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	2
	Оренбургское	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Оренбургское первое	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	2
Оренбургское второе	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	2	
Бирское	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Итого по губернии: чел.	10	4	3	25	4	7	4	-	3	1	-	61	
%	16,4	6,6	4,9	41,0	6,6	11,4	6,6	-	4,9	1,6	-	100,0	
ВСЕГО: чел.	28	27	3	92	16	45	7	1	4	3	-	226	
%	12,4	12,0	1,3	40,7	7,1	19,9	3,1	0,4	1,8	1,3	-	100,0	

* Составлено по: Именные списки чиновников и учителей Пермской, Оренбургской и Вятской дирекций училищ за 1854 г. Национальный архив республики Татарстан (далее – НАРТ). Ф.92. Оп.1. Д.6883. Л.127-398). Сведения приведены на 1 января 1855 г. При подсчетах учитывались директора гимназий, инспекторы, штатные смотрители уездных училищ, учителя и законоучители.

Для подготовки педагогического персонала училищ 30 августа 1829 г. был восстановлен Главный педагогический институт, являвшийся одним из основных учреждений в сфере подготовки учителей. Надо заметить, правда, что на Урале выпускников главного педагогического вуза страны было совсем немного. В общем составе педагогических кадров к 1855 г. они составляли немногим более 3%, в составе учителей гимназий - 6,8%. Главным поставщиком преподавателей для уральских школ, как и в первой четверти XIX в., оставался Казанский университет. К 1855 г. в уральских гимназиях его выпускники занимали более половины всех учительских и руководящих должностей (46,6% - в Пермской гимназии, 61,5% - в Вятской гимназии, 50% - в Оренбургской гимназии). Подавляющее большинство гимназических педагогов в это время имели высшее образование. Домашним и средним образованием обладали лишь несколько младших учителей, семинарским - законоучители (см. Таблицу 2).

Таблица 2

Численность и состав (по образованию) учителей уральских гимназий в 1854 г.*

Наименование учебного заведения	Учебные заведения, в которых получили образование учителя гимназий	Численность учителей	
		Чел.	%
Пермская гимназия	Казанский университет	7	46,6
	Киевский университет	1	6,7
	Пестский университет	1	6,7
	Главный педагогический институт	2	13,2
	Пермская семинария	1	6,7
	Рижская гимназия	1	6,7
	Гатчинский сиротский институт	1	6,7
	Арзамасская школа живописи А.В. Ступина	1	6,7
Итого по губернии учителей		15	100,0
В том числе:			
- с высшим светским образованием		11	73,3
- со средним светским образованием		2	13,3
- со средним духовным образованием		1	6,7
- с начальным светским образованием		1	6,7

Вятская гимназия	Санкт-Петербургский университет	1	7,7
	Казанский университет	8	61,5
	Дерптский университет	1	7,7
	Киевская духовная академия	1	7,7
	Вятская гимназия	2	15,4
Итого по губернии учителей		13	100,0
В том числе:			
- с высшим светским образованием		10	76,9
- с высшим духовным образованием		1	7,7
- со средним светским образованием		2	15,4
Оренбургская гимназия	Казанский университет	8	50,0
	Киевский университет	2	12,4
	Главный педагогический институт	1	6,3
	Киевская духовная академия	1	6,3
	Казанская гимназия	1	6,3
	Оренбургская семинария	2	12,4
	Домашнее образование	1	6,3
Итого по губернии учителей		16	100,0
В том числе:			
- с высшим светским образованием		11	68,9
- с высшим духовным образованием		1	6,2
- со средним светским образованием		1	6,2
- со средним духовным образованием		2	12,5
- с домашним образованием		1	6,2
ВСЕГО УЧИТЕЛЕЙ		44	100,0
В том числе:			
- с высшим светским образованием		32	72,7
- с высшим духовным образованием		2	4,5
- со средним светским образованием		5	11,4
- со средним духовным образованием		3	6,8
- с начальным светским образованием		1	2,3
- с домашним образованием		1	2,3

* Источники для составления таблицы: Именные списки чиновников и учителей Пермской, Оренбургской и Вятской дирекций училищ за 1854 г. (НАРТ. Ф.92. Оп.1. Д.6883. Л.127-398). Сведения приведены на 1 января 1855 г. При подсчетах учитывались директора гимназий, инспекторы, старшие и младшие учителя.

Не так благополучно обстояло дело в казенных уездных училищах. В 1854 г. в Пермской губернии штатные ставки учителей уездных школ были заполнены лишь на 82%, в Вятской губернии – на 81%, в Оренбургской губернии – на 83%. Справедливости ради надо заметить, что этот показатель гораздо выше отмеченного на 1828 г. Училищному ведомству удалось к концу николаевского царствования обеспечить начальную школу Урала необходимым количеством преподавателей. Вакантными оставались в некоторых училищах только должности учителей рисования, которые могли быть

совмещены с преподаванием других специальностей.

Квалификационный состав учителей уездных школ к 1855 г. заметно вырос. Высшее светское образование среди них в это время имели в Пермской губернии 23,4%, в Вятской губернии – 8,2%, в Оренбургской губернии – 33,3% учителей, среднее светское - в Пермской губернии 38,3%, в Вятской – 63,3%, в Оренбургской – 30% всех учителей (см. Таблицу 3).

Таблица 3

Численность и состав (по образованию) учителей уездных училищ в городах Пермской, Вятской и Оренбургской губерний в 1854 г.*

Губерния, в которой расположены уездные училища	Учебные заведения, в которых получили образование учителя уездных училищ	Численность учителей	
		Чел.	%
Пермская	Главный педагогический институт	1	2,1
	Второй разряд Главного педагогического института	1	2,1
	Казанский университет	7	14,9
	Горный институт	1	2,1
	Казанская духовная академия	1	2,1
	Санкт-Петербургское коммерческое училище	1	2,1
	Демидовский лицей	6	12,8
	Пермская гимназия	1	2,1
	Нижегородская гимназия	2	4,3
	Казанская гимназия	2	4,3
	Вятская гимназия	1	2,1
	Иркутская гимназия	2	4,3
	Тобольская гимназия	12	25,5
	Рязанская семинария	2	4,2
	Пермская семинария	2	4,2
	Вятская семинария	1	2,1
	Казанская семинария		
	Санкт-Петербургская школа земледельческих и горнозаводских наук (Строгановская)	1	2,1
	Пермское уездное училище		
	Итого по губернии учителей		47
В том числе:			
- с высшим светским образованием		10	21,3
- с высшим духовным образованием		1	2,1
- со средним светским образованием		16	34,0
- со средним духовным образованием		18	38,3
- с начальным светским образованием		2	4,3
Вятская	Казанский университет	4	8,2
	Московская духовная академия	1	2,1
	Вятская гимназия	23	46,9
	Казанская гимназия	8	16,3
	Вятская семинария	11	22,4
	Домашнее образование	2	4,1

Итого по губернии учителей		49	100,0
В том числе:			
-	с высшим светским образованием	4	8,2
-	с высшим духовным образованием	1	2,0
-	со средним светским образованием	31	63,3
-	со средним духовным образованием	11	22,4
-	с домашним образованием	2	4,1
Оренбургская	Главный педагогический институт	5	16,7
	Казанский университет	5	16,7
	Казанская духовная академия	1	3,3
	Оренбургская гимназия	5	16,7
	Симбирская гимназия	1	3,3
	Вятская гимназия	2	6,7
	Казанская гимназия	1	3,3
	Оренбургская семинария	8	26,7
	Уфимское уездное училище	1	3,3
	Домашнее образование	1	3,3
Итого по губернии учителей		30	100,0
В том числе:			
-	с высшим светским образованием	10	33,3
-	с высшим духовным образованием	1	3,3
-	со средним светским образованием	9	30,0
-	со средним духовным образованием	8	26,8
-	с начальным светским образованием	1	3,3
-	с домашним образованием	1	3,3
ВСЕГО УЧИТЕЛЕЙ		126	100,0
В том числе:			
-	с высшим светским образованием	24	19,0
-	с высшим духовным образованием	3	2,4
-	со средним светским образованием	56	44,4
-	со средним духовным образованием	37	29,4
-	с начальным светским образованием	3	2,4
-	с домашним образованием	3	2,4

* Составлено по: Именные списки чиновников и учителей Пермской, Оренбургской и Вятской дирекций училищ за 1854 г. (НАРТ. Ф.92. Оп.1. Д.6883. Л.127-398). Сведения приведены на 1 января 1855 г. При подсчетах учитывались штатные смотрители уездных училищ, законоучители и учителя наук.

Качественные изменения в составе местных учителей, рост их образовательного уровня и квалификации, несомненно, оказали заметное влияние на формирование у горожан мнения в пользу систематического образования. Жители Перми сохранили благодарные воспоминания о директоре гимназии Иване Флоровиче Грацинском. А.В. Зверев, автор исторического очерка, посвященного 100-летию Пермской гимназии, замечает, что предания о нем были живы среди пермских старожилов даже в начале XX в. (3). Благодаря своей энергичной административной деятельности и заботе о просвещении юношества, И.Ф. Грацинскому удалось изменить невысокое пре-

жде положение непосредственного начальника гимназии в городской среде. В начале директорства, как пишет В. Шишонко, начальник губернии, по старой привычке, обращался к И.Ф. Грацинскому свысока, посылал приказания через ординарца и высказывал замечания «в не совсем мягких выражениях». Через несколько лет, однако, директор гимназии стал одним из самых уважаемых членов пермского общества, занимая в нем независимое и почетное положение (4). Правительство отметило заслуги И.Ф. Грацинского в развитии образования. В 1847 г. он был награжден орденом Святой Анны третьей степени, в 1855 г. – орденом Святой Анны второй степени. Получил директор также несколько Знаков отличия беспорочной службы (5).

Всех этих успехов И.Ф. Грацинский добился собственным трудом и усердием. В юности судьба будущего директора была совсем не безоблачной. Дореволюционный историк-краевед В.С. Верхоланцев, автор книги «Город Пермь, его прошлое и настоящее» писал о нем: «Не красны были детство и юность Грацинского. Сын сельского дьякона – будущий директор – с серпом в руках помогал отцу и братьям в полевых работах. Далее мы видим его воспитанником дореформенной бursы, описанной Помяловским и Ростиславовым. Здесь же, в Рязанской духовной семинарии, в нем зародилась неутомимая жажда света. По окончании курса в духовную академию за казенный счет Грацинского почему-то не отправили. И вот, с котомкой за плечами, пешком, почти без копейки денег, подобно великому помору Ломоносову, юноша Грацинский отправляется в Казань. Счастье ему улыбается. При содействии старшего брата он поступает на словесный факультет Казанского университета» (6).

По окончании университета в 1823 г. И.Ф. Грацинский прошел долгий путь в учебном ведомстве от должности комнатного и больничного надзирателя Первой Казанской гимназии до инспектора Симбирской гимназии, а затем директора Пермских училищ. На должность директора гимназии он был назначен в 1844 г., уволен же с нее только через 40 лет, в 1884 г. В память об особых заслугах И.Ф. Грацинского сослуживцы образовали при гимназии особую стипендию его имени. В 1873 г. гласные Пермской думы поднесли И.Ф. Грацинскому диплом на звание почетного гражданина города Перми (7).

Авторитетом в обществе пользовался и Михаил Васильевич Полиновский, возглавлявший Вятскую дирекцию училищ в 1835-1846 гг. Как вспоминал сын директора, бывший ученик Вятской гимназии А.М. Полиновский, нередкими гостями в их доме были начальники Вятского края, руководители местной администрации. Особенно хорошо он запомнил посещения губернатора Мордвинова, любившего ученую беседу. «Когда собиралась у нас интеллигентная компания, - пишет А.М. Полиновский, - вечер проходил торжественно и серьезно. Лицо отца было светло и жизнерадостно, угощение же ограничивалось только чаем» (8).

Иначе заканчивались приемы других представителей местной знати. Это были, по словам А.М. Полиновского, люди иного пошиба и закала, из чиновничьего мира, хотя и из высших сфер. «Сопя и кряхтя, вваливался в гостиную председатель уголовной палаты Волков, мужчина небольшого роста с красно-рыжей головой и такого же цвета лохматыми бровями, вечно с Владимиром в петлице. Являлся советник казенной палаты Иванов, у которого было чуть ли не тридцать человек детей и который, благодаря узаконениям доброго старого времени, получал на детей значительную субсидию, так что всякий раз радовался приращению семейства. Бывал и советник Макаров, окрещенный Салтыковым в «Губернских очерках» Порфирием Петровичем, и, наконец, советник губернского правления Григорьев, представлявший уже совершенно гоголевский тип». Ученые разговоры среди этой публики были не в моде. Компания, выпив три или четыре пунша, садилась за зеленый стол и играла в бостон. Завершались подобные вечера обильным ужином с серьезной выпивкой (9). Михаил Васильевич Полиновский выглядел аристократом в этой компании. Держался он очень сановито, с чувством собственного достоинства. В отношении к окружающим вел себя как вельможа и чрезвычайно любил окружать свой быт «всякой пышностью, какая только была в его средствах» (10). Деятельность М.В. Полиновского на посту директора была отмечена правительственной наградой. В 1838 г. он получил орден Святого Станислава третьей степени (11).

Для Оренбургской гимназии, по мнению исследователей, временем расцвета стал период директорства Ивана Васильевича Базилева (12). И.В. Базилев был определен в Уфу в 1831 г. из Симбирска, где несколько лет успешно работал учителем истории, географии и статистики. Молодой и честолюбивый руководитель (в 1831 г. ему исполнилось лишь 30 лет) смог значительно улучшить условия работы Оренбургской гимназии: благодаря настояниям директора для нее было построено новое здание, пополнилась библиотека, появилась учебная литература по всем предметам, укрепилась дисциплина преподавательского состава. Численность учеников гимназии существенно выросла. Инспектор казенных училищ В.И. Антропов, осматривавший гимназию в 1846 г., отмечал авторитет директора и гимназических учителей среди жителей города. Одобрительные отзывы об учебной работе оставили и приезжавшие сюда в 1847-1848 гг. профессора А.К. Казем-Бек и Э.А. Эверсман. Заслуги директора И.В. Базилева были отмечены несколькими правительственными наградами: в 1838 г. он получил орден Святого Станислава, в 1843 г. - орден Святой Анны третьей степени, в 1851 г. - орден Святой Анны второй степени, в 1855 г. - орден Святого Владимира четвертой степени, в 1856 г. - орден Святого Владимира третьей степени (13). Помимо этого, министерство отметило его заслуги в учебном ведомстве Знаками отличия беспорочной службы за 15, 20 и 25 лет (14).

Отмечая успехи директоров уральских гимназий, нельзя забывать,

что их деятельность проходила в русле правительственной образовательной политики. Трудно судить об отношении училищной администрации к идеологии николаевского царствования, подобных источников нам обнаружить не удалось. Известно, однако, что для учеников вторая четверть XIX в. была временем страха и трепета. Устав 1828 г., в отличие от предыдущего законодательства, вводил достаточно жесткие дисциплинарные наказания для учащихся. Это были выговоры, лишение мест в классе, выставление имени виновного на черной доске, заключение на несколько часов в запертом классе и, наконец, розги (15). Телесные наказания в тот период были мерой обычной и распространенной как в низших учебных заведениях, так и в гимназиях.

Учитель А.А. Спицын собрал воспоминания бывших учеников Вятской гимназии о директорах, инспекторах и преподавателях этого учебного заведения в дореформенный период. Судя по ним, розга была царицей в числе школьных наказаний. От суровых мер по отношению к учащимся почти никто из педагогов не отказывался. Встречались среди них и люди, применявшие эти меры с патологической жестокостью.

Особенно неприятные воспоминания у учеников оставил Петр Гаврилович Скорняков, сменивший М.В. Полиновского в 1846 г. на посту директора Вятской гимназии. Этот человек составил себе известность тем, что во время инспекторской службы в Казанской гимназии был избит за свою жестокость озлобленными гимназистами. Один из учащихся Казанской гимназии Е.П. Янишевский вспоминал о том ужасе, который охватывал его при встрече с П.Г. Скорняковым. «Трудно забыть эту физиономию, - пишет он, - с белыми злыми глазами, которые, кажется, никогда в жизни не улыбались и не смотрели ласково на учеников, с мягкими, неслышными движениями животного кошачьей породы, всегда готового мучить свою жертву и наслаждаться ее страданиями. Вся его деятельность состояла в ловле учеников на какой-нибудь шалости, для чего, чтобы незаметно подкрасться к ним, он носил сапоги с мягкой подошвой, без подбор. С ужасом, бывало, нечаянно оглянувшись, увидишь этого хищника, подкрадывающегося к стеклянной двери класса. Для Скорнякова не было наслаждения выше сечения учеников, а это сечение было почти ежедневное» (16). Не оставил он свои привычки и в Вятской гимназии.

По отзывам бывших учеников, сечение было главной дисциплинарной мерой и у инспектора Вятской гимназии И.М. Глебова. «Воспоминания о нем, - пишет А.А. Спицын, - переполнены карцерами, сечением в швейцарской, сечением перед классом или даже перед всеми учениками, и непременно с громадными порциями лозанов» (17). К ручной расправе часто прибегали учитель немецкого языка Н.А. Борнгардт, учителя математики К.Л. Дервянко и А. Шилов. Последний даже имел обыкновение приходить в класс с веревкой в кармане для собственноручной расправы (18).

Бывшие воспитанники вспоминают, что обычное в то время наказание розгами за незнание применяли даже добродушные и незлобивые учителя. Преподаватель латинского языка Вятской гимназии Матвей Зосимович Крылов, например, судя по воспоминаниям А.М. Полиновского, бывший человеком скромным, даже подчас застенчивым и робким, назначал для исполнения наказаний ленивых гимназистов двух великовозрастных учеников, которых он почему-то называл «ликторами». Лентяев М.К. Крылов усаживал за особый стол. При любом замечании в их сторону, как вспоминают ученики, ликторы посматривали на печку, где хранились розги летом, или на доску, где они лежали зимой (19).

Подобные примеры сохранились и по другим учебным заведениям. В 1830 г., например, мать одного из учеников Оренбургской гимназии писала попечителю Казанского учебного округа о том, что ее сын одиннадцати лет был, по просьбе старшего учителя, столь жестоко избит розгами, что перенес несколько обмороков и заболел горячкою. Ученик же первого класса Шадринского уездного училища Головин, спустя сутки после побоев, умер (20).

Столь жестокие методы воспитания в школе вполне привычно воспринимались низшими городскими сословиями. В семьях того периода господствовали также отнюдь не мягкие нравы. Один из вятских жителей, критикуя доброжелательную нравственную атмосферу воскресных школ накануне реформ, вспоминал: «В наше время учили не так – коренного лентябеглеца умели исправить. Совсем было от рук отбился, к лозам притерпелся, мать бедная пошла к учителю, поклонилась, последними крохами, говорит, с вами поделюсь, вразумите только моего-то парня. Ну и вразумили, а потом целый месяц на цепи продержали. А вразумили-то так, что опосля от самого затылка до этого места со спины-то сухие лоскутья сдирал. Оттого и человеком стал. Вот она наука-то, так уж наука!» (21).

За проступки и упущения администрация наказывала и учащихся, и преподавателей. Контроль за порядком в гимназиях осуществляли директора, инспектора и особые надзиратели, в уездных и приходских училищах – штатные надзиратели и ревизоры. Верховная власть строго контролировала морально-нравственное состояние школьников и их педагогов. Образованное городское общество было окружено целой системой слежки и даже провокаторства. Яркий пример, характеризующий роль полиции и охраны в надзоре над преподавателями приводит в своем исследовании И.А. Алешинцев. Согласно его данным, в 1831 г. ведомство Бенкендорфа получило от одного из частных осведомителей сведения о том, что учитель Пермской гимназии Козловский находится в тесных связях с сосланными в Пермь поляками. Об этом было доложено императору и, с его веденья, минуя учебное ведомство, учитель был сослан в Якутск. В ответ на просьбу попечителя учебного округа М.Н. Мусина-Пушкина сообщать о подобных действиях

подчиненных их непосредственным начальникам, министр просвещения князь К.А. Ливен ответил: «Требовать сего от господ губернаторов нельзя, потому что полиция имеет свой, особенный круг действия, в который другие начальства вмешиваться не могут» (22).

От учителей требовалась беспрекословная подчиненность субординации. Нарушение дисциплины, даже в добрых целях, считалось величайшим злом. В 1830 г., например, учителю Оренбургской гимназии Бобановскому было поставлено в вину то, что он при публичном испытании, без спроса у директора, подарил ученику свою собственную книгу. Сообщение об этом было включено в донесение попечителя министру о беспорядках в его учебном округе (23).

Отсюда – осторожность и консерватизм, которые были свойственны большинству тогдашних преподавателей. Многие из них, судя по воспоминаниям современников, не желали обновлять учебный материал и использовать новейшие наработки и педагогические теории. Обучение велось по большей части схоластически, по официально утвержденным учебникам, часто без самых необходимых наглядных пособий. И.А. Алешинцев, например, приводит сведения о том, что в 1851 г. преподавание географии в Пермской гимназии шло без карт (24).

Были, однако, среди учителей и истинные труженики просвещения, работавшие увлеченно и с творческим подходом. Прекрасными знаниями по своему предмету, например, обладал учитель латинского языка Василий Алексеевич Модестов, работавший в Вятской гимназии в 1839-1842 гг. Усердный и энергичный преподаватель, он, судя по воспоминаниям учеников, очень быстро улучшил их знания в этом древнем языке. Столь же хорошие уроки давал гимназистам Иосиф Мартынович Смуркович. Родом из западных польских губерний, дворянин, католик, он был сослан как член тайного общества филаретов сначала в Пензу, а затем в Вятку. В течение десяти лет (с 1841 по 1851 г.) работы в Вятской гимназии Смуркович приобрел славу выдающегося преподавателя французского языка. Уроки он вел живо и умело, не отказываясь от старых и применяя новейшие методы преподавания (например, методики Язвинского и Робертсона). Вятские гимназисты, обучавшиеся под началом И.М. Смурковича, свободно владели языком, могли читать французские книги и поддерживать беседу.

С восторгом вспоминали они и учителя русской словесности Александра Филипповича Михайлова, работавшего в Вятской гимназии в 1841-1845 гг. Уроки литературы того времени были праздником для учащихся. Всегда вежливый, внимательный к ученикам, Михайлов вел занятия понятным, доступным языком. В 1844 г. по распоряжению попечителя Казанского учебного округа М.Н. Мусина-Пушкина, человека деятельного и просвещенного, в гимназиях были введены литературные беседы. Состояли эти беседы в том, что ученики старших шестого и седьмого классов поочередно

писали сочинения на избранную тему и зачитывали их в присутствии директора, инспектора, старшего учителя словесности, учителя грамматики и других преподавателей, приглашаемых директором. После прочтения сочинения класс должен был высказать свое мнение о нем, указать увиденные достоинства и недостатки. Автор же защищал свое произведение. После обмена выступлениями учитель подводил итог уроку. Он делал подробный разбор и оценку сочинений, исправлял замеченные погрешности. По окончании учебного года произведения учеников отправлялись попечителю учебного округа, который передавал их профессорам Казанского университета. Рецензии профессоров пересылались директору гимназии. Из рецензий 1845 г. видно, что лучшие работы в то время принадлежали ученикам Вятской гимназии (25). Литературные беседы были новой и весьма полезной формой педагогической работы. Они учили детей публично выступать, излагать мысли, отстаивать свою точку зрения.

Высокие оценки инспекторов получали некоторые учителя Пермской и Оренбургской гимназий. В начале 1840-х гг. в Пермской гимназии одобрительных отзывов университетского инспектора заслужил воспитанник Казанского университета Алексей Петрович Габов, преподававший физику и математику. По словам профессора, учитель «стремился упражнять не только память, но и соображение гимназистов». Со знанием своего дела обучал в это время гимназистов и бывший крепостной Строгановых Федор Афанасьевич Прядильщиков. В Пермской гимназии ему доверили преподавать логику, риторику и славянский язык. Одобрительные отзывы о Ф.А. Прядильщикове в 1842 г. оставил инспектор училищ Казанского учебного округа В.И. Антропов (26). В 1846 г. тот же ревизор отметил усердие и успехи в работе некоторых учителей Оренбургской гимназии (законоучителя И. Бреева, учителя русской словесности и логики В.В. Завьялова, учителя латинского языка М.В. Левитского, учителя истории А. Глушиковского), в 1851 г. – учителей Пермской гимназии (старшего учителя истории Пермской гимназии В.А. Амстердамского, учителя физики и математики А.А. Залежского, учителя математики В.В. Всеволодова) (27).

В приходских школах царили схоластические методы преподавания. Учителя приходских школ были далеко не столь образованны. Большинство среди них по-прежнему имели среднее духовное образование. В 1854 г. в Пермской губернии выпускники местных семинарий среди всех приходских учителей составляли 65,2%, в Вятской губернии – 50%, в Оренбургской губернии – 40% (см. Таблицу 25). Как и в первой четверти XIX в., преобладали среди приходских учителей выходцы из духовенства. В Пермской губернии в 1854 г. их было 73,9%, в Вятской – 60%, в Оренбургской – 46,7% (см. Таблицу 4).

Таблица 4

Численность и состав (по образованию) учителей приходских училищ в городах Пермской, Вятской и Оренбургской губерний в 1854 г.*

Губерния	Учебные заведения, в которых получили образование учителя приходских училищ	Численность учителей	
		Чел.	%
Пермская	Пермская гимназия	4	17,5
	Пермская семинария	11	47,9
	Рязанская семинария	3	13,1
	Воронежская семинария	1	4,3
	Нижегородская гимназия	1	4,3
	Кунгурское уездное училище	1	4,3
	Шадринское уездное училище	1	4,3
	Рязанское духовное уездное училище	1	4,3
Итого по губернии учителей		23	100,0
В том числе:			
- со средним светским образованием		5	21,8
- со средним духовным образованием		15	65,2
- с начальным светским образованием		2	8,7
с начальным духовным образованием		1	4,3
Вятская	Вятская гимназия	9	50,0
	Вятская семинария	9	50,0
Итого по губернии учителей		18	100,0
В том числе:			
- со средним светским образованием		9	50,0
со средним духовным образованием		9	50,0
Оренбургская	Казанская гимназия	1	6,7
	Оренбургская гимназия	1	6,7
	Оренбургская семинария	6	39,9
	Уфимское уездное училище	3	20,0
	Мензелинское уездное училище	3	20,0
	Чистопольское уездное училище	1	6,7

Итого по губернии учителей	15	100,0
В том числе:		
-со средним светским образованием	2	13,3
- со средним духовным образованием	6	40,0
с начальным светским образованием	7	46,7
ВСЕГО УЧИТЕЛЕЙ	56	100,0
В том числе:		
- со средним светским образованием	16	28,6
- со средним духовным образованием	30	53,6
- с начальным светским образованием	9	16,1
- с начальным духовным образованием	1	1,8

* Составлено по: Именные списки чиновников и учителей Пермской, Оренбургской и Вятской дирекций училищ за 1854 г. (НАРТ. Ф.92. Оп.1. Д.6883. Л.127-398). Сведения приведены на 1 января 1855 г. При подсчетах учитывались учителя и законоучители.

Надо отметить, что к середине XIX в. приходская школа оставалась пасынком в учебном ведомстве. Финансировались училища этого ранга на средства городских обществ и благотворителей, что обрекало их на постоянные материальные затруднения. Многие из приходских училищ не имели необходимых условий для работы. В Пермской губернии к 1855 г. из 12-ти учебных заведений этого ранга в собственных домах размещались лишь 4, остальные - в домах уездных училищ или в наемных деревянных домах. В Вятской губернии собственное здание имело лишь 1 училище, в Оренбургской губернии приходские училища своих домов не имели.

Недостатки работы массовых приходских училищ стали одной из основных причин недовольства общества политикой правительства в школьном деле. Не устраивали передовых деятелей просвещения и сословные ограничения и методы воспитания в школе. После неудачного завершения Крымской войны необходимость и важность изменений в системе образования была осознана и обществом, и властными верхами.

1. См., например: Пресняков А.Е. Российские самодержцы. М., 1990. С.261.
2. Козляков В.Н., Севастьянова А.А. Культурная среда провинциального города // Очерки русской культуры XIX века. Т.1. Общественно-культурная среда. М., 1998. С.140.
3. Зверев А.В. Старейшее учебное заведение города Перми: К столетию Пермской мужской гимназии (1808-1908). – Пермь, 1908. С.40.
4. Шишонко В. С.128.
5. Журнал Министерства народного просвещения. 1855. №1-3. Ч.85. С.29.
6. Верхованцев В.С. Город Пермь, его прошлое и настоящее. Краткий историко-статистический очерк. – Пермь, 1994. С.199.
7. Верхованцев В.С. Город Пермь, его прошлое и настоящее...С.200-201.
8. Васильев М.Г. История Вятской гимназии за сто лет ее существования. – Вятка,

1911. С.52.
9. Васильев М.Г. История Вятской гимназии... С.52-53.
10. Васильев М.Г. История Вятской гимназии... С.51.
11. Журнал Министерства народного просвещения. 1838. №8.
12. Мирсаитова. С.Г. Народное образование на Южном Урале в первой половине XIX века. Ч.1. Екатеринбург, 2000. С.79.
13. Журнал Министерства народного просвещения. 1843. №10-12. Ч.40. С.75; 1851. №4-6. Ч.70. С.26; 1855. №11. Ч.88; 1856. №9. Ч.91. С.54.
14. Национальный архив Республики Татарстан (НАРТ). Ф.92. Оп.1. Д.6191. Л.1380.
15. ПСЗ-П. Т.III. № 2502. Ст.203, 204, 205.
16. Спицын А.А. Директора, инспектора и преподаватели Вятской гимназии (1811-1865) // Памятная книжка Вятской губернии и календарь на 1905 год. Вятка, 1905. С.59.
17. Там же. С.63.
18. Там же. С.93, 123.
19. Там же. С.63.
20. Алешинцев И.А. История гимназического образования в России (XVIII и XIX век). – СПб., 1912. С.202.
21. О состоянии Вятской воскресной школы в первое полугодие ее существования // Вятские губернские ведомости. 1861. №30. С.251.
22. Алешинцев И.А. История гимназического образования в России ... С.164.
23. Там же. С.200.
24. Там же. С.196.
25. Васильев М.Г. История Вятской гимназии... С.68, 77, 81, 110, 111.
26. Калинина Т.А. Развитие народного образования на Урале в дореформенный период (80-е годы XVIII – первая половина XIX вв.): Учебное пособие. Пермь, 1992. С.70.
27. Мирсаитова С.Г. Указ. соч. С.79; Калинина Т.А. Развитие народного образования на Урале в дореформенный период... С.70.

Ильиных И.В.
(Н. Тагил)

Аспекты политической социализации городского населения Урала в контексте мобилизационных кампаний рубежа 1920-30-х годов

Создание условий для успешной политической социализации, трактуемой нами как процесс включения человека в систему общественных отношений посредством усвоения норм, ценностей, практик поведения, закрепленных в социальной культуре, является одной из актуальных задач, стоящих перед образовательными, общественными, политическими организациями. В настоящее время отношения населения с властью строятся по нескольким моделям взаимодействия, которые диктуют соответствующие до-

минанты повседневного поведения. Сознание каждого поколения современного российского общества отражает специфическое восприятие власти, сложившееся в определенных социокультурных условиях. Это обстоятельство обуславливает исследовательский интерес к советской системе политической социализации, положительная или негативная оценка которой является предметом дискуссий в современной историографии.

В период «великого перелома» социализация населения городов и заводских поселков Урала проходила в контексте кампаний по политической, экономической, идеологической мобилизации. В этих условиях «обыватели» были вынуждены искать наиболее приемлемые стратегии взаимодействия с властью, которые, по сути, сводились к двум возможным вариантам общественного поведения: принятию или непринятию официальной идеологии.

Первый вариант – согласие с официальной системой политических ценностей, выражающееся в демонстрации лояльности по отношению к проводимым властью мероприятиям - был способом адаптации населения к существующим реалиям, необходимым условием удовлетворения материальных потребностей и повышения социального статуса. В условиях целенаправленной политики, под воздействием объективных обстоятельств (свертывания нэпа, кризиса хлебозаготовок, осложнения дипломатических отношений), а также субъективных усилий политических сил в стране в рамках политической мобилизации организовался необходимый власти подъем активности населения. В этот период посредством коллективных (идеологических) и селективных (материальных) стимулов реализовывалась одна из основных задач системы политической социализации по формированию как единственно приемлемой партиципаторной (участвующей) культуры общественного поведения.

Используя политологическую терминологию, при прохождении индивидом поочередно всех стадий политической социализации у него вырабатывалась способность выбирать из предлагаемого набора политических позиций те, которые отвечали бы его осознаваемым или неосознаваемым предпочтениям и убеждениям. Основой этого механизма, по выражению Т. Парсонса, служило «вбирание в себя» общих ценностей через общение со «значимыми другими», что перерастало в следование нормативным стандартам и становилось необходимым компонентом мотивационной структуры (1). Применительно к советской социальной системе использование этого психологического алгоритма позволяло переводить необходимые для общественной мобилизации ценности (в частности партиципаторный элемент политической культуры) в структуры индивидуальной психики, становившиеся политическими свойствами личности. Подобным образом в условиях полной политизации проявление общественной лояльности становилось наиболее приемлемой стратегией социального поведения.

На рубеже 1920-30-х годов система политической социализации основывалась на двух компонентах: рациональном, связанном с распространением необходимой информации, и эмоциональном, ориентируемом на создание позитивного восприятия проводимой политики посредством методов убеждения, внушения, подражания, принуждения.

Одним из основных условий успешной социализации личности было создание целостного информационного поля, недопускающего идейного вакуума в производственной, общественной, личной жизни населения. Приоритетными каналами распространения политической информации являлись образовательные учреждения, входящие в сеть общей, партийной, комсомольской, профсоюзной подготовки, а также центральные и местные средства массовой информации. Основной задачей перечисленных коммуникаторов было создание условий и информационного повода для вовлечения человека в политическое пространство. Также активно использовались традиционные каналы взаимодействия, интерпретированные новыми управленческими структурами для воспитания «политически активных граждан». Такими символично-ритуальными мероприятиями являлись партийные, комсомольские, профсоюзные собрания, производственные совещания, торжественные заседания и демонстрации, ежедневные политинформации, индивидуальные и коллективные «читки» газет, радиопередачи, освоение официального языка, «инициированное» вступление в ВКП(б), символизирующее «передачу - переход» лучших рабочих в ряды партии.

Особое внимание власть уделяла формированию политической идентичности, то есть процессу самоопределения человека в терминах отношения себя к определенной социальной группе, политической организации, который должен был способствовать появлению устойчивых образцов общественного поведения. Одним из способов конструирования политической идентичности являлся, используя современную терминологию, прием «вовлечения во взаимодействие», который сводился к тому, чтобы подтолкнуть человека к конкретному незначительному действию и на его основе расширить зону совместного участия в решении проблемы. В этом случае решающую роль играл психологический фактор взаимных обязательств, когда человек чувствовал ответственность за принятый поступок и склонялся к последовательности в своих действиях. Для формирования идентичности на ранних этапах становления личности привлекались все традиционные институты социализации, прежде всего школы. Совместно с учителями учащиеся изготовляли наглядные пособия для политической агитации, разносили извещения о начале отчетно-выборных собраний, участвовали в шествиях и демонстрациях, проводили опрос родителей на предмет посещения избирательных собраний. Символическим действием, способствовавшим приобщению к официальному «Я-образу», являлось ношение атрибутики новой идентичности: значков, галстуков, нарукавных нашивок. Особо подчеркива-

лась необходимость освоения официального языка власти посредством разучивания речевок, гимнов, слоганов мобилизационных кампаний. Значительное влияние на политическую социализацию оказывали специфические политические организации молодежной субкультуры, а также сеть добровольческих обществ.

По сравнению с молодежью, не имеющей иного опыта общественных отношений и поэтапно проходящей уровни политической социализации (от подражания родительским практикам социального поведения до усвоения четкого минимума политических знаний в образовательных учреждениях), выработка необходимой лояльности и активности у старших возрастных категорий вызвала ряд затруднений. Проблемы самоопределения и ориентации в политическом пространстве контекстно прослеживаются в направленном на выявление отношения населения к самокритике исследовании Уралоблстаткома (2).

Одним из способов вовлечения взрослого населения в политическое пространство являлись производственные, партийные, отчетно-выборные собрания, традиционно выполнявшие в российском государстве роль коммуникативных каналов во взаимодействии власти и общества. В советский период они обладали тройным функционалом: служили проводником официальной идеологии; необходимым механизмом «выброса пара», когда населению позволялось (в рамках допустимого) критиковать власть, и структурным элементом процесса обратной связи по выявлению рационализаторских предложений.

Основная задача организаторов мобилизационных кампаний (по перевыборам в советы, перезаклучению коллективных договоров, распространению займов индустриализации, интенсификации производства) заключалась в изменении вектора активности индифферентно настроенного населения, которое безучастно относилось к социалистическим преобразованиям, с трудом воспринимало идеологическую риторику и доминантно было озабочено решением социально-бытовых проблем. Для реализации этой цели, следуя инструкциям обкома ВКП(б), к каждой ячейке дифференцированно прикреплялся низовой агитатор, беседы с коллективами строились в разрезе последних решений пленумов ЦК, обязательно пересекаясь с волнующими рабочих производственными, материальными и культурно-бытовыми вопросами (3).

В ходе политической социализации населения активно использовался авторитет живых и умерших революционных лидеров. В планах работы культмассовых секторов обязательно значились ежегодные «ленинские дни», на заседаниях, посвященных жизни и смерти В.И.Ленина, в основном широко освещались вопросы социалистических соревнований. Возрастание влияния харизматической личности И.В.Сталина, мифологизируемой и са-

квалификационной в восприятии народа, служило дополнительным бонусом в формировании общественной лояльности.

Особая роль в повышении политической активности отводилась центральной, местной и профессионально-ориентированной прессе. Учитывая психологическую особенность традиционного общественного сознания, ориентированного на усвоение чужого мнения, и недостаточный для обоснования собственной точки зрения уровень политической грамотности большинства населения, власть наравне с широкомасштабной агитационно-разъяснительной работой со страниц средств массовой информации предлагала «верить» успешности реализации выбранного курса (4). Материалы центральной и местной печати, выполняющей роль политического воспитателя, преподносились как «школьная шпаргалка».

Воспринимая СМИ в качестве рупора проводимого курса, руководство страны стремилось повысить долю читающего населения. Анализ количества подписчиков позволяет не согласиться с мнением Дж.Брукса, определяющего функционал средств массовой информации как «публичный разговор власти с теми, кто ей сочувствовал». Центральные и местные лидеры стремились охватить информационным колпаком все население региона. Если на южноуральских заводах доля подписчиков газет колебалась от 64 до 86% (5), то в целом по области, по данным переписи рабочих промышленности в апреле - мае 1929 года, процент читающих прессу был ниже (6).

Таблица 1

Категории рабочих	Читаю газеты (%)		
	регулярно	случайно	не читают
мужчины	53,7	26,7	19,6
женщины	32	24,6	43,4
Молодежь до 22 лет	48,9	30,1	21
Старше 40 лет	40,3	21,9	37,8
коммунисты	82,3	12,5	5,2
комсомольцы	67,6	26,2	6,2
беспартийные	42,4	29,2	28,4
высококвалифицированные	52,2	27	20,8
низкоквалифицированные	38,6	27,7	33,7
всего	49,9	26,7	23,4

Средства массовой информации, обладающие мощным импульсом идеологического воздействия, не только оперативно отражали общественно-значимые события, но и представляли собой выверенную совокупность положительных и отрицательных реакций населения на организационные дей-

ствия властей. «Повседневно и оперативно вести агитационно-политическую работу в массах» - стандартный заголовок-лозунг статей центральных, местных, стенных газет, ориентирующих население посредством символов, психозначимых сигналов и примерных алгоритмов поведения на участие в массовых кампаниях. Идеологические формулировки и пропагандистские слоганы, в контексте государственной социальной политики, формировали идеал новой идентичности, образы положительных героев и их негативные антиподы, обосновывали иерархичность властных отношений и дихотомическое деление общества на «своих» и «чужих». Через средства массовой информации власть «воспитывала» «нового» человека, активно пропагандируя преимущества социального активизма. На страницах газет конструировался образ положительного героя, схематического эталона, предлагаемого населению в целях создания настроения трудового подъема и положительной установки на сверхнапряженный труд (7). Стремясь укрепить в сознании общества необходимость политической лояльности, руководство страны «рекламировало» преимущества новой системы ценностей, используя в качестве одного из сюжетов социального мифотворчества успешность «социалистической биографии». Как одно из главных достижений советского строя преподносилась возможность самореализации, стремительного «превращения» неграмотного крестьянина, недисциплинированного и неквалифицированного рабочего-сезонника в авторитетную личность. Населению предлагалась реальная перспектива, пройдя через «инициационную систему» (сеть политпросвещения, ФЗУ, членство в ВКП(б)), активно участвуя в производственных и советских массовых кампаниях, приблизиться к социальному идеалу и «выбиться в люди», существенно изменив социальный статус и материальное положение.

Но свободной реализации «манипулятивных» стратегий власти препятствовала политическая неграмотность и слабая заинтересованность населения именно идеологической литературой. Согласно сводкам Пермского окружного совета «читаемость» политической периодики достигала лишь 1,4%, интерес к газетным статьям руководящего характера составлял 8,55%, вопросами социалистического строительства интересовались 23% граждан, отсутствие интереса к местной газете «Искра» проявляли 100% населения округа (8).

В этом случае стержневой основой информационной политики становились индивидуальные и коллективные «проработки» нормативно-правовых и распорядительных документов советской «идеологической кухни» (директив, постановлений, циркуляров, распоряжений), обладающих разной степенью информативности. Если директивы центральных органов власти отражали догматизированные представления о реальности, то сопутствующие им циркуляры советских управленческих структур низшего звена сочетали официальные идеологемы с оценкой социальной реальности. Осоз-

навая, что идеологические мотивировки не приводят к желаемому уровню общественного участия, местные власти артикулировали традиционными гражданскими и семейными ценностями, апеллируя необходимостью защиты достижений революции и выполнения морального долга построения социализма.

Недостатки системы политической социализации, обусловленные некавалифицированностью управленческих кадров, форсированностью социальных процессов, несбалансированностью предлагаемых задач с материально-идейной базой, неблагоприятными жизненными условиями, определили появление второго варианта общественного поведения, связанного с проявлением политической апатии, добровольного или насильственного отчуждения, недоверия к власти и отказа от поддержки проводимого курса.

-
1. Ольшанский Д.В. Политико-психологический словарь. М., Екатеринбург, 2002. С. 467.
 2. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф.5469.Оп.13.Д.609.Л.7-7 об.
 3. Государственный архив Пермской области (ГАПО). Ф.Р-130. Оп.1.Д.151.Л.113.
 4. Государственный общественно-политический архив Пермской области (ГОПА-ПО). Ф.2. Оп.5. Д.24. Л.33.
 5. Российский государственный архив социально-политической истории (РГАС-ПИ). Ф.17. Оп.67. Д.288. Л.15.
 6. История индустриализации Урала (1926-1932гг.). Свердловск, 1967. С.356-357.
 7. Попова С.М. Контент-анализ в исследовании облика положительного героя на страницах газет 30-х гг. // Количественные методы в исследовании по истории советского рабочего класса и крестьянства. Свердловск, 1991. С.34.
 8. ГАПО. Ф.Р-122. Оп.1.Д.1188. Л.19.

**Кальсина А.А.
(Пермь)**

**Деятельность Пермского учительского союза в дни
Февральской революции и вопросы исторического
образования в школе (март 1917 г. — январь 1918 г.)**

Февральская революция прокатилась по стране подобно мощной волне, разрушая все старые государственные структуры, вбирая в себя огромную энергию протеста. Для весны 1917 г. характерна невиданная эйфория. В стране стали популярны идеи свободы и демократии, оста-

ваться монархистом в первые месяцы после февраля 1917 г. стало и не модным и не современным. Происходящие глубокие преобразования не оставили в стороне структуру школьного образования, кадры учителей вносили в этот процесс глубокий личностный смысл.

Что же собой представляло пермское учительство в этот сложный период? Общее количество работавших в средних учебных заведениях г. Перми на 1917-1918 гг. составляло 565 человек. Они преподавали в 30 учебных заведениях с числом учащихся 9971 человек. Это были учителя мужских и женских гимназий, реальных и коммерческих училищ, а также учительских семинарий. Из них 274 человека — имели высшее образование, 221 — среднее. Служебный стаж от 10 до 20 лет имели 154 человека, от 20 до 25 лет и выше — 76 человек (1). Это было особая социокультурная группа с довольно высоким образовательным цензом, которую отличали компетентность и профессионализм. Образовательный уровень учителей средних учебных заведений был гораздо выше, чем у народных учителей. Вообще в образовательном уровне учителей наблюдались большие различия. Специальное образование имели педагоги, окончившие учительские институты и учительские семинарии. Учителя начальной народной школы крайне редко имели университетский диплом. Материальное и правовое положение учителей средней школы было намного лучше, чем положение народных учителей. Преподаватели средней школы составляли значительную группу буржуазной интеллигенции, по своему положению приближались к среднему чиновничеству. Они имели служебные и пенсионные права.

Пермское учительство в 1917 г. активно выступало за конституцию, свободу слова и автономию школы. Обсуждаемый пермским учительством круг профессиональных проблем нередко выходил на общероссийский уровень. В частности, велись дискуссии в отношении школьной реформы, проводимой министерством образования Временного правительства под руководством А.А. Мануйлова. На страницах педагогических журналов шли дебаты о необходимости коренной реформы дела народного образования в духе идей трудового воспитания. Обсуждались и вопросы исторического образования в школе, воспитания гражданственности и патриотизма.

Обсуждая свои профессиональные проблемы, учительство было в курсе аналогичных проблем западного «образованного класса». Иницилируемые субъектами российской истории педагогические процессы были направлены на приобщение к европейскому педагогическому опыту, эти процессы начались ещё до Первой мировой войны. Российские педагоги были хорошо информированы об идеях, методах, организационных формах обучения в школах европейских стран, чего нельзя сказать об их западных коллегах по отношению к России. Особенно попу-

лярной была идея свободной школы, свободного, «нового воспитания», которая нашла своё отражение во многих предлагаемых проектах школьных реформ. Эта идея была протестом против школьной зубрежки, подавления личности ребенка, против формализма в обучении и бюрократизма в управлении школой. Наряду с ней отчетливо и последовательно внедрялась новая концептуальная модель «школы труда». В целом общественно-педагогическая деятельность пермского учительства носила либеральный характер. Либерализм проявлялся в стремлении освободить школу от рутины, сделать её более самостоятельной, внедрить передовой опыт западной школы. На формирование идейно — политических убеждений учителей после падения самодержавия оказали журналы «Свободное воспитание», «Русская школа», «Педагогическая мысль», «Народный учитель», «Новая школа». Важную роль сыграла «Библиотека свободного воспитания и образования» в которой печатались книги многих видных педагогов России и зарубежных стран (2).

В дни Февральской революции четко прослеживается стремление пермского учительства придать своей профессиональной деятельности организованный характер. К этому времени официально в стране существовала уже 301 учительская организация (3).

В начале марта 1917 г. учителя Перми на своем собрании преобразовали «Общество вспомоществования учащим в низших учебных заведениях Пермской губернии», которое существовало в Перми с 1906 г. в Пермский учительский союз (4). Руководителями вновь созданного союза стали преподаватели В.Е. Чижов, Л.Г. Бурсиков, В.И. Макухин. Председателем союза был избран преподаватель истории Н. Н. Савинов. Уже на первом заседании союза речь шла о необходимости разъяснения учащимся смысла происшедшего переворота, о возможности устройства лекций на исторические и политические темы с тем, что бы привить учащимся основы права и свободы. Предполагалось объединить представителей ученичества средних учебных заведений и педагогов в единый союз (5).

То, что произошло далее, в екатеринбургских газетах оценивалось, как «педагогическая революция в Перми». 26 марта 1917 г. Пермский учительский союз предъявил требование о сложении полномочий с Директора народных училищ А.П. Раменского, а также окружных инспекторов Сироткина и Мирониева в виду «вредного характера деятельности в деле развития народной школы» (6). Был поставлен вопрос о широкой выборности всех административных лиц и дальнейшей реорганизации школьного дела. А.П. Раменскому предложили уйти в отставку, а вопросами школьной жизни должен был заведовать выборный коллегиальный орган (7). По тем временам это было довольно смелое решение. А.П. Раменский был очень авторитетной фигурой на «ниве» перм-

ского образования, и на посту Директора народных училищ он находился уже длительное время. В итоге его карьера окончилась полным крахом.

Пермский учительский союз начал работу очень активно, заседания проходили еженедельно. Небольшая инициативная группа преподавателей постановила немедленно приступить к организации педагогического клуба и вступить во Всероссийский учительский союз, чтобы придать Пермскому союзу профессиональный характер (8). ВУС был весьма влиятельной учительской организацией. Возникнув в годы Первой русской революции, к осени 1917 г. он уже объединял 946 местных учительских союзов (это свыше 60% всего учительства страны) (9). Кроме того, на повестке дня Пермского учительского союза стояли вопросы: о пере выборах начальства в школах, об отношении к эсерам и социал-демократам, о реорганизации управления учебным округом.

С особым нетерпением пермская педагогическая общественность ждала Всероссийские съезды. В апреле 1917 г. проходят два Всероссийских учительских съезда. Из Перми решено было отправить делегатов на оба съезда. Ими стали Н.А. Несслер и В.Е. Чижов (10). В Москве главным был вопрос об отношении учительства к войне. В Петрограде обсуждали ожидаемую реформу школы. Накануне министр просвещения Временного правительства А.А. Мануйлов изложил принципы, на основе которых министерство намеревалось строить школьное дело в виде следующей парадигмы: «Демократизация, децентрализация, и свобода». Предлагались конкретные меры: 1) преемственность всех ступеней школы; 2) общедоступность школы не только формальная, но и фактическая; 3) реорганизация управления школы на выборных началах, при широком участии в нём учителей; 4) перевод внешкольного образования на государственное обеспечение; 5) улучшение материального положения учителей; 6) необязательность изучения Закона Божьего (11). Это был весьма перспективный проект, и, как затем показало время, именно на этих принципах формировалась единая государственная школа 1920-х годов. Однако время шло, а министерство так ничего радикально не предпринимало в решении вопросов народного образования. Постепенно наблюдалось снижение активности педагогов на местах, ухудшалось качество учебного процесса.

С мая по август 1917 г. в Перми дальнейшего подъема профессионального движения учительской интеллигенции не наблюдалось. Вероятно, это было связано с летними каникулами. Ситуация изменилась с началом нового учебного года.

На основании циркуляра министра народного просвещения в учебных заведениях города вводится новая орфография. В первой мужской гимназии отменяется общая молитва перед началом учебы. Во

многих гимназиях решено было создавать выборные ученические советы городского уровня. В гимназиях г. Перми проходят собрания, на которых обсуждаются планы будущей работы, обозначая стремление к самообразованию в области социальных наук и истории, намечаются проекты создания городской ученической организации (12). В гимназии Циммерман, для того, чтобы поднять общий уровень развития учащихся открыли кружок самообразования. Начал издаваться гимназический журнал, включавший разделы связанные с изучением истории, некоторых политических вопросов и беллетристики (13). Отмечались попытки со стороны учащихся вмешиваться в руководство учебно-воспитательным процессом. Поступали требования удалить тех или иных учителей, были запросы об исключении отдельных предметов. В октябре 1917 г. в первой мужской гимназии были взрывы недовольства учеников направленные против действий ученического совета (14). Правда подобные факты не получили широкого распространения. Учащиеся, приобщаясь к политической жизни, стали по-своему трактовать ученические права, и естественно, учителя были недовольны активизацией и политизацией школьной жизни.

На страницах пермской кадетской газеты «Народная свобода» шла учительская дискуссия о том, может ли средняя школа иметь какое-либо отношение к политической жизни страны? Должны ли педагоги в работе с учащимися затрагивать вопросы политики? Считалось, что школа не должна заниматься пропагандой в интересах какой-то одной партии. Школа должна стоять вне политики. Нужно, чтобы дети любили свою Родину независимо от того, стоят ли у власти большевики, эсеры или кадеты. Современная школа должна подготовить учащихся к жизни в обновленной России. Молодежь должна иметь четкие представления о государственном устройстве страны, её основных законах, учреждениях, которые будут в ней функционировать (15).

Помимо политических вопросов, пермское учительство активно обсуждало свою профессиональную деятельность в новых исторических условиях. В частности, поднимались вопросы о необходимости созыва конференций учителей-предметников (съезды по специальности), для того чтобы преподаватели могли ознакомиться с новыми научными и методическими подходами, согласовали учебные планы и программы. Один из лидеров Пермского учительского союза Л.Г. Потоцкий уже в ближайшее время, предложил организовать съезд преподавателей-историков. Предполагалось обсудить вопросы по истории местного края (16). Как показало время, очень многие деятели ПУСа, например, В.Е. Чижов, В.А. Кондаков, В.С. Верховланцев впоследствии, уже в годы советской власти, от собственно истории перешли к активному изучению Прикамья. Это была своеобразная ниша, не предполагавшая явного идеологического

противостояния. Такая тенденция была характерна для многих регионов, как, впрочем, и разгром краеведческого движения в 30-х гг. XX в. Можно сказать, что репрессивная политика была направлена не столько против самого краеведения, сколько против личностей занимавшихся им.

Пермское учительство предприняло попытку обобщить новый социальный и педагогический опыт, учредив свой научно-педагогический журнал «Вестник Пермского учительства» (17). Предполагалось, что в нем будут статьи по педагогике, исторические и методические статьи, информация о жизни учительских организаций и положении учительства. Но, к сожалению, журнал так и не вышел в свет. Более того, и в настоящее время пермское учительство не имеет своего профессионального журнала, который бы отражал проблемы остающиеся актуальными и по сей день.

В январе 1918 г. произошло крупное событие в жизни г. Перми — Второй съезд учителей Пермской губернии. Обсуждались в основном вопросы, связанные с политическими событиями в стране: об отношении учительства к большевистской власти, был дан анализ проекта школьной реформы проводимой МНП Временного правительства, рассматривались вопросы материального положения учителей (18). На съезде было отмечено, что «новая жизнь требует новой школы, а, следовательно, и нового учителя», поэтому особенно актуальными стали вопросы, связанные с повышением профессионального уровня учительства. Губернский съезд констатировал бедственное материальное положение учителя. Оклад учителя народной школы составлял 50 рублей в месяц. В средней школе поурочная плата составляла от 50 до 75 рублей. Некоторыми земствами плата не выплачивалась, и учителя вынуждены были продавать, или закладывать свое имущество (19).

Пермский учительский союз не реализовал и половины из того, что задумал. Задачи Февральской революции, безусловно, соответствовали интересам учительства, мечтавшем о новой демократической России, свободной автономной школе и конституции. Но в силу своей аполитичности, отсутствия твердой позиции, политической некомпетентности, учительству в столь короткий период времени не удалось создать крепкую и сплоченную профессиональную организацию. Сплоченности учительства помешали начавшаяся Гражданская война, а также противоречия, возникавшие между различными политическими группами. Откровенная революционность была несвойственна подавляющему большинству учителей. Само участие в революционных процессах противоречило специфике деятельности педагогов. Их задача была другой: «передача людям сведений и накопленных знаний с целью научения» (20). Испытывая сложные противоречивые переживания, оно пыталось решить свои корпоративные профессиональные задачи, к числу которых можно отне-

сти: желание учительства продолжить организационное строительство, повысить свою роль в общественной жизни, определить пути и задачи дальнейших действий. Материалы архивов и периодической печати убеждают еще раз, что учительство не могло стать организованной силой и осуществить все те преобразования, которые оно наметило в период с марта 1917 г. по январь 1918 г. в условиях революции и военного времени.

1. Государственный архив Пермской области (далее – ГАПО). Ф.42. Оп.1. Д.604. Л.2.
2. Паначин Ф.Г. Учительство и революционное движение в России (XIX — XXв.). Историко-педагогические очерки. М., 1986. С.56.
3. Пермская земская неделя. 1917. №4. С.24-25
4. Пермская земская неделя. 1917. №10, 12 марта. С.30.
5. ГАПО. Ф.603. Оп.1. Д.2. Л.1-2.
6. Уральская жизнь. 1917. 15 апреля. С.3.
7. ГАПО. Ф. Р-119. Оп.1. Д.154. Л.57, 22.
8. ГАПО Ф.603. Оп.1. Д.2. Л.1-2.
9. Знаменский О.М. Интеллигенция накануне Великого Октября (февраль-март 1917г.) Л., 1988. С.263.
10. ГАПО. Ф. Р-119. Оп.1. Д.154. Л.57.
11. Народный учитель. 1917. № 11-12. С.28.
12. Народная свобода. 1917. №64. 5 октября.
13. Народная свобода 1917. №74. 17 октября.
14. Народная свобода 1917. №77. 20 октября.
15. Народная свобода 1917. № 85. 29 октября.
16. ГАПО. Ф. Р-23. Оп.1. Д.476. Л.15.
17. ГАПО. Ф. Р-23. Оп.1. Д.476. Л.26.
18. ГАПО. Ф. Р-23. Оп.1. Д.2. Л.2.
19. ГАПО. Ф. Р-23. Оп.1. Д.476. Л.26.
20. Изгоев А.С. Об интеллигентности молодежи // Вехи. Интеллигенция в России. М., 1991. С.207.

**Корнилов Г.Е.
(Екатеринбург)**

Сталинская модернизации деревни: несостоявшийся агропереход (1935-1953 гг.)

Историография истории колхозного строя СССР представлена большим количеством публикаций. Они написаны в основном в советский

период. В исторических работах утверждалось, что коллективизация и установление колхозного строя являлись закономерностью социалистического строительства. Сельское население рассматривалось как источник пополнения рабочего класса. И.Е. Зеленин отмечал, что отличительная черта коллективизации в годы второй пятилетки состояла в том, что “ее уровень рос не только за счет вовлечения в колхозы новых хозяйств, но и за счет сокращения численности сельского населения” (1). Была поставлена задача изучения степени вовлеченности крестьян в сельскохозяйственные и неземледельческие занятия. Советские историки изучали социально-экономическую природу, основные факторы, положительные и отрицательные последствия отходничества с учетом государственного характера его регулирования. Они декларативно утверждали о болезненном для сельского хозяйства высвобождении излишков рабочей силы в результате повышения производительности труда в колхозах.

В постсоветское время количество работ по теме резко уменьшилось, на историков определенное влияние оказывали политические и социально-экономические изменения, всеобъемлющий кризис сельского хозяйства. В историографии возобладало мнение об отрицательной роли колхозно-совхозной системы, о том, что коллективная форма организации сельскохозяйственного производства не способна справиться с обеспечением населения продуктами питания. Против этих утверждений выступили ведущие историки-аграрники В.П. Данилов, И.Е. Зеленин, Н.А. Ивницкий и другие, которые в условиях горбачевско-ельцинской аграрной реформы (ее смысл декollektivизация) доказывали, что крупные формы сельхозпроизводства в России / СССР имеют исторические корни, отказ от них лишь усугубит кризис сельского хозяйства (2). В последние годы в историографии аграрной истории России выделяются два направления. М.А. Безнин и Т.М. Димони утверждают, что в условиях колхозного строя шло первоначальное накопление капитала и шел процесс формирования протобуржуазии (якобы сформировавшейся к началу 1990-х годов) (3). Другим направлением историко-аграрных исследований, представленный трудами С.А. Есикова, В.А. Ильиных, В.В. Наухацкого и др., является изучение процессов в деревне с точки зрения концепции модернизации, историки исследуют трансформацию аграрной сферы, сельскохозяйственного производства, ее результаты и последствия (4). Автор статьи разработал в рамках этого направления концепцию “аграрного перехода” (5).

1930-е – 1950-е годы представляют собой один из этапов аграрного перехода (перехода от традиционного общества к индустриальному). Это был единый с точки зрения государственной политики по отношению к селу эпизод существования колхозной формы сельскохозяйственного производства в СССР. Как форма ведения сельского хозяйства коллективное хозяйство, или колхоз, насаждалась в первой половине тридцатых годов. Принуди-

тельная коллективизация сельских производителей являлась составной частью сталинской индустриализации, в рамках которой она служила двум главным целям.

В самую первую очередь колхоз являлся инструментом в руках государства для того, чтобы повысить товарность сельского хозяйства по сравнению с периодом НЭПа. Повышение товарности сельского хозяйства требовалось для осуществления сталинской программы индустриализации страны, для того, чтобы обеспечить растущую промышленность сырьем и растущее неаграрное население продовольствием. Несмотря на то, что идея коллективизации во многом состояла в том, чтобы увеличить товарность сельского хозяйства путем интенсификации и повышения производительности труда в отрасли, в первой половине тридцатых колхозы фактически служили исключительно инструментом продрозверстки сельхозпродукции, в частности зерна. Через колхозы государство заставляло крестьянство расстаться с большей долей урожая, чем на то оно было готово в двадцатые годы, платив при этом меньше.

Вторая задача, которую коллективизация должна была решить, была ликвидация крестьянских “мелкособственнических производителей” как “класс”, который мог противостоять большевистской реконструкции народного хозяйства и общества. Коллективизация сопровождалась так называемым “раскулачиванием”, карательная кампания против “сельских эксплуататоров” и тех, кто противостоял принудительной коллективизации. Так как определение этих категорий было весьма размыто, как в теории так и на практике, коллективизация сопровождалась массовым произвольным государственным террором против сельского населения.

Крестьяне сопротивлялись террору и насильственной коллективизации. Противостояние крестьянства и государства продолжалось до середины 1930-х годов, и кончилось победой властей. К середине 1930-х годов активные “антиколхозные элементы” были высланы в отдаленные районы и большая часть крестьян отказалась от индивидуальной формы ведения хозяйства, вступила в колхозы. Главной подоплекой победы властей служило два фактора.

Первый фактор - крупномасштабный голод, который разразился в 1932-33 гг. на Украине, на Северном Кавказе, в Поволжье, на Южном Урале, в Казахстане и в других регионах страны. Голод был последствием комбинации неуклонной продрозверстки зерновых запасов в 1929-32 гг., неурожая, и всеобщего развала сельскохозяйственного производства под натиском коллективизации и репрессий. Голод показал, на что готово сталинское руководство, чтобы сломать хребет крестьянства, и самым элементарным способом заставил крестьянство вступить и работать в колхозах для того, чтобы выжить. После голода 1932-33 гг. о каком-нибудь активном сопротивлении крестьянства против коллективизации речи уже не могло быть.

Вторым фактором для “смирения” крестьянства с колхозом служила определенная смена государственной политики по отношению к селу после окончания голода. Политика была направлена на компромисс с крестьянством. Начало ей было положено решением в конце 1934 года о ликвидации политотделов машинно-тракторных станций (МТС), выполнявших главным образом карательные функции в годы коллективизации. Стержнем политики либерализации стало воплощение положений нового Примерного устава сельхозартели, принятым II-ым Всесоюзным съездом колхозников-ударников в феврале 1935 г. По отношению к предшествующему новый устав однозначно и безоговорочно закрепил право на обобщественную землю за колхозами и на ведение личного подсобного хозяйства на приусадебном участке за индивидуальным колхозным двором (6). Был осуществлен точный обмер и землеустройство колхозных земель и приусадебных участков, проходили торжественные церемонии вручения колхозам актов на вечное пользование землей. В 1935 году постановлением ЦИК и СНК СССР снимались судимости с колхозников, осужденных на 5 лет и отбывавших наказание; в 1938 году было запрещено применять исключение из колхоза как меру наказания. Эти и другие мероприятия властей частично нейтрализовали враждебность, которую породила сплошная коллективизация.

Компромисс о землепользовании, заложенный в уставе 1935 г., являлся основой отношений между властями и крестьянством на протяжении всего оставшегося сталинского периода. Законодательные акты государственных органов, принятые в 1930-е годы, и регламентировавшие деятельность колхозов и колхозников, практически неизменно действовали вплоть до 1953 года – года смерти И. Сталина.

Основные элементы сталинской политики по отношению к селу и к колхозам были:

1) Двухуровневая система сельскохозяйственного производства, состоявшая из обобщественного колхозного хозяйства и личного подсобного хозяйства (ЛПХ). Уставом 1935 г. право на ведение подсобного хозяйства было поставлено в прямой зависимости от членства крестьянского двора в колхозе. Несмотря на то, что ЛПХ по идее служило потребностям нуждам колхозного двора, государство выкачивало ресурсы как с колхозного производства, так и с ЛПХ. Устав определил размер приусадебной земли в размере от 0,25 га до 0,5 га. Каждый колхозник имел право содержать одну корову, до двух голов крупного рогатого скота, 10 овец и коз, птиц, кроликов, до двух ульев пчел. Размер приусадебного участка и личного хозяйства был дозирован так, чтобы мог обеспечить минимальное воспроизводство семьи колхозника. С этого крошечного участка земли крестьяне кормились, а также платили налоги – денежный и поставки мяса (независимо от того, имел ли крестьянин в своем распоряжении скот и птицу). Лишившись посевов, колхозники могли получать хлеб только из одного источника – из кол-

хоза на трудодни.

Чтобы дальше “стимулировать” трудовую активность колхозников, в 1939 году введен обязательный минимум трудодней, что на практике означало, что право на ведение подсобного хозяйства было поставлено в зависимость не только от членства в колхозе, но также от участия в обобществленном производстве. В этой системе главным рычагом управления властей колхозниками стали меры, направленные на расширение или, наоборот, на ограничение права на ведение подсобного хозяйства. В 1939 – 1940 гг. под лозунгом борьбы с “частнособственническими устремлениями, рвачами и хапугами” прошла первая такая волна ограничения и произошло обрезание земельных участков у колхозников и единоличников. Одновременно завершилось сселение хуторов. Во время войны, наоборот, возможности ведения подсобного хозяйства были расширены, чтобы компенсировать катастрофическое падение производства в колхозном производстве под натиском мобилизации. Послевоенные годы видели новую кампанию, направленную на борьбу с нарушениями устава сельскохозяйственной артели в области размеров приусадебных участков.

Заготовки сельскохозяйственных продуктов государство распределяло в равной мере на колхозы и на приусадебные участки. Зерно, зерновые и технические культуры заготавливались за счет колхозной продукции, в то время как для заготовок мяса, молочных продуктов, овощей значение приусадебных участков было намного больше, чем их скромная доля в земельных угодьях, предполагалось при этом, что колхозное население еще и питалось с них. Объяснение этому скрылось в несоразмерных усилиях колхозников на своих участках и в неэффективности колхозного производства.

2) Второй отличительной чертой сталинской аграрной политики стали комплексные мероприятия, направленные на модернизацию и интенсификацию сельскохозяйственного производства. В 1935 – 1953 годы шел поиск форм организации сельскохозяйственного производства, внедрение прогрессивных технологий и усовершенствование техники, свертывание рыночных товарно-денежных отношений и кооперации, преодоление консервативных представлений крестьянства о смысле и задачах земледельческого труда, изменение типа воспроизводства населения и трансформация сельской семьи, изменение роли женщины, внедрение грамотности и изменение быта сельского населения. Трансформация в аграрной сфере и сельском социуме в рамках модернизации представляет собой агропереход. Специфика сталинской модернизации, однако, заключалась в том, что этот агропереход оказался несостоявшимся. Несмотря на размах модернизационной кампании, сельскохозяйственное производство постоянно восстанавливало то уровень 1913 года, то 1928 года, то 1940 года. Роста производительности труда или реального дохода на душу крестьянского населения не происходило.

Наиболее четко в 1930 – 1950-е годы проявился переход от экстенсив-

ных систем земледелия к интенсивным. Система земледелия – комплекс взаимосвязанных агротехнических, мелиоративных и организационных мероприятий для восстановления и повышения плодородия почв. Аграрное перенаселение, резкий рост городского населения и армии требовали поиска путей роста сельскохозяйственного производства, повышения урожайности сельскохозяйственных культур и продуктивности животноводства. В 1930-е годы на Урале в условиях утвердившегося колхозно-совхозного строя, господства крупных форм сельскохозяйственного производства стала внедряться травопольная система земледелия, разработанная В. Р. Вильямсом. Она представляла собой сложную модификацию экстенсивных систем земледелия (паровую, зерновую, многопольно-травяную). Восстановление и повышение плодородия почвы пытались осуществить биологическим путем, с помощью посевов многолетних трав или через систему севооборотов. Посевы многолетних трав выросли в регионе в несколько раз.

В это же время в регионе намечается вытеснение зернового трехполья интенсивной системой полеводства. Чисто зерновое хозяйство уступало место сельскохозяйственному производству с развитым животноводством, возделыванием технических и зерновых культур. Одновременно с формированием крупных индустриальных центров Урала развивается земледелие овощных культур и картофеля. Об этом свидетельствуют изменения в структуре посевных площадей. В то же время проводилась большая опытническая работа по районированию сортов семян сельскохозяйственных культур и бонитировка скота.

За годы Великой Отечественной войны оказались потеряны те элементы интенсификации земледелия, которые активно насаждались в деревне в довоенный период. Деревня была резервуаром ресурсов для развития промышленности. Рост армии и городского населения тяжелым бременем лежал на аграрной экономике. Многопольные (6 – 8 полей) севообороты в регионе были нарушены, их восстановление осуществлялось в конце 1940-х и в 1950-е годы. Не было прогресса в совершенствовании сельскохозяйственной техники – восстанавливаемые в ходе войны и после нее тракторные и другие заводы сельскохозяйственного машиностроения ориентировались на выпуск довоенной техники. Существенный удар по внедрению интенсивных технологий был нанесен “лысенковщиной”, объявившей войну новым методам селекции и семеноводства. В силу объективных и субъективных факторов на этой фазе агроперехода в целом господствовало экстенсивное развитие сельского хозяйства, что сопровождалось нарастанием проблемы продовольственного обеспечения населения.

Целый комплекс модернизационных тенденций был также связан с механизацией и механизацией сельскохозяйственного труда. В 1930-е годы на Урале складывается система предприятий сельскохозяйственного машиностроения. В регионе повсеместно распространяются тракторы и комбайны,

намечается процесс перехода от конно-ручной тяги к механизации основных трудоемких сельскохозяйственных операций. Первые тракторы были завезены в область в 1924 году, а комбайны – в 1930 году. В 1929 году была организована первая на Урале Краснополянская машинно-тракторная станция. В 1933 году в Свердловской области было 24 МТС, в 1940-м их число выросло до 70, количество тракторов в них – с 648 до 4058, комбайнов - с 28 до 2001, грузовых автомобилей – с 75 до 259. МТС обслуживали перед войной более 90% колхозов. Объем тракторных работ, производимых МТС в колхозах Свердловской области, вырос более чем в 7 раз (7). Вырос новый слой сельского населения – механизаторы (трактористы, комбайнеры, шоферы, ремонтные рабочие), которые и были носителями модернизационных изменений в этой фазе агроперехода.

Вторая половина 1930-х годов – время широкого охвата колхозников профессионально-техническим обучением. Работа по подготовке кадров не только обеспечивала МТС, колхозы и совхозы квалифицированными работниками, но и в значительной степени поднимала уровень сельскохозяйственных знаний у всех крестьян, позволяла добиваться высоких производственных результатов. Почетное право поехать в Москву на Всесоюзную сельскохозяйственную выставку получили 267 колхозов, 25 совхозов, 45 МТС, 64 животноводческие фермы и 1100 передовиков сельского хозяйства области (8).

Другой вектор развития сельского хозяйства в 1930-е годы состоял в диверсификации сельскохозяйственного производства в сторону животноводства и овощеводства. Накануне войны вокруг Свердловска стала создаваться картофельно-овощеводческая зона, включавшая колхозы и совхозы 17 районов области. Посевы овощей и картофеля в пригородной зоне были увеличены в 2 раза, выросло их товарное производство, однако решить вопрос о полном обеспечении горожан этими продуктами не удалось, значительную их часть приходилось завозить из других районов страны.

В 1930-е годы вырос удельный вес животноводства колхозов и совхозов. В 1940 году на их долю приходилось 44,7% крупного рогатого скота, 27% овец и коз, 78% свиней и 96% лошадей. Большая часть скота находилась в личных подворьях колхозников, в хозяйствах рабочих и служащих (9).

Экономически неокрепшим колхозам были увеличены кредиты для покупки скота, постройки животноводческих помещений. Активизировалась работа по улучшению породности путем широкой метизации более продуктивными животными. В 15 колхозах области были организованы племенные фермы по выращиванию коров местной тагильской породы, в 33 районах разводились тонкорунные овцы, в 24 районах имелись 67 племенных свиноводческих ферм. В предвоенные годы начали разворачиваться работы по водоснабжению ферм, механическому доению коров. Однако по всем категориям хозяйств поголовье скота к началу 1941 году не достигло уровней

1913 и 1928 годов. Крупного рогатого скота по сравнению с 1913 годом в 1941 году было 80,1%, по отношению к 1928 году – 80,4%; по коровам, соответственно, 82,3 и 83,7%; по свиньям – 90,2 и 104,5%; по овцам и козам – 102,6 и 81,6% (10).

Безусловно, тяжелые военные годы сыграли свою роль, но нет никакого сомнения в том, что основной причиной неумения сталинской колхозной системы поднять производительность труда было полное пренебрежение человеческим фактором в производстве, отсутствие адекватного вознаграждения за труд в обобществленном хозяйстве. Колхозники получали за свою работу по остаточному принципу после выполнения всех без исключений “обязательств перед государством” и без учета соразмерности этих выплат с предоставляемыми усилиями. В результате колхозное население сосредоточивало усилия на свои приусадебные участки - основной источник продуктов, необходимых для физического выживания, и стремилось работать в колхозе по остаточному принципу.

3) В отсутствии материальных стимулов к труду в колхозном производстве взаимоотношения власти и крестьянства были построены на трудовой повинности и административных мерах воздействия. Обязанности колхозников по отношению к победителю государству были разнообразными и многочисленными. Это и обработка колхозных полей и уход за общественным скотом. Нерадивые и неисполнительные наказывались. Это и содержание собственного скота и обработка во вне рабочее время собственного приусадебного участка, при этом с этого клочка земли необходимо было платить налоги и выполнять мясopоставки государству. Это и поддержание в порядке дорог, строительство хозяйственных помещений, лесозаготовки, торфозаготовки. Это и содержание учителей, бухгалтеров и счетоводов. Это и служба в армии. Это и участие в колхозных собраниях и общественных мероприятиях. Чтобы колхозник не уклонялся от этих повинностей, он был лишен права на свободу передвижения. После введения паспортной системы в 1933 – 1935 гг. выезд из деревни был возможен только с разрешения администрации (сельского совета).

Попытки колхозного населения уклоняться от повинностей встречались карательными мерами, от наложения штрафов и дополнительных налогов вплоть до массовых репрессий. Хотя уровень и произвол террора времен коллективизации не вернулись на село в периоде, рассматриваемом в настоящей статье, прослеживаются, по крайней мере, две ярко выраженных волны государственных репрессий - в 1937-м и в 1948-м годах.

Репрессии развернулись с особой силой летом 1937 года. Дело в том, что погодные условия этого года были в целом благоприятны для сельского хозяйства. Однако чрезмерные государственные хлебозаготовки в неурожайном 1936 г. поставили под угрозу уборку урожая. Власти предприняли попытку облегчить положение в деревне. СНК СССР и ЦК ВКП(б) 5 июля

1937 г. приняли постановление “Вопросы Свердловской области”, по которому колхозам области из фондов Комитета резервов отпускалась продовольственная ссуда 2000 тыс. пудов зерна, для северных районов выделялось 360 тыс. пудов семян ржи, частично были рассрочены или списаны недоимки по ссудам и налоговым платежам (11).

Это постановление было реакцией властей на антиколхозные настроения, которые фиксировались во всех сельских районах весной – летом 1937 года из-за нехватки хлеба. Докладные записки, направляемые в обком партии из районов, фиксировали “антисоветские выступления вредителей”. На общем собрании колхоза имени Ворошилова Гунинского сельсовета Ирбитского района колхозник И.С. Бархатов выступил с заявлением, в котором отождествил советский строй с крепостническим. На собрании ему отпора не дали (12). В Мельничном сельсовете Частинского района среди колхозников педагог Стракович говорил: “Смотрите, вот вам потемкинская деревня, флаги вывесили, снаружи украсили, а колхозники сидят голодные” (13). Партизан Коломыгин из Красноуфимского района, будучи в пьяном состоянии, кричал в очереди: “За что боролись, надо братья за вилы, ружья и идти перевертывать власть”. В очередях открыто издевались над лозунгом “Жить стало лучше, жить стало веселее” (14).

Крестьянское недовольство сталинской политикой было несомненным. 3 августа 1937 г. вышла директива ЦК ВКП(б) об организации показательных судебных процессов - по 2 – 3 в каждой области над врагами народа – вредителями сельского хозяйства. Уже на следующий день бюро Свердловского обкома ВКП(б) приняло постановление “Об организации показательного процесса” над вредителями сельского хозяйства в Коми-Пермяцком округе (15).

В сентябре 1937 г. бюро Свердловского обкома ВКП(б) приняло два постановления: 14 сентября “О проведении суда над вредителями в приемке и хранении зерна” (16); 20 сентября “О процессах над вредителями в сельском хозяйстве”. 21 октября бюро обкома принимает еще одно постановление “О проведении показательных судебных процессов над вредителями по животноводству” (17).

Показательные судебные процессы (первый в области процесс был организован в Таборинском районе) должны были перенаправить недовольство колхозников на местную исполнительную власть и мобилизовать колхозников “на борьбу с вредительством и его носителями”.

Параллельно с репрессиями крестьянства проходила смена руководящего состава Свердловского обкома ВКП(б). За 1937 – 1938 гг. пост первого секретаря обкома занимали И.Д. Кабаков, А.Я. Столяр, К.Н. Валухин. Сразу после их снятия следовала смена руководителей земельных органов (областных и районных), менялся руководящий аппарат, а затем – снимали директоров МТС, совхозов и руководителей колхозов, специалистов сельского

хозяйства. Так, в июне 1937 г. после ареста И.Д. Кабакова в областном земельном управлении были сняты 9 руководителей отделов, 19 районных руководителей земельных отделов. А за 1937 г. было снято с работы 100 директоров МТС, 64 заместителя директора по политической части МТС, 32 уполномоченных Наркомзага, заведующих райзо сменили почти всех. Около тысячи коммунистов из городов были посланы на работу вместо уволенных (18).

В июне 1938 г. секретарь обкома ВКП(б) К.Н. Валухин на областной партконференции поставил вопрос: “Почему, разгромив при непосредственной помощи ЦК партии банду Кабакова, вторично допустили крупнейшую политическую ошибку, допустив проникновение в партийное и советское областное руководство вновь врагов народа в лице Столяра и его сподручных” (19). Объяснение этому находили одно – слишком много врагов, они многолики, они проникли повсюду. А в декабре 1938 г. на пленуме Свердловского обкома ВКП(б) новый секретарь вновь отмечал: “... после разгрома основных контрреволюционных групп остались еще контрреволюционные элементы, которые продолжают в ряде мест вести свою вражескую подрывную работу, направленную на подрыв социалистического сельского хозяйства” (20).

“Контрреволюционные группы” в 1938 г. были разоблачены в колхозах ряда районов области, “... которые вели работу и всячески старались развалить работу колхозов, подорвать развитие сельского хозяйства”. Вот некоторые “примеры”: в Сухоложском районе в колхозе “Буер” контрреволюционная группа уничтожила фруктовый сад и сгноила 69 ц сортовых семян; в колхозе “Революционер” – выпекая недоброкачественный хлеб, отравила 16 трактористов; в Шалинском районе группа сектантов-хлыстов развалила трудовую дисциплину в колхозах; в Красноуфимском районе “контрреволюционеры” заразили зерно клещом, выводили из строя механизмы на элеваторе; в Нижне-Сергинском районе – противодействовали выполнению государственных поставок (21).

Репрессии крестьян продолжались до 1950-х годов, принимая различные формы и размах. Вторая ярко выраженная волна репрессий проводилась, начиная со второй половины 1948 г., на основании указа Президиума Верховного Совета СССР от 2 июня 1948 г. “О выселении в отдаленные районы лиц, злостно уклоняющихся от трудовой деятельности в сельском хозяйстве и ведущих антиобщественный, паразитический образ жизни”. На места было разослано закрытое письмо ЦК ВКП(б) и Совета Министров СССР “О задачах партийных и советских организаций в связи а предстоящим проведением мер по выселению в отдаленные районы лиц, злостно уклоняющихся от трудовой деятельности в сельском хозяйстве и ведущих антиобщественный, паразитический образ жизни”, с которым были ознакомлены районные партийные и советские работники. Репрессиям подвергались

колхозники, которые не вырабатывали минимум трудодней, самовольно покидали колхозы, ловили рыбу и охотились в государственных лесах, занимались каким-либо ремеслом (шитьем одежды, изготовлением валенок). Кампания охватила практически все колхозы.

Репрессии на селе не ограничивались этими массовыми кампаниями, они были составной частью системы государственного управления сельским хозяйством в рассматриваемый период. Лишь после смерти диктатора в 1953 г. их уровень спал.

4) Самой отличительной чертой сталинского периода в существовании колхозной системы производства, однако, был катастрофически низкий уровень жизни на селе. Доходы колхозников были значительно меньше, чем доходы любой другой категории населения. Крестьяне были самой бедной и материально неблагополучной группой населения. Только смерть И. Сталина и кризисное положение в сельском хозяйстве страны заставили руководство корректировать аграрную политику, одним из основных направлений которой стал курс на улучшение жизни колхозников. Факторами, тормозящими улучшение материального состояния колхозников, были: жесткая налоговая политика, низкая оплата труда в колхозном производстве и политика властей на ограничение личных подсобных хозяйств. Условия жизни колхозного крестьянства предопределялись его униженным правовым статусом в обществе. Колхозники не имели ежегодных отпусков, не получали выплат во время болезни, не было оплачиваемых отпусков по беременности и родам для колхозниц, почти никто из колхозников не получал пенсий.

В выделенных хронологических рамках истории деревни в этой связи особенно заметен период 1941 – 1945 годов – Великая Отечественная война. На территории Урала не велось военных действий, это был район глубокого тыла, однако экономическое положение деревни было существенно подорвано, резко ухудшилось материальное положение колхозников – снизилось потребление продуктов питания, катастрофическим было положение с непродовольственными промышленными товарами.

Значение этой постоянной бедности на протяжении почти двадцатилетнего периода трудно переоценить. Непосредственные последствия выражались в постоянном бегстве в города и в промышленность, в хронических болезнях, в эпидемиях и т.д. В исторической литературе фиксируются всплески недоедания и голода в различных районах Урала за три отдельно взятых года (1937, 1943, 1947), а вероятно таких случаев в реальности было еще значительно больше. Более длительные последствия надо искать во всеобщей деморализации, дискредитации колхозной системы, утрате веры в возможности будущего для себя и своих детей в аграрном секторе и в сельском обществе.

Урал как район смешанного экономического профиля и интенсивного индустриального развития позволяет показать положение колхозного аграр-

ного сектора в рамках сталинской модели экономического развития. Форсированная индустриализация Уральского региона вызвала рост городского населения, миграцию сельского населения в города, сокращение его удельного веса в составе всего населения. В период между переписями 1926 и 1937 годов население Свердловской области (в административных границах 1937 года) увеличилось на 30,7%. При этом количество горожан стало больше на 145,8%, а селян уменьшилось на 15,7%. Удельный вес сельского населения по области составлял в 1928 году – 73,3%, в 1934 – 51,8%, а в 1937 – 43,3% (22). К концу второй пятилетки по Свердловской области количество горожан превысило сельское население. Основными факторами сокращения сельского населения были: тяжелые условия труда и быта, низкий жизненный уровень в колхозах, последствия голодовки в первой половине 1930-х годов и бегство в города.

При всем единстве периода тем не менее выделяются три отдельных хронологических секции - 1935-1941 гг., 1941-1945 гг., 1945-1953 гг., каждая из которых имеет свою специфику.

Период 1935-1941 гг. был временем воплощения в жизнь вновь выработанного компромисса между колхозным населением и властями. Напряженность социально-политической ситуации и экономической обстановки начала 1930-х годов сменилась во второй половине десятилетия относительной стабилизацией и некоторым ростом материального положения колхозников Урала. Неурожаи 1931, 1932 и 1936 годов сменились обильными урожаями 1937 и 1938 годов (урожайность зерновых выросла в два раза).

В годы второй пятилетки темпы коллективизации не форсировались, однако процесс колхозного строительства шел достаточно быстро. Число колхозов Свердловской области (в административных границах 1939 года) выросло с 1932 по 1939 гг. на 5,2% и достигло 2153, процент коллективизации по числу дворов увеличился с 63,4 до 90,1%. Коллективизация проходила на фоне резкого сокращения крестьянских хозяйств, во многом за счет бегства крестьян на стройки промышленных предприятий. За пять лет, к середине 1938 года, их число уменьшилось на 28,5%. К лету 1941 года в области оставалось 4,6 тыс. единоличных хозяйств. Число колхозов достигло 2164, в них насчитывалось 140,2 тыс. дворов, в коллективных хозяйствах было объединено 97,1% всех крестьянских дворов (23).

В рамках нового устава сельхозартели 1935 г. в эти годы бурно развивались личные подсобные хозяйства колхозного населения. Значительно выросло количество скота в индивидуальном пользовании, улучшилось питание и активно шла торговля продукцией приусадебных участков на колхозных рынках. Процветание личного подсобного хозяйства длилось до лета 1939 г., когда разразилась первая после принятия устава кампания, направленная на ограничение деятельности колхозного населения на своих приусадебных участках. На основе постановления ЦК ВКП(б) и СНК СССР от 27

мая 1939 года “О мерах охраны общественных земель в колхозах от разбазаривания” произошло обрезание приусадебных участков колхозников и запрещалось дальнейшее использование колхозных земель в качестве пастбища для необобщественного скота. В сентябре месяце был принят новый Закон о сельскохозяйственном налоге, который также ужесточал налогообложение ЛПХ (24).

Обстоятельства, которые побудили руководство страны к этой атаке на личное подсобное хозяйство колхозников, требуют разъяснения. Нами обнаружена стенограмма совещания в ЦК ВКП(б) по вопросу о приусадебных землях в колхозах от 19 мая 1939 г., на котором готовилось о принятии постановления 27 мая “О мерах охраны общественных земель в колхозах от разбазаривания”. В преамбуле к самому постановлению говорилось в первую очередь о том, что вовлечение колхозников в ведение своего хозяйства пошло в ущерб их участия в колхозном производстве. По всей видимости, играл свою роль и ряд других факторов, в числе которых озабоченность о степени государственного контроля над аграрными производителями в случае войны, стремление увеличивать государственные резервы зерна параллельно с мобилизацией, а также растущие проблемы с вербовкой рабочей силы для промышленности среди сельского населения.

Великая Отечественная война сопровождалась активным применением в сельском хозяйстве, как и в других отраслях, методов государственного регулирования и регламентации. Аграрная политика в период войны, как и до нее, была призвана повысить уровень аграрного производства, поставить под контроль земельные отношения, материально-техническое снабжение, финансовую и налоговую системы, распределение рабочей силы. Государство было не только монопольным потребителем сельскохозяйственной продукции, но и присваивало себе большую часть национального дохода, производимого в аграрной сфере. Оно направляло полученные средства на достижение победы.

В едином аппарате военно-экономической мобилизации сельского хозяйства заметную роль играли заготовительные органы. Посредством этого аппарата в деревне действовала разветвленная сеть, которая свидетельствовала о том, что опека непосредственного производителя была доведена до предела. Эта система, опираясь на органы милиции, позволяла выколачивать из деревни большую часть произведенной продукции сельского хозяйства. Государство было ее единоличным обладателем и распорядителем. Заготовительным работам придавалось большое военно-оборонное значение (“Хлеб – это победа!”), в их осуществлении принимались всевозможные, зачастую чрезвычайные меры для изъятия у населения продукции (сдача семенного материала, маточного поголовья, сокращение и невыдача по трудодням). Местные власти организовывали походы по выбиванию зерна из деревни, используя уже отработанные методы - посылка уполномоченных в

деревню, постоянная смена руководителей колхозов, репрессивные меры, суровое наказание “саботажников хлебозаготовок”. Увеличению обложения способствовал погектарный порядок начисления обязательных поставок, видовая оценка урожая. Изъятие хлеба на Урале у его производителей доходило до 49% от валового сбора, колхозы сдавали до 58% полученного молока, до 74% масла, до 75% шерсти, до 82% яиц (25). Могло ли развиваться сельское хозяйство, если больше половины продукции шло на выполнение первой заповеди колхозников?

Общий земельный фонд на Урале в годы войны не изменился, в то же время выросла доля несельскохозяйственных угодий, уменьшились площади пашни, лугов, пастбищ и выгонов, увеличились перелог и залежи. Это было связано не только с тем, что на Урале шло интенсивное индустриальное освоение, но и условия ведения аграрного производства привели к тому, что использовать здесь имевшиеся земельные угодья не было возможности, тысячи гектаров земли вышли из обработки, были запущены (26). Часть земли стала передаваться промышленным предприятиям для организации подсобных хозяйств.

Ухудшение технического обслуживания, нехватка запасных частей, отсутствие капитального ремонта – все это вело к быстрому износу сельскохозяйственной техники и орудий. Тракторов в сельском хозяйстве Урала за годы войны стало меньше на 16% (на одну МТС приходилось 53 трактора, а обрабатывать поля на них было необходимо в среднем в 30 колхозах), комбайнов – на 1%, грузовых автомобилей – на 67%. В среднем на один колхоз на Урале в 1945 году приходилось 14 конных плугов, 2 косилки, 3 жатки, 0,2 сложных и 1,1 простых молотилок, 4,7 косы. Колхозники стали использовать на полевых работах домашний скот, простейшие орудия труда. Резкое сокращение полевых работ, выполняемых МТС, приводило к срыву основных сельскохозяйственных кампаний в колхозах. В 1943 году объем тракторных работ МТС сократился по сравнению с 1940 годом в 2,5 раза, а комбайновая уборка – в 2,9 раза (27). Ручной труд становился основным при организации хозяйства, что чрезвычайно сужало рамки аграрного производства. По переписи 1939 года в Свердловской области в сельской местности проживало 1056 тыс. человек, а на начало 1944 года – 869 тыс. человек. Деревня в годы войны несла двойные потери – гибель людей на фронте и в тылу и уход населения в города. Размеры смертности среди гражданского населения тылового Урала были таковы, что в 1942 – 1944 годах превышали рождаемость, т.е. естественного прироста не происходило. В составе факторов смерти населения резко повысилась роль экзогенного воздействия. Следствием голодного существования, эпидемий имел место рост умерших от туберкулеза, желудочно-кишечных и инфекционных заболеваний. Резко деформировалась половозрастная структура сельского населения.

Особенно заметным было сокращение трудоспособного населения кол-

хозов – с 246,1 тыс. человек в 1940 году до 160,2 тыс. в 1944 году, что было связано как с повышенной миграцией лиц трудоспособного возраста, так и с высокой их смертностью. В 1940 году среди населения колхозов трудоспособных лиц было 44%, в 1944 – только 33%. Сельское хозяйство во время войны испытывало острую нехватку рабочих рук. Главной трудовой силой деревни стали женщины. В общем балансе трудоспособной рабочей силы в колхозах их удельный вес составил в 1942 году – 78%, в 1943 – 81%.

Ухудшение технического оснащения, сокращение трудовых ресурсов села, отсутствие квалифицированных специалистов сельского хозяйства во время войны привели к ломке структуры посевов. Посевные площади на Урале уменьшились до уровня 1928 года, а посевы зернобобовых оказались меньше, чем в 1913 году. В то же время выросли посадки овощей и картофеля на 43%.

Синтетическим показателем, характеризующим состояние аграрного производства, является урожайность сельскохозяйственных культур. В нем концентрируются главные факторы земледелия: энергетическое обеспечение, состояние почв, агротехнические методы, организация труда и т.д. Урожайность всех сельскохозяйственных культур на Урале падала до 1944 года. В 1943 году урожайность зерновых упала в три раза (в ряде колхозов собрали меньше, чем посадили). Если валовые сборы 1940 года на Урале принять за 100%, то в 1941 году сбор зерновых составил 89,6%; в 1942 – 46,6%; 1943 - 33,8%; 1944 - 49,5%. Посевы зерновых в регионе сократились в годы войны на треть, а валовые сборы уменьшились наполовину (28).

Сокращение производства зерна влекло за собой ослабление кормовой базы животноводства. Картофель шел на продовольственные нужды. Нехватка и отсутствие комбикормов вели к снижению продуктивности животноводства. Сократилось маточное поголовье, уменьшился приплод молодняка. Все это привело к сокращению поголовья животных по всем категориям хозяйств на Урале: свиней - на 56%, лошадей – на 45%, овец и коз – на 34%, крупного рогатого скота – 4%. Война отбросила животноводство региона далеко назад.

Резкое ослабление экономики колхозов и одновременное увеличение обложения их налогами привели к сокращению фондов потребления. Отдавая основную часть рабочего времени труду в колхозе, крестьяне не обеспечивались средствами существования. Поступления от общественного хозяйства не имели решающего влияния на бюджет крестьянской семьи. Приоритетным для колхозников было личное подворье.

Посевные площади приусадебных участков колхозников выросли на 10% и составили в среднем 0,2 га. Это было больше, чем предусматривалось Уставом сельхозартели, поэтому уже в 1945 году снова началась борьба с “разбазариванием общественных земель”. Материалы бюджетных обследований семей колхозников показывают, что от своего хозяйства получали

98% картофеля, 95% мяса, 99% молока, зернобобовых – 1 – 2% от всего прихода. Личные хозяйства были основным источником денежных поступлений (в основном, от продажи скота и сельскохозяйственных продуктов на колхозном рынке). Колхозники были вынуждены продавать продукты, чтобы справиться с денежными налогами. К возросшему в годы войны в 5 – 6 раз сельскохозяйственному налогу прибавились налоги на холостяков и малодежных граждан, военный налог.

Основным показателем материального положения крестьян является питание. В рационе питания колхозников произошли существенные изменения: в годы войны в два раза сократилось потребление хлеба, рыбы, яиц, крупы, на треть мяса и сала. Практически исчезли с крестьянского стола продукты промышленного производства. Основными продуктами питания оставались картофель, овощи и молоко.

С начала 1944 года вокруг индустриальных центров Урала создаются собственные продовольственные базы. 24 марта 1944 г. ГКО впервые за военные годы принял постановление, касающееся сельского хозяйства, “О мероприятиях по усилению продовольственной базы промышленных центров Свердловской области” (29). Впервые местным органам разрешалось изменять структуру посевов, были уменьшены площади, облагаемые поставками, с колхозов списывались недоимки, предусматривалось увеличение снабжения деревни техникой, инвентарем, семенами; хозяйствам пригородных зон разрешалось снижать нормы обязательных поставок зерна, запрещалась мобилизация рабочей силы из колхозов в промышленность. Комплекс предпринятых мер свидетельствовал о заметном повороте в аграрной политике. Корректировка политики партии и правительства в отношении колхозной деревни была непосредственно связана с приближением конца войны, с завершением освобождения оккупированных территорий от захватчиков.

Изменения в аграрной политике в короткие сроки дали в регионе достаточно ощутимый результат. Кризисная ситуация в аграрном производстве начала преодолеваться. Однако, к концу войны колхозы Урала подошли до крайней степени ослабленными и обессиленными – с разрушенными производственными силами, запущенной землей, отброшенным на десятки лет назад животноводством. Деревня работала на износ, и это была цена, которую заплатило крестьянство Урала за победу в войне. Трудом на пределе человеческих сил, самопожертвованием крестьян удалось снабдить страну необходимым минимумом продовольствия, спасти от голода.

После окончания войны жизнь в деревне оставалась исключительно тяжелой. Победа принесла надежды на счастливую и спокойную жизнь. В 1946 – 1950 годах власти предприняли ряд мер по подъему сельского хозяйства. Однако мероприятия носили преимущественно организационный характер и отражали курс на экстенсивное развитие. Экстенсивная направлен-

ность программ восстановления и развития сельского хозяйства определялась прежде всего тем, что они исключали главный элемент интенсификации – человека, и не обеспечивали заинтересованности колхозников в своем труде. Фронтовики, вернувшись в родные места, были горды своим участием в Победе. Писатель Е. Носов верно заметил: "Потом ведь в их жизни почти ничего стоящего не было. Он вернулся с фронта и опять как бы опустился до уровня пастуха ли, трудяги простого, сторожа магазинного. Он вернулся в деревню Ванькой и этим Ванькой остается всю жизнь".

В 1946 году началась новая крупномасштабная кампания по борьбе с нарушениями Устава сельхозартели, главной целью которой был контроль землепользования. В результате работы комиссий колхозам были "возвращены" по области около 95 тыс. га, но в большинстве случаев это приводило к нерациональному использованию угодий, а нередко и к запустению ранее обрабатываемых площадей.

Отрицательные последствия лавинообразно возрастали при планировании таких крупномасштабных мероприятий, как электрификация деревни и укрупнение колхозов. Инициатором сельской электрификации в стране была Свердловская область, затем это движение охватило всю страну. Ее проведение опирались на мощный промышленный потенциал. К 1950 году электроэнергию получали 87% колхозов и 97% МТС. Однако, несмотря на впечатляющие успехи, электрификация не принесла ожидаемых результатов. Вследствие низкого качества из 675 электростанций не работали 101. Маленькие станции были нерентабельны, в 1952 году их стали закрывать. На строительство же малых электростанций хозяйства затратили около 127 млн. рублей.

В очень трудном положении после войны оказалось животноводство. Принятый в 1949 году трехлетний план его развития предусматривал увеличение поголовья скота, рост продуктивности, улучшение породности. Запланированные производственные показатели оказались нереальными. Чтобы выполнить плановые задания к отчетному периоду, колхозы покупали скот у населения. Ситуация резко обострилась в 1950 году, когда в связи с укрупнением колхозов в одночасье были ликвидированы мелкие фермы, а для создания крупных у хозяйств не было ни средств, ни сил.

К началу 1950-х годов сельское хозяйство региона добилось некоторых результатов. Если объем сельскохозяйственной продукции 1945 года взять за 100%, то в 1950 году он составил 165%. Урожайность зерновых возросла с 7,5 ц с га в 1946 году до 9,1 ц с га в 1950-м (30). Однако довоенного уровня достигнуть не удалось. Противоречивость ситуации в аграрном секторе заключалась в том, что достигнутые производственные результаты не облегчили тяжелое экономическое положение колхозов, кризис только усугубился. Конфискационно-заготовительная и налоговая политика подрывала внутренние ресурсы аграрной экономики. Не осталось возможностей даже

для простого воспроизводства. Большинство хозяйств имели задолженности по обязательным поставкам и по натуроплате МТС.

Одним из показателей колхозного производства являлась оплата трудодня. В послевоенный период она была настолько незначительной, что только за счет доходов от приусадебного хозяйства колхозники обеспечивали свое существование. Стоимость трудодня, по которой оценивался труд колхозника в 1950 году, включала в среднем 48 копеек; 1,15 кг зерна; 0,08 кг картофеля; 0,17 кг овощей и 0,24 кг сена (31).

Неудивительно, что в послевоенные годы усилился миграционный отток из деревни, а также выросло количество колхозников, невыработавших минимум трудодней. Сельчане уходили на промышленные предприятия через организованный набор, или мигрировали стихийно. Чтобы задержать людей в колхозах, использовали административные меры, не выдавали справки, дававшие право на получение паспорта.

Массовая демобилизация армии несколько затормозила сокращение сельского населения, но не остановила его. Если в 1944 году в Свердловской области в сельской местности проживало 869,6 тыс. человек, то в 1947 – 830,6 тыс., в 1951 – 810,8 тыс. Еще больше сократилась численность трудоспособных колхозников – с 261,1 тыс. человек в 1940 году до 168,4 тыс. в 1950 году.

Начало 1950-х годов связано с сильным сокращением сельскохозяйственного производства. В 1951 году его объем составил 85,6%, а в 1952 – 77,7% от уровня 1950 года. Одной из причин нарастающего кризиса стало массовое укрупнение колхозов. Масштабность укрупнения колхозов фактически переросла рамки просто организационных изменений и оказала влияние на все стороны жизни деревни. Идеологическую основу этой кампании составила идея превосходства крупного хозяйства над мелким по аналогии с промышленностью. В Свердловской области с осени 1950 года количество сельхозартелей уменьшилось с 2124 до 957, а к 1953 году – до 721 хозяйства (32). Объединение осуществлялось административными методами, при этом мнение колхозников чаще всего не учитывалось. Как и во времена коллективизации, в деревнях стали забивать скот, растаскивать колхозное имущество.

Это была попытка поднять экономику огромного количества слабых в экономическом смысле хозяйств за счет их более зажиточных соседей, происходило перераспределение средств между колхозами.

В результате увеличения земельных фондов колхозов выросли налоги и размеры государственных поставок, натуроплаты МТС, одновременно выросли затраты на внутренние коммуникации и себестоимость продукции. Если в 1948 году убытки колхозов составляли 508 тыс. рублей, то в 1952 году – уже 5022 тыс. рублей, т.е. выросли в 9,9 раза (33). Особенно тяжело сказались последствия укрупнения на состоянии животноводства. Началось сселение малых деревень.

Для преодоления кризиса в сельском хозяйстве, повышения жизненного уровня колхозников, необходимо было изменить направленность аграрной политики, смягчив ее конфискационный характер и повысив заинтересованность сельских жителей к их труду. Смерть И.В. Сталина стала началом нового этапа в жизни страны. Пересмотр основных направлений аграрной политики был предпринят на Пленуме ЦК КПСС в сентябре 1953 года. Начнется другой этап агроперехода.

1. Зеленин И.Е. Новая литература по истории советского крестьянства и колхозного строительства в СССР // Вопросы истории. 1971. № 6. С. 154 – 162; Он же. Проблемы коллективизации сельского хозяйства СССР в новейшей советской историографии // История СССР. 1978. №1. С. 90.
2. Данилов В.П. Аграрные реформы и аграрные революции в России // Россия в XX веке: Реформы и революции. Т.1. М., 2002. С.20 – 37; Он же. Аграрные реформы и крестьянство России (1861 – 1994 гг.) // Формы сельскохозяйственного производства и государственное регулирование. М., 1995. С. 11 – 12; Он же. Падение советского общества: коллапс, институциональный кризис или термидорианский переворот? // Куда идет Россия? ...Кризис институциональных систем: век, десятилетие, год. М., 1999. С.15; и др.
3. Безнин М.А., Димони Т.М. Процесс капитализации в российском сельском хозяйстве // Отечественная история. 2005. №6. С.94-121; Они же. Аграрный строй России в 1930 – 1980-х годах (новый подход) // Вопросы истории. 2005. №7. С.23 – 44.
4. Есиков С.А. Коллективизация в Центральном Черноземье: предпосылки и осуществление (1929 – 1933 гг.). Тамбов, 2005; Ильиных В.А. Аграрный строй Сибири в XX веке: поиск модели устойчивого развития // Россия в XX веке: Реформы и революции. Т.1. М., 2002. С. 644 – 654; Он же. Государственное регулирование сельскохозяйственного рынка Сибири в условиях нэпа (1921 – 1928 гг.). Новосибирск, 2005; Наухацкий В.В. Аграрная политика в СССР в 1965 – 1990 годах: проблемы разработки и реализации. Ростов-на-Дону, 1996; Наухацкий В.В., Кабанов А.Н. Развитие социальной сферы села Ростовской области в 1965 – 1991 гг. Ростов-на-Дону, 2005; Лабузов В.А. Аграрные отношения на Южном Урале в первые десятилетия Советской власти (1917 – 1932 гг.). Оренбург, 2004; и др.
5. Корнилов Г.Е. Аграрное развитие и создание системы продовольственного обеспечения в первой половине XX века // Россия в XX веке: Реформы и революции. Т.1. М., 2002. С. 507 – 515; Он же. Трансформация аграрной сферы Урала в первой половине XX века // XX век и сельская Россия. Токно, 2005. С. 286 – 313; и др.
6. Первый устав сельскохозяйственной артели датировался с 1930-го года. См.: СЗ СССР 1930 г. № 24, ст. 255.
7. Российский государственный архив экономики (далее - РГАЭ). Ф.1562. Оп.324. Д.165. Л.52.
8. Центр документации общественных организаций Свердловской области (далее – ЦДООСО). Ф.4. Оп.33. Д.224. Л.32 – 38; Оп.34. Д.146. Л.116, 117.
9. Государственный архив Свердловской области (ГАСО). Ф.1813. Оп.1. Д.889. Л.173.
10. Там же.

11. Трагедия советской деревни. Коллективизация и раскулачивание. 1927 – 1939: Документы и материалы. Т. 5. Кн.1. М., 2004. С.261 – 263.
12. ЦДООСО. Ф.4. Оп.15. Д.172. Л.20.
13. ЦДООСО. Ф.4. Оп.15. Д.104. Л.48.
14. ЦДООСО. Ф.4. Оп.15. Д.104. Л.76.
15. Трагедия советской деревни. Т.5. Кн.1. С.394 – 395.
16. Там же. С. 453.
17. Там же. С. 490.
18. ЦДООСО. Ф.4. Оп.33. Д. 223. Л.25.
19. ЦДООСО. Ф.4. Оп.33. Д.5. Л.12.
20. ЦДООСО. Ф.4. Оп.33. Д.19. Л.155.
21. Там же. Л.156 – 158.
22. Рассчитано по: РГАЭ. Ф.1562. Оп.329. Д.143. Л.133; Всесоюзная перепись населения 1937 года. Краткие итоги. М., 1991. С.54 – 57.
23. РГАЭ. Ф.1562. Оп.82. Д.271. Л.44.
24. Ведомости Верховного Совета СССР. 1939 г. № 32.
25. Корнилов Г.Е. Уральская деревня... С.113.
26. РГАЭ. Ф.1562. Оп.324. Д.59. Л.20; Д.298. Л.11; Д.545. Л.80 – 82; Д.791. Л.23 – 25; Д.1257. Л.32 – 34.
27. РГАЭ. Ф.1562. Оп.324. Д.911. Л.31; Ф.7486. Оп.4. Д.762. Л.64, 116.
28. Корнилов Г.Е. Уральская деревня в период Великой Отечественной войны (1941 – 1945 гг.). Свердловск, 1990. С.74.
29. Уральский рабочий. 1944. 25 марта.
30. История народного хозяйства Урала (1946 - 1985). Часть II. Свердловск, 1990. С.68.
31. ЦДООСО. Ф.4. Оп.50. Д.211. Л.30.
32. ЦДООСО. Ф.4. Оп.47. Д.131. Л.195; Оп.50. Д.211. Л.4.
33. Мазур Л.Н. Укрупнение колхозов на Урале в начале 50-х годов // Проблемы истории регионального развития: население, экономика, культура Урала и сопредельных территорий в советский период. Екатеринбург, 1992. С.63.

**Кругликов В.В.
(Екатеринбург)**

Изучение проблем развития народонаселения в отечественной историографии

Развитие народонаселения – сложный, многосторонний и динамичный процесс. Рассмотрение широкого круга проблем народонаселения в силу сложности и многоплановости самого объекта исследования ведется, как известно, силами не только демографов, но и представителей широкого круга других общественных и ряда естественных наук. Народонаселение стало

объектом изучения в области философии, экономики трудовых ресурсов, этнографии, социальной гигиены, геронтологии, социологии и иных областей знаний. Развитие комплексных исследований проблем народонаселения позволило создать новую теоретическую конструкцию: из комплекса знаний родилась более или менее стройная система научных знаний о народонаселении (1). Это дало возможность определить общие закономерности развития народонаселения как объективного исторического процесса, что явилось интеграцией наук о народонаселении.

Развитие народонаселения включает в себя не только рост его количества, но и соответствующие ходу социально-экономического процесса изменения его качественных характеристик на каждом исторически определенном этапе. В 1960-е гг. в работах Д.И. Валентя была выдвинута идея о необходимости создания комплексной науки о народонаселении. Ее задача виделась в том, чтобы на основе использования и интеграции методов и знаний целого ряда наук, имеющих своим объектом население, дать теоретическое объяснение демографическим и другим процессам, совершающимся в населении, выработать практические рекомендации по решению проблем народонаселения. Иначе говоря, - интегрирующей, комплексной системы характеристик изменения всех сторон демографических явлений (2).

Исследование процессов развития населения, в том числе городского, давно привлекало внимание ученых. Первые шаги в этой области были сделаны еще в начале 1920-30-х гг. Демографы, статистики, экономисты тех лет внесли заметный вклад в изучение динамики рождаемости, брачности, смертности, миграций, сдвигов в численности и составе жителей городов и сельской местности СССР. Однако с середины 1930-х гг. интерес к демографической проблематике снизился. Господствующим стал узкотехнократический, ограниченный подход к анализу общественных процессов. Демография в известной мере была сведена до уровня простого учета населения, что не могло не отразиться на ее развитии. Демографические исследования были почти полностью свернуты, публикация данных о населении прекратилась. В 1939 г. был издан последний в предвоенные годы статистический сборник, содержащий сведения о населении. Большой ущерб развитию демографической науки нанесли массовые репрессии. Значительная часть советских ученых-статистиков как в центре, так и на местах подверглась арестам.

Военные годы занимают особое место по сложности происходивших в то время политических и социально-экономических событий, которые не могли не повлечь за собой глубинные изменения в демографическом развитии населения: его численности, размещении, в структуре занятий, уровне грамотности и образования. Эти изменения имели долгосрочные последст-

вия и определили особенности социальных и демографических процессов в России вплоть до настоящего времени.

В новых политических условиях конца 1950-х – начала 1960-х гг. произошли значительные изменения в проблематике исследований. Началось формирование научных центров по изучению проблем населения. Так, например, в 1963 г. был организован координационный совет при Минвузе СССР по проблемам народонаселения, а в 1965 г. в МГУ им М.В. Ломоносова создана Проблемная лаборатория народонаселения, а в 1968 г. образована кафедра народонаселения (3). Важным событием явилось создание в 1968 г. при Отделе экономики АН СССР Научного совета «Социально-экономические проблемы народонаселения». В том же году координационный совет по проблемам народонаселения (созданный в 1963 г.) был преобразован в Секцию по изучению проблем народонаселения Научно-технического совета Минвуза СССР. Секция объединила деятельность в области разработки проблем народонаселения не только в системе высшей школы, но и за ее пределами. В работе Секции участвовали сотрудники научно-исследовательских учреждений, представители плановых и статистических органов, ученые из многих городов страны (4).

Между тем выявить закономерности эволюции можно лишь на историческом фоне. В ходе углубления и расширения исследований становилось очевидно, что дальнейшее наращивание потенциала демографической науки сдерживается недостаточным развитием историко-демографических работ. Это стимулировало рост исследований по истории народонаселения СССР. Историческая демография из забытого (по выражению В.К. Яцунского) участка науки быстро превратилась в бурно развивающуюся ветвь знаний.

Первыми к исторической проблематике обратились демографы. Различные аспекты истории народонаселения СССР нашли отражение в работах Р.И. Сифман, А.Г. Вишневого, В.Ц. Урланиса, Л.Л. Рыбаковского, А.Я. Кваши (5) и др. В 1973 г. вышла работа Л.Л. Рыбаковского, в которой на основе статистических данных о миграции населения были проанализированы закономерности и особенности миграционных процессов, протекавших на территории РСФСР в 1950-1970-е гг. (6). Автор предложил системы показателей межрайонных миграционных связей и методы их использования в региональном анализе. Большое внимание уделено количественной оценке влияния различных факторов на миграционные процессы, исследованию воздействия межрайонного обмена на численность и структуру населения.

Из общих работ следует назвать книгу В.С. Стещенко «Демография в современном мире» (7). Автор сумела найти своеобразный аспект для постановки основных проблем демографии. Она рассмотрела международное сотрудничество в данной области, охарактеризовала сущность демографиче-

ской проблематики, сделала попытку раскрыть специфику текущего момента развития демографии в СССР.

Отметим работу О.В. Лармина «Методологические проблемы изучения народонаселения», которая посвящена рассмотрению ряда сложных и малоразработанных общетеоретических и методологических проблем демографии. Автор рассмотрел население как особую социальную подсистему в системе «общество». В работе проанализированы вопросы соотношения объективных и субъективных факторов демографических процессов (8).

В 1981 г. вышла книга А.Я. Кваши «Демографическая политика в СССР». В ней раскрываются современные генеральные тенденции демографических процессов и на их основе определяются цели демографической политики, характеризуются ее проблемы (9).

Особо следует отметить труды Б.Ц. Урланиса, оказавшего воздействие на многие другие исследования. Еще в 1963 г. вышла его книга «Рождаемость и продолжительность жизни в СССР», в которой впервые была дана характеристика воспроизводства населения страны. Книга сохранила свое значение до наших дней. Изданный в 1974 г. его труд «Проблемы динамики населения СССР» содержит взгляды ученого на возможность демографического предвидения. Значительное внимание в нем уделялось также изложению проблем населения с экономической, социологической, социально-гигиенической точек зрения.

Таким образом, советский этап отечественной историографии имеет большое значение в вовлечении в научный оборот новых фактов истории нашей страны, ранее не публиковавшихся, в их систематизации, создании структурно-аналитического подхода к изучению демографических процессов. Огромная аналитическая работа, выполненная на данном этапе отечественной историографии, выдвинула на передний план вопросы теории и методологии естественного движения и миграции. Многие из них решались в ходе обобщения данных региональных исследований.

В последующие годы появились работы, посвященные изучению определенных слоев населения России. Среди них выделяются исследования Ю.А. Полякова (10) о населении России в период последовавший за Гражданской войной; В.Б. Жиромской (11) о городском населении в 1920-1930-е гг.; Н.А. Араловец (12) о городской семье в 1920-е гг.; О.М. Вербицкой (13) о сельской семье в 1920-1950-е гг. и др., подготовленные на широком круге исторических источников.

Советские историки за годы, прошедшие после окончания Великой Отечественной войны, создали ее обширную историографию. Изучение событий 1941-1945 гг., издание монографий и большого количества брошюр о войне позволили отобразить длительный, сложный, изнуряющий путь страны к победе – от катастрофических поражений и вынужденных отступлений Красной Армии, от потери огромных густонаселенных и наиболее развитых

в экономическом отношении территорий в первые годы войны к полному разгрому гитлеровской Германии. Они позволили также ввести в научный оборот огромный пласт источников по истории Великой Отечественной войны.

Вопрос о численности населения в предвоенные и военные годы, особенно о его потерях в эти годы, стоит в центре внимания исторической науки и остро дискутируется у нас в стране. В последние годы в работах некоторых историков и демографов стали затрагиваться вопросы, связанные с положением городского и сельского населения тыловых районов страны в годы войны. Это по существу новая тема для отечественной историографии. И не случайно: во-первых, стало возможным обсуждение в открытой печати запретных в течение многих десятилетий тем; во-вторых, только в самые последние годы у исследователей появилась возможность ознакомиться с некоторыми рассекреченными документами местных и центральных архивов по этому вопросу (особый интерес представляли статические данные); в-третьих, - эти проблемы весьма актуальны в связи с неблагоприятной демографической ситуацией, сложившейся в России в 1990-е годы и по настоящее время, корни которой во многом уходят в прошлое, в том числе в годы Великой Отечественной войны.

В 1980-е гг. наблюдался всплеск интереса к изучению судьбы спецпереселенцев и истории спецссылки. В.Н. Земсков опубликовал данные по регионам о масштабах спецссылки, о динамике прибытия и выбытия спецпереселенцев, о социально-демографической характеристике данной категории мигрантов (14). Большой интерес представляет работа И.С. Даниленко «Народонаселение и война», в которой раскрывается место и роль народонаселения в подготовке и ведении войн, их воздействие на демографические процессы (15).

К 40-летию победы в Великой Отечественной войне вышла работа Л.Е. Полякова «Цена войны. Демографический аспект» (16). Автор проанализировал влияние войн на сокращение численности населения, изменения его половозрастной структуры, динамику рождаемости и смертности, брачность и другие демографические факторы. Была ярко показана несовместимость войн с развитием народонаселения и необходимость решения демографических проблем современности только в мирных условиях.

В 1988 г. под редакцией Л.Л. Рыбаковского вышла обобщающая монография «Население СССР за 70 лет» (17). В ней на основе материалов переписей, сведений статистики были показаны основные тенденции в социально-демографической структуре населения.

Большое значение имели вышедшие издания: «Демографический энциклопедический словарь» (1985), «Историческая демография: проблемы, суждения, задачи» (1989) (18), а также публикации материалов переписей населения 1937 и 1939 гг., осуществленные коллективом историков Инсти-

тута российской истории РАН (Ю.А. Поляков, В.Б. Жиромская, И.Н. Киселев, Н.А. Араловец и др.).

В 1993 г. вышло комплексное исследование «Население Советского Союза. 1922-1991» (19), авторы которого на широком круге новых источников осветили демографическую ситуацию в 1920-е гг., проанализировали итоги переписей 1920, 1926, 1937 и 1939 годов, динамику рождаемости и смертности на протяжении всего исследуемого периода.

Заметным явлением в историографии стало издание обобщающей работы «Население России в XX веке: Исторические очерки» в 3-х томах (20). Второй том – 1940-1959 гг. – открывается общей демографической характеристикой населения СССР и РСФСР в годы перед Великой Отечественной войной с учетом территориальных изменений в 1939-1940 гг. Исторические очерки носят проблемный характер (потери вооруженных сил, гибель населения на оккупированной территории, развитие городской и сельской семьи и т.д.) и прослеживают демографическое развитие всех категорий населения: военнослужащих, военнопленных, эвакуированных, репатрированных и др. В то же время очерки связаны между собой в единое целое осевой идеей – в хронологическом порядке у всех категорий населения и в стране в целом исследуются демографические процессы: рождаемость, смертность, брачность, семья, миграции. В монографии использованы обширные опубликованные и неопубликованные статистические материалы (переписи населения и их архивы, сведения загсовского учета, обширная переписка), привлечены материалы периодической печати. В частности, В.А. Испупов (21) рассмотрел демографические процессы в тыловых районах России; Н.А. Араловец (22) и О.М. Вербицкая (23) осветили особенности смертности городского и сельского населения в тылу в годы войны. Процессам урбанизации и развитию городского населения РСФСР, изменению его демографического состояния посвящены работы А.С. Сеньявского (24) и И.П. Остапенко (25).

Особый интерес представляет сборник статей «Людские потери СССР в Великой Отечественной войне», выпущенный к 50-летию победы (26). Он отразил процесс поиска новых документов, их анализ и сопоставление. Авторы сборника затронули как проблемы потерь вооруженных сил, так и рассмотрели вопросы, связанные с потерями гражданского населения. В частности, И.П. Остапенко обратился к проблеме смертности гражданского населения в тыловых районных СССР в первые месяцы войны (27); О.М. Вербицкая осветила особенности демографического развития городского и сельского населения в годы Великой Отечественной войны (28); Н.А. Араловец рассмотрела процессы смертности городского населения в советском тылу в 1941-1945 гг. (29).

Данный сборник статей заслуживает пристального внимания, поскольку в нем присутствует материал, касающийся методологии, методики, историографии и источников исследуемых проблем.

Чтобы составить наиболее достоверные расчеты населения, необходимо исследование региональных источников, на что неоднократно указывалось в литературе (30). Историко-демографическая тематика стала широко проникать в региональные исследования. Первой такой работой, в которой анализировался большой и неизученный документальный материал по истории населения Сибири 1941-1945 гг., стала монография В.В. Алексеева и В.А. Исупова (31). В книге представлены динамика численности населения региона, воспроизводство и миграционное движение, дан системный анализ демографических процессов в Сибири в условиях войны, рассчитаны показатели рождаемости и смертности, факторы, влиявшие на их изменения. Авторы детально рассмотрели численность и состав мигрантов, территориальные источники формирования сибирского населения. Продолжением и существенным углублением исследования демографических проблем Сибири явилась книга В.А. Исупова, посвященная ретроспективному анализу городского населения региона с конца 30-х до конца 50-х гг. XX в. (32). Предпринимая попытку оценки демографических последствий функционирования советской системы, автор отмечает, что фактически 1929-1953 гг. можно с полным основанием охарактеризовать как период перманентного кризиса демографической сферы, которая дважды за это время была потрясена демографическими катастрофами. И кризис, и катастрофы, делает вывод В.А. Исупов, являются следствием сталинского режима.

В 1980-е гг. появились исследования по демографическому развитию Урала, в том числе деревни, в которых рассматривался широкий круг проблем, ранее не поднимавшихся и глубоко не обсуждавшихся (33).

В этот период было издано несколько научных сборников, посвященных миграционным процессам на территории Урала. В сборнике «Региональные особенности движения населения Урала» (34) на основе проведенных исследований и накопленного опыта в области изучения естественного и механического движения населения региона был дан анализ демографических процессов современности и влияния на них различных факторов.

История населения Урала активно изучалась в работах В.В. Алексеева, Г.Е. Корнилова, А.Г. Оруджиевой, М.А. Фельдмана, О.В. Павловой (35) и др. Под руководством В.П. Мотревича было подготовлено издание материалов переписи 1939 г. по Уральскому региону (36).

В 1990-2000-е гг. актуальность исследований в области демографии не ослабела. Подготовлен и издан ряд работ на «уральском» материале, посвященных изучению демографической истории Урала в XX веке. Необходимо выделить работы Г.Е. Корнилова (37), который на обширном документальном материале показал социально-демографические процессы в ураль-

ской деревне в годы Великой Отечественной войны. Автор, исследуя динамику численности (большая часть материалов впервые введена в научный оборот), пришел к выводу о глубоком деформирующем воздействии войны на демографическую структуру сельского населения Урала, выразившемся в резком сокращении жителей сельских местностей и изменении их социально-профессиональной структуры. Одной из последних работ автора в этом направлении является раздел, посвященный демографической ситуации в г. Свердловске в годы Великой Отечественной войны в юбилейном издании «Во имя победы. Свердловск в годы Великой Отечественной войны. 1941-1945», вышедшем в 2005 г.

Обобщающим изданием по истории демографического развития населения Уральского региона стала книга «Население Урала. XX век. История демографического развития», опубликованная в 1996 г. Ее авторы - историки и демографы обобщили исторический опыт демографического развития Урала, проанализировали проблемы динамики численности населения и миграции, рождаемости и смертности, эволюции возрастной структуры Уральского региона.

В новых исторических условиях существует насущная потребность в детальном изучении прошлого, в формировании объективных выводов, все это требует серьезного и основательного анализа нашего исторического опыта, в том числе исторического опыта территорий. При этом особое внимание необходимо уделять основным историческим событиям, определившим судьбу народов на долгие годы. К таким историческим событиям по праву можно отнести вторую мировую войну и Великую Отечественную войну как составную ее часть.

В связи с этим представляется актуальным изучение проблем народонаселения отдельных областей, в том числе регионов с высокой концентрацией производительных сил и Свердловской области в частности. Введение в научный оборот данных о численности населения области позволит получить не только объективный научный синтез исторического процесса в ретроспективе, но и выявить необходимый материал для научного стратегического прогнозирования на перспективу в условиях продолжающегося демографического спада в нашей стране.

1. См.: Марксистско-ленинская теория народонаселения. М., 1974; Система знаний о народонаселении. М., 1976; Основы теории народонаселения. М., 1977; Управление развитием народонаселения в СССР. М., 1977; Управление развитием народонаселения. М., 1980 и др.

2. См.: Валентей Д.И. Комплексная долгосрочная программа развития населения СССР (методологические основы) // Динамика населения в контексте социального развития. Прага, 1983. Т.1. С.43-52.

3. Араловец Н.А. Семья в России. 1897-1926 годы. Историко-демографический аспект. М., 2003. С.12.

4. Дробижев В.З. У истоков советской демографии. М., 1987. С.155.
5. См.: Проблемы миграции населения и трудовых ресурсов. М., 1970; Урланис Б.Ц. Проблемы динамики населения СССР. М., 1974; Население СССР. М., 1974; Панкратьева Н.В. Население и социальное воспроизводство. М., 1977; Староверов О.В. Модели движения населения. М., 1979; и др.
6. Рыбаковский Л.Л. Региональный анализ миграций. М., 1973; Территориальные особенности народонаселения РСФСР / Под ред. Л.Л. Рыбаковского. М., 1976.
7. Стешенко В.С. Демография в современном мире. М., 1978.
8. Лармин О.В. Методологические проблемы изучения народонаселения. М., 1975.
9. Кваша А.Я. Демографическая политика в СССР. М., 1981.
10. Поляков Ю.А. Советская страна после окончания гражданской войны: территория и население. М., 1986.
11. Жиромская В.Б. После революционных бурь: Население России в первой половине 20-х годов. М., 1996; Она же. Демографическая история России в 1930-е годы. Взгляд в неизвестное. М., 2001.
12. Араловец Н.А. Городская семья в России 1897-1926 гг. Историко-демографический аспект. М., 2003.
13. Вербицкая О.М. Российское крестьянство от Сталина к Хрущеву. М., 1998.
14. Земсков В.Н. Заключение, спецпоселенцы, ссыльнопоселенцы, ссыльные и высланные (статистико-географический аспект) // Социс. 1991. № 5. С.151-165; Он же. «Кулацкая ссылка» накануне и в годы Великой Отечественной войны // Социс. 1992. № 2. С. 3-26; Он же. Спецпоселенцы (1930-1959 гг.) // Население России в 1920-1950-е годы: численность, потери, миграции. Сб. науч. трудов. М., 1994. С.145-194; Он же. Спецпоселенцы (по материалам НКВД – МВД СССР) // Социс. 1990. № 11. С. 3-17; Он же. Судьба «кулацкой ссылки» (1930-1954 гг.) // Отечественная история. 1994. № 1. С.118-147.
15. Даниленко И.С. Народонаселение и война. М., 1981.
16. Поляков Л.Е. Цена войны. Демографический аспект. М., 1985.
17. Население СССР за 70 лет / Под ред. Л. Рыбаковского. М., 1988.
18. Демографический энциклопедический словарь / Под ред. Д.И. Валентя. М., 1985; Историческая демография: проблемы, суждения, задачи / Отв. ред. Ю.А. Поляков. М., 1989.
19. Андреев Е.М., Дарский А.Е., Харьков Т.Л. Население Советского Союза. 1922-1991. М., 1993.
20. Население России в XX веке: Исторические очерки. Т.2. 1940-1959. М., 2001.
21. Испупов В.А. Демографические процессы в тыловых районах России // Население России в XX веке: Исторические очерки. Т.2. 1940-1959. М., 2001. С. 82-106.
22. Араловец Н.А. Городская семья в России 1940-1950-е гг. // Население России в XX веке: Исторические очерки. Т.2. 1940-1959. М., 2001. С. 218-243.
23. Араловец Н.А., Вербицкая О.М. Особенности смертности городского и сельского населения в тылу в 1941-1945 гг. // Там же. С.106-128.
24. Сенявский А.С. Урбанизация и городское население РСФСР: общее и специфическое // Население России в XX веке: Исторические очерки. Т.2. 1940-1959. М., 2001. С. 197-206.
25. Остапенко И.П. Изменение демографического состояния городского населения РСФСР в 1939-1959 гг. // Население России в XX веке: Исторические очерки. Т.2. 1940-1959. М., 2001. С. 206-218.

26. Людские потери СССР в Великой Отечественной войне. СПб., 1995.
27. Остапенко И.П. О смертности гражданского населения в некоторых тыловых районных СССР в первые месяцы Великой Отечественной войны // Людские потери СССР в Великой Отечественной войне. СПб., 1995. С.132-136.
28. Вербицкая О.М. О некоторых особенностях демографического развития городского и сельского населения в годы Великой Отечественной войны // Там же. С.147-154.
29. Араловец Н.А. Смертность городского населения тыловых районов России, 1941-1945 гг. // Там же. С.154-160.
30. См.: Гуцин Н.Я. Демографическое развитие Сибири: основные этапы и проблемы // Историческая демография Сибири. Новосибирск, 1992. С.124-185; История населения СССР 1920-1959 гг. // Экспресс-информация. Серия «История статистики». М., 1990. Вып.3-5 (Часть 1). С.140; Корнилов Г.Е. Уральское село и война (Проблемы демографического развития). Екатеринбург, 1993; и др.
31. Алексеев А.А., Исупов В.А. Население Сибири в годы Великой Отечественной войны. Новосибирск, 1986.
32. Исупов В.А. Городское население Сибири: От катастрофы к возрождению (конец 30-х – конец 50-х гг.). Новосибирск, 1991.
33. См.: Кузовлев П.М. К истории формирования населения Урала // Проблемы формирования и развития населения Урала. Свердловск, 1977. С.5-24; Население и трудовые ресурсы уральской советской деревни. Свердловск, 1987; Социально-демографическое развитие уральского села. Свердловск, 1988; Толмачева Р.П. Колхозы Урала в первые послевоенные годы (1946-1950 гг.). Томск, 1979; Ефременков Н.В., Иванова М.А., Корнилов Г.Е., Муравьев В.Е., Плотников И.Е., Толмачева Р.П. Крестьянство Урала (1927-1941). Свердловск, 1990; и др.
34. Региональные особенности движения населения Урала. Сб.ст. Свердловск, 1980.
35. Алексеев В.В. Взаимодействие социально-экономических и демографических процессов на Урале в условиях тоталитарного режима // Историческая демография: новые подходы, методы, источники. М., 1992. С.3-5; Корнилов Г.Е. Демографическая структура сельского населения Урала (по данным Всесоюзной переписи 1926 и 1939 гг.) // Социально-демографическое развитие уральского села. Свердловск, 1988. С.37-44; Оруджиева А.Г. Динамика численности населения Урала в советский период // Население России в СССР: новые источники и методы исследования. Екатеринбург, 1993. С.29-38; Фельдман М.А. Рабочие крупной промышленности Урала в 1914-1941 гг. Екатеринбург, 2001; Павлова О.В. Миграции населения на Урале в 1914-1939 годы. Дисс. ...к.и.н. Екатеринбург, 2004; и др.
36. Всесоюзная перепись населения СССР 1939 г.: Уральский регион. Сб. материалов / Сост. В.П. Мотревич. Екатеринбург, 2002.
37. Корнилов Г.Е. Уральская деревня в период Великой Отечественной войны (1941-1945 гг.). Свердловск, 1990; Он же. Уральское село и война (Проблемы демографического развития). Екатеринбург, 1993; Он же. Наперекор невзгодам. Великое переселение // Во имя победы. Свердловск в годы Великой Отечественной войны. 1941-1945. Екатеринбург, 2005; и др.

**Кругликова Г.А.
(Екатеринбург)**

**Культурное развитие уральского региона:
приоритеты и ценности**

Начало третьего тысячелетия было отмечено значительным вниманием к проблемам культуры, признанием ее значимости в решении направлений современного развития. Интерес к истории отечества, к памятникам национальной культуры с наибольшей силой и остротой проявляется в переломные исторические эпохи, когда общество пытается осмыслить прошлое и заглянуть в будущее. В России этот интерес возникал и на рубеже XVIII-XIX столетий, и в конце XIX- начале XX века. Не является исключением и рубеж XX –XXI вв. Наблюдается всплеск к истории и культуре России, активизация научных исследований в этой сфере, происходит новый подъем краеведения. Изучение «белых пятен» в истории, возвращение незаслуженно забытых и вычеркнутых из истории культуры имен, публикация ранее неизвестных читателю произведений литературы, широкая демонстрация произведений искусства из фондов музеев и частных коллекций – это лишь первые шаги к восприятию и осознанию духовного опыта наших предшественников, лучших традиций и образцов культуры. Иными словами, обозначился новый этап осмысления культурного наследия.

Города и села уральского региона обладают мощным историко-культурным потенциалом и являются местом сосредоточения обширных пластов культурного наследия, включающего в себя памятники материальной и духовной культуры. Являясь результатом разноплановой, в том числе и творческой, деятельности человека, культурное наследие велико и разнообразно. Оно имеет различную степень сохранности и изученности. Чем древнее город, тем более возрастает значимость культурных ценностей, которые были созданы на протяжении столетий, закрепились в процессе исторического развития и оказались сконцентрированными в современных мегаполисах. С течением времени в городах происходило формирование в общественном сознании «музейного» подхода к действительности. Эта многовековая традиция получила завершение в создании и функционировании специальных социокультурных институтов (музеев, библиотек, архивов), осуществляющих хранение, изучение и популяризацию культурного наследия в соответствии с запросами и потребностями 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.

Уральский федеральный округ обладает богатейшим историко-культурным наследием, хранит и развивает множество уникальных культурных традиций. На территории округа находятся такие социально значимые культурные центры, известные в России и за рубежом, как города Екатеринбург, Челябинск, Тобольск, Тюмень, Златоуст, Нижний Тагил, Салехард и многие другие.

Общественно-политический журнал «Уральский Федеральный Округ» имеет постоянную рубрику «Пространство культуры», в которой руководители различного уровня имеют возможность высказывать свою точку зрения на проблемы и перспективы развития отрасли. Это и министры культуры, и начальники департаментов по культуре, и директора библиотек, музеев, театров. Именно из их уст мы узнаем не только об успехах, достижениях, но и проблемах, с которыми сталкиваются учреждения культуры в современный период.

Последние пять лет развитие культуры проходило в рамках Федеральной Программы «Культура России. 2001-2005 гг.» (1). Одним из главных приоритетных направлений культурной политики было сохранение потенциала культурного наследия. Закономерен вопрос – как он был реализован на практике?

По словам председателя комитета по культуре Тюменской области Е.Негинского, на территории области сегодня охраняется государством 1397 памятников истории и культуры, из них 76 федерального значения, 486 местного значения и 835 вновь выявленных памятников археологии, архитектуры и истории.

Тюменская область располагает развитой сетью учреждений культуры и искусства: взрослые любители театра имеют возможность посетить Тюменский театр драмы и комедии, Тюменский театр «Ангажемент», Тобольский драматический театр им. П.П. Ершова, а маленьких зрителей всегда ждет Тюменский театр кукол и масок. Обновленная Тюменская филармония является жемчужиной города в сфере концертных услуг. В городе Тюмени в 2004 году открыт современный цирк, в области функционируют 4 парка культуры и отдыха, 644 библиотеки, в том числе Областная научная библиотека им. Д.И. Менделеева, Областная научная детская библиотека, Областная специализированная библиотека для слепых. Заслуженной любовью пользуются у жителей области и ее гостей экспозиции исторических сокровищ 26 музеев, наиболее значимыми из которых являются Областной краеведческий музей им. И.Я. Словцова, Областной музей изобразительных искусств, Тобольский государственный историко-архитектурный музей-заповедник. Культурный досуг жителям области помогают организовать 675

областных и муниципальных учреждений клубного типа, в том числе 43 передвижных клубных учреждения.

За 2004 год Комитетом по культуре администрации Тюменской области разработан Закон Тюменской области «О государственной политике в сфере культуры и искусства». В отрасли активно практикуется программно-целевое бюджетное финансирование. В рамках федеральной целевой программы «Культура России» в 2004 г. осуществлялась модернизация материально-технической базы учреждений культуры Тюменской области.

На реализацию областной музейной программы «Наследие» в 2004 г. были выделены средства областного бюджета на комплектование и реставрацию фондовых коллекций (закупку 1108 музейных предметов, реставрацию 82 предметов основного фонда 23 муниципальных музеев), а также стажировку научных сотрудников муниципальных музеев.

На реализацию мегапроекта «Сельская библиотека» в 2004 году выделены средства из областного бюджета на комплектование фондов муниципальных библиотек. Средства направлены на закупку 7314 экземпляров книг для 552 муниципальных библиотек (2).

В. Макаров – министр культуры Челябинской области также сосредоточил основное внимание на успехах: сохранение того, что уже накоплено (это прекрасные творческие коллективы, замечательные библиотеки, памятники истории), развитие образования в области культуры (в области семь специальных учебных заведений — три вуза: Челябинская академия культуры и искусств, Магнитогорская консерватория, Челябинский институт музыки имени П. И. Чайковского и четыре средних специальных учебных заведения: Челябинский колледж культуры, Челябинское художественное училище, Миасский колледж культуры и искусства, Озерский музыкальный колледж, 123 музыкальные и школы искусства).

В Челябинской области 860 библиотек, в том числе четыре областные: главная областная научная универсальная, детская, юношеская и библиотека для слепых. Руководители культуры сумели убедить Федеральное агентство по культуре и кинематографу, что Белый дом в Кыштыме — демидовский дворец, напоминающий Зимний дворец в миниатюре, — очень важен для Челябинской области. Оттуда начали идти деньги, плюс губернатор П. Сумин выделяет половину требуемой суммы, началась реконструкция. Народный дом в Челябинске (Театр юных зрителей) тоже памятник истории и культуры федерального значения и тоже нуждается в реконструкции, то есть в ремонтных работах, что финансируется из двух источников. Выделяются из тех же источников средства для восстановления памятника федерального значения — Златоустовского арсенала, есть намерение передать его местному краеведческому музею (3).

По уровню социально-экономического развития Ханты-Мансийский автономный округ входит в группу регионов страны с относительно высо-

ким и выше среднего уровнем развития. Успехи в экономике стали надежной и прочной базой для социального и духовного развития Югры.

Директор Департамента культуры и искусства ХМАО А. Конев отмечает, что в 2000—2004 гг. построено 72 объекта культуры и искусства, более 10 процентов существующих учреждений культуры и искусства получили новые здания. Созданы дополнительные возможности для хранения и использования музейных и библиотечных фондов, пропускная способность действующих учреждений культуры и искусства автономного округа только в 2004 году увеличилась на 2,5 тысячи посадочных мест. В процессе совершенствования системы государственной поддержки сферы культуры и искусства заметную роль играет институт грантов губернатора автономного округа, созданный в 1999 году. За 6 лет реализовано 60 коллективных и 9 индивидуальных грантовых проектов на общую сумму 20,7 миллиона рублей.

Одной из главных задач этого периода была нормотворческая деятельность. На сегодняшний день в округе действуют два региональных закона в сфере библиотечного дела и историко-культурного наследия, изменения и дополнения в которые внесены в 2004 г. Принят закон о народных художественных промыслах. Утверждены концептуальные подходы к разработке окружной целевой программы «Культура Югры на 2006 — 2008 годы», которая имеет новую структуру, субсидиарный принцип распределения денежных средств; готовится проект закона о программе Ханты Мансийского автономного округа «Культура Югры на 2006 — 2008 годы».

Формированию положительного имиджа округа и его культуры, возвышению потребностей населения способствуют международные мероприятия, проводимые в автономном округе: Международный фестиваль кинематографических дебютов «Дух огня», Международный Северный археологический конгресс, традиционный Международный музыкальный фестиваль «Югра», традиционный Международный фестиваль ремесел финно-угорских народов, Международный музыкальный фестиваль «Учитель музыки XXI века», посвященный 100-летию со дня рождения Д. Кабалевского, художественные выставки, среди которых «Внутренняя Азия. Северная версия» и многие другие.

Проблемным видится сохранение богатейшего археологического наследия, насчитывающего более 4000 памятников. В 2002 г. с момента отнесения археологических памятников к объектам федерального значения, управление которыми должно осуществляться федеральным центром, округ лишился возможности участвовать в сохранении археологического наследия. Как не порушить ранее созданную действующую и прекрасно работающую систему по сохранению историко-культурного наследия в условиях масштабного хозяйственного освоения территории — это вопрос. Решение

его видится в делегировании полномочий по управлению памятниками археологического наследия на региональный уровень (4).

Основной тенденцией развития отрасли «Культура, искусство и кинематография» на Ямале стало формирование новой модели в сфере общего регулирования культурных процессов. Это обусловлено важностью культурного аспекта в социально-экономическом развитии автономного округа и определении приоритетных для всего региона в целом видов социокультурной деятельности, требующих материальной, кадровой и организационной поддержки.

Новый этап в развитии инновационных процессов в системе управления культурной сферой четко обозначился после принятия окружной целевой программы «Культура Ямала» (1998 — 2005 годы), которая позволила определить основные ориентиры региональной культурной политики, ее принципы, цели, методы, направленные на активизацию позитивных культурных процессов в автономном округе. В настоящее время учреждения культуры принимают участие в реализации Федеральной целевой программы «Культура России (2001—2005 годы)» и окружных целевых программ «Комплексные меры противодействия злоупотреблению наркотиками и их незаконному обороту на 2002 — 2004 годы», «Культура, язык, традиционный образ жизни коренных малочисленных народов Севера (2003 — 2007 годы)».

Сегодня приоритетными направлениями развития отрасли являются: сохранение и развитие историко-культурного наследия и традиционных видов художественных ремесел, поддержка сферы культуры в районных центрах сельских территорий, создание инфраструктуры корпоративного взаимодействия учреждений культуры, восстановление государственного сектора кинопоказа, повышение качества художественного образования, формирование духовно-нравственных ценностей и гражданской культуры молодежи в рамках патриотического воспитания.

Для реализации обозначенных направлений деятельности и предоставления качественных культурных услуг населению в автономном округе имеется развитая и устойчивая сеть учреждений культуры общим количеством — 257. Из них: 98 муниципальных библиотек; 83 учреждения клубного типа (в том числе 9 центров национальных культур); 41 образовательное учреждение культуры и искусства (в том числе 1 среднее профессиональное учреждение); 18 музеев; 17 прочих учреждений (в том числе 7 — государственные учреждения культуры). Среднесписочная численность работников культуры отрасли в среднем составляет 3 665 человек.

Ямал как уникальный поликультурный регион, хранящий колоссальный опыт бытия, традиций и обычаев различных народов, сегодня становится все более заметным в культурной жизни страны. Расширяются горизонты межрегиональных и международных культурных связей, расширяют-

ся границы гастрольной и выставочной деятельности, обмен опытом, научные и информационные контакты. Среди реализованных в последние годы проектов и программ отметим наиболее яркие: межрегиональная выставка художественного косторезного искусства «Душа Севера: сотворение миров» 28 ноября (2004); I открытый фестиваль парковой скульптуры «Легенды Севера»; открытие в Окружном музейно-выставочном комплексе им. И.С. Шемановского двух уникальных выставок: «Сокровища Приобья: Западная Сибирь на торговых путях средневековья», совместно с Государственным Эрмитажем, и «Усть-Полуй: I век дон. э.», совместно с Музеем антропологии и этнографии им. Петра Великого (Кунсткамера) РАН; участие в V Всесибирской выставке изящных искусств «Свежее искусство Сибири- 2003», где экспозиция Ямала была оценена тремя большими и двумя малыми золотыми медалями; участие в между народном конкурсе артистов эстрады «Янтарная звезда» (Юрмала-2003), где лауреатом III степени стала певица Елена Лаптандер (Салехард); участие во Всероссийском фестивале народного творчества «Салют Победы» (2004 — 2005); участие в международной сельскохозяйственной выставке «Зеленая неделя в Берлине» совместно с агропромышленным комплексом Ямала; обеспечение культурной программы в рамках заседания Государственного Совета по проблемам Севера (апрель, 2004) и т.д.

Все это позволяет сделать вывод: учреждения культуры округа сегодня обладают значительным культурным потенциалом, который должен и может способствовать повышению качества жизни населения. Однако, учитывая ситуацию реформирования, которая сегодня ориентирует учреждения культуры на обеспечение социокультурных услуг и проектов, а не на функционирование самого учреждения, перед руководителями органов государственной власти и директорами учреждений культуры стоит нелегкая задача выработки эффективных механизмов финансирования в сфере культуры. И в этом контексте особое значение приобретает такая деятельность учреждений, которая была бы направлена на активизацию развития культуры в обществе и развитие общества через культуру, то есть на развитие наиболее эффективных методов работы с населением (5).

Министр культуры Свердловской области Н. Ветрова в своей статье «Ветер перемен и паруса культуры», помимо успехов и достижений подняла и ряд актуальных в сегодняшней ситуации вопросов, ответы на которые необходимо искать совместными усилиями государственных органов власти и органами местного самоуправления.

В 2004 г. музеями области было проведено 1164 выставки — на 136 больше, чем в предыдущем году. Самой яркой стала, конечно, выставка Историко-культурного фонда «Связь времен» «Фаберже: утраченный и обретенный». В Свердловской области действует 107 муниципальных и государственных музеев, причем два из них совсем новые, открылись в 2004 году.

Один в Ирбите — на базе уникальной коллекции мотоциклов, другой на самом севере области, в поселке Пелым, — на базе уникальных памятников археологии и этнографии. Завершилось создание экспозиции Дома-музея Черепановых в Нижнем Тагиле, открылись новые разделы стационарных экспозиций — в Новоуральском историко-краеведческом музее, Нижнетагильском музее изобразительных искусств. Не обошлось, к сожалению, и без потерь. Из-за отсутствия финансирования и необходимого помещения был закрыт муниципальный Талицкий историко-краеведческий музей. Под угрозой исчезновения находится уникальный комплекс промышленных памятников Кушвинского завода. Не получив вовремя статуса памятника, объекты старого Кушвинского завода не были закреплены за музеем, а переданы муниципалитетом в частные руки и в результате оказались под угрозой полной ликвидации.

Что касается памятников культурного наследия Свердловской области — это 1215 объектов, которые охраняются государством. Из них 364 отнесены к памятникам федерального значения, а 851 памятник имеет областной статус. 10 городов Среднего Урала внесены в федеральный список исторических населенных мест, 14 городов — в областной.

Однако тревога по сохранению и использованию наших святынь не только не ослабевает, но, напротив, усиливается. В 2004 г. было подготовлено около 300 актов по фактам нарушений правил охраны и использования объектов культурного наследия, направлено 154 предписания министерства культуры по приостановлению земляных, строительных и иных работ на памятниках истории и культуры и их территории. Продолжается несанкционированное строительство на исторических территориях, в зонах охраны памятников как в областном центре, так и в других городах.

К сожалению, последние изменения в федеральном законодательстве, касающиеся разграничения компетенции по управлению культурой между органами власти различного уровня, были осуществлены без учета специфики сферы культуры. В результате был нарушен принцип сохранения единого культурного пространства страны, без которого невозможно полноценное развитие культуры и проведение единой культурной политики.

Изменения в бюджетной сфере — процесс объективный, обусловленный изменением социально-экономических устоев общества. Но, учитывая вне рыночный характер культуры, а также ее роль в обеспечении социальной стабильности, реформировать отрасль, конечно же, следует крайне бережно.

Ситуация усугубляется тем, что в 2004 году на федеральном уровне были отменены существовавшие ранее гарантии бюджетного финансирования культуры. В результате это может привести к быстрому разрушению сети муниципальных учреждений культуры, особенно в бюджетодефицитных районах. А это — большинство сельских поселений, а также депрессив-

ные территории, где культура выполняет еще и важную компенсаторную функцию. Этого нельзя допустить, так как уже сейчас значительная часть населения России выключена из процесса культурного обслуживания. Так, жители провинциальных городов посещают кинотеатры в 1,5 раза реже, чем жители областного центра, библиотеки — в 1,7 раза, тематические вечера и концерты в 2,3 раза. В сельских районах и малых поселениях картина еще более удручающая. Убеждена, что культура в России не может существовать без государственной поддержки.

Конечно, органы государственной власти субъектов федерации предпринимают меры по сохранению наиболее значимых объектов культуры, но надо отдавать себе отчет, что при всем желании они не смогут принять к себе на баланс все муниципальные учреждения культуры, содержание которых отныне уже не относится к вопросам местного значения (5).

В 1990-е годы произошли грандиозные изменения в политической и экономической сферах страны. Они оказали огромное влияние на развитие культуры, выявили важность общечеловеческих ценностей в формировании нравственных, духовных основ личности. В условиях роста национального самосознания, демократизации и деполитизации страны, учреждения культуры могут стать символами национальной гордости, центрами взаимодействия и взаимопонимания культур в современном обществе.

В сложившейся ситуации важно определить направления взаимодействия государства и учреждений культуры как непрерывного процесса, ибо культурное наследие не есть что-то неизменное. Возникающие сегодня культурные связи, создаваемые ценности, вырастая на почве освоения культурного наследия, завтра сами превращаются в его составную часть. Постулирование тезиса о важности культурного наследия недостаточно без ясного понимания его роли в современном мире и без определения путей его сохранения и функционирования. С сожалением приходится констатировать и то, что в числе приоритетных национальных проектов государства в который раз культуре не было оказано должного внимания.

Дифференцированный подход в выборе стратегии и тактики деятельности учреждений культуры, учет возрастных интересов и реальных потребностей населения при выборе форм и методов работы, внедрение инновационных видов деятельности, направленных на создание широкого спектра качественного культурного продукта, — все это сегодня является определяющими принципами эффективной культурной политики в уральском регионе и фундаментом социальной стабильности общества в целом.

-
1. См.: Федеральная Программа «Культура России. 2001-2005 гг.» // Культура. 2000. 7-13 сентября.
 2. Негинский Е. Культура: реальность и перспективы // УрФО. 2005. № 3-4. С.78-79.
 3. Макаров В. Культурный слой // УрФО. 2006. № 1-2. С.50-53.

4. Конев А. Приоритеты культуры Югры // УрФО. 2005. № 3-4. С.52-53.
5. Гуца В. Культура Ямала: приоритеты и ценности // УрФО. 2005. № 5-6. С.58-61.
6. Ветрова Н. Ветер перемен и паруса культуры // УрФО. 2005. № 5-6. С.88-89.

Лаврова И.А.
(Сургут)

Беспризорность на Урале в первой половине 1930-х годов

Проблема беспризорных детей с особой остротой возникла в конце XIX — начале XX веков, когда в России фиксируются модернизационные процессы, происходит ломка традиционного уклада жизни, формируется индустриальное общество. На первой фазе модернизационного перехода, который в России охватил первую половину XX века, наблюдаются всплески огромного роста детской беспризорности и безнадзорности. В исторической литературе отмечалось, что проблема беспризорных детей с особой остротой возникла в России в годы бедствий, связанных с войной, голодом, эпидемиями и другими общественными потрясениями. На наш взгляд, объективными факторами беспризорности была трансформация социально-экономической, политической, демографической, духовной сфер жизни российского общества. Одной из важнейших причин беспризорности являлось разрушение традиционного семейного быта, традиционного уклада жизни.

Беспризорность 1920-х годов в Советской России, изученная больше других периодов, имела объективные причины, связанные с Первой мировой и Гражданской войнами, революционными потрясениями, эпидемиями, огромными перемещениями населения, голодом 1921-1922 годов. Беспризорность 1930-х годов - порождение нового строя, результат социально-экономических и политических преобразований конца 1920-х - 1930-х годов. Эта страница истории, в советской историографии долго замалчивалась.

О причинах, размахе детской беспризорности и борьбе с ней в начале 1930-х годов свидетельствуют исторические источники, хранящиеся в архивах: материалы обкомов ВКП(б) и ВЛКСМ Урала, областного отдела народного образования, органов внутренних дел и социального обеспечения. Анализ документов приводит к выводу, что главными причинами беспризорности в этот период стали, во-первых, индустриализация и коллективизация, сопровождавшиеся раскулачиванием крестьян, огромными миграциями и гибелью населения; во-вторых, голод 1932-1933 годов; в-третьих, массовые политические репрессии. Беспризорные дети заполнили крупные города, стали не только живым укором, но и доставляли немало хлопот медицинским работникам и милиции. Дети оставались без дома, бежали из специальных учреждений, детских домов. Все это свидетельствовало о неблагополучии

внутри общества.

Активное хозяйственное освоение Уральского региона вызвало огромный приток населения, одни приехали по своей воле, другие были перевезены насильственно. Занимая выгодное географическое положение, Урал становился "срединно-союзной индустриальной оборонной базой" страны. Урал стал и одним из основных регионов размещения раскулаченных, спецпереселенцев, которые заполняли недостающие рабочие места на строительстве промышленных гигантов и на лесозаготовках. В докладе о медико-санитарном обслуживании спецпереселенцев Уральской области от 1 ноября 1931 г. говорилось о наличии 573,3 тыс. человек (1). По сведениям историка Г.Я. Маламуда, количество спецпереселенцев на территории Урала составило в 1932 г. - 490 тыс. человек, в 1933 г. - 384,6 тыс., в 1934 г. - 375 тыс. (2). В 1938 г. на территории Пермской, Свердловской и Челябинской областей численность спецпереселенцев составила 229 тыс. человек, в 1939 г. - 230,6 тыс., в 1940 г. - 237,3 тыс. (3).

Спецпереселенцы стали одним из основных источников рабочей силы для проведения индустриализации Урала. В кратчайшие сроки в регионе было построено более 400 предприятий. Основным местом применения труда спецпереселенцев традиционно были лесозаготовки в северных малообжитых районах Уральской области. По сведениям ОПТУ на 7 января 1931 г. на "лесозаготовках было занято 81% спецпереселенцев (4). Низкое качество жизни, тяжелейшие условия труда приводили к высокой смертности спецпереселенцев. Детей сосланные родители старались оставить в городах, на железнодорожных вокзалах. Огромное количество детей осталось на улице. Они вынуждены были просить подаяние, чтобы не умереть от голода. В 1930, 1931 годах принимались постановления властей о полной ликвидации беспризорности. Однако решить проблему не смогли. В 1932 - 1934 годах на Урале фиксируется «рецидив детской беспризорности». Достаточно отметить, что на территории Свердловской области (в административных границах 1934 г.) число детских домов (нормального типа, для трудных детей, детские приемники) только за 1932-1933 годы увеличилось с 116 до 150 (рост на 29,3%), а количество детей в них выросло с 13,2 тыс. до 24,6 тыс. (рост на 86,7%) (5). То есть за два года произошло резкое увеличение количества детских домов для беспризорных и безнадзорных детей.

Детские дома, как свидетельствуют источники, находились в тяжелых условиях. В докладной записке о состоянии борьбы с детской беспризорностью и безнадзорностью (август 1932 г.) отмечалось, что "строительство детских домов не ведется... Большинство помещений совершенно заброшены и жилая площадь на одного ребенка сокращена до такого предела, что совершенно не обеспечивает нормальную жизнь воспитанников" (6). Крайне нищенской была их материальная база. Государственные ассигнования как на содержание, так и на питание воспитанников, их обучение далеко не соответствовали нуждам. Воспитателей было мало, получали они низкую зарплату. В докладной отмечалось, что "Тагильский детприемник на 35 человек закрыт, так как оставаясь долгое время без руководства

(не было даже заведующего), развалилась не только воспитательная работа, но пришло в негодность, и само здание. Выбиты стекла, все поломано, побито, расхищен и попорчен весь; инвентарь" (7). Питание было организовано "...неудовлетворительно. В целом ряде районов - Верхотурье, Оханск, Чердынь, Исеть, Чусовая, Суксунский, Каменский и др., дети получают 300-400 грамм хлеба и чашку капустного супа в день". В документе отмечены и причины тяжелого положения в детдомах: "1. Существующая в настоящее время норма расходов на питание - 6, 7 руб. в месяц чрезвычайно низка; 2. Благодаря халатному отношению местных снабжающих организаций и эти минимальные, нормы выдаются несвоевременно; 3. Во многих районах процветает разбазаривание продуктов со стороны администрации детучреждений" (8). О детском приемнике в Тюмени в источнике говорится, что "...рабснаб включил в снабжение всего 60 ребят. На них выделяется в день 300 грамм хлеба и похлебка. Но и эти 300 грамм ребята не получали, так как фактически в приемнике находится не 60, а 80 человек. Таким образом, трое детей из своего скудного пайка уделяли еще четвертую порцию. Нет ни обмундирования, ни постелей, дети спят на голых досках, частью на рваных матрасах. Новых ребят туда привозить нельзя, так как это значит еще больше увеличить недоедание и стимулировать побег ребят из приемника" (9). В записке помощника прокурора г. Свердловска отмечалось, что в декабре 1932 г. - январе 1933 г. резко ухудшилось снабжение продуктами детских учреждений. Рейд по проверке состояния снабжения, который проводил городской комитет комсомола, показал, что во всех районах города детские учреждения находятся "в самых тяжелых материальных условиях. Полагающиеся продукты: мука, крупа, мясо и др., в частности жиры, систематически снабжающей их специально-бытовой базой Свердловска и в большом количестве не доходят, а выдаваемые же продукты отпускаются с большими перебойми и в большинстве своем с большими опозданиями, обычно начинают выдаваться с середины или даже в конце месяца, благодаря чему получается срыв в снабжении. Имеет место, когда дети детсадов, ясель и детдомов сидят целыми сутками не евши, что зачастую создает различного рода заболевания и даже имеет место в связи с-наличием полуголодного состояния случаи смертности от истощения" (10). Всё это можно объяснить тяжелой обстановкой в полуголодном регионе.

Основным источником пополнения беспризорников были дети раскулаченных, спецпереселенцев. Уральский облисполком в своем постановлении в сентябре 1933 г. констатировал "наличие огромного роста детской беспризорности среди спецпереселенцев (989 человек в 1931/32 г., 8 тыс. человек в 1932/33 г.) и вследствие этого - резкое увеличение контингентов по детским домам и организация новых детских домов, в менее приспособленных и совершенно на оборудованных помещениях" (11). В докладной записке УралОНО за 1932 г. сообщалось, что 50% принятых в детские дома - дети спецпереселенцев (12). Для размещения огромной массы беспризорных детей спецконтингента были созданы новые детские дома в наиболее насыщенных районах "кулацкой ссылки". Так, дополнительно к имевшимся детским учреждениям Верхотурского района были разме-

щены 800 детей, перевезенных из Надеждинского района, и 850 детей спецпереселенцев из разных районов. Управление Востоклеса открыло дополнительно детские дома на 1300 мест. К концу 1933 г. на территории Урала находилось 102 тыс. беспризорных-спецпереселенцев (в эту цифру не вошли не охваченные социальной помощью дети, т.е. "уличные беспризорные") (13).

К концу 1934 г. на территории Свердловской области насчитывалось 15,8 тыс. детей спецпереселенцев. Из них охвачено детскими домами было лишь 9 тыс. человек (14). Колоссальный прирост беспризорников произошел не только из-за наплыва спецпереселенцев, но и связан с рядом других факторов. В докладной записке РКК сообщалось, что "детская уличная беспризорность растет за счет детей-спецпереселенцев, детей, брошенных родителями и родственниками, переезжавшими из района в район в связи с паспортизацией, проходящей в промышленных городах Урала, а также беспризорниками, приехавшими на Урал из других областей и республик Союза" (15).

Победить беспризорность на Урале в первой половине 1930-х годов не удалось. Условия их появления были настолько мощными, что предпринимаемые меры властей и общественности оказывались недостаточными. Более того, чтобы ситуация не вышла из-под контроля и не захлестнула города страны, в 1934 г. был принят закон "О мерах борьбы с преступностью среди несовершеннолетних", а 31 мая 1935 г. ЦК ВКП(б) и СНК СССР рассмотрели меры по ликвидации детской беспризорности и безнадзорности.

1. ЦДООСО. Ф.4. Оп.9. Д.218. Л.289.

2. Маламуд Г.Я. Генезис системы принудительного труда в СССР и Уральском регионе (1920-1930 гг.) // История репрессий на Урале: идеология, политика, практика. Н.Тагил, 1997. С.64.

3. Население России в XX веке. Исторические очерки. Т.1. 1900-1939 гг. М., 2000. С.292- 305.

5. ГАСО. Ф.321. Оп.1. Д.23. Л.8; ЦДООСО. Ф.61. Оп.1. Д.793. Л.191.

6. ЦДООСО. Ф.61. Оп.1. Д.793. Л.192.

7. ГАСО. Ф.245. Оп.1. Д.2106. Л.17.

8. ЦДООСО. Ф.61. Оп.1. Д.793. Л.192.

9. ГАСО. Ф.245. Оп.1. Д.2106. Л.19.

10. ЦДООСО. Ф.161. Оп.1. Д.275. Л.86. 11. ГАСО. Ф.245. Оп.2. Д.171. Л.107.

12. Там же. Л.104.

13. ГАСО. Ф.245. Оп.1. Д.2106. Л.7; Оп.2. Д.171. Л.105.

14. ГАСО. Ф.321. Оп.1. Д.23. Л.38.

15. ГАСО. Ф.245. Оп.2. Д.171. Л.107.

**Латыпов Р.Т., Лагунова Э.А.
(Екатеринбург)**

**Управленческий аспект районирования на Урале
в 1920-1930-е годы**

Губернское административно-территориальное деление Российской империи мало соответствовало производственно-экономическим требованиям развития страны и ее отдельных частей еще за несколько десятилетий до революции 1917 г. и во многих отношениях воспринималась как административно- бюрократический анахронизм. Границы отдельных губерний и уездов в большинстве своем давно не соответствовали ни потребностям развития местного хозяйства, ни экономической целостности формирующихся районов, ни развивавшимся с конца XIX века новым схемам магистральных транспортных связей.

После Октябрьской революции руководством страны был взят курс на изменение административно-территориального деления бывшей империи. В декабре 1917 г. в Обращении НКВД к Советам «Об организации местного самоуправления» местным советским органам вменялось немедленно приступить к перестройке административно-территориального деления страны.

27 января (9 февраля) 1918 г. постановление СНК РСФСР предоставило местным Советам право самостоятельно вносить изменения в административно-территориальное устройство путем изменения границ губерний, уездов и волостей. Данными документами на местах был инициирован стихийный процесс перекройки административных границ, в котором не прослеживалось какой бы то ни было планомерности.

Становление новых административно-территориальных единиц было направлено на разрушение территориальной основы деятельности прежних органов власти и практическое развитие революции. Однако к середине 1918 г., многообразии форм территориальных образований (вплоть до уездных «республик» со своими «совнаркомками») препятствовало созданию сколько-нибудь стройной системы государственного управления. В политике советской власти наметилась тенденция к приведению административно-территориального устройства страны к единообразию и иерархической соподчиненности.

На этапе завоевания и удержания власти «советская власть видела основную задачу вновь создаваемых областей в быстром и неуклонном проведении в жизнь ее мероприятий в условиях разобщенности громадной территории страны из-за парализации транспорта и начинавшейся гражданской войны. В связи с этим центральная власть была вынуждена идти на создание сильных и достаточно крупных областных объединений, способных даже в отрыве от центра эффективно решать на местах задачи подъема экономики и

мобилизации ее ресурсной базы, восстановления транспорта и заготовки продовольствия, а также военной защиты Советской власти (1).

Территориальный масштаб и границы вновь создаваемых губерний во многом продолжали определяться необходимостью поддержания действенного и оперативного политического контроля над крестьянским по составу населением уездов со стороны крупных городов, где сосредоточивались основные партийные и административно-хозяйственные силы. По сравнению со старым, новое губернское деление оказалось лучше приспособленным для решения широкого круга задач, приобретающих отчетливо местный характер (проведение продрозверстки и организация нормированного снабжения населения продовольствием, борьба с бандитизмом, оживление местной промышленности и восстановления сельского хозяйства, организация исполнения воинской и трудовой повинности).

Однако опыт административно-территориального переустройства 1919 – 1922 гг. отчетливо показывал, что излишнее дробление административных единиц делало все более затруднительной привязку административно-территориальных границ к сложной, многомерной структуре хозяйственных связей между территориями (2).

В первые годы существования Советского государства шел постоянный поиск оптимальных вариантов национально-государственного строительства для народов России. Были позитивные попытки апробировать различные варианты государственности, которые бы учитывали этническую, демографическую, социально-экономическую специфику того или иного региона страны. Различные формы государственности были оформлены и на территории Уральского региона (3).

Противоречия и конфликты между губерниями и образуемыми национальными автономиями на Урале были типичны для многих других территорий страны. Положение осложнялось тем, что по времени процесс образования национальных автономий часто опережал окончательное определение границ губерний на основе учета хозяйственных и транспортных связей (как это было в случае с Башкирией), что вносило дополнительные сложности в процесс территориального размежевания.

Задача экономического районирования как коренного изменения административно-территориального деления страны на основе создания крупных, хозяйственно самостоятельных административно-территориальных единиц - краев и областей была поставлена впервые в принятом в декабре 1920 г. на VIII съезде Советов плане ГОЭЛРО, в котором экономическая стратегия России базировалась на хозяйственном развитии сложившихся крупных регионов. В 1922 г. был разработан принципиальный проект нового районирования страны по схеме - район, округ, область (край).

Новая схема районирования должна была усилить тенденции комплексного развития районов страны внушительными административными ресурсами. Создание Уральской области постановлением ЦИК СССР от 3 ноября 1923 г. явилось первым в стране опытом экономического районирования. Объединившиеся в округа районы должны были слагаться из однородных в хозяйственном отношении волостей со сходными природными и культурно-бытовыми условиями, по возможности однородным национальным составом населения. На основе экономического тяготения сельских территорий к естественно сложившимся центрам (как правило, это были бывшие уездные центры и города) выделялись административные центры районов. Масштаб района был непосредственно призван осуществлять изповский лозунг укрепления связи деревни с городом в политическом, экономическом и культурном отношении, при районировании в значительной степени учитывался даже фактор оптимально допустимых при тогдашних средствах передвижения расстояний от самых дальних сельсоветов до районного центра (4). Все силы были направлены к тому, чтобы округа не только формально пользовались правами бывших губерний, но и фактически осуществлять управление на местах. Значительная часть бывших уездных работников была передвинута на работу в бывшие волостные центры. Само районирование было начато не с района и не с области, а с округа, что дало возможность передвижки работников сверху вниз.

В идее районирования областной исполнительный комитет должен был разгрузить центр от разрешения ряда вопросов местного значения и охватить возможно полнее всю местную жизнь, включая администрирование, бюджет, управление хозяйством (кроме нескольких предприятий особого значения) (5). ВСНХ разрешил делать отчисления от прибыли мандатных предприятий в местный бюджет. На Урале областной совнархоз получил «мандат» на управление всей союзной и республиканской промышленностью региона (6).

Согласно проектировкам Госплана, «территория Уральской области формировалась с учетом тенденций спонтанного экономического тяготения к горнозаводскому Уралу прилегающих территорий сырьевого и аграрного профиля, а также в связи с намечаемыми перспективными направлениями индустриального развития восточных районов СССР» (7). Положенный в основу создания крупных районов критерий экономической самостоятельности предполагал разбивку территории страны на области и края, способные образовать производственно-экономические комбинаты (8), а также стать военно-индустриальными базами регионального значения.

Новая система внутриобластного административно-территориального деления предполагала общее уменьшение масштаба управления и значительное усиление низового районного звена. Однако, с середины 1920-х гг. отмечается тенденция постепенной концентрации бюд-

жетных средств на окружном уровне управления и в еще большей степени – на областном (краевом). Районы быстро утрачивали значительную часть своих полномочий, а, следовательно, и свое организующее хозяйственное значение.

Замена прежнего административно-территориального деления (губерния - уезд - волость), слабо связанного с организацией экономики на новый (область - округ - район) представляла собой общее укрупнение масштаба управления, которое, как показали дальнейшие события, стало непосредственно связываться с индустриальными перспективами развития общества и соответствующими им масштабам экономического взаимодействия. В современных терминах, это можно было бы назвать модернизацией системы управления. Произошедший в течение 1920-х гг. сдвиг в понимании основных принципов и критериев низового районирования в целом очень точно отражал переход от начального периода НЭПа с его упором на оживление и подъем крестьянского хозяйства к периоду позднего НЭПа, когда на первый план стали выдвигаться задачи мобилизации инвестиционных накоплений, подготовки индустриализации и всеобъемлющей реконструкции хозяйства.

При всей ясности экономических критериев районирования, положенных в основу создания областей и краев, выявление их территориального состава и определение административных границ происходили с большими трудностями и существенными отклонениями от первоначальных проектов Госплана (9). В значительной степени эти изменения были связаны как с пересмотром первоначальных схем, так и с рядом компромиссных уступок центра территориальным притязаниям национальных автономий.

Позиция руководства Госплана состояла в том, что деление страны на экономические районы не должно было иметь ничего общего с хозяйственной децентрализацией и реализацией в сфере экономики чего-либо напоминающего политические принципы федерализма. Национал-автономистские устремления откровенно третировались некоторыми прагматически мыслящими госплановскими работниками как пережитки утраченных суверенных прав, которые должны неизбежно уступить место жестким принципам экономической целесообразности (10). Однако под давлением обстоятельств Госплану пришлось в начале 1920-х гг. неоднократно прибегать к серьезным корректировкам границ экономических районов в пользу автономных республик и областей, в результате чего состав Уралобласти оказался более однородным в национальном отношении.

В 1920-х гг. фактически сложились и действовали два основных принципа административно-территориального устройства: хозяйственно-географический и этнополитический. При формировании крупных административно-территориальных образований приоритет отдавался экономическому районированию. Национальные автономии фактически выпадали из

этой системы районирования. В отличие от областей и краев, они сразу конструировались в виде относительно небольших административно-территориальных образований не столько в целях функционально-производственных, сколько исходя из соображений преодоления так называемого фактического неравенства.

И все же практическая реализация политики районирования 1920-х гг. показывает, что в этих условиях центр всевозможными способами стремился придать праву народов на национальное самоопределение откровенно подчиненное значение по отношению к стратегически более значимым принципам экономического районирования.

Создание Уральской области (как первый в СССР опыт районирования крупной промышленной области) в дальнейшем послужило примерным образцом для административно-территориального оформления других областей и краев. Начавшийся в 1923 г. процесс районирования развивался по восходящей траектории (т.е. в направлении укрупнения основных единиц административно-территориального деления) в основном до 1929 г. То, что стало называться районированием после 1929 г., наоборот, в основном сопровождалось разукрупнением областей и краев. Затянувшееся оформление крупных областных и краевых объединений, как подчеркивалось, в материалах Госплана и СНК СССР, «вызывалось необходимостью крайне осторожно подходить к созданию новых, больших административных единиц» (11).

Сдерживающим процесс районирования фактором являлось и то, что целый ряд разработанных Госпланом в 1921 г. проектов областей и краев оказался недостаточно обоснованным экономически, и они в конечном итоге так и не были реализованы (Вятско-Ветлужская, Западно-Сибирская, Енисейская, Кузнецко-Алтайская и др. области).

При проектировании внутрирайонных экономических связей большое внимание уделялось общей сбалансированности и увязке в рамках единого плана развития различных отраслей хозяйства, прежде всего, промышленности и сельского хозяйства, сырьевых и обрабатывающих отраслей. Это должно было обеспечить известную хозяйственную самодостаточность вновь проектируемых областей и краев, а в будущем широкую диверсификацию формируемых «производственно-экономических комбинатов». При этом главным критерием проектирования состава областей и краев становился учет естественного экономического тяготения к их основным индустриальным «ядрам» прилегающих территорий сырьевого и аграрного (продовольственного) профиля. По этой причине в состав Уральской области были включены некоторые аграрные территории Предуралья и обширные уральские территории Западной Сибири. На общий сдвиг территории Уральской области в восточном направлении несомненное влияние оказывали перспективы создания индустриальной «оси» Урало-Кузбасса.

Помимо чисто экономических мотивов, на определение территориального состава формируемых областей и краев продолжали оказывать влияние культурно-идеологические и политические соображения. Присоединение к Уральской области аграрных территорий Предуралья и Зауралья, кроме всего прочего, официально обосновывалось необходимостью усиления политического «воздействия пролетариата Урала на бедняцко-средняцкие массы крестьянства» (12).

Управление промышленностью в округах чрезвычайно упростилось. В ведении каждого округа осталось 5-10 средней величины предприятий. Все крупные предприятия остались в областном управлении, все мелкие предприятия волостного значения были переданы районам (13).

Процесс возрождения края определяла металлургия, дававшая в середине 1920-х гг. более двух третей стоимости валовой промышленной продукции. Производство металлургической и металлообрабатывающей промышленности сосредоточивалось менее чем на 40 предприятиях. В 1925 – 1926 гг. отрасль достигла 92,2% довоенного уровня, главным образом за счет увеличения удельного веса более ценных готовых изделий, удовлетворяя потребности страны, Урала и особенно крестьянского рынка. Была восстановлена цветная металлургия. Начали выдавать продукцию Калатинский, Нижнее-Кыштымский, Пышмино-Ключевской медеплавильные заводы.

К 1926 г. районирование было проведено по всем линиям: партийной, советской, профессиональной, кооперативной. Аппарат по всем этим линиям был сокращен, за исключением партийного. Произведенное «сокращение было достигнуто главным образом за счет управленческого аппарата и административных органов власти, что несомненно привело к удешевлению соваппарата» (14).

Уральская область была построена как мощный хозяйственный комбинат, в котором административные границы обеспечивали нормальное внутреннее промышленное кругообращение руды, леса, угля, овса и хлеба, что обеспечивало увязку промышленности и сельского хозяйства области. Существовавшие границы области обеспечивали также материальную базу планирования уральского хозяйства (15).

В результате районирования «округ являлся проводником областных директив и организатором низовой - районной жизни. Район на Урале был построен как центр сосредоточения основных организующих сил деревни. Бюджет района в 1926 г. вырос в два раза. Вместе с увеличением бюджета на район была перенесена ответственность за состояние сети культурно-просветительных учреждений» (16). Сельсоветы же осуществляли непосредственное обслуживание административных нужд населения, однако конституционно данная схема никак не была закреплена.

Характерной проблемой являлась - конституционная неурегулированность положения и компетенции Уральской области по сравнению с ав-

тономными республиками РСФСР. Область вынуждена была вести длительную, мелочную, с неординарным успехом борьбу за расширение прав Уральской области и подчиненных ей органов на местах по каждому отдельному поводу.

В результате районирования на Урале возникают крупные областные торговые организации (Уралторг – 21 млн. руб. оборота) и мощные кредитные учреждения Областного Исполкома (Сельхозбанк, Коммунальный банк). В округах создавались Промкомбинаты и Коммунальные тресты.

После районирования шел неуклонный рост оперативных учреждений, ведущих непосредственную работу по обслуживанию населения (17). Одним из наибольших достижений районирования являлась увязка в районе всех учреждений по культурному и социальному обслуживанию населения. Вся эта сеть фактически перешла в административно-хозяйственном и организационном отношении в ведение районных исполнительных комитетов.

Положенный в основу образования и районирования Уральской области (а также других областей и краев) принцип экономической целесообразности оказался в целом успешным: он позволил реализовать в условиях НЭПа эффективную планово-рыночную модель регионального развития. В позднейших зарубежных системах экономико-географической классификации эта модель получила наименование «интегральной», поскольку она, во-первых, базировалась на фундаментальном соответствии между экономическим районированием и административно-территориальным делением, во-вторых, в этих рамках объединяла единой плановой системой руководства все виды хозяйственной и социально-культурной деятельности (18). Эффективность этой модели обеспечивалась тем, что руководящие органы областей и краев получали первоначально широкий круг прав и полномочий в сфере хозяйственного управления. Кроме того, эта «крупноблочная» схема районирования не была статичной: она изначально была ориентирована на крупномасштабные стратегические сдвиги в хозяйственно-региональной структуре. В частности, на ускоренное движение промышленности к новым, перспективным районам сосредоточения сырья и на усиление влияния индустриальных центров на развитие аграрной периферии.

Во второй половине 1920-х гг. руководство партии и государства пошло на создание централизованного социалистического производства, отбросив НЭП. Для того, чтобы укрепить созданный волевым путем способ производства, потребовался мощный командно-бюрократический и репрессивный аппарат, сформированный к началу 1930-х гг.

Серия административно-территориальных реформ, инициированная с начала 1930-х гг. сталинским руководством, целиком подчинялась стратегической линии на всеобъемлющую экономическую и социальную реконструкцию общества. В отличие от предшествующих периодов, реформирование административно-территориального устройства теперь превращалось в

прямое и весьма эффективное орудие реализации политических целей режима.

Ликвидация округов была непосредственно связана с развернутой в стране коллективизацией сельского хозяйства, что потребовало резкого усиления прямого воздействия со стороны областных и краевых властей на районное звено управления. Район в этих условиях должен был окончательно утратить характер близкого к крестьянским нуждам управленческого звена и превратиться в проводника директивного курса на принудительную коллективизацию. Округ в данном случае становился лишним передаточным звеном и, следовательно, помехой в выстраивании новой директивной линии во взаимоотношениях центра и мест. Значительная часть аппаратных кадров окружного звена была перемещена на районный уровень, что привело к резкой бюрократизации последнего.

Проводимое массовое создание национальных округов, а затем и автономных областей в составе областей и краев подкрепляло курс руководства страны на формирование принципиально новой «модели» решения национального вопроса, при которой реализация национально-культурных прав народов приобретала совершенно подчиненное значение по отношению к решаемым областями и краями административно-хозяйственным задачам» (19).

Наиболее радикальной мерой по реформированию административно-территориального устройства страны стало начатое с 1930-х гг. разукрупнение созданных в процессе районирования 1920-х гг. областных и краевых объединений. Дальнейшее разукрупнение областей и краев в РСФСР одновременно сопровождалось введением и закреплением в Конституции СССР еще более дробного областного деления в союзных республиках – на Украине, в Казахстане, Узбекистане и Белоруссии. Административно-территориальные перестройки 1936 – 1937 гг., помимо всего прочего, явились целенаправленной ликвидацией территориальной базы политического влияния наиболее авторитетных партийно-государственных руководителей областей и краев. Прежняя схема административно-территориального устройства страны критически усиливала позиции региональных партийно-советских элит, которые были склонны программу грядущей индустриализации рассматривать, прежде всего, сквозь призму усиления «своих» областей и краев как сбалансированных региональных хозяйственных комплексов. Объединяя в своих руках административную власть над огромными в ресурсно-экономическом отношении территориями и преследуя задачу их дальнейшего экономического усиления, региональные элиты образца 1920 - 1930-х гг. объективно представляют собой если не сознательную оппозицию, то известный политический противовес жесткой политической и экономической сверхцентрализации, предпринятой Сталиным на этапе перехода к форсированной индустриализации и принудительной коллективизации.

Перестройка целостного экономического региона нанесла непоправимый вред его хозяйственному и социально-культурному строительству. Были нарушены планирование, отраслевое кооперирование, традиционные технологические связи между отраслями хозяйства, остро стали ощущаться недостатки в материально-техническом обеспечении, в квалифицированных кадрах и т.д. Вместе с тем резко увеличился бюрократический аппарат: с созданием новых областей (Свердловской, Челябинской, Пермской, Оренбургской) административно-управленческий аппарат на Урале к концу 1930-х гг. увеличился более чем в три раза (20).

Попытки присвоить небольшим по территории районам (границы которых оставались неизменными с 1920-х годов) определенную специализацию, сельскохозяйственную, промышленную или лесную, не могли увенчаться успехом. В связи с ликвидацией окружного звена управления исчез и дифференцированный подход к районам. Руководство области, не имея точного представления о специфике каждого района, чисто механически разрабатывало универсальные хозяйственные планы, далеко не соответствующие действительности, о чем свидетельствуют многочисленные докладные записки райкомов (21).

Предпринятая с начала 1930-х гг. административно-территориальная реформа может рассматриваться как важнейшая составная часть построения централизованной экономики мобилизационного типа и соответствующего ей политического режима.

Ликвидация крупных областных и краевых объединений, происшедшая параллельно с уничтожением остатков нэповской «экономической демократии», породила долговременный феномен узкой секторально-отраслевой специализации, вновь созданных областей и краев, которые больше не представляли собой сбалансированных экономических комплексов, но становились скорее территориальными фрагментами мощнейших отраслевых «империй».

1. Павловский Р.С., Шафир М.А. Административно-территориальное устройство Советского государства. М., 1961. С. 99.
2. Проблемы истории регионального развития: население, экономика, культура Урала и сопредельных территорий в советский период: Сб. статей. Екатеринбург, 1992. С. 57.
3. Корнилов Г.Е., Латыпов Р.Т. Национально-государственное строительство на Урале в 1920-е – первой половине 1930-х годов // Региональная национальная политика: исторический опыт и критерии оценки эффективности. Материалы международной конференции. Кемерово, 2003. С. 62.
4. Урал в панораме XX века. Екатеринбург, 2000. С. 167.
5. ЦДООСО. Ф.4. Оп.2. Д.90. Л. 9.
6. Личман Б.В. Управление Уральской областью (20 – 30-е гг. XX в.) // Урал в прошлом и настоящем. Материалы научной конференции. Часть 1. Екатеринбург, 1998. С. 452.

7. Материалы по районированию Урала. Т.1. Вып.2. Список районов Уральской области на 31 июля 1924 года. Екатеринбург, 1924. С. 3.
8. Степанова Г.И. Налоговая политика советского государства в условиях НЭПа // Третьи татищевские чтения. Тезисы докладов. Екатеринбург, 2000. С. 246.
9. Зубков К.И. Региональная безопасность в геополитическом измерении // Региональный аспект национальной безопасности России. Екатеринбург, 1998. С.69.
10. Константинов О.А. СССР по районам: Уральская область. М.-Л., 1928. С. 96.
11. Комар И.В. Урал: экономико-географическая характеристика. М., 1959. С. 187.
12. ЦДООСО. Ф.4. Оп.2. Д.90. Л. 15.
13. ЦДООСО. Ф.4. Оп.2. Д.90. Л. 17.
14. ЦДООСО. Ф.4. Оп.4. Д. 62. Л. 265.
15. ЦДООСО. Ф.4. Оп.4. Д. 62. Л. 271-272.
16. ЦДООСО. Ф.4. Оп.4. Д. 62. Л. 274.
17. ЦДООСО. Ф.4. Оп.4. Д. 62. Л. 279.
18. Терехов В.С. Промышленная политика на Урале в 1929 – 1940 гг. (историографический аспект) // Третьи татищевские чтения. Тезисы докладов. Екатеринбург, 2000. С.181.
19. Лужин А.В. Административно-территориальное устройство Советского государства. М., 1982. С.56.
20. Бакунин А.В., Беделъ А.Э. Уральский промышленный комплекс. Екатеринбург, 1994. С. 38.
21. ЦДООСО. Ф.4. Оп.8. Д.401. Л.11, 80, 139.

Латыпова К.Н.
(Екатеринбург)

Новые направления в деятельности органов внутренних дел Свердловской области в условиях Великой Отечественной войны

Условия военного времени потребовали изменить деятельность правоохранительных органов страны. С 29 июня 1941 г., в соответствии с Директивой ЦК ВКП(б) и СНК, началась перестройка деятельности органов милиции применительно к условиям военного времени.

Наряду с главной задачей – охрана общественного порядка и борьбы с преступностью, у правоохранительных органов появились новые задачи: борьба с дезертирством, мародерством, с детской беспризорностью, прием эвакуированных предприятий и населения, охрана промышленных объектов. В связи с этим был создан Свердловский гарнизон войск НКВД, состоящий из двух войсковых соединений: 25-я дивизия по охране железнодорожных сооружений и особо важных предприятий промышленности и 45-я конвойная бригада. Кроме того, в состав гарнизона входили: Окружное Управление Военного снабжения войск НКВД, Окружная Прокуратура, Военный Трибунал и отдельный оперативный полк войск НКВД (1).

27 июня 1941 г. ЦК ВКП (б) и СНК СССР было принято постановление «О порядке вывода и размещения людских контингентов и ценного имущества» и уже в конце июля 1941 г. Свердловская область принимает первые эшелоны с эвакуированными предприятиями и населением из западных областей страны. Вопросами приема эвакуированных занимались партийные и советские органы, большую помощь оказывала милиция. Например, г. Нижний Тагил в октябре 1941 г. должен был принять 18 тыс. человек. Это были рабочие с семьями Мариупольского завода № 183 им. Ильича и Ижорского завода. Прием, охрана и доставка промышленного оборудования, размещение населения, строительство жилых помещений упрощенного типа: общежитий, бараков, казарм, полужемлянок, столовых, бань – все это проходило при содействии и контроле правоохранительных органов (2).

Вместе с эвакуированными в города и районы Урала прибывали «подозрительные лица и уголовные элементы». Немало забот и усилий потребовалось проявить работникам милиции для налаживания и поддержания общественного порядка в местах сосредоточения эвакуированных предприятий и населения. В этих целях органами милиции Свердловска, Нижнего Тагила, Каменска-Уральского и других городов было уделено особое внимание организации патрульно-постовой службы, которая находилась под контролем Областного управления милиции, чтобы исключить всякую возможность проникновения диверсантов на промышленные предприятия. В августе 1941 г. только на территории г. Свердловска действовало 106 постоянных наружных постов, 149 пеших и 13 конных патрулей. Кроме того, с наступлением темноты ежедневно работало 45 оперативных обходных групп, патрулировавших наиболее неблагополучные участки (3).

Железнодорожные станции Свердловской области приняли на себя основную тяжесть массовой эвакуации. Особенно трудно приходилось станциям «Свердловск-Пассажирская», где сосредотачивались большие массы людей и грузов. Бюро обкома ВКП(б) отмечало о скоплении большого количества посылок («... 5 января 1942 г. было не разгружено три вагона посылок, не отправлено – 9005 и предназначенных для Уральского военного округа – 2236 посылок») и поручило Областному Управлению НКВД в этом разобраться, в целях избежания хищений и краж (4).

Органы милиции осуществляли прием эшелонов, прибывающих со спецпереселенцами, устанавливали связь с комендантами эшелонов, определяя количество прибывших людей, их санитарное состояние, количество больных. Так, например, в декабре 1941 г. в области резко увеличилось число заболеваний сыпным тифом. Областным управлением милиции и Дорожными отделами милиции были взяты под контроль: работа вагонов-изоляторов для инфекционных больных, находившихся на станции Шарташ, работа санпропускника на эвакуационном пункте в клубе им. Андреева; обработка эшелонов с эвакуированным населением. Лица, не выполнявшие

инструкции и указания, допускавшие антисанитарное состояние, привлекались к ответственности (5).

С первых же дней войны органам НКВД было поручено принять решительные меры по укреплению паспортного режима. Нормативно-правовым актом, регламентирующим деятельность данной службы, было «Положение о паспортах» 1940 г., которое полностью сохранило свою силу в годы Великой Отечественной войны. Но, учитывая особенности военного времени, органы власти ввели ряд дополнительных мер, необходимых для поддержания паспортного режима. Так, в годы войны различались три вида паспортов: бессрочный, пятилетний, временное удостоверение. Органами милиции выдавались:

- бессрочные – лицам, награжденным орденами СССР, а также гражданам, достигшим 55-летнего возраста; инвалидам 1 и 2 группы и пенсионерам по выслуге лет;
- пятилетние – всем гражданам от 16 до 55 лет;
- временные удостоверения – гражданам, утратившим бессрочные и пятилетние паспорта, а также гражданам, выезжающим из местностей, где не введена паспортная система.

В целях усиления контроля за соблюдением паспортного режима и обнаружения поддельных паспортов в штаты паспортно-регистрационного отдела Управления милиции была введена должность инспектора-эксперта. Ими были вскрыты многочисленные факты: длительное проживание граждан без прописки; прием на работу лиц, не имевших прописки, и даже паспортов. За грубые нарушения паспортного режима эти лица привлекались к строгой административной или уголовной ответственности. Паспортные отделы, помимо основной работы, вели большую справочную работу. Адресным бюро Областного Управления милиции были взяты на учет десятки тысяч эвакуированных граждан. Сюда непрерывно поступали письма с просьбами сообщить адреса близких и родных, с которым была утрачена связь и работники адресного бюро приходили им на помощь.

Великая Отечественная война заметно осложнила деятельность милиции по предотвращению, раскрытию преступлений и розыску преступников. Сказывались большая миграция населения, уход на фронт многих оперативных работников, помощников милиции из числа бригадмилейцев, дворников, сельских исполнителей, осведомителей. Органам милиции пришлось столкнуться с новыми видами преступлений, которых не было в мирное время: дезертирство, мародерство, паникерство, распространение ложных слухов. Стали расти опасные виды преступлений: убийства, разбои, грабежи и кражи. В военное время предметом хищений и спекуляций стали хлеб, сахар, табак, спички и товары первой необходимости.

14 января 1942 г. бюро Обкома ВКП(б) принимает постановление «О мерах по усилению колхозной торговли на рынках», где указывалось о

необходимости проведения решительной борьбы с мошенничеством и спекуляцией. Ответственность возлагалась на областного прокурора Т. Сидоркина, начальника милиции Облуправления А.М. Урусова (6). Уже в феврале 1942 г. дополнительно ко всем патрульным службам из личного состава дорожного отдела и линейного отделения милиции была создана оперативная группа из 5 человек для борьбы со спекулянтами и нарушителями правил торговли (7).

Большая работа по раскрытию и пресечению преступлений была проделана работниками отдела УНКВД по борьбе с бандитизмом, уголовного розыска, участковыми уполномоченными. Уголовный розыск области во время войны возглавили опытные оперативные работники. В 1941-43 гг. начальником отдела уголовного розыска Областного Управления милиции был А.В. Крысин, который за активную борьбу с преступностью в 1942 г. был награжден орденом «Знак почета». Его сменил на посту Н.Г. Стряпунин, деятельность которого также была отмечена высокой правительственной наградой – Орденом Великой Отечественной войны II степени. Их отличали высокая работоспособность, профессионализм, организаторские способности.

Большую помощь в раскрытии преступлений и задержании преступников оказывали курсанты областной школы милиции. Так, курсант Луковенко задержал и доставил в отделение «опасного преступника и организатора группы воров»; Рябков раскрыл крупного спекулянта; Ефимов – бандитскую группу, которая занималась хищением хлеба с хлебозавода (8).

В 1942 г. милицией была разоблачена и пресечена преступная деятельность большой группы работников транспортной конторы Сverdпищеторга и экспедиции хлебозавода «Автомат», которые расхищали хлеб во время перевозки его в магазины (9).

Особым направлением в деятельности милиции в военное время являлась борьба с дезертирством. 26 декабря 1941 г. вышел Указ Президиума Верховного Совета СССР, согласно которому рабочие и служащие предприятий военной промышленности и других производств считались на период войны демобилизованными и закрепленными для постоянной работы на этих предприятиях. За самовольный уход (дезертирство) граждане привлекались к суду. Главное управление милиции НКВД СССР в апреле 1942 г. ориентировало все подчиненные органы милиции на усиление борьбы с этим явлением.

В годы войны в центре внимания органов власти находились вопросы борьбы с детской безнадзорностью и беспризорностью. Организация этой работы, в соответствии с Постановлением СНК СССР «Об устройстве детей, оставшихся без родителей» от 23 января 1942 г., была возложена на исполкомы местных Советов. При Советах были созданы специальные комиссии по устройству детей.

В условиях сложного военного положения активизировалась деятельность преступных групп. В их состав попадали несовершеннолетние и подростки, оказавшиеся, в силу военного времени, на улице. Руководствуясь постановлением ЦК ВКП(б) «О мерах комсомольских организаций по борьбе с детской безнадзорностью и предупреждению детской беспризорности» от 7 августа 1942 г., городские и районные комитеты ВЛКСМ создавали совместно с работниками милиции патрули, которые дежурили на вокзалах, станциях, улицах и рынках, у кинотеатров и других общественных местах, доставляли безнадзорных и беспризорных в детские комнаты милиции. В Областном управлении милиции для лучшей организации этой работы был создан отдел по борьбе с детской безнадзорностью и беспризорностью (начальник – М.А. Лыхин), была расширена сеть детских комнат милиции. Так, работники милиции г. Свердловска только за последний квартал 1943 года задержали 534 беспризорника, более 3,5 тыс. безнадзорных детей, 628 несовершеннолетних преступников и трудоустроили более двухсот подростков. Хорошо зарекомендовали себя в борьбе с детской беспризорностью и безнадзорностью сотрудник управления милиции Л. Додин, комсомолка Асбестовского горотдела милиции З. Минина и многие другие (10).

Помимо вышеуказанных функций в органах милиции большое внимание уделялось военно-политической и идейно-воспитательной работе как среди личного состава, так и среди населения. Представители районных и городских военкоматов проводили лекции, семинары и отвечали за Всеобщее военное обучение (Всевобуч). Занятия на всеобщих учебных пунктах проводились по 110-часовой программе Всевобуча для взрослого населения и по программе допризывной военной подготовки 8-10 классов УБП КА для учащихся (11).

С учетом военного времени была перестроена агитационно-пропагандистская работа. Политотделы управлений милиции г. Свердловска и области уделяли особое внимание пропаганде защиты Отечества, разъяснению политики коммунистической партии, воспитанию личного состава милиции в духе патриотизма и высокой бдительности.

Активное участие сотрудники милиции принимали во всенародном патриотическом движении по сбору средств в Фонд обороны страны. По отчетам Областной школы милиции это движение проходило с большим подъемом. На 1 января 1942 г. школа собрала 460 теплых вещей; в Фонд обороны внесено 29 373 руб.; приобретено облигаций на сумму 23 770 руб., передано в Фонд обороны от воскресников 6 200 руб., собрано 11 430 руб. для подарков бойцам фронта и раненым. Заработанные на воскресниках средства, были перечислены в Фонд сбора танковой колонны «Свердловский комсомолец» в сумме 5 000 руб., для постройки истребителя «Свердловская милиция» – 4 351 руб., реализовано билетов денежно-вещевой лотереи на сумму 20 390 руб. (12).

Таким образом, организация всей деятельности милиции с опорой на общественность позволила в сложнейших условиях выполнить возложенные на органы внутренних дел задачи и, тем самым, внести свой достойный вклад в победу.

1. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 31. Д. 171. Л. 26.
2. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 36. Д. 331. Л. 6.
3. Дворянов В. Милиция Свердловской области в годы Великой Отечественной войны // Политическая агитация. Свердловск, 1985. № 17. С. 40.
4. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 37. Д. 250. Л. 13.
5. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 37. Д. 249. Л. 32.
6. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 37. Д. 250. Л. 5.
7. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 31. Д. 242. Л. 221.
8. ЦДООСО. Ф. 256. Оп. 1. Д. 22. Л. 62.
9. Дворянов В. Милиция Свердловской области в годы Великой Отечественной войны // Политическая агитация. Свердловск, 1985. № 18. С. 43.
10. Трифанов А. Свердловская милиция. 1967. С. 112.
11. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 31. Д. 171. Л. 138.
12. ЦДООСО. Ф. 256. Оп. 1. Д. 21. Л. 3.

**Лебедев В.Э.
(Екатеринбург)**

**Культурно-историческая динамика Древней Руси:
опыт типизации**

В исторической динамике Древней Руси были эксплицитно выражены такие неизбежные формы и неизбежные продукты исторического развития как феномены “национальное” и “универсальное”, слепком с которых являлась определенная модель ее культурно-исторического движения в мировой истории. Эта модель может быть определена как гармоническая модель “универсальное - национальное” (1).

Универсальная составляющая данной модели находила отражение в “западническом”, провизантийском и “классически” восточном направлениях геополитической действительности Руси. При этом особое внимание во внешнеполитической стратегии древнерусских князей уделялось конкретным проявлениям феномена “универсальное” движения Древней Руси и, в частности, ее интернализации – процессу освоения древними русичами социокультурных ценностей, норм, установок, стереотипов, принадлежавших тем народам, с которыми они взаимодействовали. В результате интер-

нализации элементы культуры, внешние по отношению к русичам, превращались во внутренние регуляторы их исторического поведения. При реализации феномена “универсальное” в конкретно-исторической практике Руси использовались мирные (интеграция) и немирные (экспансия) способы ее инсталляции в мировое историческое пространство. Сочетание этих способов и обеспечивало универсальный (всеобщий) путь продвижения древних русичей в мировой истории. Интеграция включала в себя пять основных видов: а) политическая; б) экономическая; в) культурная; г) религиозная; д) матримониальная. Экспансия по своим направлениям была как меридиональная, так и широтная. Это зависело от факторов внутренних (степень централизации древнерусского государства, уровень его экономического и военного потенциала, политические приоритеты древнерусских князей) и внешних (наличие внешней угрозы, очевидная слабость соседних государственных и общественных образований). Сосредоточение внимания лишь на проявлениях феномена “универсальное” при определении линии культурно-исторического развития Древней Руси таило в себе определенную опасность, заключающуюся в повышенной восприимчивости русичей к инокультурным влияниям, что одновременно порождало угрозу быть очарованными ценностными системами других народов в ущерб национальной самобытности. Поэтому полноценная модель культурно-исторического движения Руси не могла быть построена без учета ее “почвеннической” составляющей.

“Почвенническое” направление было связано с действием такой неизбежной формы и неизбежного продукта исторического развития, как феномен “национальное”. Феномен “национальное” являл собой в социокультурной практике максимально полное выражение национальной самобытности русичей, которая порождалась историческим прошлым народа, его многовековым жизненным опытом. В связи с этим шло формирование и развитие национальной идеи Руси, которая формулировалась сначала в рамках концепта “Великая языческая Русь”, а затем “Святая Русь”.

*Структура национальной идеи
“Великая языческая Русь”*

*Структура национальной идеи
“Святая Русь”*



При освоении русичами окружающего исторического пространства имели место как геополитический, так и личностный аспекты формирования и реализации гармонической модели “универсальное - национальное” движения Древней Руси в мировой истории.

Формирование, упрочение или распад гармонической модели “универсальное – национальное” культурно-исторического движения Древней Руси было связано с деятельностью трех типов исторических личностей:

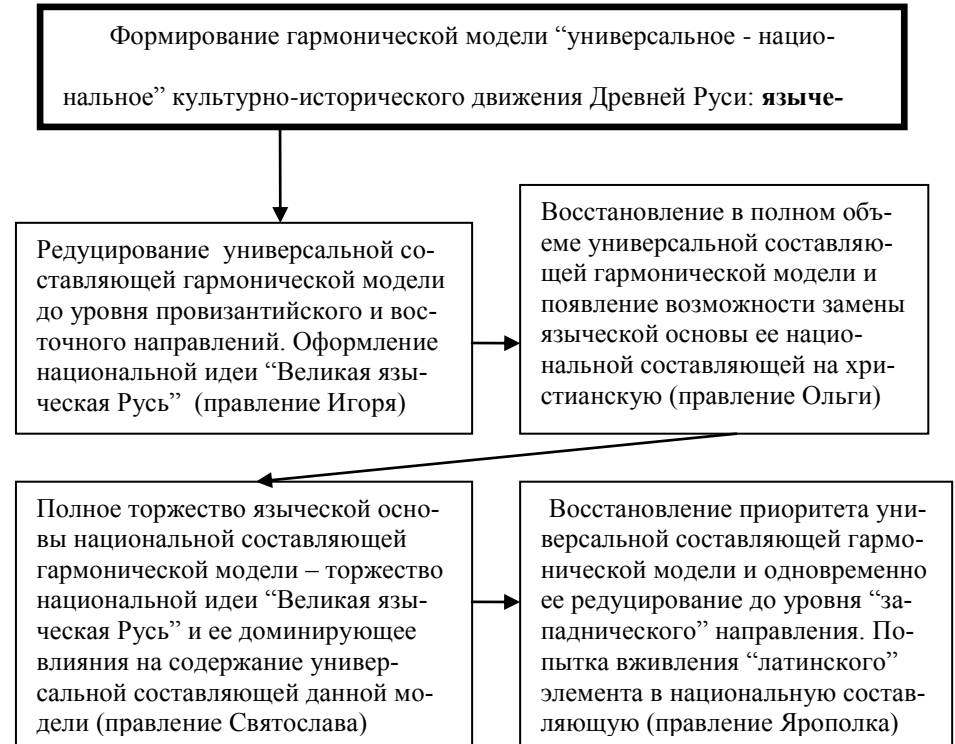
1) “творцы” и “реставраторы”, деятельность которых содействовала формированию и упрочению гармонической модели “универсальное – национальное”, а значит, обеспечивала расцвет, благополучие и стабильность древнерусского общества и государства. Их в русской истории любовно именовали “святыми” или “мудрыми”;

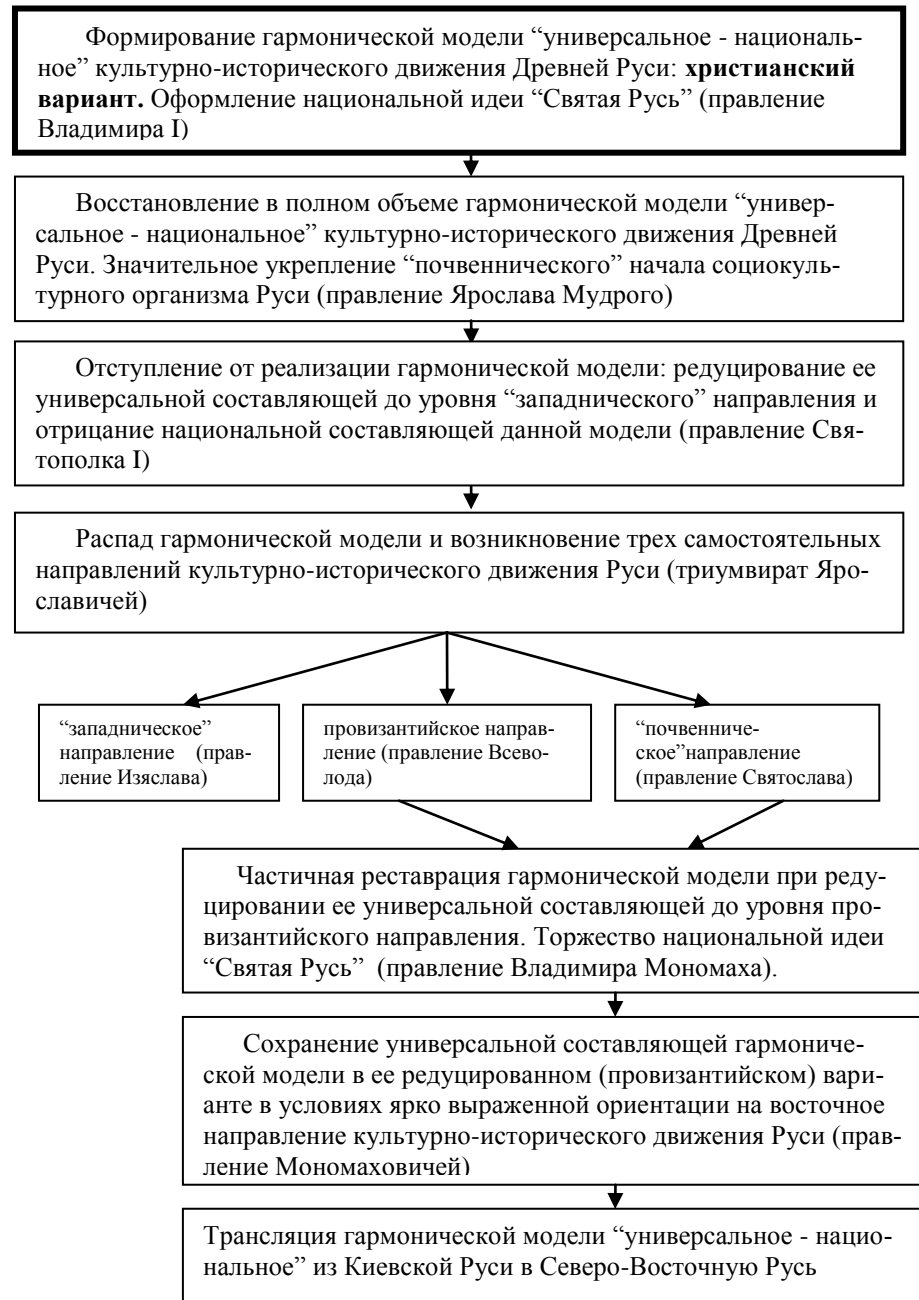
2) “неудачники”, беда которых состояла в редуцированном подходе к построению гармонической модели, т.е. в сведении “универсальной” составляющей данной модели либо до уровня “западнического” (или провизантийского), либо до уровня восточного ее вариантов. К ним в истории относились сочувственно;

3) “разрушители”, политика которых приводила к распаду гармонической модели, сопровождаемому многочисленными бедствиями для народа. Их в русской истории называли “окаянными”.

Немногим древнерусским правителям удалось следовать гармонической модели “универсальное – национальное”, но именно на основе ее реализации Древняя Русь достигала высшей точки своего культурно-исторического развития.

Движение Древней Руси в мировом историческом пространстве





-
1. См.: Лебедев В.Э. Древняя Русь в контексте мировой истории. Екатеринбург, 2005.

**Мельников Н.Н.
(Екатеринбург)**

**Свердловский дизельный завод №76 в годы Великой
Отечественной войны. 1941-1945 гг.**

Великая Отечественная война привела к появлению на Урале мощной базы танкостроения. Если накануне войны на Урале только разворачивалось серийное производство тяжелых танков, то уже к концу 1941 г. регион превратился в крупнейший в стране центр по производству танков. Одним из условий успешного функционирования танкостроения было наличие собственной базы по производству танковых двигателей.

На свердловском Уралтурбозаводе было принято решение развернуть производство танковых дизелей В-2 для дальнейшей поставки их на Челябинский тракторный завод, где осуществлялось производство тяжелого танка серии КВ (1). Впоследствии, после создания осенью 1941 г. на базе ЧТЗ и эвакуированных предприятий челябинского Кировского завода, и начала производства на нем дизельных двигателей, свердловские дизели стали поставляться на другие танкостроительные предприятия.

Для обеспечения этой программы на Уралтурбозавод перебрасывался вместе с кадрами авиадизельный цех МХ10 Кировского завода и ряд специалистов моторного завода №75 НКСМ. Устанавливался план выпуска моторов В-2 на IV квартал 1941 г. – 500 шт. (2). Эвакуация цеха Кировского завода продолжалась с 29 июня по 10 августа 1941 г. (3).

Так как Уральский турбинный завод собственной заготовительной базы не имел, в порядке кооперации УЗТМ должен был осуществлять для Уралтурбозавода термообработку деталей, большую часть литья, производство поковок и штамповок дизельного двигателя, для чего на УЗТМ эвакуировались специалисты и цех цветного литья Кировского завода. Установку оборудования необходимо было завершить к 5 августа (менее чем через месяц) и начать выпуск силуминового литья с 1 сентября 1941 года (4). Под силуминовое производство была отведена часть чугунолитейного цеха. Но в положенные сроки завод уложиться не смог. Свердловский горком ВКП (б) своим постановлением от 14 августа 1941 г. констатировал неудовлетворительное состояние хода подготовки производства силуминового литья на Уралмашзаводе. Только 12 августа был утвержден директором проект цеха

силуминового литья, а первые 120 комплектов отливок были выданы в ноябре 1941 г. (5).

13 февраля 1942 г. Уралтурбозавод был разделен на два самостоятельных предприятия: дизельный завод №76 НКТП и Турбомоторный завод им. Кирова (6). Первоначально завод №76 и Турбогенераторный завод им. Кирова существовали на одной площадке, но впоследствии, в апреле 1942 г., дизельный завод был отгорожен от своего соседа (7).

Завод №76 в период освоения производства дизельного двигателя столкнулся с серьезными трудностями по выполнению своей программы. Завод сорвал сентябрьскую программу по танковым дизелям В-2 и оказался абсолютно не готов к выполнению программы октября 1941 г. К концу октября было собрано всего 4 мотора, но ни один из них не прошел стендовых испытаний, а, значит, не был засчитан в месячную программу (8).

Для разрешения этого вопроса на Уралтурбозаводе 24 октября 1941 г. было проведено совещание заместителя наркома танковой промышленности И. М. Зальцмана с директором, начальниками цехов и отделов завода. И. М. Зальцмана заявил, что вина за невыполнение программы возлагается целиком на руководство завода, так как оно оказалось не способно должным образом организовать производство и сорвало график выпуска продукции (9). В тот же день директор завода И.И. Лисин был снят с работы, выселен из квартиры и осужден по законам военного времени (10). Новым директором стал Д.Е. Кочетков, бывший директор харьковского дизельного завода №75.

Такие действия в отношении директора завода выглядят довольно странно. Выше уже отмечалось, что большую часть литых, штампованных и других деталей завод сам не производил, а должен был получать в порядке кооперации с УЗТМ. Уралмаш в сентябре 1941 г. завершил основные работы по установке необходимого оборудования, в октябре произвел пробные отливки всех наименований и только в ноябре начал поставлять Уралтурбозаводу необходимые детали. (Номенклатура поставок Уралтяжмаша заводу в апреле 1943 г. составила 154 наименования.) (11). Следовательно, производство двигателей В-2, напрямую зависимое от поставок с Уралмашзавода, в сентябре - октябре 1941 г. действительно не могло быть начато по независящим от моторного завода причинам.

В ноябре завод вместо запланированных 150 двигателей В-2 смог изготовить только 60 (40% от плана), декабрьская программа в 260 дизельных моторов была выполнена на 50% (12). Кроме производства дизельного двигателя В-2, на завод была возложена программа по авиационным моторам. Но вследствие того, что дизельный завод не мог справиться даже с основной программой, в конце 1941 г. производство авиационных двигателей на заводе было прекращено (13).

Поставки Уралмашем силуминовых отливок для Уралтурбозавода, начиная с осени 1941 г., постоянно росли и выражались в следующих показателях (в тоннах) (14):

1941 г.		1942 г.	
Октябрь	5,3	I квартал	388,1
Ноябрь	36,0	II квартал	574,8
Декабрь	47,6	III квартал	697,5
Всего за IV квартал	88,9	IV квартал	794,2

Но в то же время поставки с УЗТМ и других предприятий отличались, во-первых, неритмичностью, а во-вторых, большим количеством брака, что очень часто создавало напряженную ситуацию с производством на заводе. Например, в начале 1942 г. Уралмашзавод, являясь для завода №76 единственным производителем бронзовых прутков БАЖМ, постоянно задерживал их поставки; в апреле того же года временно прекратил производство штамповок для В-2, чем вынудил директора завода №76 Д.Е. Кочеткова обратиться непосредственно в СНК СССР с просьбой оказать давление на руководство УЗТМ (15). В январе 1942 г. задержки поставок ряда деталей к двигателю В-2 (топливных насосов, форсунок и др.) и отсутствие поставок ковкого чугуна с Кировского завода привели к временной остановке производства моторов и потребовали личного вмешательства секретаря Свердловского обкома В.М. Андрианова (16). В июне 1942 г. Златоустовский металлургический завод и Магнитогорский металлургический комбинат задержали поставку металла свердловскому дизельному заводу (17).

В ноябре 1941 г. брак по заготовкам отливок, выявленный еще на Уралмаше, составил от 13% до 45% по отдельным заготовкам. Но в дальнейшем брак по этим же деталям продолжал выявляться в процессе обработки заготовок уже на заводе №76. Например, из поставленных на 23 ноября 157 чугунных рубашек (одна из ведущих деталей В-2) было забраковано – 149 (18). В мае 1943 г. нарком танкопрома В.А. Малышев предписал Уралмашзаводу «разобраться с систематическим большим браком» этих же заготовок деталей мотора В-2. Брак по отдельным деталям составил от 10,2% до 24,0%. Осенью 1943 г. Кировский завод задержал поставку значительного количества деталей для мотора, а УЗТМ самовольно снизил план поставок литья заводу №76 (19).

Таким образом, говоря о плохом качестве двигателей завода №76, необходимо учитывать тот факт, что значительная часть полуфабрикатов, получаемых от заводов-поставщиков (в первую очередь от УЗТМ – основной заготовительной базы завода и Кировского завода – поставщика топливной аппаратуры) содержала большое количество брака, исправлять который приходилось уже дизельному заводу. Вопрос о качестве поставляемых заго-

товок, отдельных узлов и агрегатов периодически вставал в течение всей войны.

И все же, несмотря на все эти трудности, начиная со второй половины 1942 г. завод №76 начинает успешно выполнять заданную программу по двигателю В-2. Уже в сентябре 1942 г. заводом было произведено на 50 моторов больше плановых показателей, за что в октябре он получил переходящее красное знамя Государственного Комитета Обороны и продолжал его держать в течение четырех месяцев (20).

Но с начала 1943 г. в целом выполняемая программа стала отличаться низким качеством и большим содержанием брака: в январе наркомат отметил ухудшение качества моторов завода №76; в феврале 30% всех изготовленных моторов было возвращено на испытательные станции. (Необходимо отметить, что к концу апреля долю возвращенных моторов удалось снизить до 18% и сократить количество брака по заводу). За *«недопустимое снижение качества»* приказом наркома танковой промышленности В.А. Малышева от 5 апреля 1943 г. главному инженеру завода №76 был объявлен выговор, а директору завода – поставлено на вид (21).

Программа мая 1943 г. по моторам В-2 была сорвана. Из запланированных 700 двигателей на 24 мая было сдано только 290 (41,7%). Инструктор танкового отдела Свердловского горкома ВКП (б) В. Буряк в качестве причин возникновения такой ситуации выделил следующие. Во-первых, он указал на значительное нарушение технологической дисциплины, что повлекло за собой большое количество брака по заводу в целом (хотя, как указывалось выше, значительную часть брака имели заготовки Уралмашзавода). Во-вторых, слабая производственная и трудовая дисциплина: *«много рабочих ходит без дела или спит у станков»*, 19 и 20 мая на работу не вышло 20% рабочих. Сюда же В. Буряк отнес рост заболеваемости по заводу: в апреле было выдано 1110 больничных листов, за 22 дня мая – 818; основные заболевания – грипп и дистрофия. В третьих, слабая партийно-массовая работа и плохая организация соцсоревнований.

Из-за некачественной сборки моторы завода №76 отличались значительно более высоким расходом масла, чем моторы других заводов, а часть деталей двигателя В-2 не была унифицирована (т.е. не соответствовала подобным деталям двигателей изготовления других заводов). Приказом по НКТП СССР №423с от 22 июля 1943 г. главный технолог завода №76 был переведен на более низкую должность (его место занял инженер Уралмашзавода Мирмович) (23).

Впоследствии завод, вплоть до конца войны относительно регулярно справлялся с производственной программой, однако проблема бездефектной сборки и качества моторов продолжала оставаться острой. В частности, в марте 1943 г. ГКО отметил неудовлетворительное качество механической обработки и монтажа, а в конце июля 1943 г. нарком танковой про-

мышленности В.А. Малышев отметил повторяющиеся дефекты В-2 производства завода №76. Результаты проверки завода наркоматом в апреле 1944 г. показали плохое качество моторов и большое количество брака (24). Вплоть до конца 1943 г. завод не смог наладить самостоятельное производство топливной аппаратуры для двигателя В-2 и продолжал получать ее с Кировского завода (25). Такое положение, в частности, свидетельствовало о неудовлетворительном состоянии конструкторской мысли на заводе.

К моменту начала производства двигателя В-2 (конец 1941 г.) конструкторский отдел завода №76 состоял из 72 человек. Но к апрелю 1943 г. его штат сократился до 17 человек; часть конструкторов ушла на работу в цеха, а часть уволилась с завода. По заявлению главного инженера завода Т.П. Чупахина за два года существования завод ничего нового в дизелестроение не принес и не произвел никаких улучшений серийного дизельного двигателя. Но при этом всю вину возлагать только на конструкторский отдел нельзя. Во многом этому мешало «нерадивое» отношение руководства завода. Все попытки конструкторов внести какую-либо новацию, как правило, оканчивались полной неудачей, поскольку существовал существенный «тормоз» опытных конструкторских работ: на заводе отсутствовала опытно-экспериментальная база, ее дважды пытались создать и оба раза ликвидировали. И в то же время конструкторов часто использовали как резерв рабочей силы на подсобных работах (очистка цехов от стружки, разгрузка угля и т.д.) (26).

В последствии такое тяжелое положение с конструкторской базой и качеством продукции на заводе №76 было исправлено, поскольку к осени 1944 г. завод смог самостоятельно разработать новый тип дизельного двигателя В-14 мощностью 700 л.с., а согласно плану конструкторских работ по наркомату на 1945 г. завод №76 должен был заниматься разработкой нового мощного дизельного двигателя, что было бы невозможно без существования мощной конструкторской базы (27).

Уже к осени 1944 г. завод смог выправить положение с качеством выпускаемых двигателей. Старший инженер-инспектор завода №76 Вандаловский с 3 декабря 1944 г. по 20 марта 1945 г. был командирован на фронт, где в боевых условиях наблюдал двигатели В-2-34, установленные на СУ-100. За этот период машины прошли 400-860 км, но ни одного случая поломки двигателя по вине завода-изготовителя зафиксировано не было (28).

Таким образом, к только концу войны завод вышел на бездефектное производство дизельных двигателей. Всего за годы войны свердловский завод №76 НКТП (с конца 1941 г. до 1 мая 1945 г.) выпустил 22 811 танковых дизелей (29).

1. ГАСО. Ф. Р-262. Оп. 1. Д. 17. Л. 97, 108.

2. ГАСО. Ф. Р-262. Оп. 1. Д. 17. Л. 122; Д. 71. Л. 2; Ф. Р-1930. Оп. 3. Д. 11. Л. 35, 42; ОГАЧО. Ф. Р-792. Оп. 1. Д. 82. Л. 82.
3. Ефимова Т.И., Ардашев М.А. Турбомоторный: дела и судьбы. Свердловск, 1988. С. 70, 72.
4. ГАСО. Ф. Р-262. Оп. 1. Д. 17. Л. 105, 122.
5. ГАСО. Ф. Р-262. Оп. 1. Д. 67. Л. 298; ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 31. Д. 153. Л. 108.
6. Ефимова Т.И., Ардашев М.А. Указ. соч. С. 90.
7. ГАСО. Ф. Р-1930. Оп. 1. Д. 34. Л. 108.
8. ГАСО. Ф. Р-1930. Оп. 3. Д. 9. Л. 131; Д. 11. Л. 61.
9. ГАСО. Ф. Р-1930. Оп. 3. Д. 9. Л. 127-136.
10. Батыров У.А. Деятельность КПСС по развитию танковой промышленности на Урале в годы Великой Отечественной войны (1941-1945 гг.). Дис. ... канд. ист. наук. Челябинск, 1982. С.64; Ефимова Т.И., Ардашева М.А. Указ. соч. С. 85; Иванов Н.И. Завод-воин. Свердловск, 1975. С. 31.
11. ГАСО. Ф. Р-262. Оп. 1. Д. 71. Л. 12-13, 15; Д. 36. Л. 394-399.
12. ГАСО. Ф. Р-262. Оп. 1. Д. 24. Л. 97-98; ОГАЧО. Ф. Р-792. Оп. 3. Д. 8. Л. 68; ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 31. Д. 198. Л. 62; Ф. 161. Оп. 6. Д. 1261. Л. 75,86,89.
13. ГАСО. Ф. Р-1930. Оп. 3. Д. 11. Л. 42; ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 31. Д. 198. Л. 28.
14. ГАСО. Ф. Р-262. Оп. 1. Д. 73. Л. 103-104.
15. ГАСО. Ф. Р-262. Оп. 1. Д. 24. Л. 66, 441.
16. ГАСО. Ф. Р-262. Оп. 1. Д. 24. Л. 67-68; ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 31. Д. 296. Л. 29, 35.
17. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 31. Д. 297. Л. 54,55.
18. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 31. Д. 198. Л. 114.
19. ГАСО. Ф. Р-262. Оп. 1. Д. 36. Л. 623; Д. 38. Л. 1535, 1602; ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 31. Д. 447. Л. 74.
20. ГАСО. Ф. Р-262. Оп. 1. Д. 26. Л. 970, 1020; ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 31. Д. 447. Л. 37.
21. ГАСО. Ф. Р-262. Оп. 1. Д. 35. Л. 59; Д. 36. Л. 401, 622; Д. 38. Л. 1712.
22. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 31. Д. 447. Л. 75.
23. ГАСО. Ф. Р-262. Оп. 1. Д. 37. Л. 889-892.
24. ГАСО. Ф. Р-262. Оп. 1. Д. 37. Л. 1061-1062; Д. 40. Л. 20; Д. 51. Л. 544-546.
25. ГАСО. Ф. Р-262. Оп. 1. Д. 37. Л. 1224.
26. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 31. Д. 447. Л. 81-82.
27. ГАСО. Ф. Р-262. Оп. 1. Д. 53. Л. 1245; Д. 61. Л. 161.
28. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 31. Д. 743. Л. 70-71, 74-76.
29. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 31. Д. 763. С. 191.

Мельникова Н.В.
(Екатеринбург)

Взаимодействие с заключенными как фактор формирования менталитета жителей закрытых атомных городов Урала

Неотъемлемая составляющая российского атомного комплекса – закрытые города, специализирующиеся на производстве ядерного оружия. В Российской Федерации 47 закрытых административно-территориальных образований (ЗАТО), в которых проживает в общей сложности около 1,5 миллионов человек. Из них 37 находятся в ведении Минобороны РФ и 10 – в ведении Агентства по атомной энергии (бывшего Министерства среднего машиностроения, Минатома). Среди ЗАТО Минобороны преобладают города при военно-морских базах на побережье Кольского полуострова, Камчатки, Приморья, при космодромах (Мирный, Капустин Яр), испытательных полигонах и других военных объектах. Ко второй группе относятся города, главные градообразующие элементы которых – предприятия атомной промышленности (общее число жителей составляет более 730 тыс.). Пять из них (Новоуральск (Свердловск-44), Лесной (Свердловск-45), Озерск (Челябинск-65), Снежинск (Челябинск-70), Трехгорный (Златоуст-36)) были построены на Урале в 1945-1958 гг.

Закрытые атомные города во многом уникальное явление. Они отличались от “обычных” городов уже на ранних этапах строительства. Среди характерных черт – обособленность от “внешнего” мира, режим особой секретности, который окружал все, что было связано с этими городами, специальный отбор населения, имеющего право проживать в них, первоочередное снабжение, повышенное финансирование, постоянные физические и эмоциональные перегрузки работников, связанные с задачей выполнения различных видов работ в максимально сжатые сроки. Все эти и другие особенности отражались на психологии людей, создавали своеобразный менталитет населения закрытых городов. Несомненно, и фактор работы свободных граждан с заключенными, участвовавшими в строительстве, накладывал отпечаток на психологию горожан, формировал специфику их восприятия самих себя, окружающей действительности.

По политическим соображениям и необходимости охраны государственной тайны строительство закрытых городов проходило в условиях строгой секретности, силами заключенных, спецпереселенцев, военных строителей и отчасти вольнонаемных. Головной организацией по строительству объектов атомной промышленности в 1946–1953 гг. было Главное управление лагерей промышленного строительства НКВД (Главпромстрой) во главе с А.Н. Комаровским. Начальники строительства одновременно являлись и начальниками лагерей при этих строительствах. С целью предотвра-

щения разглашения сведений всех занятых в строительстве переводили на другие объекты НКВД–МВД. Как справедливо подчеркивают многие исследователи, неправомерно считать, что объекты атомной промышленности возводились преимущественно силами заключенных (1). На наиболее крупных стройках ПГУ одновременно находилось по 10–12 лагерных отделений, при этом общая численность заключенных была сравнительно невелика. Так, на строительстве комбината № 817 (будущий “Маяк”) находилось 8,4 тыс. заключенных, комбината № 813 (будущий УЭХК) – 6,7 тыс. человек (данные на май 1947 г.) (2). В начальный период строительства заключенные составляли от 20 до 40% строителей, при этом они практически не работали на промплощадках, не допускались на секретные объекты.

Тем не менее, следует признать, что на начальных этапах формирования системы закрытых городов “тема”, связанная с заключенными, арестом была очень актуальна. Тот факт, что приезд в закрытый город сопровождался сверхсекретностью (будущие работники не знали ни основную цель работы, ни пункт истинного их назначения) нередко вызывал такие чувства как удрученность, подавленность, ощущение “таинственности и даже страха”, “ужасные впечатления”. Отсутствие информации рождало противоречивые слухи. Одни утверждали, что жить предстоит в красивейшем уголке Урала – Русской Швейцарии. Другие – что жить придется за колючей проволокой, работать на заводе, который находится под землей (3). Говорили также, что все, кто попал за колючую проволоку, назад не вернуться. У некоторых появлялась мысль, что их арестовали и везут в лагерь для заключенных.

Ветераны закрытых городов вспоминают об определенном жесточении в отношениях между заключенными и вольнонаемными, часто такое “соседство” угрожало здоровью или даже жизни. “Заключенные ... пользовались случаем снять с нас что-либо из теплых вещей, – вспоминает ветеран г. Лесного П.М. Постников. – Они наставляли на горло нож и приказывали раздеваться. Так, с двух наших ребят были сняты новые валенки, взамен их старых (4)”. В присутствии заключенных необходимо было постоянно помнить об опасности: зачастую строительный материал преднамеренно сбрасывался на свободных работников (5). “Они ... создают зону заключения для нас и для наших семей, – констатировал куратор завода № 814 А.И. Авдюков на первой партийной конференции управления ИТЛ и строительства № 514 в июле 1949 г. – Весь рабочий день семьи отсиживают за замком и бдительно следят за тем, чтобы не залезли в дом и не обворовали. А случаи воровства бывают почти ежедневно, некоторых обворовывали по 3–4 раза. В таких условиях жить исключительно тяжело” (6).

В утреннюю смену заводчане ходили на работу рядом со строительными колоннами заключенных. Из колонн часто слышались выкрики: “Мы сюда попали за воровство, бандитизм, а вы за что?” (7) Некоторых это наво-

дило на мысль об отсутствии личной свободы, рождало чувства угнетения и страха. Известны случаи, когда вольнонаемный состав отказывался работать рядом с заключенными (8).

С другой стороны, контакты с заключенными порождали у первых жителей ЗАТО и другие чувства. Например, удивлял стиль общения в бригадах заключенных. Ветеран комбината ЭХП В.Я. Комаров так описывает свой опыт работы с заключенными: “Бригадир стал обращаться к членам своей бригады таким ласковым голосом, что я просто открыл рот. Например, “Петя, помоги, пожалуйста, Коле. Видишь, ему одному трудно”. Петя вздрогнул и бросился в траншею. Схватив кувалду, начал ею работать. Да как!” (9).

Уважение и восхищение вызывали профессиональные навыки и личные качества некоторых заключенных. “Когда мы с мужем получили квартиру, – вспоминает С.А. Щербо, – соседний дом был в лесах. Там всюду шли работы. И днем оттуда часто звучал красивый мужской голос: “Скажите, девушки, подружке вашей ...” И каждый раз мы недоумевали, как обладатель такого необыкновенного голоса мог быть заключенным – просто не укладывалось в голове” (10).

Так или иначе, но проживание по-соседству заставляло примиряться с действительностью. “В лагере был духовой оркестр, – вспоминает ветеран г. Лесного В.Г. Югов, – и летом ... мы устраивали танцы. Они – по ту стороны проволоки, мы – по эту” (11). Отдельные горожане, сочувствуя заключенным, переправляли их письма родственникам, снабжали продуктами (12). “Я понимаю, что они заключенные, – возмущалась вольнонаемная женщина-счетовод, но почему им в лагере не дают пить чай?! Я по их просьбе по несколько пачек покупаю и приношу в рабочую зону!” (13). Некоторые поддерживали дружеские отношения с заключенными, даже участвовали в совместных застольях, что стирало “всякую грань между вольнонаемными и заключенными”, как с негодованием отмечало партийное руководство. Известны случаи хранения жителями ЗАТО литературных произведений “антисоветского содержания”, написанных заключенными (14). В результате более тесного общения, некоторые жители закрытых городов задумывались над тем, кто и почему был лишен свободы, действительно ли это было справедливо. Тем не менее, большинство придерживалось распространенного мнения “зря не посадят”, относилось к заключенным с настороженностью, испытывая страх и дискомфорт в их присутствии.

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. 297; Артемов Е.Т., Бедель А.Э. Укрощение Урана. Екатеринбург, 1999. С. 31-32; Землин П.С., Гашев И.И. Десант полковника Быстрова. Озерск, 1999. С. 17.

2. Новоселов В.Н. Создание атомной промышленности на Урале. Челябинск, 1999. С. 93.
3. Фонды музея истории ПО “Маяк”. Сохина Л.П. Мои воспоминания о работе на комбинате “Маяк”. Челябинск-65, 1993. С. 25.
4. Кузнецов В.Н. Атомный проект за колючей проволокой. Екатеринбург, 2004. С. 169.
5. Фонды музея истории ПО “Маяк”. Рыбакова О.С. Воспоминания. Челябинск-65, 1973. С. 13; Лесной: история закрытого города. Екатеринбург, 1997. С. 33, 36.
6. Кузнецов В.Н. Указ. соч. С. 159.
7. Там же. С. 128.
8. ЦДООСО. Ф. 4458. Оп. 1. Д. 3. Л. 42.
9. Лесной: история закрытого города. С. 55.
10. Там же. С. 220.
11. Кузнецов В.Н. Указ. соч. С. 157.
12. ЦДООСО. Ф. 4458. Оп. 1. Д. 189. Л. 15-16, 18.
13. Кузнецов В.Н. Указ. соч. С. 161.
14. ЦДООСО. Ф. 4458. Оп. 1. Д. 28. Л. 21.

**Мирошкин М.А.
(Екатеринбург)**

**Математические методы
в исследованиях по истории Урала**

Для современного этапа развития исторической науки характерна потребность в более глубоком и точном раскрытии сущности исторических явлений и процессов. Историков все чаще не удовлетворяют примерные оценки тех или иных черт этих явлений, гипотетические суждения об их сущности, носящие описательный характер. Один из путей преодоления "описательного" уровня в исторических исследованиях связан с использованием математических методов, позволяющих раскрыть количественную меру изучаемых процессов и явлений, дать более точное и строгое выражение соответствующих качеств.

Со времени выхода в свет первых работ, связанных с применением количественных методов в исторических исследованиях, прошло достаточно много времени. За это время только в нашей стране опубликована не одна сотня работ, в которых математические методы использованы для решения различных проблем историко-экономических, историко-социальных, историко-культурных, историко-демографических исследований, археологии и этнографии. В этих работах нашли применение практически все методы математической статистики, а также методы других областей математики (теории информации, теории дифференциальных уравнений, теории игр, теории графов, методов оптимизации и др.).

Расширение круга исследований с применением математико-статистических методов, постепенное накопление опыта позволили уже во второй половине 1960-х годов на новой основе перейти к решению больших и сложных вопросов историографии. Одними из первых на этот уровень вышли историки-аграрники. В области аграрной истории России было больше всего нерешенных и дискуссионных вопросов, которые можно было разрешить, только вводя в исследование новые комплексы источников и совершенствуя приемы и методы их обработки и анализа. В частности, И.Д. Ковальченко, изучая систему эксплуатации русского крепостного крестьянства в период кризиса феодального строя, отметил, что без математических методов было бы невозможно провести сравнительный анализ факторов развития земледелия и социально-экономических отношений в русской деревне первой половины XIX в. Измерив с помощью коэффициента линейной корреляции зависимость урожайности различных категорий крепостных крестьян в 40—50-х годах XIX в. от интенсивности их эксплуатации, И.Д. Ковальченко сделал вывод о том, что развитие крепостного хозяйства в первой половине XIX в. было обусловлено прежде всего размерами феодальной ренты (1).

Второй значительной работой, основанной на применении методов корреляционного анализа, была монография Л.В. Милова, посвященная одному из наиболее известных, но не используемых в науке источников — Экономическим примечаниям к генеральному межеванию второй половины XVIII в. (2).

Книги И.Д. Ковальченко и Л.В. Милова явились первыми крупными монографическими исследованиями, в которых в широких масштабах применялись математико-статистические методы при обработке данных массовых источников. Объединив усилия, указанные авторы сосредоточили внимание на изучении важной, но малоисследованной темы о развитии аграрного рынка России на протяжении длительного периода (3). Для этого они использовали корреляционный анализ цен на сельскохозяйственные продукты, систематически публиковавшихся с середины XVIII в. Результатом этой работы явился выход фундаментального труда «Всероссийский аграрный рынок XVIII — начала XX в.» (4). Аналогичную работу по изучению аграрного рынка проводил ленинградский историк Б.Н. Миронов (5).

В настоящее время историками-аграрниками достигнут, пожалуй, наиболее высокий уровень в применении математико-статистических методов. К ним обращаются теперь десятки исследователей. Они вводят в научный оборот новые комплексы массовых источников, в том числе данные подворных переписей крестьянских хозяйств, инвентарные описания, закладные хозяйственные списки, материалы ревизий и многие другие.

К применению математических методов все чаще обращаются историки советской деревни. Они ввели в обработку данные бюджетов крестьянских хозяйств 1920-х годов, налоговых сводок, годовых отчетов колхозов и другие источники, требующие применения математико-статистических методов при их обработке (6).

Почти одновременно с историками-аграрниками математико-статистические методы стали применять историки промышленности и рабочего класса, для которых проблема использования массовых источников была не менее актуальна. Они попытались ввести в обработку первичные материалы переписей, недостаточно использованные в государственной статистике, личные карточки рабочих и служащих и другие комплексы массовой документации. Ценным исследованием как в конкретно-историческом, так и в методическом плане явилась работа В.З. Дробижева, А.К. Соколова и В.А. Устинова, в которой на основе структурно-математических методов исследования материалов профессиональной переписи 1918 г. изучалась социальная структура рабочего класса в первый год пролетарской диктатуры (7).

Широко используя математико-статистические методы, историки рабочего класса отметили специфику их применения в исследовании социальных явлений и процессов, указали на необходимость поиска специальных мате-

математических теорий и методов, подходящих для их изучения. В этой связи внимание привлекла теория информации.

Некоторые исследователи советского рабочего класса работают на стыке истории и социологии. Это позволяет им широко использовать материалы социологических исследований и методы анализа социологической информации одновременно с постановкой задач исторического профиля и разработкой массовых источников. В работах историко-социологического плана можно чаще встретить обращение к математико-статистическим методам (8).

В последующие годы выявилась тенденция резкого роста числа работ историков, в которых обработку данных производили на основе методов многомерного статистического анализа (МСА). Эта тенденция проявляется и в других общественных науках.

В исторических исследованиях внедрение методов МСА связано в значительной степени с введением в научный оборот массовых исторических источников и задачами их обработки и анализа. В настоящее время накоплен определенный опыт применения методов МСА в исторических исследованиях как в нашей стране, так и за рубежом. Частично этот опыт отражен в монографиях и сборниках статей, опубликованных в 1980-е гг. (9). В начале 1980-х годов в рамках монографического исследования Т.И. Славко (10) были систематизированы математические методы относительно основных групп задач, которые возникают перед историками в процессе источниковедческой критики массовых источников, их содержательного анализа, выявлены допущения и ограничения каждого из рассматриваемых методов, обусловленные спецификой исторической науки и математики, вскрыты проблемы, требующие дальнейшего исследования. Из множества математико-статистических методов, существующих в различных областях математического знания, были рассмотрены группы первостепенных наиболее важных для историка приемов. При этом материал расположен по мере усложнения задач, и таким образом позволяет историку, впервые использующему количественные методы, осмысливать проблему от более простого - к более сложному. Большое внимание в работе уделяется системе изложения математических методов на основе исторической терминологии с постепенным включением математических терминов. К каждой формуле дается разъяснение всех ее знаков с позиций использования на историческом материале. Поскольку подсчеты по формулам могут производиться различными способами, были выявлены наиболее оптимальные из них с точки зрения методики организации обработки источника. Система подсчетов по большинству методов подробно демонстрируется на материалах конкретных исторических источников, но, к сожалению, не относящихся к одной исторической проблеме. Заслуживает внимания монографическое исследование методов многомерного статистического анализа Л.И. Бородкина (11). Сущность этих

методов связана с изучением типов социальных явлений, с определенным, хотя и обширным кругом исторических задач. В работе характеризуются возможности множественной регрессии, которая позволяет выявить степень зависимости одного признака от ряда других. Существенное внимание уделяется факторному анализу, методы которого дают возможность выделить наиболее значимые для анализируемой социальной системы группы признаков факторы. Из основных методов факторного анализа дается краткая характеристика центроидного метода, метода главных компонент и метода экстремальной группировки параметров. Важное значение имеет раздел, посвященный приемам автоматизированной классификации и распознавания образов. В нем показываются основные принципы многомерной классификации на основе методов кластерного анализа, позволяющих определить структуру сходства и различия социальных объектов в заданной системе показателей. При этом в монографии поднимается важнейшая проблема определения основных возможностей методов многомерного шкалирования.

Особо можно выделить диссертацию Е.М. Скворцовой, написанную в 1986 г. по такому массовому источнику как похозяйственные книги. В данной работе используется метод факторного анализа, в основе которого лежит математическая модель, описывающая соотношение между исходными признаками и обобщенными факторами и изучающая структуру взаимосвязей характеристик, внутренние системообразующие причины, определяющие вариацию всего набора параметров и формирующие специфику явления. Цель метода состоит в концентрации исходной информации в таком направлении, при котором исходные показатели выражаются в более емких характеристиках, не измеряемых непосредственно, но являющихся при этом наиболее существенными. С технической же стороны факторный анализ представляет собой многоступенчатую процедуру обработки матрицы коэффициентов парной корреляции. В силу того, что о связях между признаками наиболее эффективно можно судить лишь по малым матрицам, число параметров которых не превышает 10, а все большее вовлечение в научный оборот многомерных массовых источников предполагает применение больших матриц, ценность которых с ростом их масштабов снижается, постольку факторный анализ, используя результаты корреляционного и логически развивая его, позволяет глубже проникнуть в структуру явлений и процессов, сущность которых не лежит на поверхности.

Введенный в исследование метод главных компонент (далее МГК), использовавшийся в решениях задач группировки крестьянских хозяйств, предполагает построение факторов (компонент), каждый из которых является линейной комбинацией исходных признаков, число которых соответствует числу факторов и определяется, исходя из некоторого заданного уровня объясненной дисперсии исходных характеристик с помощью компонент. При этом выделение факторов происходит в убывающем порядке по мере

снижения доли объясняемой ими дисперсии, а показатели, входящие в первый фактор, оказывают максимальное влияние на дифференциацию объектов. Применявшийся в работе другой метод факторного анализа, экстремальной группировки параметров (далее ЭГП), выделял структуры, сходные с теми, которые формировал МГК, и служил доказательством стабильности работы обоих методов, специфика которых не влияла существенным образом на характер обособления факторов. В основе же метода ЭГП лежит гипотеза о том, что совокупность исходных признаков может быть разбита на группы, которые отражают действие определенного фактора-причины и внутри которых признаки увязаны более тесно, чем показатели разных групп. Задача ЭГП, представлявшей больший интерес в плане анализа структур факторов, состоит в выявлении этих сильно закоррелированных пучков характеристик и выделении их в фактор, а специфика заключается в том, что каждый признак обязательно включается в один из факторов, которые не являются независимыми и общими для всех признаков в отличие от МГК (12).

Результаты факторного анализа выражаются в наборе факторных нагрузок и весов. Первые представляют собой значения коэффициентов корреляции каждого из исходных признаков с каждым из выявленных факторов. Чем теснее эта связь, тем выше значения нагрузок, положительный знак которых указывает на прямую, а отрицательный - на обратную связь характеристики с фактором. Следовательно, данные о факторных нагрузках позволяют оценивать набор параметров, формирующих тот или иной фактор, и судить о степени значимости отдельных показателей в структуре каждого из них. Количественные значения выделенных факторов для каждого из объектов выражаются в наборе факторных весов. Объекту с большим их значением присуща большая степень проявления свойств данного фактора. Положительные значения весов соответствуют объектам, обладающим этими свойствами больше средней, а отрицательные - меньше ее. В связи с тем, что данные о факторных весах позволяют дифференцировать объекты в рамках каждой компоненты, т.е. рассматривать уровень их (объектов) развития в интересующем аспекте, они могут применяться в решениях задач группировки.

Таким образом, результаты анализа данных хозяйственных книг с помощью количественных методов и посредством традиционных приемов не только не противоречили, но, наоборот, хорошо дополняли, конкретизировали друг друга и органично вписались в систему научных представлений о явлениях и процессах этого периода. Тем самым было доказано, что источник является представительным для изучения социальной структуры деревни 1930-х годов. При этом метод главных компонент позволил вскрыть такой информационный пласт, к исследованию которого невозможно подступиться с

традиционным набором аналитических средств. МГК на материалах похозяйственных книг обеспечил возможность группировки крестьянских хозяйств по максимальному числу значимых признаков, давших полную характеристику типов изучаемых объектов. Формализация же отбора параметров позволила устранить субъективный момент в самом процессе группировки.

Результаты анализа данных МГК позволили сделать вывод об отличии в характере дифференциации хозяйств колхозников и единоличников и отметить тот рубеж, с которого эта разность стала утрачивать силу. Как выяснилось в ходе изучения похозяйственных книг методами факторного анализа, именно середина 1930-х годов явилась тем переломным моментом, с которого начался завершающий этап формирования новой социальной структуры села. В этом наглядно убеждают группировочные таблицы, описывавшие внутреннюю организацию социальных формирований крестьянства в периоды относительной устойчивости их структур посредством фиксации разности в количественных значениях параметров выделенных графическим методом подгрупп. Хорошая же согласованность результатов динамического и синхронного анализа доказала, что характер внутренних перемен в среде крестьянства стал отражением особенностей разворачивания процесса коллективизации в годы второй пятилетки. Новая социальная структура деревни окончательно утвердилась лишь к концу 1930-х годов, а доминирующее положение в ней занял класс колхозного крестьянства, почти два десятилетия находившийся в стадии становления и оформившийся на основе распада единоличной группы мелкотоварных производителей, носителей традиционного, но малоэффективного в новых исторических условиях, уклада производственной деятельности.

Значение похозяйственных книг, как доказал автор, велико в связи с тем, что они являются уникальным документом, позволяющим раскрывать динамику и структуру социально-экономических перемен в среде крестьянства в ходе социалистического преобразования сельского хозяйства страны (13).

Обобщающим трудом, в котором всесторонне раскрыты основные принципы применения количественных методов в исторических исследованиях, является монография И.Д. Ковальченко. В ней детально анализируются проблемы, отражающие место количественных методов в исторических исследованиях, вопросы соотношения этих методов с традиционными подходами, проблемы формализации и измерения социальных объектов, моделирования исторических явлений и процессов (14).

В настоящее время идет постепенный процесс сближения наук, сущность которого заключается во взаимном обогащении методов исследования, в проникновении понятий, теорий одних отраслей знания в другие. В истории подобный процесс связан со все расширяющимися комплексными историко-социологическими, историко-экономическими и т.п. исследованиями, тре-

бующими также использования эффективных приемов обработки больших массивов данных. В историческую науку вливается огромный поток информации от смежных дисциплин, требующий обработки и исторического обобщения.

Процессу совершенствования методов исторического исследования способствует и расширение границ самой математики, возникновение и развитие прикладных математических дисциплин, методы которых правомерно использовать при изучении общественных явлений. Возможность применения математических методов кроется в сущности математики, в предмете ее исследования. Большинство математических теорий, их возникновение и развитие всегда были направлены на изучение действительности и тем самым на удовлетворение потребностей практики. Прикладные математические дисциплины тесно соприкасаются с реальной действительностью, и их развитие обусловлено нуждами последней.

Таким образом, само развитие современного научного знания способствует проникновению в исследование математических методов. С другой стороны, эти методы существенным образом повлияли на многие приемы, расширяя границы историко-сравнительного, структурного и системного подходов, методов моделирования в исследовании.

Применение математико-статистических методов в настоящее время захватывает все более широкий круг проблем и различные периоды истории. Они проникают в историческую географию, историческую демографию, используются при решении специальных источниковедческих задач. Широко применяются они в археологии и этнографии и в целом ряде других специальных и вспомогательных исторических дисциплин.

Огромный интерес историков к массовым источникам по социально-экономической истории, накопленный довольно значительный опыт по их обработке, в том числе и при помощи методов математики, позволили создать коллективные монографии, посвященные массовым источникам по истории России периода капитализма и истории советского общества. Цель, которую ставили перед собой их авторы, заключается в подведении итогов проделанной работы в области изучения массовых источников, в источниковедческой характеристике основных типов массовых источников и определении дальнейших перспектив применения при их анализе математико-статистических методов (15).

Историку не обязательно применять всю совокупность указанных математических методов. Иногда обычная группировка материала дает возможность получить необходимые характеристики. Выбор методики и техники зависит в конечном счете от конкретных исследовательских задач. Основные направления применения математических методов уже определились. Это изучение закономерностей развития производительных сил, соотношения форм и типов хозяйственной деятельности, социально-

экономических укладов в отдельных конкретно-исторических ситуациях. Историки все чаще обращаются к исследованию динамики социальной структуры общества, к выявлению ее элементов на разных этапах исторического развития. Все более привлекает внимание характеристика закономерностей распространения массовых движений, идей, представлений, общественно-политической деятельности больших групп людей. Явления и процессы, которые при этом подвергаются изучению, характеризуются действием статистических закономерностей и требуют обобщения и осмысления большого фактического материала, заключенного в массовых источниках.

В настоящее время складываются целые области исторического исследования, которые строятся на такого рода обобщении и предусматривают применение целого спектра новейших методик. К их числу, в частности, относится изучение жизненных путей и опыта больших групп людей, позволяющее на новом уровне анализировать динамику социально-экономических, политических, культурных и других изменений в структуре общества. Оно основано на обобщении данных биографий, автобиографий, дневников, воспоминаний, писем, характеристик и другого массового материала.

Активно используются математические методы уральскими историками.

Среди них особо можно выделить работы следующих авторов: Т.И. Славко, Л.Н. Мазур, Ю.А. Русина, Л.М. Кадочникова, С.Л. Разинков (16).

Т.И. Славко в своей работе исследовала массовые источники по истории советского рабочего класса. Прежде всего - это статистические источники в виде формуляров и группировок, представленные в материалах Всесоюзных переписей, текущей статистики. Массовые данные содержались также в документах, имевших стандартные разработанные формы, например, анкеты делегатов различных конференций, расширенные списки депутатов. Следующую группу массовых источников, близких по методике обработки и основным принципам источниковедческой критики с предыдущей группой, составили документы, которые хотя и не имели разработанных форм, но описывали стандартные ситуации. К ним историк отнесла характеристики, биографии, рекомендации и т.д. Обширную группу объединили нарративные источники, содержавшие развернутые индивидуальные тексты.

Для обработки данных массовых источников Т.И. Славко применяла метод контент-анализа, корреляционный и информационный анализ, методике многомерного математико-статистического анализа, апробировала принципы организации выборки, нахождения средних величин и показателей вариации, метод группировки, графический метод.

Результатом отбора и комплектования источников стал банк данных, который может служить основой для дальнейшего изучения любых разно-

видностей массовых источников по социальной деятельности рабочих различных регионов страны. Используемые Т.И. Славко математические методы могут быть использованы широким кругом исследователей не только при изучении истории советского рабочего класса, но и истории крестьянства и интеллигенции, при создании банка данных по истории классов и слоев советского общества, чему в определенной степени способствуют и разработанные унифицированные формуляры.

Система изложения материала позволяет, с одной стороны, овладеть приемами математики неспециалистами в данной области, исследователями, впервые приступающими к обработке массовых источников при помощи тех или иных математических методов. Для специалистов же, занимающихся исследованием гносеологических возможностей конкретных математических методов, внедрением новых математических подходов, в работе дается система доказательств проблем на стыке истории и математики, что может явиться отправной точкой для ее последующей разработки (17).

Л.Н. Мазур исследовала такой массовый исторический источник как первичные документы бюджетных обследований колхозников Свердловской области 1-ой половины 60-х годов, характеризующие годовой бюджет отдельной семьи, а также различные статистические таблицы, сводки бюджетных данных, аналитические записки статуправления области и республики, делопроизводственная документация, инструкции и отчеты об работе статистиков, годовые отчеты колхозов, материалы Всесоюзной переписи населения 1959 г., районная периодика.

Среди применяемых математических методов были использованы: метод группировок, метод средних показателей, мода, показатели вариации признаков (вариационный размах и среднее квадратичное отклонение), графические методы (графики и гистограммы).

В работе Л.Н. Мазур впервые был дан полный развернутый анализ документов бюджетных обследований колхозников 60-х годов, и в первую очередь, первичных формуляров, разработана методика изучения опросных бланков, построенная на использовании математико-статистических методов преобразования информации и ЭВМ. Впервые в историографии начала 1990-х была предпринята попытка исследования образа жизни колхозников в единстве всех форм жизнедеятельности на основе исторического источника - бюджетов колхозников 1-й половины 1960-х годов. В ходе интерпретации бюджетных данных были рассмотрены структура и функции крестьянского двора Среднего Урала, исследована микроструктура крестьянства. Важнейшим результатом данной работы является вовлечение в научный оборот большого массива исторических сведений, позволяющих осветить ряд проблем истории советского крестьянства (18).

Практическая значимость диссертации заключается в создании базы машиночитаемых данных, включающей информацию бюджетов 221 семьи колхозников Свердловской области, которая может использоваться неоднократно.

Ю.А. Русина анализировала такой массовый источник как - акты гражданского состояния. Автором был проведен информативный и сравнительный анализ с построением комбинационных таблиц, сделана научно обоснованная выборка, при интерпретации данных вычислена мода, коэффициенты и индексы брачности, использованы графические методы.

Таким образом, был дан первый комплексный анализ актов гражданского состояния как массового исторического источника и сделана оценка возможностей его привлечения для изучения демографических структур и процессов. Впервые предпринята попытка системного анализа демографических и социальных характеристик городского населения Среднего Урала на базе вновь вводимых в научный оборот фактических данных. В результате работы сформирована база машиночитаемых данных по демографическим процессам в городах Среднего Урала. Поиск информации, расчет показателей и контроль точности данных осуществлялся на ЭВМ.

Л.М. Кадочникова исследовала первичные материалы бюджетных обследований рабочих 60-х и 70-х годов Тюменской области XX века. В диссертации активно использовались метод группировок, вычисления средних величин, показатели вариационного размаха и др., а так же графические методы.

Автором впервые был дан полный развернутый анализ документов бюджетных обследований рабочих конца 60-х - первой половины 70-х годов, разработана методика изучения опросных бланков, основанная на использовании математико-статистических методов и ЭВМ. На базе интерпретации результатов машинной обработки источника была рассмотрена демографическая микроструктура рабочих Тюменской области, комплекс параметров, составляющих их уровень жизни.

С.Л. Разинков изучал специфические массовые исторические источники: карточки персонального учета трудармейцев, личные дела трудармейцев, архивно-следственные дела, учетные карточки заключенных, личные дела спецпереселенцев и рабочих (служащих). Историк задействовал исторический и логический методы, применялись генетический, сравнительно-исторический методы, историко-системный подход, а также методы количественного и качественного анализа, просопографический метод.

Автор пришел к выводу, что комплексный анализ конкретных проблем социальной истории, невозможен без формирования системы представительных количественных данных, поддающихся измерению и соотношению с аналогичными наборами признаков. Подобная система может быть сформирована только на базе всестороннего обобщения разнообразного ин-

формационного материала, - в первую очередь за счет обращения к массовым историческим источникам, которые, в отличие от традиционных, содержат расширенный набор динамических сведений не только о социальной группе вообще, но и о каждой конкретной персоне в отдельности, что создает более широкие возможности для анализа и верифицируемости полученных данных (19).

Математические методы в истории позволяют историку не только количественно описать закономерности массовых явлений, но и учесть своеобразие каждого исторического источника, выявить степень достоверности источника и проведя глубокое качественное исследование активировать его информационный потенциал. К каждому виду массовых источников разрабатывается соответствующая методика, наиболее распространенные среди них – группировки, средние показатели, корреляционный, факторный анализ.

Применение математических методов в истории требует решения и исторических и математических проблем. Часто историк при выборе математических методов вынужден исходить от имеющихся в его распоряжении средств. Поэтому необходима дальнейшая разработка математических методов для более точного отражения социальных процессов и явлений.

-
1. Славко Т.И. Математико-статистические методы в исторических исследованиях. М., 1981. С. 8.
 2. Милов Л.В. Исследование об «Экономических примечаниях к генеральному межеванию». М., 1965.
 3. Ковальченко И.Д., Милов Л.В. О принципах исследования процесса формирования Всероссийского аграрного рынка (XVIII-XX вв.) // История СССР. 1969. № 1. С. 27-57; Ковальченко И.Д. Аграрный рынок и характер аграрного строя Европейской России в конце XIX – начале XX в. // История СССР. 1973. № 2. С. 42-74 и др.
 4. Ковальченко И.Д., Милов Л.В. Всероссийский аграрный рынок XVIII-начала XX в. М., 1974.
 5. Миронов Б.Н. Факторы динамики хлебных цен в Европейской России в 1801-1914 гг. и количественная оценка их влияния // Математические методы в исследованиях по социально-экономической истории. М., 1975. С. 180-219.
 6. Миняйло Н.Г. Опыт применения корреляционного анализа при обработке крестьянских бюджетов // Математические методы в исследованиях по социально-экономической истории. М., 1975. С. 128-150; Бокарев Ю.П. Крестьянское хозяйство и развитие промышленности Советской России в середине 20-х годов XX в. // Математические методы в историко-экономических и историко-культурных исследованиях. М., 1977. С. 8-25; Обожди В.А. К вопросу о социально-экономической группировке крестьянских хозяйств доколхозной деревни: (По материалам Урала) // Там же. С. 25-39; и др.
 7. Дробижев В.З., Соколов А.К., Устинов В.А. Рабочий класс Советской России в первый год пролетарской диктатуры. М., 1975.
 8. Социальный облик колхозной молодежи (По материалам социологических обследований 1938 и 1969 гг.). М., 1976.

9. Математические методы в социально-экономических и археологических исследованиях. М., 1981; Математические методы и ЭВМ в исторических исследованиях. М., 1984; Ковальченко И.Д., Селунская Н.Б., Литваков Б.М. Социально-экономический строй помещичьего хозяйства Европейской России в эпоху капитализма. М., 1982; и др.
10. Славко Т.И. Математико-статистические методы в исторических исследованиях. М., 1981.
11. Бородин Л.И. Многомерный статистический анализ в исторических исследованиях. М., 1986.
12. Скворцова Е.М. Похозяйственные книги сельсоветов 30-х годов как источник для изучения социально-экономической истории советской деревни. Кан. дисс., М., 1986. С. 140-141.
13. Там же. С. 189-190.
14. Ковальченко И.Д. Методы исторического исследования. М., 1987.
15. Массовые источники по социально-экономической истории России периода капитализма. М., 1979; Массовые источники по социально-экономической истории советского общества. М., 1979.
16. Славко Т.И. Математические методы в изучении истории советского рабочего класса. Автореф. ...д.и.н., Свердловск, 1989; Мазур Л.Н. Бюджеты колхозов как источник по социально-экономической структуре крестьянства среднего Урала в I половине 60-х годов. Кан. дисс., Екатеринбург, 1992; Русина Ю.А. Акты гражданского состояния как источник по демографическим процессам в городах среднего Урала в 1960-1985 гг. Автореф. ...к.и.н., Свердловск, 1991; Кадочникова Л.М. Бюджетные обследования как источник изучения уровня жизни рабочих Тюменской области (конец 60-х – первая половина 70-х годов XX века). Автореф. ...к.и.н., Екатеринбург, 1998; Разинков С.Л. Социальный портрет и судьбы советских немцев – трудармейцев, мобилизованных в лагеря НКВД на территории Свердловской области в 1941-1946 гг.: опыт создания и применения электронной базы данных. Автореф. ...к.и.н., Екатеринбург, 2001.
17. Славко Т.И. Математические методы в изучении истории советского рабочего класса. С. 14.
18. Мазур Л.Н. Указ соч. С. 28-29.
19. Разинков С.Л. Указ. соч. С. 24.

**Михалев Н.А.
(Екатеринбург)**

Демографическая история Ямала в коллекции документов Государственного архива в г. Тобольске

В последнее время наблюдается заметное повышение исследовательского интереса к истории Ямала (Ямало-Ненецкого автономного округа). Более того, накопившейся к настоящему моменту значительный источниковый и литературный материал, характеризующий этапы и разнообраз-

ные параметры развития региона, позволяет говорить о сложившихся предпосылках для структурирования информационного поля и серьезных научных обобщений, т.е. для создания обобщающего труда по истории Ямала (1).

Тем не менее, следует констатировать, что изучение вопросов демографической истории Ямала – особенно истории первой половины XX в. – оставалось и продолжается оставаться на некоторой периферии исторических исследований. Как справедливо отметила А.Г. Оруджиева, исследования демографического развития населения Северо-Западной Сибири, в том числе и Ямала, с дореволюционного периода и до начала 40-х годов затруднены в связи с тем, что имеющаяся информация носит скудный и противоречивый характер. Трудности в поисках сведений о населении связаны также и с тем, что в этот период происходило неоднократное переподчинение территории округа различным административным центрам (2). Что касается более узкого хронологического отрезка, охватывающего последнее десятилетие XIX – начало XX вв., когда современная территория Ямало-Ненецкого округа входила в состав Березовского уезда Тобольской губернии, то интересующие нас документы этого периода отложились в нескольких фондах Государственного архива в г. Тобольске.

Весь комплекс архивных документов можно разделить на несколько групп. Поскольку до революции значительный объем сведений о населении аккумулировался в руках церкви, то выделяются, как минимум, две большие группы – это документы духовной и документы светской администрации края.

Из фондов, содержащие последние, наибольшими информационными возможностями обладает ф. 417 Губернского статистического комитета, который занимался сбором и приведением в порядок разнообразных статистических сведений по всем отраслям экономики, а также вел учет движения населения. Для составления ежегодно издаваемых обзоров Тобольской губернии Комитет по распоряжению губернатора – как правило, в ноябре каждого года – циркулярно рассылал всем уездным исправникам необходимое количество бланков-таблиц для составления выписок из метрик о числе родившихся, умерших и браком сочетавшихся за истекший год. Для учета православного населения губернии исправникам предписывалось рассылать таковые благочинным церковей соответствующих приходов, а для учета лиц других исповеданий (т.е. автохтонного населения применительно к северным уездам) – всем “подлежащим местам и лицам”, (т.е. в данном случае инородным управам). Заполненные требуемыми сведениями, бланки возвращались уездным исправникам, которые на их основе составляли общие ведомости о движении населения во вверенных им уездах, представлявшиеся, вместе с выписками из метрик и списком приходов, в Статистический комитет в конце марта – начале февраля года, следующего за отчетным.

В фонде Комитета сохранились оригиналы сводных таблиц о числе рождений, смертей и браков в Тобольской губернии, составленные на основании представленных в Комитет уездных ведомостей, за 1898, 1899, 1901, 1910, 1911, 1914 и 1916 годы (3). При необходимости сведения за пропущенные годы (т.е. 1900, 1902-1909, 1912, 1913) могут быть восстановлены с использованием выпускавшихся Комитетом “Обзоров Тобольской губернии”, в которых и печатались эти сводные таблицы (4). Однако, показатели, содержащиеся в них, относятся к Березовскому уезду в целом, отнюдь не вся территория которого войдет впоследствии в состав Ямало-Ненецкого округа. Поэтому более ценными документами, отложившимися в данном фонде, являются, несомненно, одни из источников сводных общегубернских таблиц – ведомости о движении населения, составленные березовским уездным исправником с разбивкой по всем волостям и приходам уезда, а также те метрические таблицы, на основе которых составлялись последние. Они позволяют проследить движение населения лишь по тем приходам и волостям, которые, некоторое время спустя, войдут в состав сначала Обдорского района, а затем и Ямальского округа.

В фонде сохранились уездные ведомости за 1899, 1908, 1909, 1910, 1911, 1912, 1914 годы (5). В них, за исключением таблицы за 1909 г., отражены сведения об естественном движении лишь православного населения уезда. Это обстоятельство заставляет обратиться непосредственно к метрическим таблицам – выпискам из метрик, содержащих достаточно подробные сведения, во-первых, о количестве умерших с разбивкой по месяцам и возрастам, во-вторых, о количестве родившихся (включая мертворождения) по месяцам с указанием законности или незаконности рождения, а также с фиксацией появления двойни, тройни, четверни или подкидышей, и, наконец, в-третьих, о числе заключенных браков по месяцам с указанием возраста брачующихся и их гражданского состояния на момент вступления в брак (холостой/вдовец, девица/вдова). В фонде имеются метрические таблицы по всем интересующим приходам: Кушеватской, Мужевской, Обдорской Миссионерской и Обдорской Петро-Павловской церквям за 1908, 1909, 1910, 1911, 1912, 1913, 1914 годы, правда сшиты они в делах непоследовательно, вперемежку с таблицами других приходов Березовского уезда, что значительно затрудняет работу с ними (6). Помимо этого, сохранились и таблицы, составленные старшинами инородных управ – Обдорской Остяцкой и Обдорской Самоедской – за 1908, 1909, 1910, 1911, 1912 годы (7). В своей совокупности эти документы позволяют изучить особенности естественного движения не только пришлого, но и коренного населения региона в начале XX в.

Сведения, касающиеся организации и проведения на Ямале первой Всеобщей переписи населения Российской империи 1897г., можно найти в ф. 477 Тобольской губернской переписной комиссии и ф. 573 Березовской

окружной переписной комиссии. В ф. 477 находятся все журналы заседаний Березовской окружной комиссии, содержащие данные о составе последней, подробное описание четырех переписных участков, на которые был разделен Березовский уезд, сведения о выборе заведующих этими участками, об особенностях переписи кочевого населения уезда, о необходимости дифференцированного вознаграждения счетчикам и заведующим разными переписными участками и т.д. (8). Интересными документами ф. 573 является переписка с Тобольской губернской переписной комиссией, которая рассматривала и утверждала разрабатываемые окружной комиссией проекты организации переписи, а также отчет о деятельности Березовской комиссии, представляющий собой краткое изложение содержания журналов последней (9). С сожалением следует констатировать, что ни подсчетных ведомостей, ни первичного переписного материала по северным уездам Тобольской губернии не сохранилось. Эти цифровые данные приходится извлекать уже из вторичных источников (10).

Что касается документов, отложившихся в результате деятельности церковной администрации края, то среди них особенно выделяются исповедные росписи северных православных приходов. Они представляют собой специальные книги-ведомости, в которых записывалось все наличное православное население волостей, относившихся к приходу данной церкви, а также делались отметки о выполнении каждым прихожанином различных церковных обрядов. Записи в этих книгах – своеобразные посемейные списки населения прихода с перечислением всех членов семьи, указанием степени родства каждого по отношению к лицу, зафиксированному в качестве главы данной семьи, а также указанием социального статуса всех лиц. В исповедных книгах записано и обращенное в христианство “инородческое” население региона, отражена его семейная структура. В целом исповедные книги являются источником массового статистического материала как о численном составе, так и структуре семьи жителей северной части Березовского уезда начала XX в. Наиболее полно в архивных фондах сохранились исповедные книги Мужевской церкви за 1904 – 1908, 1911 – 1917 гг. и Обдорской Петро-Павловской церкви за 1897 – 1916 гг. (11).

Таким образом, произведенный краткий обзор документов, отложившихся в фондах Государственного архива в г. Тобольске, свидетельствует, что, несмотря на все трудности, исследование демографического развития населения Ямала в конце XIX – начале XX вв. является возможным и обеспечено историческими источниками, релевантными и вполне репрезентативными по отношению к указанной теме.

1. Алексеев В.В. Представляю номер // Уральский исторический вестник. № 12. Ямальский выпуск. Екатеринбург, 2005. С. 3; см. также: Алексеев В.В. Обобщающий труд по истории региона: опыт подготовки проблемы // Там же. С. 8-14.

2. Оруджиева А.Г. Население Ямала от переписи до переписи (историко-демографический очерк). Екатеринбург-Салехард, 2005. С. 8.
3. Государственный архив в г. Тобольске (Далее: ГУТО ГАТ). Ф. 417. Оп. 1. Д. 191, 192, 193, 218, 231, 286, 314.
4. “Обзоры Тобольской губернии” можно также найти в библиотечном фонде архива.
5. ГУТО ГАТ. Ф. 417. Оп. 1. Д. 192. Л. 52, 52об. (1899г.), Д. 203. Л. 1 (1908г.), Д. 211. Л. 8, 50 (1909г.), Д. 222. Л. 1 (1910г.), Д. 238. Л. 1, 1об. (1911г.), Д. 255. Л. 7 (1912г.), Д. 285. Л. 37, 37об. (1914г.)
6. Таблицы Кушеватского прихода: Там же. Д. 203. Л. 28, 28об, 37, 38об. (1908г.), Д. 211. Л. 33, 33об., 42, 42об. (1909г.), Д. 222. Л. 30, 30об., 39, 39об. (1910г.), Д. 238. Л. 33, 33об., 40, 40об. (1911г.), Д. 255. Л. 29, 29об., 32, 32об. (1912г.), Д. 273. Л. 53об., 54, 54об., 55, 55об., 56 (1913г.), Д. 297. Л. 28, 28об., 49, 49об., 73об., 74 (1914г.).
Таблицы Мужевского прихода: Там же. Д. 203. Л. 29, 29об., 36, 36об. (1908г.), Д. 211. Л. 34, 34об., 41, 41об. (1909г.), Д. 222. Л. 31, 31об., 38, 38об. (1910г.), Д. 238. Л. 34, 34об., 39, 39об. (1911г.), Д. 255. Л. 30, 30об., 31, 31об. (1912г.), Д. 273. Л. 41об, 42, 42об., 43, 43об., 44 (1913г.), Д. 297. Л. 27, 27об., 50, 50об., 75об., 76 (1914г.).
Обдорского миссионерского: Там же. Д. 203. Л. 30, 30об, 35, 35об. (1908г.), Д. 211. Л. 35, 35об, 40, 40об. (1909г.), Д. 222. Л. 32, 32об., 37, 37об. (1910г.), Д. 238. Л. 35, 35об., 38, 38об. (1911г.), Д. 255. Л. 35, 35об., 42, 42об. (1912г.), Д. 273. Л. 61об., 62, 62об., 63, 63об., 64 (1913г.), Д. 297. Л. 26, 26об., 51, 51об., 77об., 78 (1914г.).
Обдорского Петро-Павловского: Там же. Д. 203. Л. 31, 31об., 34, 34об. (1908г.), Д. 211. Л. 36, 36об., 39, 39об. (1909г.), Д. 222. Л. 33, 33об., 36, 36об. (1910г.), Д. 238. Л. 36, 36об, 37, 37об. (1911г.), Д. 255. Л. 36, 36об., 41, 41об. (1912г.), Д. 273. Л. 53об., 54, 57об., 58, 59об., 60 (1913г.), Д. 297. Л. 25, 25об., 52, 52об., 79об., 80 (1914г.).
7. Там же. Д. 203. Л. 38, 38об., 43, 43об., 40-41об. (1908г.), Д. 211. Л. 52-53об. (1909г.), Д. 222. Л. 34-35об. (1910г.), Д. 238. 44, 44об., 47, 47об., 45-46об. (1911г.), Д. 255. Л. 45, 45об., 48, 48об., 46-47об.
8. Там же. Ф. 477. Оп. 1. Д. 2, 7.
9. Там же. Ф. 573. Оп.1. Д. 1, 7.
10. Основным источником в этом отношении является следующая работа С.К. Патканова: Патканов С.К. Статистические данные, показывающие состав населения Сибири, язык и роды инородцев (на основании данных специальной разработки материалов переписи 1897 г.). Т. 2 // Записки Русского географического общества по отделению статистики. Т. XI. Вып. 2. СПб., 1911. См. также: Список населенных мест Тобольской губернии. По сведениям, доставленным волостными правлениями в 1903 г. и проверенным с переписным материалом. Тобольск, 1904; Первая всеобщая перепись населения Российской империи 1897г. Т. LXXVIII. Тобольская губерния. СПб, 1905.
11. Исповедные книги Мужевской церкви: ГУТО ГАТ. Ф. 700. Оп.1. Д. 31 (1904-1905гг.), 33 (1905г.), 34 (1906-1908гг.), 37 (1911-1914гг.), 42 (1915-1917гг.).
Исповедные книги Обдорской Петро-Павловской церкви: Там же. Ф. 704. Оп. 1. Д. 136 (1897г.), 140 (1898г.), 141 (1899г.), 146 (1900г.), 147 (1901-1910гг.), 153 (1907-1915гг.), 159 (1912-1916гг.).

Мошкин В.В.
(Нижневартовск)

**Документы ГАОПОТО о спецпереселенцах
Севера Западной Сибири**

Север Западной Сибири был одним из регионов страны, где широко использовался труд спецпереселенцев как постоянной кадровой рабочей силы в освоении и разработке значительных лесных площадей, в развитии сельского и рыбного хозяйства, а также в строительстве. Работы В.Н. Земскова, Н.А. Ивницкого, Н.Я. Гущина, Т.И. Славко, А.Э. Бедея, Е.И. Плотникова, Л.В. Захаровского, С.А. Красильникова и др. исследователей, дают возможность исторической реконструкции механизма осуществления, социально-бытового положения, численности и последствий массовых принудительных спецпереселений в районы севера Уральской области и Сибирь. Наиболее полную информацию по крестьянской ссылке на Обь – Иртышский Север представила Л.В. Алексеева (1). Много уже сделано исследователями в изучении проблемы, однако есть еще немало "белых" пятен. Выявление новых архивных источников позволяет конкретизировать некоторые факты по истории крестьянской ссылки.

Важными для изучения указанной темы являются документы Государственного архива общественно-политических объединений Тюменской области (ГАОПОТО). В фондах архива хранятся уникальные материалы по вопросам регулирования производственной и социальной сфер жизни спецпереселенцев 1930–х гг. Здесь содержатся документы, касающиеся взаимоотношений спецпереселенцев, с одной стороны, и чрезвычайных органов, с другой.

В группе документов партийных органов, значительное место занимают решения и постановления выписки из протоколов заседаний Уралобкома ВКП (б). Примером может служить секретное письмо Уралобкома ВКП (б) в Остяко – Вогульский ОК ВКП (б) от 8 июня 1932 г. за № 660/с., отражавшее содержание постановления бюро Уралобкома ВКП (б) по вопросу о хозяйственном использовании и культурно – массовой работе среди спецпереселенцев от 9 мая 1932 г. (2). Анализ документов показал, что большинство из них носит директивный характер и в основном не отражает действительного положения дел в тех отраслях производства, где были заняты спецпереселенцы.

Довольно крупный блок архивных документов по спецпереселенческой политике представлен протоколами совещаний и заседаний, деловой перепиской. Эти источники дают возможность гораздо глубже разобраться в истории развития отраслей, в которых были задействованы спецпереселенцы, выяснить факты, касающиеся снабжения, зарплаты, хозяйственного обу-

строительства спецпереселенцев. Документы этой группы нередко отличаются наибольшей долей субъективизма. Так, например доклад заведующего строительной частью Попова «О состоянии переселенческого строительства» на распорядительном заседании по вопросу переселенческого строительства от 5 октября 1931 г., и аналогичный документ, составленный при проверке работы треста вышестоящим органом (представителем Союзрыба), существенно отличаются.

Если первый объясняет плохую работу объективными причинами: «1) поздняя доставка лесоматериала; первая партия леса прибыла в середине августа; запасов лесоматериалов на месте не было никаких, 2) острый недостаток в рабочей силе. в особенности в плотниках, 3) недостаток прочих строительных материалов, пиломатериалов, гвоздей, кирпича, дверных и оконных приборов и кровельного железа» (3), то во втором документе причины более субъективны: «1) крайне низкая оплата труда спецпереселенцев по Сургутскому и Березовскому районам, неприменение к ним республиканских расценок; 2) слабая организация рабочей силы, нераспорядительность администрации на местах; 3) отсутствие увязки в работе стройучастков с директорами комбинатов и промыслов, директора промыслов в большинстве своем остались пассивными зрителями строительства... по всем районам наблюдалось недостаточное содействие администраций промыслов, переселенческому строительству, также слишком недостаточно проявлено инициативы к замене дефицитных стройматериалов материалами местными (кирпич, дверные, оконные приборы глинобитные очаги и т. п.)» (4).

Большую ценность для исследования самых разнообразных проблем крестьянской ссылки на Север Западной Сибири представляют годовые отчеты предприятий, объединений, трестов округа. Данные отчеты составлялись по единой методике по утвержденным формам, которые практически не менялись, что позволяет сделать вывод о полной сопоставимости этих источников. Годовые отчеты содержат в основном информацию о темпах хозяйственного освоения той или иной территории; об организации строительства как производственных объектов, так и жилых помещений для спецпереселенцев; выплат зарплаты спецпереселенцам; снабжение; медицинское обслуживание; школьное дело; культурное обслуживание (5). К большому сожалению, этих документов в архиве отложилось мало, что вызвано принадлежностью предприятий, в которых были заняты спецпереселенцы, к различным ведомствам, которые многократно реорганизовывались.

В фондах ГАОПОТО имеется большой комплекс документальных материалов районных исполнительных комитетов, осуществлявших руководство хозяйственным и социально – культурным строительством; проводили в жизнь декреты, постановления и распоряжения центральных органов власти; руководили деятельностью всех находящихся в пределах района советских учреждений, созывали совещания председателей сельсоветов, из-

давали обязательные постановления и налагали административные взыскания за нарушения постановлений в пределах территорий Уватского, Сургутского, Тобольского, Чернаковского, Березовского и других районов Севера Западной Сибири (6). Привлеченные документы ГАПОТО дают возможность более детально установить процесс хозяйственного освоения края силами спецпереселенцев в 1930-е гг.

-
1. Алексеева Л.В. Северо-Западная Сибирь в 1917-1941 гг.: Национально-государственное строительство и население. Нижневартовск, 2002; Алексеева Л.В. Экономическое развитие Обь-Иртышского Севера в 1917-1941 гг.: Трансформация хозяйственного уклада. Екатеринбург, 2003.
 2. ГАПОТО. Ф.107. Оп.1. Д. 28. Л. 2-5.
 3. Там же. Д.14. Л. 76.
 4. Там же. Л. 79.
 5. Там же. Л. 76.
 6. Там же. Ф.30. Оп.1.Д. 972,973, 935, 970, 971,974.

Побережников И.В.
(Екатеринбург)

Теоретические проблемы модернизационного подхода

На протяжении второй половины XX столетия историки нечасто продуцировали собственно «исторические» теории. Примеры последних крайне немногочисленны (теория трех уровней исторических изменений Ф. Броделя; теория детства раннего Нового времени Ф. Арьеса; «долгое Средневековье» Ж. Ле Гоффа; «церемониалистский» подход, заложенный в книге Э. Канторовича «Два тела короля» и т.д.). Создавая крупные концептуальные работы, историки обыкновенно решали проблему методологического обновления, обращаясь к теориям разных социальных и гуманитарных наук (позднее этот процесс получил название «стратегия присвоения»). Чаще всего для анализа прошлой социальной реальности использовались теории разного уровня, которые были созданы в социологии, экономической теории, политологии, психологии, географии, культурной антропологии и др.

Одним из теоретических подходов, получивших широкое распространение в исторических исследованиях, стал модернизационный анализ, заимствованный – в первую очередь – из социологии.

Широкие исторические трансформации (которые не ограничиваясь лишь количественным приростом каких-либо параметров, приводят к модификации самих этих параметров, к изменению способов организации общества), составляющие наиболее важные вехи на пути человечества, такие как становление человека, переход от присваивающей к производящей экономике, возникновение ранних цивилизаций, переход от традиционного к современному обществу и др., всегда привлекали внимание исследователей. Подобные трансформации нередко именуются революциями, настолько всеобъемлющ их характер и настолько значимы их последствия для развития человечества. Последняя из названных кардинальных трансформаций получила в науке наименование модернизации. Модернизация – протяженный, охватывающий несколько столетий исторический процесс, в ходе которого люди совершали переход от традиционного, преимущественно аграрного общества (данное общество функционировало на основе традиций; люди добывали пропитание так, как это делали их отцы и деды; традиционные регулятивы играли огромную роль в организации общественной и частной жизни) к современному, индустриальному обществу.

Модернизационная перспектива как раз и призвана в первую очередь решать проблемы, связанные с объяснением перехода от традиционного, аграрного к индустриальному, современному обществу. Данные проблемы сохраняет свою актуальность для значительной части стран и народов, населяющих современную планету; значима данная проблема и

для России, которая осуществляет сегодня грандиозную трансформацию, призванную завершить постройку современного общества. Вероятно, проблема модернизации сохраняет определенную значимость и для наиболее развитых обществ мира, в которых индустриальный сектор экономики по-прежнему играет немаловажную роль.

Свидетельством влияния модернизационной перспективы может служить тот факт, что многие концепты, получившие детальную теоретическую разработку в ее рамках (традиция, инновация, традиционное и индустриальное общества, структурно-функциональная дифференциация, индустриализация, демократизация, рационализация, профессионализация, стадии роста и т.д.), находят широкое применение в научном дискурсе, в том числе в рамках конкурирующих теоретических направлений.

В этой связи хотелось бы подчеркнуть теоретическую значимость модернизационного направления, плодотворность его использования для объяснения механизмов широких исторических процессов.

При этом понятие модернизация сегодня употребляется в различных смыслах: для обозначения широкого исторического процесса перехода от традиционности к современности; для характеристики преобразований, совершенствований, которые осуществляются в современных современных обществах; для объяснения усилий, предпринимаемых странами Третьего мира с целью приблизиться к характеристикам наиболее развитых обществ; для описания трансформаций, переживаемых постсоциалистическими странами.

Необходимо обратить внимание на творческий характер разработок, осуществленных в рамках модернизационного направления. Модернизационная школа возникла в 1960—1970-е гг. (работы М. Леви, С. Блэка, Ш. Эйзенштадта, С. Хантингтона, У. Ростоу, Д. Лернера, Д. Эптера и др. авторов). Однако данная теория не оставалась неизменной со времени ее первоначального оформления; дальнейшее развитие теории модернизации было обусловлено нарастанием сложности реальных модернизационных процессов, развитием теоретического оснащения гуманитарных наук.

На протяжении второй половины XX и начала XXI столетия школа модернизации реагировала на модификации реальных процессов развития, расширяла свой исследовательский фокус, включая в орбиту внимания все новые сюжеты, совершенствовала свой познавательный инструментарий, учитывая, в частности, обновление методологии социальных и гуманитарных наук в целом. В частности, для сторонников модернизационного подхода стала очевидной необходимость учета социокультурного контекста модернизации, получила признание идея многовариантного и циклического характера модернизации, влияния на ее результаты международного контекста.

Указанные теоретические инновации заставили по новому взглянуть на такие приписываемые изначально модернизации характеристики, как не-

обратимость, прогрессивность, протяженность и эволюционность, гомогенизирующий эффект.

Так, С. Дьюб критически оценивает приписывание процессу модернизации параметра глобальности. Исследователь справедливо пишет, что, несмотря на широкую диффузию, блага модернизации по-прежнему недоступны для значительной части населения земного шара. Он сомневается в возможности реализации идеала равномерной модернизации в глобальном масштабе. Пользуясь метафорой Э. Тоффлера, он пишет, что в то время как небольшая часть человечества движется от «второй волны» к «третьей», две трети его все еще вынуждены оставаться частью «первой волны». Аспект гомогенизации также, по мнению С. Дьюба, вызывает вопросы. Он противопоставляет ставшему привычным описанию современного мира как «большой деревни» рост национализма и многообразие культурного сознания, указывает на политику супердержав, водоворот напряженности и конфликтов, в которые погружены развивающиеся страны, как на препятствия на пути к глобальной гомогенизации. Рост фундаментализма и контрмодернизационных идеологий во многих обществах ставит, по мнению С. Дьюба, под сомнение такую характеристику модернизации, как необратимость. Наблюдающийся рост индивидуальной отчужденности и социальной аномии, дисфункциональности множества социальных институтов, насилия, ослабление нормативной структуры общества превращают в дискуссионную и такую характеристику модернизации, как ее прогрессивность (1).

Использование модернизационной парадигмы в качестве познавательной модели ставит ряд проблем. Одна из них может быть сформулирована как системность VS односторонность. Классическая версия модернизационной перспективы исходила из того, что модернизация — комплексный и системный процесс инновационных изменений фактически во всех областях человеческой мысли, поведения, общественного устройства. Системность предполагала соотнесение и взаимосвязь изменения одной из движущих сил модернизации с прочими факторами. Атрибуты модернизации, согласно представлениям сторонников данной парадигмы, формируют связанное целое, появляясь скорее в кластерах, нежели в изоляции; как только изменения вносятся в одну из сфер деятельности, это неизбежно вызывает соответствующие изменения в других сферах; взаимосвязанные изменения происходят более-менее одновременно; трансформация одной из общественных подсистем должна стимулировать адекватные преобразования других подсистем, что в конце концов резюмируется в общем ходе эволюции общества. Сама эволюция в данном теоретическом контексте дирижируется некими объективными, не зависящими от человека, детерминантами, в которые вложена своеобразная цель — более высокий уровень общественного развития.

Между тем, вряд ли есть основания рассматривать модернизацию как телеологическую эволюцию. Исторический процесс осуществляется как кон-

струирование социальных отношений в пространстве и времени в результате интеракции между структурной детерминантностью и индивидуальной волей. Объясняемая объективность — не отражает его содержания во всей полноте. Поддающееся пониманию волеизъявление индивидуальных агентов, способных трансформировать социальную структуру, — также неотъемлемая составляющая исторического процесса. Данное обстоятельство объясняет существование проблем методологического характера относительно характера связей между социальными, экономическими, демографическими, политическими и прочими переменными. Например, проблемой является установление характера причинной зависимости между экономическими и социальными изменениями (которые в каком-то смысле являются «объективными») и политическими сдвигами, которые обычно являются результатом сознательных человеческих усилий и проявлением свободы воли. Взаимоотношения между макро-социальноэкономическими изменениями и макро-политическими сдвигами опосредуются микро-изменениями на уровне установок, ценностей, поведения индивидов. Участие произвольной компоненты (деятельность) в организации исторического процесса существенно увеличивает риски эскалации несистемности модернизационных сдвигов. «Объемы» сдвигов в различных областях — величины не скалярные, а векторные, и они вступают в резонанс лишь в том случае, если направления их действия совпадают.

В действительности системные сдвиги осуществляются далеко не всегда (можно вспомнить афоризм Станислава Ежи Леца «в действительности все не так, как на самом деле»). По мнению Э. Тириакаяна, модернизация вообще не может интерпретироваться как единый процесс системной трансформации; в конкретном обществе отдельные сектора или группы акторов действительно могут сознательно постоянно следовать по пути модернизации; другие группы делают это лишь на протяжении какого-то временного отрезка; наконец, отдельные акторы вообще могут отвергать движение по пути модернизации (например, те, которые имеют доступ к ресурсам в рамках старого институционального устройства) (2).

Историческая конкретика предоставляет множество примеров, когда модернизационные изменения в одной из социальных сфер не вызывают адекватных трансформаций в общественном теле *in cogroge*, или когда адекватные реакции настолько запаздывают (временной лаг может достигать как десятилетий, так и столетий), что вопрос о системности модернизации просто теряет смысл. Динамика развития стран т. н. «догоняющей» модернизации — это непрерывный процесс односторонних, однобоких трансформаций или реакций, далеко не соответствующих стандартам модернизации. Можно вспомнить такие механизмы мобилизации населения в имперской и советской России как крепостничество, отработочная система, принудительный

труд в условиях социализма, который квалифицируется некоторыми авторами как «неофеодализм».

Изучение роли образования в ходе модернизации в странах Третьего мира дает многочисленные примеры несоответствия образовательных институтов и их функционирования импульсам модернизации, которое может длиться достаточно долго и в перспективе приводить к сбоям модернизации: непропорциональное распределение ограниченных ресурсов между сферой образования и прочими подсистемами общества; несоответствие качества и профиля подготовки, количества выпускаемых специалистов потребностям национальной экономики и в целом общества; противоречия между характером и ценностными установками системы образования, с одной стороны, и общественными потребностями, с другой стороны (например, ориентация учащихся и специалистов на ценностные установки иной страны, не соответствующие актуальным проблемам внутреннего развития); уродливое воздействие образовательного фактора на распределение доходов, приводящее к воспроизведению и даже росту неравенства и абсолютного обнищания; стимулирование миграции населения из деревни в город, приводящее к росту городской безработицы; «утечка умов» из бедных в богатые страны; несоответствия и противоречия между субкультурой и идеологией образовательных институтов и общенациональной культурой (например, космополитизм высших учебных заведений VS национализм как идеология модернизации во многих развивающихся странах) (3).

Следующая проблема касается соотношения эндогенных и экзогенных аспектов развития. Модернизационная перспектива, выросшая из эволюционизма, традиционно уделяла преимущественное внимание эндогенным факторам развития. Классическая модернизационная парадигма отводила незначительное место проблемам международного порядка, интер-социальных взаимоотношений, «динамики сопоставлений различных обществ», ее исследовательский фокус был направлен в первую очередь на внутренние, эндогенные факторы модернизации. В орбиту внимания представителей ранней школы модернизации практически не входили международные аспекты национализма и национальной идентичности. Немногие авторы пытались исправить этот недостаток (4).

Между тем, экзогенные аспекты невозможно было обойти при обсуждении вопросов смены традиционных институтов и ценностей новыми, модернистскими, даже несмотря на то, что, как оказалось, традиционные формы обладают колоссальным трансформативным и адаптивным потенциалом, позволяющим им гибко приспосабливаться к новым — модернистским — функциям. Конкретно-исторические исследования показали, что широкое распространение индустриализации (перенос технологий, организационных систем) во многом обязано именно экзогенным аспектам, в частности диффузии, а не внутреннему независимому процессу социальных изобретений

(5). Общеизвестна существенная роль диффузии, импорта институтов в ходе петровской модернизации в России и мэйдзийской — в Японии. Оба случая в высшей степени интересны как исторические примеры преднамеренных, очевидных и систематических процессов копирования и избирательного включения институциональных практик и идей, заимствованных за рубежом.

При этом Д. Уэстни считает, что мэйдзийская Япония являлась лишь примечательным примером исторически гораздо более распространенного явления. Она утверждает, что фактически все общества, по крайней мере, все нации-государства с конца XVIII и начала XIX вв. широко копировали «организационные формы» в других обществах. По мнению Д. Уэстни, межсоциетальное подражание («cross-societal emulation») уже в конце XIX столетия тесно связало западные общества и обеспечивало их определенную конвергенцию: «значительным было подражание, подстегиваемое конкуренцией между нациями-государствами (особенно в военной сфере) и оправдываемое идеологиями, которые подчеркивали однонаправленность и «прогресс» исторической эволюции» (6).

Реализация на практике (в странах Третьего мира) программы модернизации столкнулась с непредвиденными трудностями. Помимо «внутренних» барьеров, существовали и «внешние». Дело в том, что осуществив формально политическую деколонизацию, бывшие имперские державы в лице «мультинациональных корпораций» (позднее эволюционировавших в «транснациональные корпорации» или ТНК) сохранили экономические интересы в экс-колониях. Группы ТНК, как основные потребители и переработчики сырья, были в состоянии контролировать международный рынок, что крайне затрудняло возможности «молодых наций» аккумулировать капиталы для инвестирования их в развитие собственной инфраструктуры. Недооценка представителями модернизационной перспективы этого международного экзогенного контекста стала основной причиной острой критики со стороны ученых, разделявших представления миросистемной школы и теории зависимости.

Несомненно стимулирующее воздействие внешних факторов (изматывающая конкуренция между социалистическим и капиталистическим лагерем; сопоставление советскими людьми жизненных уровней в социалистических и западных странах; война в Афганистане, ставшая для Советского Союза чем-то вроде Вьетнама или Алжира; целенаправленная политика США на подрыв могущества СССР; импорт зарубежного институционального и политического опыта; неэквивалентный обмен ресурсами с зарубежьем) на процессы грандиозных трансформаций, приведших к распаду СССР и формированию нового социально-политического порядка на постсоветском пространстве.

В 1990-е гг., после окончания холодной войны, ученые в полной мере стали осознавать значение кросс-социетальной коммуникации, межрегиональных, кросс-социетальных и кросс-коммунальных заимствований (7). Р. Робертсон, опираясь на понятие “селективной восприимчивости” (ориентированный на определение способов, посредством которых общества стремятся поддерживать баланс между внутренними и внешними культурными образцами), разрабатывает свой концепт “селективной инкорпорации”, которым предлагает дополнить “межсоциетальное подражание” Д. Уэстни. Как считает Р. Робертсон, именно подражание и/или инкорпорации стали центральными компонентами в процессах формирования и трансформации обществ во всем мире. Он вводит в научный оборот еще одно понятие — “сравнительная динамика” — для обозначения процесса, посредством которого реальные или потенциальные элиты систематически включаются в сопоставление реалий собственного общества с реалиями других обществ. Именно “сравнительная динамика”, считает Р. Робертсон, дает преимуществва отдельным сообществам, способствует их росту в отдельные периоды времени, превращению в общества-лидеры и образцы для копирования. Вообще, по мнению Р. Робертсона, систематическое, насколько это возможно, понимание путей, посредством которых сравнение стало естественным аспектом строительства и трансформации наций-государств, является главной задачей социальных мыслителей конца XX в. Лишь выполнив эту задачу, считает он, мы сможем «вернуть модернизационную перспективу обратно» в сферу социальной науки. При этом решение указанной задачи требует от исследователей комплексного постижения того, каким образом в действительности осуществляются сравнения с так называемыми «референтными обществами» (терминология Р. Бендикса); каким образом внутри общества происходит конкурентная борьба и возникают конфликты по поводу того, что и до какой степени необходимо заимствовать; каково при этом институциональное положение влиятельных акторов; какую роль играют интеллектуалы и т.д. (8).

В целом современная модернизационная школа уделяет большее, чем прежде, внимание экзогенным, международным, факторам; учеными не отрицается существенная роль, которую они играют в модификации процессов развития. Однако, как нам представляется, экзогенной переменной должен быть придан равноправный теоретический статус, наряду с эндогенными переменными, и она должна быть интегрирована в теоретическую модель, взаимосвязана с прочими переменными.

Третья проблема может быть сформулирована как дихотомичность VS непрерывность. Представители классической модернизационной перспективы исходили из жесткого противопоставления «традиционности» и «современности», традиционных и современных обществ. Однако, многочисленные исследования историков, антропологов, экономистов убеждают в необос-

нованности подобного дихотомического ригоризма. Доказано, что, с одной стороны, многие модернистские институты и ценности зарождаются в традиционном контексте, а, с другой стороны, традиционность, интегрируясь в модернизационный процесс, обеспечивает его стабильное протекание и эффективность. Современные ученые уже не рассматривают традицию и современность как взаимоисключающие концепты; в исследованиях последнего времени традиция и современность не только сосуществуют, но и проникают друг в друга и могут смешиваться между собой; ученые обнаружили запутанный клубок взаимоотношений между традицией и современностью. Вместо прежнего третирувания традиций как препятствий для модернизации исследователи делают попытку рассмотреть конструктивное значение традиций в процессе модернизации. Модернизационные траектории различных обществ, как это показали проведенные эмпирические и компаративные исследования, в большинстве случаев конгруэнтны своим традиционным социокультурным и институциональным наследиям. Концепция «зависимости от пути развития», разработанная в рамках экономической теории, акцентирует внимание на этой особенности исторического процесса. В свете вышесказанного представляется научно оправданным и перспективным, наряду с дихотомическим разведением традиционности и современности, рассмотрение процесса модернизации как непрерывного, преемственно связанного.

Активное освоение модернизационной макротeorии отечественными обществоведами началось относительно недавно, лишь в постсоветской России. Интерес к модернизационной парадигме во многом объяснялся возможностями ее применения при изучении той коренной общественно-политической и экономической трансформации, которая началась в стране с конца 1980-х гг. Теория модернизация казалась более прагматической и более «осязаемой» при соотнесении ее с современными российскими реалиями в сравнении с другими влиятельными макротeorиями — общественно-экономических формаций и цивилизаций (9). В отечественном формате модернизационный подход сохранил свой полидисциплинарный характер, проникнув в российскую социально-философскую, экономическую, политологическую, историческую литературу. Опубликовано уже немало работ, в которых даются обзоры теорий и концепций модернизации зарубежных авторов; модернизационный подход применяется с целью объяснения российского исторического процесса (10).

Предприняты попытки определения специфики российских модернизаций, нашедшие, в частности, отражение в формулировании их моделей («имперская модель», модели «консервативной», «рецидивирующей» модернизации, «псевдомодернизации», «контрмодернизации», «деархаизации» и т.д.); доказывается волнообразный, циклический характер российских модернизаций; получили разработку проблемы соотношения модернизации и имперского строительства, модернизации и революции в России, воздейст-

вия политики модернизации на отдельные периоды российской истории, пространственно-региональные аспекты модернизации, трансформации функций модернизации в условиях глобализации и т.д. (11).

Широкое распространение получили оценки российской модернизации как не органичной, преследующей цель догнать более развитые общества, характеризующейся циклизмом, рецидивирующей природой, прочной связью с традицией. Исследователи российской модернизации отмечают, что ритмы модернизационных subprocesses в технико-технологической, хозяйственно-экономической, политико-правовой, социокультурной и других сферах не были синхронными; задавались они как внутренними стимулами соответствующих сегментов общества, так и внешними воздействиями (в том числе за счет сложных взаимодействий между ними). Существенное внимание уделяется роли государства, которое обычно трактуется как инициатор, наиболее активная и сильная общественная структура.

Достаточно широко отечественными исследователями применяется модернизационный подход при изучении стран Востока, развивающихся стран (12).

При этом наиболее востребованными оказались модернизационные исследования классической поры, выполненные преимущественно в 1960-е гг. Чаще всего цитируются авторы того периода – С. Блэк, Д. Лернер, М. Леви, Д. Эптер, Ш. Эйзенштадт и др., – создавшие работы на основе использования эволюционистских и функционалистских постулатов, позднее подвергнутых критике. Гораздо меньшее внимание уделяется работам более позднего периода, методология которых подверглась существенному обновлению. Данное обстоятельство актуализирует обращение к теоретико-методологическим проблемам модернизационной перспективы.

-
1. Dube S.C. *Modernization and Development: The Search for Alternative Paradigms*. Tokyo, London, 1988. P. 4—5.
 2. Tiryakian E. *Modernization in a Millenarian Decade: Lessons for and from Eastern Europe* // Grancelli B. (ed.). *Social Change and Modernization: Lessons from Eastern Europe*. Berlin; New York: De Gruyter, 1995. P. 255.
 3. Годаро М.П. *Экономическое развитие*. М., 1997. С. 348–353; Shils E. *Modernization and Higher Education* // *Modernization: The Dynamics of Growth*. New York, London: Basic Books Inc., 1966. P. 83–97.
 4. Nettl J.P., Robertson R. *International Systems and the Modernization of Societies: The Formation of National Goals and Attitudes*. New York: Basic Books, 1968.
 5. См.: Vago S. *Social Change*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1989. P. 134.
 6. Westney D.E. *Imitation and Innovation: The Transfer of Western Organizational Patterns to Meiji Japan*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1987.
 7. Robertson R. *Theory, Specificity, Change: Emulation, Selective Incorporation and Modernization* // Grancelli B. (ed.). *Social Change and Modernization...* P. 218.
 8. Robertson R. *Globalization: Social Theory and Global Culture*. London: Sage Publications, 1992; Idem. *Theory, Specificity, Change: Emulation, Selective Incorporation and*

Modernization // Grancelli B. (ed.). Social Change and Modernization... P. 216—218, 226—231.

9. Согрин В.В. Теоретические подходы к российской истории конца XX века // Общественные науки и современность. 1998. №4. С. 127.

10. Определенные историографические итоги в этом плане подведены в недавно опубликованной статье Н.А. Проскуряковой. См.: Проскурякова Н.А. Концепции цивилизации и модернизации в отечественной историографии // Вопросы истории. 2005. №7. С. 153—165.

11. Алексеев В.В., Алексеева Е.В. Распад СССР в контексте текущей модернизации и имперской эволюции // Отечественная история. 2003. №5; Алексеев В.В. Модернизация и революция в России: синонимы или антиподы? // Индустриальное наследие: материалы Международной научной конференции. Саранск, 2005. С. 27—33; Вишневский А.Г. Серп и рубль: Консервативная модернизация в СССР. М., 1998; Дорожкин А.Г. Промышленное и аграрное развитие дореволюционной России: взгляд германоязычных историков XX в. М., 2004; Зарубина Н.Н. Самобытный вариант модернизации // Социс. 1995. №3; Ильин В.В., Панарин А.С., Ахиезер А.С. Реформы и контрреформы в России. М., 1996; Каменский А.Б. От Петра I до Павла I: реформы в России XVIII века (опыт целостного анализа). М., 1999; Он же. Российская империя в XVIII веке: традиции и модернизация. М., 1999; Каспэ С. Империя и модернизация: Общая модель и российская специфика. М., 2001; Козловский В.В., Уткин А.И., Федотова В.Г. Модернизация: от равенства к свободе. СПб., 1995; Красильщиков В.А., Гутник В.П., Кузнецов В.И., Белоусов А.Р. и др. Модернизация: Зарубежный опыт и Россия. М., 1994; Красильщиков В.А. Модернизация и Россия на пороге XXI века // Вопросы философии. 1993. №7. С. 40—56; Красильщиков В.А. Вдогонку за прошедшим веком: Развитие России в XX веке с точки зрения мировых модернизаций. М., 1998; Лейбович О.Л. Модернизация в России. К методологии изучения современной отечественной истории. Пермь, 1996; Медушевский А.Н. Демократия и авторитаризм: Российский конституционализм в сравнительной перспективе. М., 1997; Мионов Б.Н. Социальная история России периода империи (XVIII — начало XX в.). Генезис личности, демократической семьи, гражданского общества и правового государства. СПб., 1999. Т. 1—2; Модернизация в социокультурном контексте: традиции и трансформации. Екатеринбург, 1998; Модернизация и национальная культура. М., 1995; Наумова Н.Ф. Рецидивирующая модернизация в России: беда, вина или ресурс человечества? М., 1999; Опыт российских модернизаций XVIII—XX века. М., 2000; Пантин В.И., Лапкин В.В. Волны политической модернизации в истории России. К обсуждению гипотезы // Полис. 1998. №2. С. 39—51; Пантин В.И. Волны и циклы социального развития: Цивилизационная динамика и процессы модернизации. М., 2004; Плимак Е.Г., Пантин И.К. Драма российских реформ и революций (сравнительно-политический анализ). М., 2000; Поляков Л.В. Методология исследования российской модернизации // Полис. 1997. №3; Он же. Путь России в современность: модернизация как деархаизация. М., 1998; Поткина И.В. Индустриальное развитие дореволюционной России. Концепции, проблемы, дискуссии в американской и английской историографии. М., 1994; Поткина И.В., Селунская Н.Б. Россия и модернизация (В прочтении западных ученых) // История СССР. 1990. № 4. С. 194—207; Российская модернизация: проблемы и перспективы // Вопросы философии. 1993. №7. С. 3—39; Российская модернизация XIX—XX веков: институциональные, социальные, экономические перемены. Уфа, 1997; Рязанов В.Т. Экономическое развитие России.

Реформы и российское хозяйство в XIX—XX вв. СПб., 1998; Свободное слово: Интеллектуальная хроника. Альманах-2001. М., 2003. С. 9—55, 130—180; Сенявский А.С. Урбанизация России в веке: Роль в историческом процессе. М., 2003; Он же. Индустриальная модернизация, урбанизация и демографические процессы в России в XX веке: соотношение и взаимосвязи // Индустриальное наследие... С. 398—406; Согрин В.В. Теоретические подходы к российской истории конца XX века... ; Он же. Современная российская модернизация: этапы, логика, цена // Вопросы философии. 1994. № 11. С. 3—18; Он же. Политическая история современной России. 1985—2001: от Горбачева до Путина. М., 2001; Травин Д., Маргания О. Европейская модернизация. М.; СПб., 2004; Урал в контексте российской модернизации. Сборник статей. Челябинск, 2005; Уральский исторический вестник. Екатеринбург, 2000. Вып. 5—6: Модернизация: факторы, модели развития, последствия изменений; Федотова В.Г. Модернизация «другой» Европы. М., 1997; 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; Хорос В.Г. Русская история в сравнительном освещении. М., 1996.

12. Аванесова Г.А. Региональное развитие в условиях модернизации (на материалах стран Запада и Востока) // Восток. Афро-азиатские общества: история и современность. 1999. № 2. С. 41—56; Авторитаризм и демократия в развивающихся странах. М., 1996; Авторитаризм и демократия в «третьем мире». М., 1991; Государственность и модернизация в странах Юго-Восточной Азии. М., 1997; Зарин В.А. Запад и Восток в мировой истории XIV—XIX вв.: (Западные концепции общественного развития и становление мирового рынка). М., 1991; Зарубина Н.Н. Составляющие процесса модернизации: эволюция понятий и основные параметры // Восток. Афро-азиатские общества: история и современность. 1998. № 4. С. 25—37; Окунева Л.С. На путях модернизации: Опыт Бразилии для России. М., 1992; Особенности модернизации на мусульманском Востоке. Опыт Турции, Ирана, Афганистана, Пакистана. М., 1997; Старостин Б. Социальное обновление: схемы и реальность (критический анализ буржуазных концепций модернизации развивающихся стран). М., 1989.

Рыбаков С.В.
(Екатеринбург)

Российская цивилизация в системе исторических знаний

В настоящее время российская историография находится в состоянии методологической аморфности и неопределённости. Это отражает ситуацию, при которой среди одной части историков продолжают концептуальные поиски, а среди другой преобладает методологический индифферентизм или нежелание «встраивать» эмпирический материал в какую-либо определённую концептуальную логику. Узкая специализация, характеризующая нынешнюю историческую науку, далеко не всегда побуждает исследователей обращаться к методологической проблематике. Как отмечает

профессор Московского государственного педагогического университета Н.А. Проскурякова, «лишь немногие историки предпринимают попытки широких теоретических обобщений» (1).

Усилиями этих «немногих историков» ведётся поиск средств, способствующих преодолению методологического кризиса, в котором российская историческая наука оказалась на рубеже 80-х – 90-х годов XX века. Этот кризис был именно методологическим, его нельзя отождествлять с провалом или крахом исторической науки, которая в советское время не стояла на месте и, несмотря на доктринальные препятствия, расширяла исследовательский диапазон и обеспечивала прирост исторических знаний. Суждения о «кризисе самой исторической науки» (2) не соответствуют действительному положению дел, отражая лишь тот вполне объяснимый психологический дискомфорт, который был пережит частью научного сообщества после исчезновения опоры на моноидеологию, на одну-единственную методологическую концепцию.

То, что названо «методологическим кризисом», для заинтересованных историков-профессионалов означало отказ от шаблонов в подходах к исследованиям, от «обслуживания» догматических схем, весьма слабо связанных с реальной практикой. Обратной стороной этого так называемого «кризиса» стало получение исследователями возможности свободно и творчески самоопределиваться в методологических предпочтениях. Наименее зависимые от инерции и статичных стереотипов такой возможностью постарались воспользоваться, стали воссоздавать или конструировать различные модели мировой и отечественной истории. Это привело к расширению исследовательского пространства, формированию новой проблематизации истории, значительному повышению в исторической науке роли междисциплинарного синтеза.

Освобождение исторической науки от жёстких универсальных схем открыло путь к полнокровному изучению конкретных исторических феноменов с их специфическим своеобразием. Одним из таких феноменов является российская цивилизация. По сути дела, именно она является основным объектом школьных и вузовских курсов отечественной истории – независимо от того, насколько отчётливо этот факт осознаётся отдельными преподавателями, читающими эти курсы школьникам и студентам. В условиях относительной свободы выбора методологических и методических средств каждый из преподавателей может акцентировать внимание на той или иной тематике – государственно-политической, социально-экономической, либо культурно-психологической, может по-разному выстраивать соотношение между позитивными и негативными оценками локальных событий отечественной истории или её общего хода. При этом едва ли кто-нибудь из практикующих преподавателей, выходя к слушателям, рискнёт заявить о том, что

Россия лишена каких-либо признаков культурно-исторического и цивилизационного своеобразия.

Тезис однолинейно-догматического обществоведения о наличии неких жёстко заданных, «железобетонных» социологических закономерностей, абсолютно одинаковых для всех стран и народов, в нынешних общественных условиях выглядит безнадежно схоластичным и бессодержательным. Сегодня исследователи-теоретики находят разное содержательно-смысловое объяснение исторического процесса, однако никто из них не может игнорировать его цивилизационную составляющую. Даже те исследователи, которые рассматривают историческое движение с позиций линейного прогресса, сегодня вынуждены призывать к учёту «исторических и социокультурных особенностей российского общества» (3).

Очевидно, что дальнейшее развитие исторической науки будет связано с углублением знаний о разных цивилизациях, о путях, закономерностях, специфике их генезиса и эволюции. Для специалистов по истории России такое углубление будет относиться, разумеется, к российской цивилизации. По большому счёту, необходимость изучения глубинных основ российской цивилизации никогда и не сходилась с повестки дня исторической науки. Ещё в начале XX века выдающийся русский учёный Д.И. Менделеев формулировал эту необходимость как задачу «познания России» (4).

Собственно говоря, эта задача задолго до Менделеева определяла творчество многих русских мыслителей, начиная с митрополита Илариона и летописца Нестора. Она же направляла деятельность ведущих российских историков и философов XVIII-XIX веков – В.Н. Татищева, Н.М. Карамзина, А.С. Хомякова, И.С. Аксакова, С.М. Соловьёва, Н.Я. Данилевского, Ф.М. Достоевского, Н.И. Костомарова, В.О. Ключевского и других.

В 20-е – 30-е годы XX века необходимость «познания России» была поставлена под большое сомнение так называемой «школой историков-марксистов» во главе с М.Н. Покровским, который отрицал автономную парадигму русской истории и настойчиво подчёркивал, что «социально-политическое развитие России шло таким же путём, как и развитие стран Западной Европы» (5). Покровский не признавал многообразия форм исторического бытия и национально-культурных особенностей разных народов, культур, цивилизаций. С этих позиций перечёркивался весь исторический багаж русской государственности и культуры, а период до 1917 г. обозначался как некая «предыстория», не имевшая полноценного содержания. В 1929 г. Всесоюзная конференция историков-марксистов приняла постановление, вводившее запрет на употребление словосочетания «русская история». Это произошло после того, как Покровский заявил: «Название “русская история” насыщено великодержавным шовинизмом и не может быть принято марксистской историографией. ... Термин “русская история” есть контрреволюционный термин, одного издания с трёхцветным флагом» (6).

Теоретические «изыски» Покровского и его последователей имели ощутимые практические последствия: было отменено преподавание истории в школах и университетах.

В 1934 г. «школа Покровского» была официально осуждена, после чего было восстановлено изучение истории средневековой Руси и императорской России. Перед советскими учёными-историками открывались возможности вести исследования по широкому кругу тематики. Возобновился выход многочисленных научных трудов, в которых рассматривались различные стороны государственной и общественной жизни «старой» России. В годы Великой Отечественной войны и в послевоенное время наблюдался всплеск интереса к проблемам, связанным с культурно-историческим своеобразием России. Этот всплеск был обусловлен тем, что война вышла за рамки конфликта сугубо политических интересов, приобретя характер масштабного столкновения между разными цивилизациями.

В 1940-е – 80-е годы среди историков, специализировавшихся на досоветском периоде русской истории, выделились такие научные величины, как И.У. Будовниц, С.Б. Веселовский, М.Н. Тихомиров, Б.Д. Греков, Б.А. Рыбаков, Д.С. Лихачёв, В.В. Мавродин, М.Д. Приселков, А.А. Зимин, В.В. Каргалов, М.Л. Алпатов, А.Г. Кузьмин, И.Я. Фроянов, В.Л. Янин, Р.Г. Скрынников и другие. Их вклад в накопление исторических знаний несомненен. В то же время на их работу не могло не влиять давление моноидеологии. Под этим давлением в исторических сочинениях советского времени основной упор делался на социально-экономические, «базисные» факторы исторического развития. Духовно-культурная, «надстроечная» сфера исторического бытия отходила на задний план. Видимым недостатком большинства выходивших сочинений являлась стереотипная заданность теоретических выводов.

Среди советских учёных были те, кто, отдавая дежурную дань официальной риторике, проводил в своих исследованиях мысли и тезисы, не совместимые с марксизмом в его «классическом» варианте, стремясь вскрыть цивилизационное своеобразие исторической России. Немалых результатов в реализации такого стремления добились В.В. Мавродин, Д.С. Лихачёв, А.Г. Кузьмин, В.Л. Янин. При этом для советских историков декларирование приверженности к цивилизационной теории или её открытая защита были невозможны на протяжении всего периода господства моноидеологии.

Во второй половине 1980-х и начале 90-х годов историки-профессионалы, как и многие любители истории, получили свободный доступ к книгам теоретиков цивилизационной интерпретации истории – Н.Я. Данилевского, О. Шпенглера, А. Тойнби, к публикациям «евразийцев» и Л.Н. Гумилёва. Цивилизационный подход к истории стал быстро завоевывать популярность, проявляясь как в «чисто» научных работах, так и в пуб-

ликациях с метафизическим, трансцендентным уклоном. Постсоветские философы и историки на основе освоения теоретических разработок Данилевского, Тойнби, Шпенглера стали относительно свободно ориентироваться в классификации мировых цивилизаций, в проблематике, связанной со структурой и механизмами развития цивилизаций, определили содержание и основные параметры понятия «цивилизация», попытались соотнести цивилизационный подход с другими концептуальными парадигмами. Все эти тенденции стали утверждаться и в преподавательской практике. Понятие «цивилизация» без особых проблем вошло в учебные планы и программы высшего и среднего образования.

О том, что цивилизационный подход занял ведущие позиции в отечественной исторической науке, речь не идёт. Это, однако, не отменяет того факта, что в большинстве даже сугубо эмпирических исследований с той или иной отчётливостью «просвечивают» черты социокультурного своеобразия России. Тематика, относящаяся к такому своеобразию, вызывает различные мнения, нередко перерастающие в острую полемику.

Однако эта полемика чаще всего не выходит за границы чисто теоретической сферы. Когда речь заходит о первичных, базовых условиях исторического существования России, относящихся к действию природно-климатических, географических факторов, становится понятным: эти условия таковы, каких нет нигде в мире. Сама природа распорядилась так, что Россия не может с буквальной точностью копировать стандарты, принятые в других странах, в абсолютном большинстве находящихся в гораздо более благоприятных климатических условиях. После выхода в свет основательных и глубоких по содержанию работ историка Л.В. Милова и экономиста А.П. Паршева (7) этот тезис крайне сложно опровергнуть.

Исследования Милова и Паршева, без сомнения, заслуживают быть взятыми на вооружение историками-преподавателями, озабоченными совершенствованием читаемых ими курсов по отечественной истории. Без должного понимания роли природно-климатических факторов в истории такое совершенствование едва ли возможно. Существуют вполне реальные механизмы воздействия природной среды на жизнь производителей, на хозяйственный и культурно-бытовой уклад, даже на язык целых народов.

Цивилизационный подход, разумеется, не может быть ограничен вопросами, связанными с географической сферой. Объективно говоря, круг его предметности полностью ещё не определён. Во многом это обусловлено тем, что задача такого определения не решается только с помощью формально-теоретического инструментария. Углубление в цивилизационную проблематику неизбежно выводит на категории, с трудом поддающиеся строгим, рациональным дефинициям – «менталитет», «архетип», «духовный строй», «этическая традиция» и т.п. Рационализм, преобладающий в исследовательской методике, чаще всего подразумевает расчленение социально-

исторической реальности на некие автономные сферы – социальную, технологическую, культурную, психологическую.

В реальной исторической практике никакого «разведения» человеческого бытия на независимые одна от другой сферы, конечно, не происходит. Все они служат полем человеческой деятельности, находятся под воздействием идей и представлений, коренящихся в общественном сознании, являющемся особым историческим феноменом, отражающим многие пласты исторического развития разных стран и народов. С этих позиций любая сторона общественной жизни принимает на себя отпечаток определённой цивилизации как исторической системы, логика функционирования которой определяется, помимо прочего, культурными и ментальными инвариантами, образами сознания и поведения, исторической памятью. Все эти категории находятся на периферии внимания того сегмента науки, который находится в «плёну» узкорационалистических стандартов.

Плодотворная реализация в исторических исследованиях цивилизационной парадигмы с безусловностью предполагает значительное повышение внимания к так называемой «надстроечной» сфере, к общественному сознанию, к его характеристикам и формам. Так, очевидно, что ни одна цивилизация не может быть понята без привлечения религиозного фактора, особенно – без изучения мировых религий, в рамках которых формировались сверхлокальные морально-этические ценности. Универсальный характер религиозных заповедей был важнейшим условием преодоления замкнутости и косности первичных коллективов. Так, на заре русской истории после принятия князем Владимиром православия, внедрённого в пёстрый конгломерат восточнославянских и финно-угорских родов и племён, и стал формироваться феномен русской (российской) цивилизации.

Именно православие в течение веков являлось для Руси источником ценностных ориентаций, влиявших на воспроизводство культуры и социальных отношений, способствовавших становлению русского общества как саморазвивающейся системы, как объединения людей, имеющего устойчивые черты на всех уровнях – в государственной организации, в экономике, в культуре. Консолидация различных племён в рамках русской цивилизации не означала тотальной унификации, не отрицала принципа бытийного многообразия, не нарушала условий для сохранения субкультур и субэтносов.

Российская цивилизация изначально была открытой системой, в ней отсутствовал вирус искусственной враждебности к иным цивилизациям. Историческая специфика русской цивилизации состояла в том, что, занимая на геополитической арене место между Европой и Азией, она не ставила себя в глухую оппозицию разным традициям – византийской, золотоордынской, западноевропейской, кавказской, среднеазиатской, прибалтийской, языческой, мусульманской, буддийской и другим. Это всегда придавало российской цивилизации оттенок полифоничности, диалогической широты, подни-

мало значение принципа соборности, понимаемого как «единство в многообразии». Принадлежность к такой цивилизации определяется сам стиль мышления её типичных представителей. Он характеризуется образностью, онтологическим реализмом, жизненностью, неприятием формализма и плоского схематизма, ориентацией на соборные ценности.

В части историографии, находящейся под влиянием линейно-рационалистических схем, открытость российской цивилизации отождествляется с некой неполноценностью, «недоцивилизованностью», низкой структурной организованностью. Некоторые историки подводят к мысли, что в России означенные недостатки цивилизационного развития всегда компенсировались государством, выступающим в роли «заменителя» полноценной цивилизации (8).

Подобный взгляд связан с искажением образа государственности в системе ценностей российской цивилизации. Государство является необходимой частью цивилизационного организма, выполняет скрепляющую функцию, придаёт определённую форму культурно-этническому «материалу». Попытки противопоставить русскую цивилизацию русской же государственности объясняются непониманием истинной мировоззренческой сути понятия «соборность». Эта суть продиктована психологией «общего дела», которая в русской традиции и проявлялась в первую очередь в отношении людей к государству как универсальному регулятору и всеобщему арбитру. Подобное отношение прослеживается на всех этапах развития русской (российской) цивилизации – с момента, когда новгородцы, кривичи, меря и чудь призвали на княжение Рюрика, вплоть до нашего времени. Отношение русских к своему государству как к «общему делу» проявлялось во времена сопротивления шведам, тевтонам, мамоевой орде, польской шляхте, Наполеону, Гитлеру.

Памятник Кузьме Минину и Дмитрию Пожарскому на Красной площади является одним из значимых символов российской цивилизации: 4 ноября 1612 года русское ополчение под водительством этих народных вождей освободило Кремль от интервентов, тем самым наглядно подтвердив, что государство является предметом соборной заботы, а не собственностью номенклатурно-олигархической знати. Отмечаемый теперь 4 ноября государственный праздник имеет определённую цивилизационную окраску.

Задача «познания России» может решаться только с помощью трезвого, объективного, вдумчивого анализа, никак не связанного с пафосной риторикой, с псевдопатриотической апологетикой. Однако решению задачи не способствует и искусственный негативизм. В исследовательской практике он, тем не менее, оказывается нередким явлением. Некоторые историки, подходя к России с мерками абстрактного прогресса, не связанного с реальным многообразием мира, заканчивают свои рассуждения выводами, больше

напоминающими идеологические ярлыки. Российской цивилизации приписываются то некий «промежуточный характер», то «противоположные установки», служащие «постоянным источником нестабильности». Российская цивилизация объявляется то «субцивилизацией», то «конгломератом цивилизаций», то «неоднородным сегментарным, расколотым обществом» (9). Изучая вполне живой исторический феномен, делать вывод, по тональности напоминающий приговор, – дело явно неблагоприятное. История – не смена статических картинок, а динамичный процесс, в котором скрыты самые различные потенции и варианты развития. Как раскроются эти потенции, какие варианты реализуются на практике – во многом зависит от конкретных людей, от их знаний, навыков, воли. Пока российская цивилизация жива, она имеет будущее. Для того чтобы жить в России, нужно иметь представление об этом будущем. А для того, чтобы иметь такое представление, нужно знать прошлое России, нужно знать цивилизационную логику её исторического развития.

-
1. Проскурякова Н.А. Концепции цивилизации и модернизации в отечественной историографии // Вопросы истории. 2005. № 7. С.154.
 2. Там же. С.153.
 3. Красин Ю.А. Три этапа российской реформации // От «перестройки» до «возрождения»: социально-политические реформы в России на рубеже XXI века. Екатеринбург, 2005. С.17.
 4. Менделеев Д.И. К познанию России // В поисках своего пути: Россия между Европой и Азией. Хрестоматия по истории российской общественной мысли XIX и XX веков. В 2-х ч. М., 1994. Ч.II. С.22-23.
 5. Покровский М.Н. Марксизм и особенности исторического развития России. Л., 1925. С.40.
 6. Покровский М.Н. Историческая наука и борьба классов. М.-Л., 1933. С.3.
 7. Милов Л.П. Великорусский пахарь и особенности российского исторического процесса. М., 1998; Паршев А.П. Почему Россия не Америка. М., 2001.
 8. Семенникова Л.И. Россия в мировом сообществе цивилизаций. М., 1994; Ерасов Б.С. Россия в евразийском пространстве // Общественные науки и современность. 1994. № 2.
 9. Яковенко И.Г. Российская история и проблемы цивилизационного анализа // История России. Теоретические проблемы. Вып. 1. М., 2002. С.56; Ахиезер А.С. Динамика цивилизационного анализа российского общества // Там же. С.90-97; Семенникова Л.И. Концепт цивилизации в современной исторической ситуации в России // Там же. С.23-37.

**Ряпусова Д.Н.
(Екатеринбург)**

**Свердловская киностудия в 1943-1985 гг.:
историография проблемы**

Кино – самый массовый, наиболее доступный и любимый в народе вид искусства, функции которого широки и многообразны. С помощью особых средств оно способно с недоступной другим искусствам конкретностью и жизненной достоверностью воспроизводить на экране любые картины жизни. Взаимодействие экранного творчества с иными видами искусств способствует повышению роли кино в идейном, нравственном и эстетическом воспитании. Учитывая это, высшие партийно-государственные органы с первых дней существования Советского государства уделяли огромное внимание развитию кино как средства пропаганды, воспитания и просвещения народа. Руководство страны осуществляло постоянный контроль за кинематографом, направляло и регламентировало работу деятелей киноискусства в необходимом идеологическом ключе, что специфически отразилось на всем развитии экранного искусства. Длительная история его существования неразделимо связана с жизнью страны (1).

В культурной жизни Урала кино с момента своего появления занимало одно из лидирующих мест. Оно сразу начало соперничать с таким искусством как театр, опередило его по массовости и воздействию на публику. Это было “окно” в мир, новое средство познания реальности не только для обывателей, но и для “элитной” публики (2).

Подлинная история уральского кинематографа начинается с 1943 года, когда создается Свердловская киностудия. Это знаменательное событие сразу возбудило большой интерес в прессе. С момента возникновения кинофабрики на Урале до сегодняшнего дня ее деятельность с особой тщательности отслеживалась главным образом в периодической печати. Лишь в последнее время было создано несколько работ, в которых предпринята попытка обобщения истории развития киностудии.

Первые упоминания о Свердловской киностудии относятся ко времени, когда газетные полосы вели ежедневный отчет о жизни страны в условиях Великой Отечественной войны. Казалось, вопросы искусства должны быть оттеснены на второй план. Урал стал главным арсеналом, одним из крупнейших промышленных центров страны, но не только. Волей обстоятельств он превратился в масштабный культурный центр. Этим можно объяснить событие, которое на первый взгляд мало отвечало потребностям времени.

В период войны начинается накопление исторического материала о студии. Появляются первые статьи в газетах. Отправной точкой послужит

ло сообщение «Уральского рабочего» от 11 августа 1943 года о постановлении Совнаркома СССР создать в Свердловске студию художественных кинофильмов. Корреспондент указывал на обширные и разнообразные планы работы студии, для реализации которых требовалось скорейшее окончание строительных работ. С первых дней ее существования газетные публикации освещали вопросы создания творческого и технического коллективов, которые должны были приступить к съемкам кинокартин с помощью завезенного оборудования (3). Далее появился отчет о завершении строительства кинофабрики художественных фильмов. С гордостью заявлялось, что в режиссерском коллективе объединились известные мастера советской кинематографии. Одно из центральных мест в публикациях того времени – отражение хода съемок музыкальной комедии «Сильва» под руководством А.В. Ивановского. На фоне этого раскрывались многие тонкости – от работы с оборудованием до непосредственных обязанностей и поведения каждого на съемочной площадке. Указывалось, что Свердловская киностудия была рассчитана на производство нескольких фильмов одновременно.

Авторы статей акцентировали особое внимание на том, что на Урале никогда раньше не создавались художественные фильмы, а потому возникновение киностудии, могущей запечатлеть жизнь героических дней во всей динамике и напряженности, называлось ими событием большого культурного значения для Свердловска.

Несмотря на достаточно широкий круг поднятых вопросов, фактически непрерывные наблюдения за деятельностью Свердловской киностудии, первые работы о ней отличались фрагментарностью поверхностным рассмотрением лишь отдельных проблем. Каких – либо обобщающих работ создано не было.

В период с 1955 по 1965 годы изучение истории студии интенсифицируется. Активное сотрудничество с коллективом самой кинофабрики давало возможность ввести в исследования ценный материал непосредственных «участников процесса». Это позволило значительно расширить круг освещаемых проблем, глубже осмыслить уже имеющуюся информацию. Принципиальным является то, что теперь деятельность студии освещали как региональные, так и издания общесоюзного значения. На данном этапе изучения истории Свердловской киностудии характеризуется значительным расширением источниковой базы.

Со второй половины 60-х гг. идет углубление изучения и появляются первые обобщения по истории Свердловской киностудии. Интерес к деятельности кинофабрики на Урале, вызванный в прессе, сопровождался повышением внимания со стороны общественности. Это обусловило тот факт, что в данный период регулярно выходят статьи о Свердловской киностудии в крупных изданиях, связанных с искусством СССР. Уже пройден значительный путь от момента создания. Привлечение ранее изданных работ по-

зволило сделать первые обобщения. В 1967 г. М. Шифрин впервые принял попытку проследить историю развития Свердловской киностудии с момента ее создания (4).

Особенностью данного периода изучения истории кинофабрики является конкретизация, уточнение ряда важных моментов. Стало известно, что после эвакуации в глубь страны лучших кадров, летом 1942 г. правительство приняло решение об организации на Урале кинофабрики; о прибытии через несколько месяцев после этого в Свердловск председателя Всесоюзного комитета кинематографии И.Г. Большакова; о выборе здания под киностудию. Кроме того, уточнялись сведения по кадрам - это было 5 человек, которые приступили к работе 17 марта 1943 г., после издания приказ №1 о создании Свердловской киностудии художественных фильмов. Директором студии был назначен А.С. Шитов, бывший сотрудник Уралмашзавода, главным инженером строительства - А.Н. Никитин. В коллектив студии вошли главный бухгалтер, техник-сметчик и сторож. В клубе размещались еще какие-то организации, которые в течение марта – апреля понемногу освобождали здание. Одновременно создавались цехи, здесь появились первые специалисты, начала прибывать аппаратура. Рассказывалось о появлении в мае 1943 г. режиссера А. Ивановского и оператора Жозефа Мартова, издании приказа о запуске в производство 1-го художественного фильма «Сильва» и начале съемок. Особенно подробно сообщалось о работе школы киноактеров при студии (5). К изучению истории кинофабрики стали активно привлекаться ее заслуженные деятели, работники различных цехов. В своих интервью они давали массу различной информации об особенностях своих профессий (6), о сложностях организации труда и отдыха в киностудии (7).

Шаг за шагом в прессе отслеживались изменения технической базы кинофабрики промышленного центра страны: в 1978 г. был пущен в строй новый корпус с прекрасно оборудованным павильоном и большими светлыми монтажными, продолжалась реконструкция здания под цеха студии, строительство жилого дома для кинематографистов, цеха обработки пленки (8). Относительная удовлетворенность производственной базой студии в публикациях отмечена в 1982 г., поскольку, наконец-то появились новые корпуса с отлично оснащенными павильонами и аппаратурой, которой могли позавидовать многие работники кино. Мощная кинофабрика, по мнению авторов, позволяла пустить конвейер, с которого ритмично должны сходить новые игровые фильмы, по 10 в год. Какими они были – это уже вопрос, относящийся не столько к производству, сколько к творчеству. В это время вновь зазвучала проблема режиссерских и актерских кадров. Коллектив студии волновало многолетнее отсутствие единого художественного руководства. Указывалось на необходимость ковать собственные кадры, а также налаживать многосторонние и активные связи со всесоюзным кинематогра-

фом (9). К середине 80-х годов материально-техническая база Свердловской киностудии стабилизировалась. Уже ряд лет количественная задача выпуска фильмов (9-10 в год) успешно выполнялась. Пресса сообщала, что при сохранении значительной программы научно-популярных и документальных фильмов производство художественных лент стало главным и определяющим статус студии. Из сообщений периодической печати явствовало, что в то время студия решала проблемы другой направленности – отсутствие сложившегося творческого коллектива и руководителей объединения художественных фильмов, формальные функции художественного совета студии, нехватка режиссерских кадров, подъем качественного уровня выпускаемых картин (10).

С 1985 года значительно сократилось количество статей о киностудии. Периодические издания, ранее практически бесперебойно отслеживающие деятельность кинофабрики, теперь были заняты обсуждением экономических, социальных, политических проблем. Культурная жизнь общества отодвигалась на задний план. Последующие события в жизни страны негативно сказались на состоянии всего отечественного кинематографа, а, следовательно, и на деятельности Свердловской киностудии. Резкий спад производства фильмов, их низкая конкурентоспособность постепенно вели к кризису. Однако продолжалось дальнейшее расширение источниковой базы, делались выводы и попытки обобщения сведений по истории Свердловской киностудии. В широком аспекте, на фоне всего культурного развития страны и Урала в частности, рассматривается значение возникновения и развитие Свердловской киностудии в работах А.В. Сперанского и Н.Б. Кирилловой. Исследуя конкретные шаги по созданию, строительству, непосредственному производству и контролю за деятельностью студии, А.В. Сперанский указывает, что в военные годы одной из важнейших задач в области киноискусства на Урале было сохранение и расширение материальной базы киносети настолько, насколько это было возможным. Лучше всего это удалось Свердловской области. Кроме того, здесь со второй половины Великой Отечественной войны решалась важнейшая задача кинообслуживания населения на Урале – подготовка квалифицированных кадров киномехаников (11).

Знаток уральского кинематографа Н.Б. Кириллова длительное время занималась его историей. В результате было издано несколько крупных работ: «Урал социокультурный» (2000 г.), «Кинометаморфозы» (2002 г.). Наиболее фундаментальная – «Феномен уральского кино» (2003 г.). В контексте всей истории кино на Урале, автор особо выделяет возникновение Свердловской киностудии, поскольку, именно с этого момента началась подлинная история уральского кинематографа. Огромная заслуга Н.Б. Кирилловой – привлечение к изучению истории студии непосредственных очевидцев, «творцов-создателей» - работников киностудии. Благодаря интервью, приве-

денным в книге, были раскрыты подробности ежедневной работы, трудности, связанные с нею. Кинорежиссер Я. Лапшин свидетельствовал, что «...Суровая мрачная жизнь окружала киностудию – голодные очереди бедно одетых людей, молодые инвалиды-фронтовики, ждущие милостыни на углах темных улиц с грохочущими трамваями; а здесь – дамы и кавалеры в роскошных туалетах, мундиры с позументами, лязг шпор, непрерывные танцы и пьянящая музыка» (12). Помимо этой информации о жизнедеятельности студии автор рассказывала о демонстрации «Сильвы», которая началась 13-го ноября 1945 года. Появление фильма совпало с окончанием войны, стремление людей к тишине и счастью. Во многих странах мира с успехом прошел этот музыкальный фильм. Другой момент, Н.Б.Кириллова особо акцентировала внимание на роли женщины в кино, рассказала о ее незаменимости в таких профессиях, как проящик пленки, монтажер, художник по картинам и даже режиссер. Яркое тому свидетельство- коллектив Свердловской киностудии (13).

С момента возникновения кинофабрики на Урале по настоящее время накоплен серьезный комплекс литературы. Имеются статьи, газетные публикации, разделы в монографиях, сборники по истории кинофабрики. В них поднимаются многие проблемы: строительство и оснащение студии, создание и развитие ее коллектива, творческая деятельность. Шаг за шагом прослеживаются изменения материально - технической базы на разных этапах. Значительное место в публикациях занимала критика в адрес руководства и дирекции Свердловской киностудии, что побуждало ответные статьи. Ряд работ характеризуется углубленным рассмотрением тех или иных сторон жизнедеятельности кинофабрики, ее отдельных составных частей. Так, с особой конкретикой описывается деятельность различных цехов студии. Лишь в нескольких, как правило, юбилейных статьях делается ракурс в историю. Большинство работ отражает состояние Свердловской киностудии на период их написания.

Создание обобщающих работ по проблеме стало возможным в результате длительного накопления источниковой базы к 90-м годам XX века. Именно в это время усилиями, главным образом, уральских исследователей было выпущено несколько фундаментальных работ, целиком или частично посвященных истории Свердловской киностудии.

Но представляется, что этого недостаточно. Сведения обрывочные и неполные. Кроме того, они несут на себе яркий, порой чрезмерный, след советского времени. Слабо раскрыты проблемы по кадрам, системе управления производственным процессом и студией в целом. Некоторые проблемы совсем не освещены. Это касается вопросов распределения средств, материально – бытового обеспечения коллектива. Поэтому необходимо комплексное исследование с привлечением широкой источниковой базы в виде материалов музея киностудии и архивных фондов.

1. Сперанский А.В. В горниле испытаний. Культура Урала в годы Великой Отечественной войны. Екатеринбург, 1996. С. 234, 238.
2. Кириллова Н.Б. Феномен уральского кино. Екатеринбург, 2003. С. 7.
3. Уральский рабочий. 1943. 11 августа.
4. Шифрин М. Вчера и сегодня свердловского кинематографа. Свердловск, 1967. С. 32.
5. Вечерний Свердловск. 1977. 10 июля.
6. Вечерний Свердловск. 1977. 21 января.
7. Советская культура. 1977. 21 июня.
8. Советский экран. 1978. № 21. С. 4, 5.
9. Советская культура. 1982. 2 марта.
10. Советская культура. 1985. 30 мая.
11. Сперанский А.В. Указ. соч. С. 239-243.
12. Кириллова Н.Б. Указ. соч. С. 21.
13. Там же. С. 26.

Сперанский А.В.
(Екатеринбург)

Концепция тоталитаризма как методологическая интерпретация истории России XX века

До 1990-х гг. в отечественной истории господствовала марксистская методология. В силу известных причин она рухнула, не выдержав, главным образом политических и идеологических ударов. Первоначально возник вакуум, который затем стал стремительно заполняться самыми разнообразными концепциями, схемами и моделями: от архаичных до супермодерновых. В результате в методологии изучения отечественной истории возникла ситуация, называемая «российским феноменом», суть которого заключалась в том, что на смену тоталитарной методологии пришла концептуальная анархия. Причем если в западной методологии, концепции последовательно сменяли и сменяют друг друга, то в России 1990-х гг. все они стали функционировать и конкурировать в одно время, в одном историческом поле.

Отношение российских историков к этому концептуальному хаосу было неоднозначно:

1. историки-практики (эмпирики) отнеслись к нему достаточно прохладно, как к очередной не нужной схоластике;
2. историки-теоретики (методологи) забили тревогу, объявив кризис в отечественной методологии. При этом четко проявилось два взгляда:
 - одни стали говорить о глобальном кризисе опустившем российскую методологию истории на задворки мировой;
 - другие видели лишь частичный кризис, проявлявшийся якобы только в отраслях отечественной истории тесно связанных с политикой (история КПСС, история СССР, отдельные разделы новой и новейшей истории).

Однако, несмотря на разноплановость в оценках, само наличие методологического кризиса, заставляло искать из него выход. Уже в первой половине 1990-х гг. была предпринята попытка наведения определенного порядка на «методологической кухне» отечественной истории в рамках инвентаризации и оценки имеющихся концепций. Начали с политеза, определив главным вопросом проблему того, что же было построено в СССР за 74 года правления коммунистической партии.

Первоначально не отрицалось понятие «социализм», но к нему стали добавлять различного рода эпитеты, несшие в себе явно отрицательные характеристики: «государственный», «казарменный», «идеократический», «феодальный» и т.п. Затем в ход пошли эвфемизмы, и с легкой руки Г. Попова в исторический лексикон был введено понятие «командно-административная система», которое не только вытеснило поизносившийся термин «сталинизм», но и позволило начать системную критику всего обще-

ства, сложившегося в пределах СССР, а не отдельных его негативных моментов.

В результате на поле отечественной исторической науки была привнесена концепция тоталитаризма. Ее возникновение, развитие и утверждение имело разнообразные причины как методологического, так и политического характера:

- во-первых, надо было срочно заполнить вакуум, возникший после крушения господства марксизма;
- во-вторых, новая концепция соответствовала настроениям масс и ожиданиям политических элит;
- в-третьих, новые взгляды легко соотносились с наработанными в рамках марксизма навыками изучения истории.

В итоге, сторонники новой концепции, основываясь на марксистском стереотипе, лишь заменили закономерности социализма логикой тоталитаризма. Это привело к тому, что на все явления прошлого не вписывающиеся в клише современных политических представлений стали навешивать «тоталитарный ярлык», как бы освобождавший критическое отношение к ним от какой-либо серьезной аргументации. Концепция тоталитаризма была объявлена «супер-новой» и под нее стали подтаскивать все события и факты истории России XX века.

Однако в очередной раз желаемое было выдано за действительное. Ничего нового в предложенной интерпретации не было. Подобного рода модели развития СССР еще с 1950-х гг. активно разрабатывались западными историками, интересовавшимися советской историей. Более того, в 1960-х гг. в среде советологов возникла научная дискуссия, приведшая к расколу мнений в оценках, происходящего в советской сверхдержаве.

Родоначальник тоталитарной концепции Р. Пайпс и его сторонники, считавшие октябрьские события 1917 года в России не революцией, а верхушечным переворотом, сталинизм логичной практикой, вытекающей из марксистско-ленинской теории, сложившуюся в СССР систему управления тоталитарной, отказывавшие коммунизму в возможности реформирования и призывавшие к его ликвидации (1), остались в явном меньшинстве.

Большинство участников дискуссии заняли ревизионистские позиции, признав октябрь 1917 года революцией, сталинизм извращением марксизма-ленинизма, а сформировавшуюся в СССР политическую систему при всех ее негативных характеристиках способной к развитию и совершенствованию.

Таким образом, российские «тоталитаристы» в начале 1990-х гг. вскопили на уже изобретенный на западе велосипед, к тому не отличавшийся совершенством конструкции. На вооружение была принята далеко не новая, раскритикованная даже на Западе историческая концепция, причем без должной верификации. Тем не менее, по крайней мере с 1990 по 1993 гг. она претендовала на лидирующие позиции в российской методологии истории.

За этот период в тоталитаристском ключе были написаны десятки монографий и сотни статей, а сам термин «тоталитаризм» буквально вьелся в сознание историков (2). Однако к середине 1990-х «тоталитарный бум» поутих. «Архивная» революция размыла источниковую базу советской историографии. Новые архивные документы потребовали более глубокого анализа истории России XX века, более серьезных аргументов при обосновании тех или иных выводов. Не вписываемость новых источников в старые схемы объективно заставила обратиться к моделированию новых исторических конструкций.

В целом российские «тоталитаристы» конца 1980-х гг. – начала 1990-х гг. основывались на теоретическом выводе о том, что тоталитаризм, как общественно-политическое явление оформляется на рубеже XIX – XX вв., чему способствуют как политические, так и экономические причины. основополагающей политической причиной определялся некий «крутой поворот» в истории человечества, в рамки которого вписывалась первая мировая война, объективно потребовавшая централизации власти и жесткой государственной дисциплины. Эти особенности функционирования системы государственного управления, характерные для экстремальных условий военного времени, были объявлены основными признаками тоталитаризма.

Дальнейшая логика рассуждений сводилась к следующему. Все страны-участницы первой мировой войны вынуждены были неизбежно «переболеть» тоталитаризмом, так как специфическая и экстраординарная ситуация, порожденная ей, требовала железного порядка и в социально-экономической, и в общественно-политической, и в институционально-правовой сферах. Иначе просто невозможно было мобилизовать все силы и средства страны на успешное ведение военных действий.

После окончания мировой «бойни», те страны, где в довоенный период были развиты демократические институты власти, вернулись к либеральным формам управления (Англия, США, Франция). В тех же странах, где демократические традиции были слабо развиты или полностью отсутствовали, чрезвычайные управленческие структуры, порожденные войной, не только не атрофировались, но наоборот стали фундаментом тоталитарных режимов, утвердившихся на долгие годы (Германия, Италия, Испания и др.).

Становление тоталитарных режимов по данной методологической концепции объясняется и наличием экономических предпосылок, решающая роль, среди которых отводится процессам индустриализации. Индустриализация рассматривается как объективная ступень движения человечества по пути научно-технического прогресса, преодолеваемая им влед за промышленным переворотом. Важнейшими признаками индустриализации, активно развивающейся в развитых странах мира в первые десятилетия XX века, называются автоматизация и механизация, напрямую способствующие внедрению конвейерных способов производства в технологические процессы

выпуска продукции. В условиях широкомасштабной индустриализации, человек становится придатком машины, «винтиком» огромного механизма, что способствует «усреднению» его трудовой деятельности и производственной психологии. Кардинальные перемены в производственной сфере активно влияют на общественно-политическое поведение людей, формируют так называемое массовое сознание, порождают массовую культуру. Стремление быть «как все», не выделяться из общей массы, следовать указаниям «сверху» становится основой поведенческой мотивации огромной массы людей и способствует формированию тоталитарного мышления, основе основ тоталитарных политических режимов.

Россия в XX веке оказалась в когорте стран насквозь пораженных тоталитаризмом. Этому способствовала особая предрасположенность к восприятию этой «болезни», обусловленная всем ходом ее исторического развития. Две общие для всех стран причины оформления тоталитарных структур ярко проявлялись в России. В начале двадцатого столетия в плане политического управления она представляла собой абсолютную монархию, что являлось крайним феодальным анахронизмом. Участие в первой мировой войне, последовавшее вслед за этим революционное потрясение и гражданское противостояние затормозили развитие демократических институтов. Начавшаяся в 1930-е гг., пусть и с опозданием от передовых стран запада, индустриализация способствовала ускорению процесса формирования тоталитарной психологии. Кроме этого тоталитаризм нашел в России хорошо удобренную историческую почву в виде готовой усредненной психологии основной массы населения страны, в лице многомиллионного крестьянства, веками проживавшего в рамках общины с ее круговой порукой и царистскими иллюзиями. Важным стимулятором тоталитаризма стал и октябрьский государственный переворот 1917 года, приведший к власти большевиков, строивших свою политическую практику на теории марксизма, призывающей, как известно, к «всеобщему равенству».

Таким образом, Россия по логике мирового и своего специфического исторического развития не могла избежать тоталитаризма, который и утвердился в ней в виде «сталинизма» на долгие годы.

Сталинизм представляет собой разновидность тоталитаризма, как международного общественно-политического явления, основанную на национальных традициях и конкретно-исторических особенностях исторического развития России, отличающих его от подобного рода режимов, имевших место в Германии, Италии, Испании, Португалии и др. странах.

В исторической литературе конца 1980-х – начала 1990-х гг. имеется огромное количество различного рода удачных и неудачных определений, претендующих на всестороннее освещение сущности сталинизма. Авторы большинства дефиниций, как правило, сводят понятие сталинизм только к негативному пониманию, представляют его в виде преграды, тормозившей

прогрессивное развитие России. Подобного рода однобокость, базируется на политической конъюнктуре и не позволяет оценить всю сложность и противоречивость этого явления, охватившего не только политико-институциональную, социально-экономическую, но и культурную сферы жизнедеятельности российского социума.

Дискуссии, имеющие место среди российских историков, разделяющих концепцию тоталитаризма, по определению понятия «сталинизм» сводятся в основном к двум разногласиям. Одни, следуя за политической логикой Ю. Мартова и псевдо-научными заключениями Р. Пайпса, считают сталинизм логическим продолжением теории и практики марксизма-ленинизма. Другие, идя на поводу высказываний «обиженного» Л. Троцкого и противников главного «советолога», утверждают, что сталинизм – извращение, отход от взглядов К. Маркса и В. Ленина (3).

Оригинальной представляется дефиниция С. Коэна, как бы примиряющая обе спорящие стороны. Американский исследователь «советских проблем» безапелляционно утверждает, что «сталинизм – это ленинизм доведенный до полного абсурда». Определенная логика в этом экстравагантном заявлении американца безусловно есть. Ведь на первый взгляд И. Сталин действовал на основе известной русской поговорки «Заставь дурака богу молиться, так он и лоб расшибет». В практике «социалистического строительства» ленинское «всемерное развитие тяжелой индустрии» превращается в сталинскую форсированную индустриализацию, осуществленную за счет других отраслей и в первую очередь – разграбленного сельского хозяйства. Добровольная и постепенная кооперация аграрного сектора, задуманная «вождем мирового пролетариата», превращается «отцом всех народов» в насильственную коллективизацию с массовым «раскулачиванием» и разорением основной массы производителей сельскохозяйственной продукции. Ну и наконец, революционный террор против классовых врагов, не отрицавшийся Владимиром Ильичем в экстремальных условиях гражданской войны, становится с легкой руки Иосифа Вессарионовича геноцидом против собственного народа, унесшим миллионы жизней в мирное время.

В этой связи наиболее удачным представляется определение, не отрицающее и определенное позитивное влияние сталинизма на исторический процесс России в XX веке.

Сталинизм – это практика модернизации страны, осуществлявшаяся командно-административными методами под прикрытием марксистско-ленинской фразеологии.

Эта формулировка, с одной стороны, акцентируя внимание на понятие «модернизация», включает в себя индустриальный и научно-технический рывок, который сделала Россия под руководством И.В. Сталина в 1930-40-е гг., с другой стороны, ставит столь модную сегодня проблему теоретической базы и цены достигнутых успехов. Объективные условия, при которых стра-

на осуществляла модернизационные преобразования, помноженные на субъективный фактор, связанный с личностью вождя обуславливали процесс репрессионного воздействия на общество, выводили практику «построения социализма» за рамки исторического предвидения и теоретических формул классиком марксизма-ленинизма. По большому счету, они лишь декларировались, выступали в виде своего рода «икон», но при этом конкретная жизнь заставляла действовать «сообразно обстановке».

В этой связи особую роль приобрели возникшие еще в период революции 1905-1907 гг. такие уникальные органы управления как Советы. В.И. Ленин, разработав целую «теорию советской власти», увидел в них некую универсальную модель, прообраз будущей народной власти, сочетающей в себе «диктатуру пролетариата» и «союз рабочего класса и крестьянства».

Заметим, что Советы возникли как органы рабоче-крестьянского самоуправления в условиях борьбы за власть, что определяло их революционность и в известной мере демократичность. Но как только они эту власть получили, так сразу стали проявляться все изъяны, определенные самой идеологией их создания. Сочетания в одних руках законодательной и исполнительной власти, характерное для структуры Советов, в экстраординарных условиях революционного стресса было неизбежно и в целом играло положительную роль. Однако в условиях мирного времени эта организационно-политическая особенность порождала их полную бесконтрольность.

Используя все властные рычаги, заложенные в структуре управления, Советы «подмяли» под себя судебную власть, заставили служить своим интересам средства массовой информации, принятые называть «четвертой властью», и таким образом, обеспечили себе практически неограниченное господство в политической системе страны. Такое исключительное положение в структуре государственного управления, стало привлекать в Советы огромное количество карьеристов, людей, стремившихся воспользоваться служебным положением в личных, корыстных целях.

Стремительное «обюрокращивание» Советов, вызвало беспокойство со стороны правящей партии, попытавшейся поставить их под свой контроль, что не дало необходимого эффекта. Более того, возник процесс сращивания партийного и государственного аппаратов управления, породивший специфическую категорию управленцев, ставших «правящей» основой большевистского государства и получивших в современной политологии и истории название – «партократия» или «номенклатура». Именно они играли заглавную роль в своеобразной «пирамиде власти», оформившейся в СССР в 1930-е гг. и экспортированной после второй мировой войны в страны, попавшие под его влияние.

Обозначенная «пирамида» предполагала первую ступень в лице некой «харизмы», то есть вождя с практически неограниченной властью, главной задачей которого являлось генерирование определенных идей, дающих им-

пульс общественному развитию. Второй ступенью властной «пирамиды» определялась «элита», представляющая группу близких и преданных «харизме» людей. Подбираемые и назначаемые «харизмой» так называемые вожди «второго плана», полностью зависели от «главного» вождя и должны были обеспечивать тиражирование его идей в сферах государственного управления, руководимых ими.

Третья ступень, «партократия» или «номенклатура», состояла из чиновников среднего звена, обязанных мобилизовывать народные массы на практическую реализацию спускаемых «сверху» идей (4). Главной обязанностью народа, следуя дальнейшей логике рассуждения, являвшегося четвертой ступенью «пирамиды власти», была необходимость мобилизовываться и реализовывать на практике идеи «харизмы» и ее окружения. Какая-либо инициатива, если и допускалась, то только в рамках обозначенных идей, выход за их пределы, классифицировался как подрывная антигосударственная деятельность и грозил «смельчаку» крайне опасными последствиями.

Созданная в 1930-х гг. советская модель государственного управления, стержнем которой являлась обозначенная выше «пирамида» власти, обладала высоким уровнем прочности и выживаемости. В первую очередь это обуславливалось так называемой «функциональной гибкостью», которой система обладала. С одной стороны, она предусматривала вертикальное кадрового перемещения, суть которого заключалась в возможности продвижения в высшие эшелоны власти выходцев из народных масс и в действии механизма, позволявшего наказывать нерадивого руководителя и исключить его из правящей обоймы, опустив на более низкую ступень партийно-государственной иерархии. С другой стороны, действовал принцип горизонтального перемещения кадров с одной «руководящей» должности на другую, обеспечивавший определенную стабильность положения номенклатуры. Кроме того, массам позволяли участвовать в безальтернативных выборах в различные властные структуры, создавая иллюзию сопричастности в управлении государством. Все это вместе взятое порождало видимость демократии, дезориентировало массы, притупляло их политическую активность и социальный протест.

К тому же очень умело и действенно использовался популизм. Система всегда действовала «от имени народа» и «для народа», а когда мероприятия, проводимые «по просьбе трудящихся», все таки не находили понимания и поддержки в какой-либо части общества, прибегала к поискам «врагов народа», проводя индивидуальные зачистки или массовые репрессии. Народ в интересах которого и «во имя» которого якобы действовала «народная» власть, оказался в заложниках господствующей номенклатуры и собственных иллюзий.

Таким образом, следуя логике тоталитарной интерпретации истории России XX века, сталинизм представлял российскую разновидность обществен-

но-политического явления, имеющего корни глобального, международного характера. Россия в силу своеобразия исторического развития оказалась в когорте стран наиболее восприимчивых к тоталитарным методам правления. К тому же революции, как показывает мировая история, чаще всего заканчиваются диктатурами, чему свидетельствуют английская революция, породившая Кромвеля и великая французская революция, выдвинувшая Наполеона. Сталин, волею судеб оказавшийся во главе «пирамиды власти» после революционной России, стал по сути дела персонификацией объективных процессов, которых вряд ли удалось избежать, будь на его месте другой человек. Политика, проводимая в СССР, могла получить другое название, проводиться чуть жестче, или чуть мягче, но ее общая направленность и содержание все равно остались бы неизменными.

Сталинизм в России прошел определенные этапы формирования и развития. С периодом, охватывающим 1922-1929 гг. связывают его становление. 1929-1941 гг. относят к утверждению командно-административной системы, способствовавшей замене «диктатуры пролетариата» «диктатурой личности». 1941-1945 гг. представляются этапом, когда власть ослабила свои тиски и дала возможность народу, спасая свою Родину, спасти и господствовавший в ней политический режим. Послевоенный период, вплоть до смерти Сталина 5 марта 1953 г. характеризуется новым наступлением тоталитарной системы на спасший ее народ с целью подавления роста общественного самосознания, объективно порожденного Великой Победой. Однако кончина генералиссимуса не стала концом сталинизма, который с разной степенью эффективности, то критиковался, то проявлялся на всех последующих этапах исторического развития советской супердержавы. В политическом смысле рецидивы этого сложного, противоречивого, не однозначного в оценках общественно-политического явления явственно проявляются и на современном этапе развития России.

1. Пайпс Р. Россия при старом режиме. М., 1993; Он же. Русская революция. М., 1994. Т. 1-2.
2. Гордон Л., Клопов Э. Сталинизм и постсталинизм: необходимость преодоления // Осмыслить культ Сталина. М., 1989; Тоталитаризм как исторический феномен. М., 1989; История и сталинизм. М., 1991; Загладин Н.В. Тоталитаризм и демократия: конфликт века // Кентавр. 1992. Июль-август; Игрицкий Ю.И. Снова о тоталитаризме // Отечественная история. 1993. № 1; Трукан Г.А. Путь к тоталитаризму. 1917-1929 гг. М., 1994; Кузнецов И.С. Советский тоталитаризм: очерк психоистории. Новосибирск, 1995; Бакунин А.В. История советского тоталитаризма. Кн. I-II. Екатеринбург, 1996-1997;
3. Мартов Ю. Мировой большевизм. Берлин, 1923; Он же. Из писем 1917 г. // Свободная мысль. 1991; Троцкий Л. Иосиф Сталин. Опыт характеристики // Осмыслить культ Сталина. М., 1989.
4. Авторханов А. Происхождение партократии // Октябрь. 1991. С. 138; Восленский М. Номенклатура: господствующий класс Советского Союза. М., 1991.

**Сурина М.В.
(Нижний Тагил)**

**Этнические аспекты половозрастной структуры населения
Среднего Урала в конце XX века
(по материалам переписей населения 1989 и 2002 гг.)**

Половозрастная структура населения играет активную роль в демографических процессах. Она оказывает влияние на величину всех демографических показателей: брачности, рождаемости, смертности и т. д., и находится в тесном взаимодействии со всеми демографическими процессами. Одним из важных следствий такого взаимодействия является то, что половозрастная структура накапливает в себе и хранит запас демографической инерции, потенциал роста населения, в силу которого движение населения (с положительным либо отрицательным) продолжается долгое время после того как движущие силы этого движения уже иссякли или изменили свое направление на противоположное (1).

Половозрастная структура способна повлиять и на динамику ряда современных этнических процессов, в частности, на количество межэтнических браков, численность населения этносов и этнических групп. Диспропорции половозрастного состава способствуют увеличению количества этнически смешанных браков, усилению ассимиляционных процессов, уменьшению численности населения отдельных этносов.

Материалы переписей населения 1989 и 2002 гг. позволяют вскрыть этнические различия в половозрастной структуре населения Среднего Урала, проследить те изменения, которые произошли в распределении населения различных этносов по возрасту и полу, а также проанализировать этнические особенности демографической структуры региона.

Вторая мировая война произвела громадную деформацию половой структуры населения. В течение второй половины XX века половая структура населения страны постепенно, очень медленно, выравнивалась, однако негативные последствия войны продолжали сказываться.

Тенденции изменения половой структуры населения в течение рассматриваемого периода были общими для всех этносов региона, однако переписи второй половины XX века выявили некоторые различия в показателях (см. табл. 1).

**Распределение населения Среднего Урала
по национальности и полу (2)**

	На 1000 мужчин приходилось женщин			2002
	1970	1979	1989	
Всего по области в том числе:	1173	1167	1144	1171
Русские	1205	1196	1164	1182
Украинцы	728	766	868	1041
Белорусы	871	917	1016	1173
Башкиры	1077	1113	1184	1203
Марийцы	1208	1208	1211	1230
Мордва	1245	1326	1340	1335
Татары	1130	1142	1134	1164
Удмурты	1236	1252	1305	1359
Чуваши	1004	1029	1121	1202
Евреи	1051	1039	1024	960
Немцы	960	947	963	1030

Приведенные данные свидетельствуют о том, что Средний Урал в рассматриваемый период отличался численным преобладанием женщин в населении. Наличие этой диспропорции в существенной мере связано с особенностями экономического и демографического развития Уральского региона. Пик наращивания Уралом экономического потенциала и хозяйственного освоения уже прошел, и регион во второй половине XX века считался вполне «обжитым», а, как известно, «обжитые» районы, терявшие в данный период население в межрайонных миграциях, характеризуются пониженной долей мужчин в населении (3).

Наибольшее численное преобладание женщин над мужчинами наблюдалось у угро-финских народов – удмуртов (1359 женщин на 1000 мужчин в 2002 г.), мордвы (1335) и марийцев (1230), причем если у марийцев соотношение мужского и женского населения на протяжении 20 лет оставалось стабильным, и диспропорция возросла только в самом конце XX века (в межпереписной период 1989-2002 гг.), то преобладание женщин-мордвинок и удмурток над мужчинами этих же этносов неуклонно росло на протяжении последних 30 лет XX века (см. табл. 1). Стабильным оставалось 0,5-4 %-ное численное преобладание женщин над мужчинами у русского (1182 женщины на 1000 мужчин в 2002 г.), татарского (1164), башкирского (1203), чувашского (1202) этносов. Такой «перекося» объясняется более высоким миграционным приростом женщин данных этносов по сравнению с мужчинами: так, по

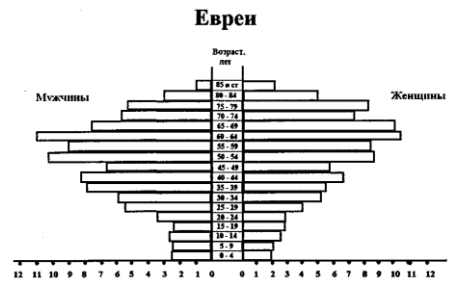
данным статистики за 1988 г., миграционный прирост женщин-мордвинок в городах составлял 92 человека, в то время как мужчин этой национальности – лишь 2 человека, евреек – 57 человек, в то время как евреев – 35 человек (4). В последнее десятилетие XX века диспропорция в еврейской группе поменяется в сторону преобладания мужчин (с 1024 женщин на 1000 мужчин в 1989 г. до 960 в 2002 г.). По данным областного комитета государственной статистики, в 1995 г. миграционная убыль по Свердловской области составляла среди евреев-мужчин 145 человек, женщин – 170 человек (5).

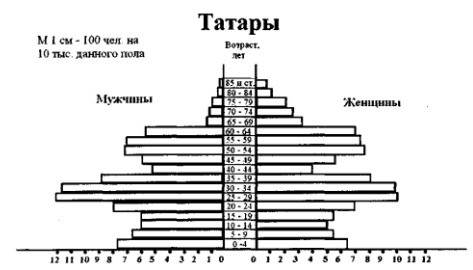
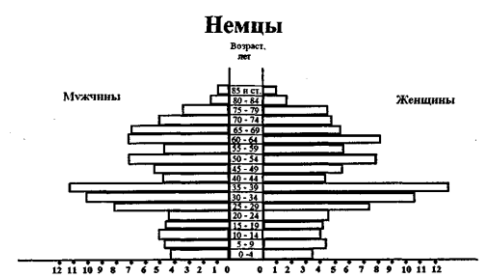
Наоборот, резкое численное преобладание мужчин над женщинами в рассматриваемый период наблюдалось в украинской (1041), белорусской (1173) и немецкой (1013 женщин на 1000 мужчин в 2002 г.) группах, что также было связано с особенностями миграционных процессов (см. табл. 1). По городам Свердловской области на 1988 г., миграционный прирост мужчин белорусской национальности составил 233 человека, в то время как женщин этой национальности – лишь 64 человека. К этому периоду миграционная убыль среди немцев области составляла у мужчин – 17 человек, у женщин – 221 человек (6). Подобные диспропорции полов напрямую влияли на ассимиляционные процессы в регионе: этим процессам особенно сильно были подвержены те этносы, у которых данные диспропорции были наиболее ярко выраженными, что показали, в частности, половозрастные пирамиды (см. рис. 1).

Рис. 1

**Половозрастные пирамиды наиболее многочисленных этносов Среднего Урала
(по данным Всесоюзной переписи населения 1989 г.) (7)**









Продолжали сказываться и последствия сталинских репрессий: основную массу узников уральских лагерей составляли мужчины, что отчасти также объясняет их численное превосходство по сравнению с женщинами, особенно в 1970-х гг., в украинской, белорусской и немецкой группах. Лишь к концу 1980-х гг. миграционным процессам удалось «выровнять» численное соотношение белорусов и белорусок, а за последний межпереписной период даже увеличить удельный вес женщин в этих группах.

Другая важная характеристика демографического потенциала региона – возрастная структура населения. В течение всего рассматриваемого периода существенных различий в возрастных структурах многонационального населения Среднего Урала не прослеживалось, тем не менее, в 1959–2002 гг. наметились устойчивые тенденции постарения населения. Половозрастные пирамиды, составленные по данным переписи населения Свердловской области 1989 г., показывают, что возрастной состав населения основных этносов региона имел как общие черты, так и довольно заметные различия (см. рис. 1). Общую черту всех пирамид определили последствия войны: все половозрастные пирамиды сужены в области показателей поколения 40–49 лет (1940–1949 гг. рождения). Они также показывают численное преобладание женщин по сравнению с мужчинами в возрастной категории от 65 лет и

старше, т. е. среди того поколения, которое принимало активное участие в военных действиях.

Что же касается различий, то половозрастные пирамиды основных этносов региона можно разделить на 2 группы. В первую группу входят народы, чьи половозрастные пирамиды имеют относительно правильную форму – русские, марийцы, татары и башкиры (см. рис. 1). От второй группы народов по данной классификации первая группа отличается стабильным ростом рождаемости в 1970-х гг. и, соответственно, повышением удельного веса молодого поколения – населения в возрасте 0-14 лет. Среди русского населения повышение рождаемости началось уже с начала 1970-х годов, среди марийцев – с середины 1970-х, среди татар и башкир – с начала 1980-х годов. В результате к 2002 г. доля детей до 14 лет в этих группах была наиболее высокой на Среднем Урале – у русских 16,1%, у марийцев 14,2%, у татар 11,0%, у башкир 10,7% к общей численности населения данного этноса (см. табл. 2), а медианный возраст ниже, чем у других этносов (см. табл. 3). Причем доля мальчиков была существенно выше, чем девочек, что объясняется повышенной долей женщин пожилого возраста в общей численности населения.

Таблица 2

Удельный вес населения основных этносов Среднего Урала в возрасте 0-14 лет (по материалам Всесоюзной переписи населения 1989 г. и Всероссийской переписи населения 2002 г.) (8)

Национальность	Удельный вес населения в возрасте 0-14 лет (в % к общей численности)					
	Оба пола		Мужчины		Женщины	
	1989	2002	1989	2002	1989	2002
Русские	17,8	16,1	26,7	18,0	22,3	14,6
Украинцы	8,5	4,8	8,1	5,1	8,9	4,4
Белорусы	5,7	3,3	5,7	3,9	5,8	2,7
Башкиры	19,7	10,7	21,8	11,9	17,9	9,6
Марийцы	23,2	14,2	25,4	16,3	21,4	12,5
Татары	18,5	11,0	20,3	12,5	16,9	9,8
Удмурты	11,7	4,5	13,3	5,4	10,5	3,8
Евреи	7,2	4,3	7,9	4,3	6,4	4,3
Немцы	12,7	10,2	13,6	11,4	11,8	9,0

Таблица 3

**Медианный возраст населения основных этносов Среднего Урала
(по материалам Всесоюзной переписи населения 1989 г.
и Всероссийской переписи населения 2002 г.) (9)**

Нацио- нальность	Все население		Город		Село	
	1989	2002	1989	2002	1989	2002
Русские	34,3	36,6	34,2	36,5	35,0	37,6
Украинцы	42,5	48,5	42,9	48,9	38,9	45,2
Белорусы	46,0	53,4	45,9	53,5	46,5	52,5
Башкиры	32,3	39,2	32,6	39,4	30,5	37,6
Марийцы	31,8	38,1	31,8	38,1	31,7	38,2
Татары	35,6	41,1	35,5	41,3	35,9	41,8
Удмурты	38,6	45,5	39,2	45,7	36,9	44,9
Евреи	50,8	59,4	50,8	59,7	48,6	53,3
Немцы	41,8	42,3	41,8	42,3	41,7	41,7

Но, несмотря на это, общие тенденции постарения населения коснулись и этих этносов (см. табл. 4).

Таблица 4

**Удельный вес населения основных этносов Среднего Урала
в возрасте 60 лет и старше (по материалам Всесоюзной переписи насе-
ления 1989 г. и Всероссийской переписи населения 2002 г.) (10)**

Нацио- нальность	Удельный вес населения в возрасте 60 лет и старше (в % к общей численности)					
	Оба пола		Мужчины		Женщины	
	1989	2002	1989	2002	1989	2002
Русские	15,0	18,3	9,7	13,2	19,5	22,6
Украинцы	24,0	31,3	21,7	28,8	26,6	33,7
Белорусы	24,3	40,6	20,0	36,0	28,4	44,5
Башкиры	9,4	16,0	6,6	12,2	11,8	19,3
Марийцы	10,4	14,5	6,9	11,2	13,4	17,2
Татары	13,5	21,0	9,4	15,9	17,2	25,3
Удмурты	15,0	25,8	9,5	19,3	19,2	30,6
Евреи	38,6	49,5	33,0	46,4	44,0	52,8
Немцы	24,7	20,9	24,0	18,3	25,4	23,4

Осуществляя анализ степени постарения населения, мы используем классификацию демографической старости по Э. Россету:

12-14 % - начальный уровень демографической старости

14-16 % - средний уровень демографической старости

16-18 % - высокий уровень демографической старости

18 % и более – очень высокий уровень постарения населения

Из выделенной нами *первой группы* народов наибольшая степень постарения населения к концу XX века наблюдалась у русских, достигших среднего уровня демографической старости (15% населения старше 60 лет в 1989 г.), и татар, находившихся на начальном уровне демографического постарения (13,5%) (см. табл. 4). Причем уровень постарения наиболее высоким был среди женского населения этих этносов, что объясняется более длительной продолжительностью жизни женщин, и, соответственно, большим их удельным весом среди всего населения. Эти крупные этносы раньше остальных втянулись в характерный для России процесс постарения. К 2002 г. оба этноса попали в категорию «очень высокий уровень постарения» (русские в возрасте 60 лет и старше - 18,3%), причем темпы постарения татар оказались одними из самых высоких в регионе (с 13,5% в 1989 г. до 21,0% в 2002 г.), что, вероятно, связано с активной миграцией молодежи за пределы региона, а также с ассимиляционными процессами.

Наиболее молодыми этносами Среднего Урала были этносы, отличавшиеся достаточно высокой рождаемостью и значительной конфессиональной сплоченностью, снижавшей процент межэтнических браков - марийцы и башкиры. Однако за межпереписной период 1989-2002 гг. и они попали в категории среднего и высокого уровня постарения: если в 1989 г. население в возрасте 60 лет и старше составляло среди марийцев 10,4%, а среди башкир 9,4%, то в 2002 г. эти показатели составляли уже 14,5 и 16,0% соответственно (см. табл. 4).

Во *вторую группу* вошли этносы, чей половозрастной состав отличался преобладанием населения средних и старших возрастных групп – украинцы, белорусы, удмурты, немцы и евреи (см. рис. 3). Их половозрастные пирамиды резко сужены в нижней части, что свидетельствует о высоких темпах демографического постарения. В 2002 г. наиболее низкой доля детей 0-14 лет наблюдалась у белорусов (3,3%), украинцев (4,8%) и евреев (4,3%) (см. табл. 2). Основной причиной снижения удельного веса детей белорусской и украинской национальности, по всей видимости, являлось увеличение доли межэтнических русско-украинских и русско-белорусских браков, в которых ребенку, как правило, присваивалась русская национальность. К сожалению, материалы переписей населения не содержат достаточно полной информации об этнической принадлежности детей в межэтнических семьях.

Снижение как абсолютной численности, так и удельной доли детей и подростков еврейской национальности связано прежде всего с общей для этого этноса тенденцией перехода к малолетности и активной миграцией средних и молодых поколений за рубеж – в США, Израиль и другие страны мира. Немаловажным фактором снижения численности евреев этой возра-

тной группы была, как и в случае с украинцами и белорусами, ассимиляция их русскими (11). Уже перепись 1970 г. отметила крайне неблагоприятную возрастную структуру еврейского населения страны. По данным переписи, 26,4 % евреев РСФСР составляли лица в возрасте старше 60 лет. По классификации Э. Роскета, это очень высокий уровень постарения населения. Между тем доля лиц старше 60 лет у всего населения России составила в 1959 г. 9,0 %, в 1989 г. – 15,3 % (12). 16,3 % и 16,0 % евреев РСФСР относились к возрастным группам 50-59 и 40-49 лет соответственно. Далее структура еврейского населения по возрастам выглядела следующим образом: 30-39 лет – 15,1 %, 20-29 лет – 10,9 %, 11-19 лет – 8,2 %, 0-10 лет – 6,9 % (13). Постарение населения, как и падение уровня рождаемости и естественного прироста, были всеобщей тенденцией демографического развития населения страны, однако в среде еврейского населения эти процессы проходили в несколько раз интенсивнее. По результатам последних переписей евреи являлись самым старым по возрастной структуре этносом на Среднем Урале. Средний возраст еврейского населения в 1989 г. составлял 50,8 лет, в 2002 г. – уже 59,4, тогда как у представителей большинства этносов он составлял менее 40 лет. Доля лиц старше трудоспособного возраста у евреев составляла в 1989 г. 38,6 %, в 2002 г. – 53,3% (у всего населения – 15,6% и 20,4% соответственно), лиц трудоспособного возраста – 54,2% в 1989 г. и 41,8% в 2002 г. (у всего населения – 66,4% и 61,6% соответственно), лиц моложе трудоспособного возраста – 7,2% в 1989 г. и 4,9% в 2002 г. (у всего населения – 18,0% в 1989 и 2002 гг.) (14).

Регрессивный тип воспроизводства был свойственен и для немцев Среднего Урала. Последние переписи показали резкое снижение удельного веса немцев возрастной группы 0-24 лет (см. рис. 1), что также связано с начавшимся с конца 1980-х гг. оттоком их за рубеж, главным образом в Германию. В последнее десятилетие удельный вес немцев в возрасте 0-14 лет снизился с 12,7 в 1989 г. до 10,2% в 2002 г. (см. табл. 2) (15). Уменьшение доли молодых поколений немцев сопровождалось уменьшением в межпереписной период и доли населения в возрасте старше 60 лет с 24,7 до 20,9% (см. табл. 4). Однако эта тенденция вряд ли устойчива и не может в ближайшее время изменить возрастную структуру «в лучшую сторону»: медианный возраст немцев Среднего Урала на порядок выше, чем у русских (42,3 лет у немцев против 36,6 у русских) (см. табл. 3).

Аналогичные негативные тенденции наблюдались и у удмуртов. К 1989 г. они составляли лишь 0,3 % всего населения, расселялись преимущественно дисперсно, и поэтому сильнее всех подверглись ассимиляции со стороны русских. В 1989 г. доля детей и подростков 0-14 лет была чрезвычайно низкой – лишь 11,7%, а к 2002 г. удельный вес удмуртов этой возрастной группы снизился до 4,5% (см. табл. 2), при этом резко повысился удельный вес удмуртов в возрасте 60 лет и старше – с 15% в 1989 г. до 25,8%

в 2002 г. (см. табл. 4), а медианный возраст возрос с 38,6 в 1989 г. до 45,5 лет в 2002 г. (см. табл. 3).

Таким образом, переписи населения 1989 и 2002 гг. выявили особенности и динамику половозрастной структуры населения наиболее многочисленных этносов Среднего Урала. Общей для всех этносов тенденцией является заметное постарение возрастной структуры населения. Вместе с тем ряд этносов находится еще на средней стадии демографической старости или только вступает в высокую (башкиры, марийцы), другие, скорее всего, обречены на депопуляцию, если в ближайшие годы не будет наблюдаться их миграционный прирост (белорусы, украинцы, евреи). Диспропорция же половой структуры внутри этноса наряду с этнической и культурной близостью к наиболее многочисленным этносам региона создает благоприятную почву для ассимиляционных процессов (мордва, удмурты, марийцы, чувашы, башкиры).

1. Борисов В. А. Демография. М., 2003. С. 94-95.
2. Рассчитано по: Архив Свердловского областного комитета по статистике. Перепись 1970 г. Табл. 31 с «Распределение населения по возрасту, состоянию в браке и национальности». Перепись 1979 г. Табл. 27-в «Распределение населения отдельных национальностей по полу и возрасту». Перепись 1989 г. Табл. 29 с «Распределение населения отдельных национальностей по полу и возрасту»; Итоги Всероссийской переписи населения 2002 г. Т. 4. Национальный состав и владение языками, гражданство. М., 2005. С. 558-570.
3. Территориальные особенности народонаселения РСФСР / Под ред. Л. Л. Рыбаковского. М., 1976. С. 79.
4. Текущий архив отдела статистики населения Свердловского областного комитета по статистике. Табл. М 3000003 «Распределение мигрантов по полу и национальности за 1988 г.». Л. 3.
5. Текущий архив отдела статистики населения Свердловского областного комитета по статистике. Табл. М 3000001 «Распределение мигрантов по полу и национальности за 1995 г.». Л. 1.
6. Текущий архив отдела статистики населения Свердловского областного комитета по статистике. Табл. М 3000003 «Распределение мигрантов по полу и национальности за 1988 г.». Л. 3.
7. Рассчитано по: Текущий архив отдела переписи населения Свердловского областного комитета государственной статистики. Табл. «Распределение населения по полу, возрасту национальности. Перепись 1989 г.»
8. Рассчитано по: Текущий архив отдела переписи населения Свердловского областного комитета по статистике. Перепись 1989 г. Табл. 29 с «Распределение населения отдельных национальностей по полу и возрасту». Л. 1-9; Итоги Всероссийской переписи населения 2002 г. Т. 4. Национальный состав и владение языками, гражданство. М., 2005. С. 558-570.
9. Рассчитано по: Там же.
10. Рассчитано по: Там же.

11. Козлов В. И. Динамика населения СССР (Общий и этнодемографический обзор) // История СССР. 1991. № 5. С. 10-11.
12. Народы России: Энциклопедия. М., 1994. С. 21.
13. Итоги Всесоюзной переписи населения 1970 года. М., 1973. Т. 1. С. 373.
14. Рассчитано по: Текущий архив отдела переписи населения Свердловского областного комитета по статистике. Перепись 1989 г. Табл. 29 с «Распределение населения отдельных национальностей по полу и возрасту». Л. 1-27; Итоги Всероссийской переписи населения 2002 г. Т. 4. Национальный состав и владение языками, гражданство. М., 2005. С. 558, 569.
15. Рассчитано по: Текущий архив отдела переписи населения Свердловского областного комитета по статистике. Перепись 1989 г. Табл. 29 с «Распределение населения отдельных национальностей по полу и возрасту». Л. 1-9; Итоги Всероссийской переписи населения 2002 г. Т. 4. Национальный состав и владение языками, гражданство. М., 2005. С. 563.

Сухоносова С.В.
(Екатеринбург)

Регламентация извозного промысла в Екатеринбурге в конце XIX – начале XX вв.

В пореформенной России гужевой транспорт оставался основным (а часто и единственным) видом городского транспорта. В то же время качество перевозок, осуществляемых извозчиками, далеко не всегда соответствовало пожеланиям пассажиров. По этой причине достаточно остро стояла проблема регламентации частного извозного промысла.

Не был исключением и Екатеринбург, где извозчики пользовались дурной славой. Горожане постоянно жаловались на их грубость и заламывание очень высоких цен. К тому же извозчики часто становились причиной многих дорожно-транспортных происшествий (1). Были нередки случаи, когда налетевший экипаж сбивал переходов, из-за того, что извозчики на перегон друг друга гнали к предполагаемому пассажиру (2).

Одним из первых и достаточно удачных шагов на пути к ограничению произвола извозчиков стало установление городским самоуправлением строго зафиксированных цен за проезд пассажиров. В январе 1879 г. Екатеринбургская городская дума утвердила составленную управой таксу от 20 до 80 копеек (в зависимости от времени провоза пассажиров и расстояния перевозки).

Таблица 1

Таксы для легковых извозчиков города Екатеринбурга (1879 г.), руб.*

Такса	В зимние и летние месяцы	В весенние и осенние месяцы
За первый час	0,25	0,3
За второй и последующие часы	0,2	0,25
За проезд в один конец	1,15	0,2
За проезд в отдаленные части города	0,2	0,25

* Составлено по: Екатеринбургская неделя. 1879. 25 июля. №1. С.9; Город Екатеринбург (1889-1998). Екатеринбург, 1998. С.794.

В осеннее и весеннее время плата на 5 копеек поднималась. Плата за проезд за черту города и по праздничным дням определялась по взаимному соглашению извозчиков с пассажирами (3).

В последующие годы (в 1878, 1884, 1891, 1901, 1910, 1915, 1917 гг.) городской думе приходилось неоднократно пересматривать таксу, вносить дополнения, а управе напоминать извозчикам об ее соблюдении. В течение этих лет плата поднималась постепенно, гласные неохотно соглашались на повышение расценок, отстаивая интересы городских обывателей. Ходатайства извозчиков о повышении таксы поступали несколько раз (в июле 1915 г., в мае 1916 г.), но каждый раз отклонялись (4).

Таблица 2

Таксы для извозчиков города Екатеринбурга (1915), руб.*

Плата за проезд	Лихачи		Легковые извозчики		Коробочники	
	днем	ночью	днем	ночью	днем	ночью
За первый час	0,8	0,8	0,45	0,5	–	–
За второй и последующие часы	0,5	0,5	0,3	0,35	–	–
По городу в один конец	0,4	0,4	0,25	0,3	–	–
В отдаленные части города	0,5	0,5	0,3	0,35	–	–
От станции Железнодорожного вокзала «Екатеринбург I»:						
– до Главного проспекта	0,7	1,0	0,4	0,6	0,3	0,5
– до Крестовоздвиженской улицы	0,8	1,2	0,45	0,7	0,35	0,6

– до Александровского проспекта	1,0	1,4	0,5	0,8	0,45	0,7
---------------------------------	-----	-----	-----	-----	------	-----

* Составлено по: ГАСО. Ф.62. Оп.1. Д.376 а. Л.315.

Даже в марте 1917 г., когда извозчики в условиях военного времени потребовали повышения таксы, гласные Думы заявили, что это будет слишком обременительно для населения, и постановили отклонить ходатайство (5). В апреле 1917 г. ситуация еще больше усложнилась: в условиях постоянного роста цен на фураж и «жизненные продукты» извозчики стали требовать отмены таксы и разрешения «езды по соглашению». Новые варианты таксы, разработанные Екатеринбургским КОБом и городской управой, Общее собрание извозчиков не приняло, и 21 июня 1917 г. организовало забастовку (6).

Таблица 3

Проект таксы для извозчиков города Екатеринбурга (1917), руб.*

Плата за проезд	На резиновых шинах		На железных шинах		Коробочки	
	днем	ночью	днем	ночью	днем	ночью
За первый час	1,2	1,5	1,0	1,3	0,8	1,1
За второй и последующие часы	1,0	1,4	0,8	1,2	0,6	1,0
По городу в один конец	0,5	0,6	0,4	0,6	0,3	0,4
В отдаленные концы	Определяется по соглашению извозчиков с пассажирами					
От станции «Екатеринбург I», «Екатеринбург II»: – до Главного проспекта	1,2	1,6	1,0	1,4	0,8	1,2
– до Крестовоздвиженской и Отрясихинской улиц	1,4	1,8	1,2	1,6	1,0	1,4
– до Александровского проспекта и далее	1,6	2,0	1,4	1,8	1,2	1,5
От станции «Екатеринбург III»: – до Исети	1,8	2,4	1,5	2,1	1,2	1,8
– за Исеть	2,1	2,7	1,8	2,4	1,5	2,1

* Составлено по: ГАСО. Ф.62. Оп.1. Д.620. Л.281 об.-282.

Городская дума «не дрогнула» перед угрозой забастовки, а поручила Управе (по предложению гласного Д.А.Ардашева) организовать перевозку с вокзала багажа малообеспеченного населения «своими силами» (7). В результате переговоров властям города удалось убедить извозчиков отказаться от требования отмены таксы и ограничиться ее повышением.

Другим важным шагом, на пути к решению проблемы регламентации извозного промысла стало установлением городским управлением правил, регулирующих уличное движение. По обязательным постановлениям, разработанным управой в течение 1876 г. и утвержденным городской думой в апреле 1877 г., извозчикам запрещалось ставить лошадей с возами у магазинов, лавок, постоялых дворов, на середине улиц, чтобы не загромождать проезд. Владельцы лошадей обязывались ставить их по линии тротуаров не больше, чем по две в ряд (8). По обязательным постановлениям 22 июня 1881 г., для стоянки извозчиков отводились определенные места на биржах (были установлены у гостиниц, общественных зданий, и в наиболее людных местах; к 1889 г. в Екатеринбурге была организована 31 биржа), останавливаясь на улицах, извозчики должны были следить за тем, чтобы не загородить проезд. Подавать экипажи извозчикам следовало осмотрительно, по очереди; по улицам ездить умеренно, не «скакать вперегонку». У театра и других мест большого съезда публики занимать места извозчики должны были по указанию полиции.

Места стоянки для ломовых извозчиков («ломовиков»), выделенных в отдельный разряд в июне 1882 г., назначались управой. Устанавливались технические требования к состоянию экипажей: лошади должны быть здоровыми, хорошо выезженными, экипажи — приличными, с исправной сбруей.

Обязательные постановления 1881 г. регулировали разные аспекты извозного дела. Лица, желающие заниматься извозным промыслом, должны были заявить об этом в городскую управу, внести плату за право извоза (за год или полгода), дать подписку в соблюдении правил, получить жестяной ярлык с выбитым на нем номером, предъявить в полицейском управлении паспорта тех лиц, которые будут ездить от них как работники, и получить второй экземпляр жестяного ярлыка. Ломовым извозчикам выдавалось по два металлических знака на каждую лошадь. Один из них укреплялся на дуге, второй извозчик оставлял у отправителя, вверившего ему для доставки груз (9).

В целях обеспечения «достойного поведения», вводились ограничения на допуск к занятию извозным делом (не допускались лица моложе 18 лет, лица «нетрезвого поведения» и лица, подвергшиеся суду). Запрещалось грубить пассажирам, кричать, заводить споры, произносить бранные слова; извозчики должны были одеваться в «приличные» кафтаны из темного сук-

на. Вещи, оставленные в экипажах пассажирами, извозчики обязывались немедленно доставлять в ближайшую часть полиции.

Для того чтобы обязательные постановления не оказались «мертвой буквой», городское управление разработало систему наблюдения за их исполнением. С 1884 г. городской голова И.И.Симанов совместно с полицмейстером организовал осмотр экипажей городских извозчиков (с этого времени осмотры устраивались ежегодно). В случае неисправности сбруи, несоответствия правилам одежды, лошадей и экипажей, управа изымала выданные знаки (10). Для постоянного наблюдения за соблюдением правил из среды извозчиков по местам их стоянок избирались старосты. Они подчинялись городскому смотрителю от городской управы и в случае обнаружения нарушений, должны были немедленно сообщить в управу и полицию. Если старосты замечались в потворстве извозчикам, управа или полицмейстер требовали избрания новых старост. В случаях нарушения правил, извозчики подвергались штрафам от 50 копеек до 6 рублей (11). За соблюдением правил «ломовиками» с 1882 г. следили наблюдатели, назначаемые городским головой, а с марта 1888 г. из их среды тоже стали избирать старост (12). По постановлению 22 августа 1884 г., при городской управе были учреждены должности двух санитарных смотрителей. На них было возложено наблюдение за легковыми и ломовыми извозчиками и состоянием городских бирж. В результате, действия управы оказались достаточно эффективными, поток жалоб на извозчиков от обывателей существенно снизился (13).

В 1890-е гг. контроль над извозчиками был несколько ослаблен, и случаи «возмутительных сцен» с применением «отборной брани» участились. Для восстановления порядка в извозном промысле и «улучшения контингента возчиков, не знающих границ приличия», городская дума вынуждена была пересматривать и переиздавать Обязательные постановления 1881 г. (в 1895, 1899, 1900, 1910 гг.) (14). Серьезные изменения в «постановления» были внесены 6 октября 1910 г., когда извозчики были разделены на три разряда летом и два разряда зимой «соответственно приличности кафтанов и качества лошадей и экипажей». Извозчики первого и второго разрядов могли останавливаться на всех улицах, третьего — только на окраинах города и рынках. В отдельные группы были выделены «лихачи» (отличающимся особенно хорошим выездом) и «коробочники» (имевшие право только на перевозку с вокзала). В апреле 1917 г. по решению Екатеринбургского КОБа, «считаясь с требованием военного времени» это деление было отменено (15).

Для организации наблюдения за извозом, изготовления номеров, и на исправление городских дорог с лиц, занимающихся извозным промыслом городским самоуправлением был установлен сбор в пользу города (с легковых извозчиков 12 рублей в год с 1876 г. и 15 рублей с 1878 г.; с «ломовиков» — 13 рублей 50 копеек с 1882 г.; 8 рублей с 1884 г.; с 1886 г. с тех и с других — по 15 рублей за места на биржах; а с 1897 г. по 10 рублей с каждой

лошади, обращенной в извоз (16). В апреле 1899 г. городская дума утвердила предложение управы об установлении сбора с экипажей частных лиц в размере двух рублей в год с каждой лошади, а с января 1910 г. сбором в пользу города были обложены «коробочники» (по 7 рублей 50 копеек в год) (17).

В целом с задачей ограничения производства извозчиков и защиты интересов городских пассажиров органы городского самоуправления справлялись, хотя обязательные постановления выполнялись извозчиками не всегда.

Тем не менее, в условиях роста населения пореформенного Екатеринбурга, интенсивного развития промышленности и торговли принятия мер по регламентации извозного промысла для обеспечения качественного транспортного сообщения было недостаточно. Проблему «предоставления населению города удобных способов передвижения» можно было решить только через создание системы общественного городского транспорта (развитие регулярного трамвайного, автобусного, автомобильного движения). Однако этот вопрос был решен только во второй половине 20-х гг. XX века.

1. Микитюк В.П. Давнишний общественный работник (И. И. Симанов) // Очерки истории Урала. Вып. 4. Екатеринбург, 1997. С. 85.
2. Екатеринбургская неделя. 1879. 19 декабря. № 22-23. С. 309.
3. Город Екатеринбург (1889-1998). Екатеринбург, 1998. С. 794; Екатеринбургская неделя. 1879. 25 июля. № 1. С.9.
4. ГАСО. Оп. 1. Ф.62. Д.613. Л.5, 11 об., 35, 53; ГАСО. Оп. 1. Ф.62. Д. 376-а. Л. 315; ГАСО. Оп. 1. Ф.62. Д. 526. Л. 99 об.
5. Зауральский край. 1917. 16 марта . № 60. С. 3.
6. Уральская жизнь. 1917. 21 апреля. № 84. С. 3; ГАСО. Ф. 62. Оп.1. Д. 620. Л. 282, 418-419; Зауральский край. 1917. 3 июня. № 120. С.3.
7. Уральская жизнь. 1917. 18 июня. №131. С. 3.
8. Протоколы Екатеринбургской городской думы за 1876 г. Тетрадь IV. № 13-17. С. 197; Город Екатеринбург (1889-1998). Екатеринбург, 1998. С. 909.
9. Город Екатеринбург (1889-1998). Екатеринбург, 1998. С. 771-799.
10. Микитюк В.П. Указ. соч. С.85.
11. Город Екатеринбург (1889-1998). Указ. изд. С. 791-792, 794.
12. Там же. С. 798-799, 901; ГАСО. Ф.62. Оп.1. Д.613. Л.5.
13. ГАСО. Ф.62. Оп.1. Д. 613. Л.4.
14. Екатеринбургская неделя. 1895.16 июля. №28. С.555-556; ГАСО. Ф.62. Оп.1. Д.613. Л.20, 22 об., 35; Ф. 8. Оп.1. Д.1977. Л.8-9; Д.1978. Л.35 об.-36 об.; Обязательные постановления Екатеринбургской городской думы. Екатеринбург, 1901. С. 13-21.
15. Уральская жизнь. 1917. 29 апреля. № 88.С. 3; ГАСО. Ф. 62. Оп.1. Д.613. Л.53; Д. 376-а. Л. 28-28 об.
16. Город Екатеринбург (1889-1998). Екатеринбург, 1998. С. 188, 841, 874; Протоколы Екатеринбургской городской думы. 12.04.82. С. 1; ГАСО. Ф.62. Оп.1. Д.613. Л.5.
17. ГАСО. Ф.8. Оп.1. Д.1977. Л. 19-20; Д.613. Л.22; Д. 1875. Л. 80; Ф.62. Оп.1. Д.613. Л.53.

Сушков А.В.
(Екатеринбург)

**Делопроизводственные документы как источник
по истории организационно-кадровых изменений в Президиуме
ЦК КПСС в 1957 – 1964 гг.**

Изучение политического развития СССР в 1950 – 1960-е гг. невозможно без специального всестороннего исследования деятельности высшего руководства СССР в целом, и Президиума ЦК КПСС, в частности. Образованное в качестве постоянного органа в 1919 г. Политбюро ЦК партии, именовавшееся в 1952 – 1966 гг. Президиумом ЦК КПСС, согласно партийному уставу было подотчетным пленарному собранию Центрального Комитета, однако фактически, сосредотачивая все больше властных функций и полномочий, почти сразу превратилось в реальный высший орган власти в СССР. Президиум ЦК партии предопределял все основные направления развития страны, выступал главным арбитром при разрешении ключевых межведомственных противоречий, непосредственно организовывал исполнение многих своих постановлений и старался держать под тщательным контролем всю систему власти. В связи с тем, что состав Президиума ЦК партии был ограничен в количественном отношении, а внутри него выделялись как более, так и менее влиятельные его члены, решающее значение приобретает изучение личностного фактора в формировании высшим руководством внутренней и внешней политики СССР, чему в немалой степени способствует исследование персонального состава, распределения обязанностей, складывавшихся взаимоотношений между членами Президиума ЦК партии. Наименее исследованным в этом отношении временным отрезком деятельности данного органа власти стал период 1957 – 1964 гг., что, прежде всего, связано с состоянием источниковой базы, а также со сложностью восстановления многочисленных кадровых перестановок и, соответственно, частого перераспределения функций и полномочий среди членов Президиума ЦК КПСС.

Особая группа организационно-распорядительной документации, к которой относятся протоколы и стенограммы заседаний центральных органов власти СССР, представляет собой самый крупный и самый важный массив источников, используемых в процессе реконструкции организационно-кадрового аспекта деятельности Президиума ЦК КПСС.

К массиву опубликованных источников относятся стенографические отчеты XXI и XXII съездов КПСС, дающие представление о раскладе сил среди наиболее влиятельных членов Президиума ЦК КПСС, распределении обязанностей среди членов Президиума – Секретарей ЦК КПСС, и даже об определенных личных качествах отдельных выступавших на съезде

руководителей (1). Такого же рода информацию можно почерпнуть из опубликованных в конце 1950 – середине 1960-х гг. стенографических отчетов ряда Пленумов ЦК КПСС 1958 – 1964 гг. (2). Вместе с тем, все вышеперечисленные документы подвергались серьезной правке и не содержали стенограмм заседаний, посвященных решению вопросов организационно-кадрового характера. Отдельные постановления Пленумов ЦК КПСС и Президиума ЦК КПСС целиком, фрагментарно или в изложении публиковались в многотомном сборнике «Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК», «Справочниках партийного работника» (3). Однако организационно-кадровые перестановки в Президиуме и Секретариате ЦК КПСС приводились, в лучшем случае, в виде информационных сообщений, опубликованных в газете «Правда», либо даже небольших фрагментов из этих информационных сообщений (4). В 1990-е гг. было опубликовано большое количество новых архивных документов, касающихся различных проблем деятельности высшего эшелона власти. Особенно необходимо выделить публикацию стенограммы Июньского (1957 г.) Пленума ЦК КПСС, имевшего огромное значение для политического развития СССР, кардинальным образом изменившего расклад сил в Президиуме ЦК КПСС, а также публикацию документов действовавших в 1958 – 1966 гг. идеологических комиссий ЦК КПСС, Комиссии Верховного Совета СССР по подготовке проекта новой Конституции, материалов Октябрьского (1964 г.) Пленума ЦК КПСС и т.д. (5). Большим событием в научной жизни явилась публикация черновых протокольных записей заседаний Президиума ЦК КПСС 1954 – 1964 гг., выполненных заведующим Общим отделом ЦК КПСС В.Н. Малиным.

В Российском государственном архиве новейшей истории отложился значительный комплекс делопроизводительной документации Президиума ЦК КПСС, Секретариата ЦК КПСС, Бюро ЦК КПСС по РСФСР, аппарата ЦК КПСС.

Первостепенное значение среди этих документов имеют стенографические отчеты заседаний Пленумов ЦК КПСС, состоявшихся в 1957 – 1964 гг. (Ф. 2), утверждавших кадровые перестановки в составах членов и кандидатов в члены Президиума ЦК КПСС, в Секретариате ЦК КПСС. То, что на самом деле происходило на пленарных собраниях ЦК КПСС, тщательно скрывалось от общества и рядовых членов партии, а партийно-государственному аппарату преподносилось в препарированном виде под грифом «строго секретно». Общим отделом ЦК КПСС направленные (авторские) стенограммы речей направлялись авторам выступлений для проверки и внесения исправлений.

Все ораторы должны были просмотреть записи своих выступлений, при необходимости исправить их, а также завизировать свой текст. Визированию подлежали все реплики, произнесенные на Пленуме, если их автор-

ство было зафиксировано. Авторы выступлений (либо, если автором являлся член Президиума ЦК КПСС, – то его помощник) выправляли не только стилистические погрешности, но и, нередко, вычеркивали нежелательные для разглашения факты, «излишние» подробности. Исследовавший трансформацию стенографических записей хода Пленумов ЦК КПСС В.П. Наумов пришел к выводу, что большинство выступавших, как правило – «рядовых» членов ЦК, визировали стенограмму непосредственно в день произнесения речи или одним – двумя днями позже, по всей вероятности – сразу после подготовки машинописного текста стенографической записи. Иначе обстояло дело с правкой текста выступлений кандидатов и членов Президиума ЦК КПСС. Они и их помощники затягивали процедуру исправления текстов до нескольких месяцев. Так, например, свои выступления на Октябрьском (1957 г.) Пленуме ЦК КПСС «рядовые» члены ЦК А.С. Желтов и И.С. Конев исправили и завизировали в тот же день, 28 октября, а тексты выступлений Л.И. Брежнева и А.И. Микояна поступили в Общий отдел ЦК КПСС только 26 ноября и 23 декабря 1957 г. соответственно. Иногда Президиуму ЦК КПСС приходилось принимать специальные постановления, обязывающие членов и кандидатов Президиума ЦК отредактировать тексты своих выступлений (6).

Перепечатанные заново после авторской правки экземпляры стенограмм именовались «неправленными». На следующем этапе еще более тщательной обработкой стенограмм занимались редакционная комиссия, избранная на Пленуме ЦК КПСС, и сотрудники Общего отдела ЦК. Тексты речей в последнем, типографском экземпляре стенограммы, предназначенном для отправки на ознакомление членам ЦК КПСС, кандидатам в члены ЦК и членам ЦРК КПСС, а также в обкомы, крайкомы партии и Центральные Комитеты компартий союзных республик, как правило, значительно отличались от выступлений, прозвучавших на Пленуме, часто уже отсутствовали некоторые фрагменты выступлений, либо смысл их искажался, иногда – вплоть до прямо противоположного.

Значительной правке подвергались записи выступлений самого главы государства – Первого секретаря ЦК КПСС, Председателя Совета Министров СССР Н.С. Хрущева. Хрущев редко мог удержаться в рамках заранее заготовленного текста, многие его выступления носили импровизированный характер. Поэтому именно речи Хрущева в первую очередь претерпевали значительную правку: заново переписывалось до 50 – 80 процентов текста его выступлений, при этом сохранялся лишь самый общий смысл выступления, а многие фрагменты выступлений, не подлежавшие, по мнению помощников Н.С. Хрущева и других работников ЦК КПСС, оглашению, просто опускались.

Анализ стенограмм показывает, что при наличии явного нежелания Н.С. Хрущева раскрывать членам Пленума ЦК КПСС причины тех или

иных кадровых перестановок (главным образом – выведения того или иного руководителя из состава Президиума ЦК КПСС или Секретариата ЦК КПСС), часто, благодаря его словоохотливости, не только они становились известными, но и иногда даже некоторые нюансы их обсуждений на заседаниях Президиума ЦК КПСС. Стенографические записи его выступлений, не прошедшие редакторскую правку, содержат немало фактического материала, позволяющего сделать определенные выводы об отношении Н.С. Хрущева к отдельным членам высшего руководства СССР, как бывшим, так и действовавшим на тот момент.

Различные варианты стенограмм имеют и отличия в оформлении. Авторские экземпляры стенограмм печатались на бумаге низкого качества, без строгого соблюдения размеров полей, с большим междустрочным интервалом для того, чтобы автор затем мог без труда производить правку и дополнение текста. Подпись Секретаря ЦК КПСС не ставилась. Текст данного экземпляра стенограммы не является сплошным и поделен на части, каждая из которых состоит из нескольких страниц. Причем разрыв между частями следует независимо от границ абзаца, и в конце части, на странице может находиться лишь одна или несколько строк, а продолжение текста следовать на следующей странице. На основании вышеизложенного, а также того факта, что машинистки не занимались напечатанием двух смежных частей, можно сделать вывод о том, что стенографическая запись выступлений на Пленуме делилась на небольшие части между несколькими машинистками с той целью, чтобы текст был расшифрован и напечатан в кратчайшие сроки, во-первых, и, во-вторых, чтобы ни одна машинистка не получила представление о реальном ходе *всего* Пленума ЦК, или достаточно большой его части.

Перепечатанный после авторской правки текст стенограммы, именуемый «неправленным экземпляром», представлял собой уже сплошной, без разрывов текст, отпечатанный на более качественной бумаге. Ввиду того, что авторский и неправленный экземпляры стенограмм не подлежали рассылке для ознакомления, грифы секретности ставились лишь на картонную обложку.

Совершенно иным образом оформлялись типографский экземпляр стенограммы и протокол, подлежащие рассылке на места для ознакомления (стенограммы рассылались не всегда). Они печатались на белой, высококачественной бумаге типографским способом, не только на обложке дела, но и в документе ставился гриф «строго секретно», а также пометы: «снятие копий воспрещается», «подлежит возврату в 1-й сектор Общего отдела ЦК КПСС». В протоколе, в конце текста выступлений ставилась подпись Секретаря ЦК КПСС. Под этой должностью подписывался Первый секретарь ЦК КПСС Н.С. Хрущев, находившийся на положении главы государства.

Несмотря на менее презентабельный вид, отсутствие многочислен-

ных, по сравнению с типографскими экземплярами, грифов секретности, притягивающих внимание историка к документу, наибольший исследовательский интерес представляют авторские экземпляры стенограмм, не подвергшиеся редакторской правке в угоду партийно-государственному Секретарем ЦК КПСС – Н.С. Хрущевым и заверялся печатью ЦК КПСС. Такой протокол именовался «подписным». Различные подготовительные материалы к каждому рассматривавшемуся на заседании вопросу (справки, отчеты, заключения и т.д.) оформлялись в виде так называемого справочного экземпляра протокола заседания. Материалы были систематизированы, расположены в строгой очередности, согласно номеру принятого соответствующего постановления. К материалам по определенному вопросу прилагалось решение Президиума ЦК КПСС по данному пункту повестки дня.

Подписные экземпляры протоколов заседаний Президиума ЦК КПСС, имевшие вид машинописной брошюры, тиражировались и рассылались членам ЦК КПСС, кандидатам в члены ЦК и членам ЦРК КПСС, а также секретарям обкомов, крайкомов партии и ЦК компартий союзных республик. После ознакомления членов Пленума ЦК КПСС, секретарей региональных парторганизаций, подписные протоколы высылались фельдшвэзью обратно в Общий отдел ЦК КПСС, где подвергались уничтожению.

Выписки из протоколов с решениями (либо отдельными пунктами решений) Президиума ЦК КПСС, заверенные печатью и подписью Секретаря ЦК КПСС, направлялись руководителям структурных подразделений ЦК партии, органов власти, а также предприятий, организаций и учреждений, которые в силу своего должностного положения были обязаны исполнять данное постановление, либо произвести контроль над его выполнением.

Постановления и решения Президиума ЦК КПСС, которые касались деятельности КГБ СССР, министерств обороны, среднего машиностроения, военно-промышленной комиссии Президиума Совета Министров СССР, и т.д., не вносились в протоколы Президиума ЦК КПСС, а оформлялись в отдельные дела под высшим грифом секретности – «особая папка», и рассылке для ознакомления не подлежали. В подписном протоколе заседания Президиума ЦК КПСС решение, оформленное в дело под грифом «особая папка», отмечалось следующим образом. После формулировки вопроса повестки дня и перечня лиц, принимавших участие в обсуждении вопроса, ставилась отметка: решение – особая папка.

Большинство решений Президиума ЦК КПСС о должностных перемещениях членов высшего руководства СССР оформлялись постановлениями Совета Министров СССР, Пленумов ЦК КПСС, Указами Президиума Верховного Совета СССР, то есть решениями тех органов власти, в чью компетенцию согласно действовавшим конституционным и партийно-уставным нормам входили соответствующие организационные вопросы.

Реже кадровые вопросы оформлялись совместными постановле-

ниями ЦК КПСС и Совета Министров СССР: в основном они касались перемещений в составах Совета обороны СССР, Главного Военного Совета при Совете обороны СССР, Комитета партийно-государственного контроля ЦК КПСС и Совета Министров СССР, а также многочисленных органах власти и управления, созданных в период правления Н.С. Хрущева и существовавших непродолжительное время.

Важным, а иногда и единственным документальным источником информации о том, как происходило обсуждение того или иного вопроса, какие мнения высказывались на заседании Президиума ЦК КПСС, являются написанные от руки черновые, рабочие протокольные записи его заседаний, выполненные заведующим Общим отделом ЦК КПСС В.Н. Малиным, либо, реже – его заместителем В.Н. Чернухой или заведующим первым сектором Общего отдела ЦК КПСС А. К. Серовым (Ф. 3). Протокольные записи, как правило, делались на квадратных карточках размером в три четверти стандартного листа бумаги, с типографским способом отпечатанной шапкой: «Центральный Комитет Коммунистической Партии Советского Союза», «Протокол № – пункт – от 19 – г.», разделами: «Слушали / Постановили», «Выписки тт. – » и соответствующим графлением. Первые записи в 1954 г. сделаны на простых листах белой бумаги.

На карточках под шапкой «ЦК КПСС» на машинке впечатывалось: «Президиум». Формулировка вопроса (пункта протокола) заседания находится в левой части карточки, записи выступлений – справа. Текст на карточках обычно написан фиолетовыми чернилами, но часто заполнялся и чернилами другого цвета или карандашом. Текст часто не только переходит на оборотную сторону, но и занимает несколько карточек. Понимание отдельных записей осложняется тем, что делались они по ходу выступлений В.Н. Малиным, не обладавшим профессиональными стенографическими навыками, а выработавшим свою манеру записи выступлений, с многочисленными неустойчивыми сокращениями.

Стенографические записи заседаний Президиума ЦК КПСС (Ф. 3) весьма немногочисленны. В большинстве своем это машинописные расшифровки выступлений Н.С. Хрущева на заседаниях Президиума ЦК КПСС по отдельным вопросам, но есть и записи, фиксирующие ход обсуждения. Судя по характеру записей, они предварительно прошли редакторскую обработку, т.к. в них отсутствуют весьма характерные для речи Н.С. Хрущева несогласованность, недосказанность и бессвязность.

Большая часть черновых протокольных и стенографических записей заседаний Президиума ЦК КПСС прошли процедуру рассекречивания и были опубликованы в 2003 г. (9).

Находящиеся также на хранении в РГАНИ протоколы заседаний Секретариата ЦК КПСС (Ф. 4) и Бюро ЦК КПСС по РСФСР (Ф. 13) 1957 – 1964 гг. дают необходимое представление о раскладе сил в этих органах

власти, и, соответственно, о занимаемых позициях их представителей в Президиуме ЦК КПСС, что достигается путем выявления порядка председательствования на их заседаниях, частоты выносившихся тем или иным руководителем вопросов, активности в обсуждении вопросов повестки дня. Протоколы заседаний Секретариата ЦК КПСС и Бюро ЦК КПСС по РСФСР оформлялись аналогично протоколам заседаний Президиума ЦК КПСС.

Не носившие грифов секретности постановления Совета Министров СССР ежемесячно издавались для служебного пользования. Протоколы заседаний Президиума Совета Министров СССР и Совета Министров СССР за 1957 – 1964 гг. и все принимавшиеся ими постановления находятся на хранении в Управлении делопроизводства и архива аппарата Правительства РФ (Ф. 5446). Наибольший интерес для реконструкции организационно-кадрового аспекта деятельности высшего руководства СССР представляют постановления Совета Министров СССР об утверждении персонального состава Президиума Совмина СССР или кадровых перестановках в нем, о распределении обязанностей среди членов Президиума союзного Правительства – членов Президиума ЦК КПСС. Постановления Совета Министров СССР о кадровых перестановках в своем составе дублировали, как правило, соответствующие постановления Президиума ЦК КПСС.

Ввиду того, что Н.С. Хрущевым было установлено обязательное вхождение в состав Президиума ЦК КПСС (с возможным прохождением через кандидатский уровень) председателя Совета Министров РСФСР, что стало его очередным шагом в направлении создания более самостоятельного, эффективного и действенного руководства Российской Федерации, большое значение представляют материалы, находящиеся на хранении в Государственном архиве Российской Федерации – это протоколы заседаний Совета Министров РСФСР и президиума Совета Министров РСФСР (Ф. А – 259). Они дают представление о сфере компетенции председателя правительства самой большой в СССР республики – РСФСР.

Первые секретари обкомов, крайкомов, ЦК компартий союзных республик информировали пленумы, конференции и собрания партактива о различных решениях, принимаемых высшим руководством СССР, в том числе и о происходящих в нем кадровых перестановках. Наибольший интерес для реконструкции организационно-кадрового аспекта деятельности Президиума ЦК КПСС представляют сообщаемые первыми секретарями обкомов, ЦК нацкомпартий, являвшимися одновременно кандидатами в члены или членами Президиума ЦК КПСС, сведения, которыми не обладали «рядовые» члены ЦК КПСС, так как и на Пленумах ЦК КПСС причины тех или иных кадровых перестановок, как правило, не раскрывались. Так, например, первый секретарь Свердловского обкома КПСС и кандидат в члены Президиума ЦК КПСС А.П. Кириленко часто сообщал на пленумах обкома, партконференциях и собраниях областного партактива информацию о при-

чинах перестановок в высшем эшелоне власти, после чего сам правил стенографическую запись своей речи, вычеркивая большую часть сказанного, а остальное облекая в более общие формулировки, для того, чтобы на основании стенограммы, отправляемой в Москву, в ЦК КПСС, ему не было предъявлено обвинение в раскрытии «партийных тайн».

Для выявления данной информации, а также для изучения реакции среднего и низового эшелонов партийно-государственного аппарата, рядовых коммунистов на производившиеся в Президиуме ЦК КПСС кадровые перестановки, можно использовать стенограммы заседаний пленумов, конференций обкомов, крайкомов партии, собраний партактивов соответствующих региональных организаций КПСС, стенограммы пленумов и съездов ЦК компартий союзных республик, сконцентрированные в фонде ЦК КПСС, находящемся на хранении в РГАСПИ (Ф.Ф. 17, 556). Это те экземпляры стенограмм, которые предварительно прошли правку и затем были направлены для информации в Отдел партийных органов ЦК КПСС. Первоначальные варианты стенограмм, как и различные материалы к заседаниям, хранятся в региональных учреждениях Государственной архивной службы России.

Наибольшим препятствием в процессе изучения всех аспектов деятельности Президиума ЦК КПСС, Секретариата ЦК КПСС и Совета Министров СССР в период 1950 – 1960-х гг., является засекреченность документации, произведенной в ходе работы данных высших органов власти СССР. Документы Президиума ЦК КПСС и Секретариата ЦК КПСС, начиная с 1952 г., образованные после XIX съезда партии, находятся на хранении под грифом «совершенно секретно» в Российском государственном архиве новейшей истории. И только недавно документы Президиума ЦК КПСС за период 1952 – 1964 гг. вступили в процесс рассекречивания, который продвигается крайне медленно. Рассекречивание не затрагивает те постановления и решения Президиума ЦК КПСС, которые оформлялись в дела под грифом «особая папка».

Протоколы заседаний и *все* постановления Совета Министров СССР, начиная с 1950-х гг., до сих пор не переданы в распоряжение Государственной архивной службы России и на данный момент находятся на хранении в ведомственном архиве Правительства Российской Федерации, доступ в который для исследователей закрыт.

Недоступность вышеуказанных документов для исследователей негативным образом отражается как на качестве исследований по деятельности партийно-государственной системы власти в СССР, так и на изучении других сфер жизни советского общества, т.к. все аспекты жизнедеятельности советского государства находили свое отражение в документах высших органов власти СССР.

1. Внеочередной XXI съезд Коммунистической партии Советского Союза. 27 января – 5 февраля 1959 года. Стенографический отчет. Т. I-II. М., 1959; XXII съезд Коммунистической партии Советского Союза. 17 – 31 октября 1961 года. Стенографический отчет. Т. I-III. М., 1962.
2. Пленум Центрального Комитета Коммунистической партии Советского Союза. 15 – 19 декабря 1958 года. Стенографический отчет. М., 1958; Пленум Центрального Комитета Коммунистической партии Советского Союза. 24 – 29 июня 1959 года. Стенографический отчет. М., 1959; Пленум Центрального Комитета Коммунистической партии Советского Союза. 5 – 9 марта 1962 года. Стенографический отчет. М., 1962; Пленум Центрального Комитета Коммунистической партии Советского Союза. 19 – 23 ноября 1962 года. Стенографический отчет. М., 1963; Пленум Центрального Комитета Коммунистической партии Советского Союза. 9 – 13 декабря 1963 года. Стенографический отчет. М., 1964.
3. Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898 – 1988). 9-е изд. Т. 1-15. М., 1983-1989; Справочник партийного работника. Вып. 1-4. М., 1957-1963.
4. КПСС в резолюциях... М., 1986. Т. 9. С. 184, 209, 518; Справочник партийного работника. М., 1957-1963. Вып. 1. С. 120; Вып. 3. С. 121; Вып. 4. С. 164, 200.
5. Молотов, Маленков, Каганович. 1957. Стенограмма июньского пленума ЦК КПСС и другие документы / Под ред. акад. А.Н. Яковлева; сост. Н. Ковалева, А. Коротков, С. Мельчин, Ю. Сигачев, А. Степанов. М., 1998; Идеологические комиссии ЦК КПСС. 1958 – 1964: Документы. М., 1998; «Утаенная Конституция» Никиты Хрущева. Стенограммы заседаний Конституционной комиссии. 1962 – 1964 гг. // Исторический архив. 1997. № 1. С. 40-55; Как снимали Н.С. Хрущева: Материалы Пленума ЦК КПСС (октябрь 1964 г.) // Исторический архив. 1993. № 1. С. 3-19; «Таковы, товарищи, факты». Доклад Президиума ЦК КПСС на октябрьском пленуме ЦК КПСС (вариант) // Вестник архива Президента РФ. 1998. № 2. С. 101-125; Записи В. Малина на заседании Президиума ЦК КПСС 13 – 14 октября 1964 г. // Вестник архива Президента РФ. 1998. № 2. С. 125-143.
6. Лаврентий Берия. 1953. Стенограмма июльского пленума ЦК КПСС и другие документы / Под ред. акад. А.Н. Яковлева; сост. В. Наумов, Ю. Сигачев. М., 1999. С. 13; Георгий Жуков. Стенограмма октябрьского (1957 г.) пленума ЦК КПСС и другие документы / Под ред. акад. А.Н. Яковлева; сост. В. Наумов и др. М., 2001. С. 13.
7. См. напр.: Сушков А.В. Конец политической карьеры «легендарного маршала»: смещение К.Е. Ворошилова с поста Председателя Президиума Верховного Совета СССР в мае 1960 г. // Мониторинг региональной модели исторического общего и профессионального образования. Девятые Всероссийские историко-педагогические чтения: Сборник научных статей. Екатеринбург, 2005. Часть 1. С. 193-204.
8. РГАНИ. Ф. 2. Оп. 1. Д. 302.
9. Президиум ЦК КПСС. 1954 – 1964. Черновые протокольные записи заседаний. Стенограммы. Постановления. Т. 1. Черновые протокольные записи заседаний. Стенограммы. М., 2003.

**Тараканов М.
(Н.Тагил)**

**Численность и состав населения Нижнего Тагила
в 20-30 гг. XX века
(по данным переписей 1920, 1923, 1926, 1937, 1939 гг.)**

Одним из важнейших источников данных о населении являются периодически проводимые переписи. Именно они позволяют получить точные и подробные сведения о составе населения, такие, как семейное положение, национальность, родной язык, данные о распределении населения по источникам средств существования.

В первой половине XX века в нашей стране было проведено четыре переписи населения: 1920, 1926, 1937, 1939 гг. Кроме того, ещё одна состоялась в 1923 г. В перечне она не указана, т.к. охватывала лишь города, хотя и на территории всей страны. В материалах всех этих переписей нашли своё отражение различные демографические характеристики населения Н. Тагила 20 - 30-х гг. XX века.

Перепись 1920 г. была одновременно и демографической, и профессиональной, и сельскохозяйственной. Её программа содержала 18 вопросов: пол; возраст; национальность; родной язык; гражданство; место рождения; продолжительность проживания в месте переписи; семейное состояние; грамотность; занятие; положение в промысле; место работы; профессия; источник средств существования; физические недостатки; психическое здоровье; участие в войнах. Перепись проводилась методом опроса и учитывала как наличное, так и постоянное (в городах) население.

На характере и результатах этой переписи сказались условия разрухи и гражданской войны. В результате осталась непереписанной значительная часть населения, проживающая в районе боевых действий (1).

Всеобщая перепись по Тагилу началась 28 августа в 6 часов утра. Личные листки заполнялись на каждого жителя, находившегося в этот день в городе, кроме лиц, оказавшихся в больницах или арестованных. Переписи подлежали и все приезжие, ночевавшие в ночь на 28 августа в Тагиле, младенцы, родившиеся до 9 часов утра, и лица, умершие после этого времени (2).

Её предварительные итоги по Екатеринбургской губернии были опубликованы уже в 1920 г. Они содержали предварительные данные только по наличному населению Н.Тагила и количеству временно отсутствующих. Согласно им в день переписи в городе насчитывалось 38156 человек. Кроме того, 1382 человека числились временно отсутствующими (1061 мужчина и 321 женщина), из которых 184 человека составляли военнопленные и без вести пропавшие (3).

В более поздних публикациях цифра общей численности населения города подверглась корректировке. Она была уменьшена на 357 человек и составила 37799 жителей (4).

Данные переписи, опубликованные в 1923 г. в «Статистическом сборнике Екатеринбургской губернии за 1922 год», позволяют выявить возрастно-половую структуру, уровень грамотности и национальный состав населения Н.Тагила в 1920 г.

Таблица 1
**Возрастно-половая структура населения Нижнего Тагила
по данным переписи 1920 года (5)**

Возраст	Оба пола	Мужской пол	Женский пол	Число мужчин на 100 женщин
0-3	3272	1662	1610	103
4-7	3774	1801	1973	91
8-12	5200	2483	2717	91
13-16	3858	1796	2062	87
17-19	2154	895	1259	71
20-24	2871	998	1873	53
25-29	2508	1082	1426	76
30-39	4213	1923	2290	84
40-49	3685	1734	1951	89
50-59	2985	1323	1662	80
60 и более	3250	1250	2000	63
Неизвестный возраст.	29	14	15	93
Итого:	37799	16961	20838	81

Анализ материалов таблицы показывает, что в Н. Тагиле преобладало женское население. Если мужчин в городе было 16961 человек (44,9 %), то женщин 20838 человек (55,1 %).

В среднем по городу на 100 женщин приходился 81 мужчина. Однако в некоторых возрастных группах доля мужской части населения была значительно меньше. Особенно это заметно в возрастной группе от 20 до 24 лет, где на 100 женщин приходилось 53 мужчины. Основной причиной такой диспропорции видимо были военные потери.

Население Н.Тагила было сравнительно молодым – 83,4% составляли люди до 50 лет, т.е. больше четырёх пятых всего населения. До 60 лет доживало 8,6% всего населения (6).

Уровень грамотности тагильчан позволяет рассмотреть таблицу № 2.

Таблица 2

**Показатели грамотности населения Н.Тагила в 1920 г.
по возрасту и полу (7)**

Возраст, лет	% грамотных		
	мужчин	женщин	Оба пола
0 – 3	-	-	-
4 – 7	2,2	2,4	2,3
8 – 12	76	71,1	73,5
13 – 16	89,5	85,2	87,3
17 – 19	87,5	80,5	83,4
20 – 24	87,5	73,4	78,3
25 – 29	87,15	68,9	76,8
30 – 39	80	54,4	66,1
40 – 49	68,4	41,6	54,1
50 – 59	56,4	29,8	42
60 и более	40,72	15,2	25
Всё население	59,7	47,8	53,2

Из таблицы видно, что грамотных в 1920 г. в Н.Тагиле было 53,2 %, т.е. 20094 человека. На 100 грамотных обоего пола в то время приходилось 88 неграмотных. У женщин процент неграмотности был выше, чем у мужчин. Если неграмотных мужчин было 40,3%, то неграмотных женщин – 52,16% (8).

Неодинаковым был уровень грамотности и у различных возрастных групп. За исключением первой возрастной группы – от 0 до 3 лет, наиболее низкий уровень грамотности наблюдался у детей в возрасте от 4 до 7 лет (2,3%). В группе от 8 до 12 лет он повышался до 73,5% и достигал своего пика – 87,2%, у тагильчан в возрасте от 13 до 16 лет. Затем, по мере перехода к более старшим возрастам, наблюдалось падение уровня грамотности – 83,4% в возрасте 17 – 19 лет до 25% - в группе 60 лет и старше.

Национальный состав населения города представлен в таблице №3.

Таблица 3

**Распределение населения г. Н.Тагила по национальностям по данным
Всероссийской переписи 1920 года (9)**

Национальность	Количество человек	В % к общей численности
русские	36928	97,67
татары	326	0,86
евреи	127	0,34

белорусы	104	0,28
украинцы	93	0,25
поляки	73	0,19
латыши	66	0,17
литовцы	34	0,09
немцы	15	0,04
Прочие национальности	43	0,11
Всё население	37809	100

Подавляющее большинство жителей Н.Тагила составляли русские. Их было в городе 97,67 %. На втором и третьем месте по численности были татары (0,86 %) и евреи (0,34 %). Представители остальных национальностей в совокупности составляли лишь чуть более 1% общей численности населения города.

Поскольку в 1920 г. всё население России учесть не удалось, а сведения о населении были необходимы народному хозяйству, то в марте 1923 г. в стране была проведена ещё одна перепись.

Перепись 1923 г. была городской и учитывала только наличное население. Её программа включала 12 вопросов: пол; возраст; национальность; брачное состояние; занятия (главное, и побочное); ремесло, промысел, должность или специальность; социальное положение и место работы; наличие и срок безработицы с указанием профессии и последнего места постоянной работы; для учащихся – получение пособия, стипендии; нетрудоспособность; наличие связи с деревенским хозяйством; семейное состояние.

Некоторые из итогов переписи по г. Н.Тагилу были опубликованы в Уральских статистических ежегодниках на 1923 и 1923-1924 гг. (10).

Данные по общей численности населения, приведённые в этих источниках, имеют небольшое расхождение. Если в Уральском статистическом ежегоднике на 1923 г. численность населения Н.Тагила составила на момент переписи 26682 человека, то в Уральском статистическом ежегоднике на 1923-24 гг. эта цифра увеличивается на 80 человек до 26762 человек. Расхождение составило 0,3%, что является вполне допустимым (11).

Если исходить из более поздних данных, опубликованных в «Уральском статистическом ежегоднике на 1923-1924 гг.», то по сравнению с 1920 г. количество тагильчан сократилось на 11037 чел., т.е. на 29%. При этом, численность мужчин снизилась на 4768 человек (28%), а женщин - на 6269 человек (30%).

По сравнению с 1920 г. изменилось соотношение между мужской и женской долями населения города. Удельный вес тагильчан мужского пола к 1923 г. вырос на 0,7% и теперь, в среднем по городу, на 100 женщин приходилось 83 мужчины (12).

Кроме общей численности населения в «Уральских статистических ежегодниках» были опубликованы материалы, позволяющие рассмотреть социальный состав жителей г. Н. Тагила.

При переписи всё население было условно разделено на две группы – самодеятельное и несамодеятельное.

К несамодеятельным относились люди, живущие на средства других лиц. Именно эта группа по переписи 1923 г. составляла большую часть жителей г. Н. Тагила – 64,2% (17193 человека), из них лиц мужского пола – 5357 человек (31%) и женского пола – 11836 (69%). Доля детей моложе 10 лет в общей численности несамодеятельного населения равнялась 32% (5541 человек) (13).

К самодеятельному относились лица, имеющие самостоятельный источник средств существования (заработок, доход), а также иждивенцы государства и общественных учреждений, безработные и военнослужащие.

Самодеятельного населения в городе насчитывалось 9599 человек (35,8%) (14). По социальному составу оно делилось на несколько групп (см. табл. 4).

Таблица 4

Социальный состав самодеятельного населения г. Н.Тагила по переписи 1923 года (15)

Социальные группы	Абсолютные данные (человек)			Относительные данные (%)		
	Об. п.	М. п.	Ж. п.	Об. п.	М. п.	Ж. п.
Рабочие	3565	3236	329	37,14	33,71	3,43
Прислуга	300	56	244	3,12	0,58	2,54
Служащие	2414	1728	686	25,15	18	7,15
Лица свободных профессий	19	19	-	0,2	0,2	-
Хозяева	636	499	137	6,62	5,2	1,42
<i>в т.ч. с наёмными рабочими</i>	<i>16</i>	<i>16</i>	<i>-</i>	<i>0,16</i>	<i>0,16</i>	<i>-</i>
<i>с членами семьи</i>	<i>33</i>	<i>33</i>	<i>-</i>	<i>0,34</i>	<i>0,34</i>	<i>-</i>
<i>одиночки</i>	<i>587</i>	<i>450</i>	<i>137</i>	<i>6,12</i>	<i>4,7</i>	<i>1,42</i>
Помогающие члены семьи	58	45	13	0,6	0,47	0,13
Безработные	1170	644	526	12,2	6,7	5,5
Прочее население	1437	609	828	14,97	6,34	8,63
Всего самодеятельного населения	9599	6836	2763	100	71,2	28,8

Самой многочисленной социальной группой среди самодеятельного населения г. Н.Тагила были рабочие. В 1923 г. их насчитывалось 3565 человек или 37,14 %. На втором месте по численности находились служащие – 2414 человек (25,15%). Отдельную социальную группу составляли крупные и мелкие собственники – хозяева. В целом по городу их было 636 человек (2,4%), или 6,62% от общего количества самодеятельного населения. Большую часть этой социальной группы составляли «хозяева, работающие только с помощью членов семьи» и «хозяева-одиночки». Всего их насчитывалось 620 человек (6,46% от общей численности самодеятельного населения). К ним относились: ремесленники, кустари, извозчики, торговцы и сельские хозяева, работавшие без применения наёмного труда. «Хозяев с наёмными рабочими» в городе насчитывалось всего 16 человек – 0,06% от общей численности тагильчан (16). В их число входили хозяева промышленных предприятий, торговых заведений и заведений трактирного промысла (включая гостиницы и постоялые дворы). Небольшим был удельный вес в самодеятельном населении города таких социальных групп как: прислуга (3,12%), помогающие члены семьи (0,6%) и лица свободных профессий (0,2%). К числу последних в Н.Тагиле в 1923 г. относились только 19 человек. В «Уральском статистическом ежегоднике на 1923 г.» указаны профессии 18 из них: 12 человек были врачами, 3 человека – артистами и художниками, 3 человека – инженерами и архитекторами (17).

Материалы переписи 1923 г. зафиксировали наличие в Н.Тагиле такой серьёзной проблемы, как безработица. Безработных в городе насчитывалось 1170 человек. Что составляло 4,37% от общей численности населения города (18).

В отличие от несамодеятельного, большую часть самодеятельного населения (71,2%) в 1923 г. составляли мужчины. Некоторые социальные группы, по половому составу, были полностью мужскими.

Среди лиц свободных профессий, хозяев с наёмными рабочими и хозяев с помогающими членами семьи не было ни одной женщины. Редко они встречались и среди рабочих (составляли среди них менее 10%). Несколько больше лиц женского пола было среди служащих (28,4%), хозяев-одиночек (23,3%) и помогающих членов семьи – 22,4%. Значительно преобладали женщины только среди прислуги, где их насчитывалось 244 человека (81,3%) (19). Всё это позволяет говорить о том, что женщины ещё сравнительно слабо были вовлечены в общественное производство.

Быстрый рост экономики в условиях НЭПа вызвал необходимость проведения новой переписи населения, которую и осуществили в декабре 1926 года. Это была фактически первая всесоюзная перепись населения, так как она охватывала всё население и всю территорию страны (20).

Как и две предыдущие, перепись проводилась методом опроса. Её программа включала 14 вопросов: пол; возраст; народность; родной язык; место рождения; продолжительность проживания в месте переписи; брачное состояние; грамотность; физические недостатки; психическое здоровье; занятия; положение в занятии и отрасль труда; для безработных – срок безработицы и прежнее занятие; источник средств существования (для не имеющих занятия). Перепись учитывала наличное население, но в городах была возможность получить данные и по постоянному.

Публикация её результатов была осуществлена в 56-томном издании «Всесоюзная перепись населения 1926 года», содержащем материалы и о населении г. Н.Тагила. Часть данных по г. Н.Тагилу, собранных в ходе переписи, была опубликована в «Статистическом справочнике Тагильского округа, Уральской области» (в 1929 г.), а также в изданиях «Населённые пункты Уральской области» (в 1928 г.) и «Население и жилищные условия городов Урала (по данным переписи 1926 года)» (в 1930 г.).

По своему богатству и разнообразию изданные материалы переписи 1926 г. не имеют аналогов за всю первую половину XX века. Поэтому они позволяют рассмотреть наиболее широкий круг вопросов, связанных с населением г. Н.Тагила: численность наличного и постоянного населения города, его возрастно-половой, национальный и социальный состав, уровень грамотности тагильчан и т.д.

По данным переписи численность наличного населения города в 1926 г. составила 38820 человек, что на 12058 человек (45,05%) больше, чем в 1923 г. (21). Из них постоянных жителей насчитывалось 38526 человек (22).

К 1926 г. вновь изменилась возрастно-половая структура населения Н.Тагила (см. табл. 5).

Таблица 5

Возрастно-половая структура населения г. Н. Тагила по данным переписи 1926 г. (23)

Возраст	Мужской пол	Женский пол	Число мужчин на 100 женщин
0-3	2399	2260	106
4-7	1185	1116	106
8-12	1891	2005	94
13-16	1665	2022	82
17-19	1345	1618	83
20-24	1929	2392	80
25-29	1626	2033	80
30-39	2375	2573	92
40-49	1648	1767	93
50-59	968	1323	73

60 и более	923	1717	54
Неизвестный возраст	29	11	263
Итого	17983	20837	86

Удельный вес мужчин вырос до 46,3%. Теперь уже на 100 женщин в среднем приходилось 86 мужчин. Наибольшая деформация наблюдалась в возрастных группах от 60 лет и более, где на 100 женщин приходилось 54 мужчины и от 50 до 59 лет – 73 мужчины. В остальных возрастных группах ситуация была более благополучной. По сравнению с 1920 г. на 3,9% вырос и удельный вес жителей города в возрасте до 50 лет. Доля последних теперь равнялась 87,3% (24). В трудоспособном возрасте в городе в 1926 г. проживало 20067 человек (51,7%), детей школьного возраста насчитывалось 2828 человек (7,3%) (25).

Перепись отразила и средний размер семьи в городе. Он составил 4,15 человек. Процент одиночек в Н.Тагиле по отношению ко всему населению равнялся 4,87 %, а по отношению к числу семей 17,52 % (26).

К 1926 г. произошли положительные сдвиги в области грамотности тагильчан. По сравнению с 1920 г. её процент вырос на 8,4% и составил 61,6% от общей численности населения города. Однако уровень неграмотности был ещё довольно высоким. На 100 грамотных обоёго пола приходилось 62 неграмотных (27).

Процент неграмотности среди женщин оставался более высоким, чем среди мужчин (см. табл. 6).

Таблица 6

**Показатели грамотности населения г. Н.Тагила в 1926 г.
по возрасту и полу (28)**

Возраст, лет	% грамотных		
	мужчин	женщин	Оба пола
0 – 3	-	-	-
4 – 7	2,7	2,3	2,5
8 – 12	78,2	77,1	77,6
13 – 16	87,9	82,5	85
17 – 19	89,2	85,5	87,2
20 – 24	92,6	84	88
25 – 29	91,3	77,2	83,5
30 – 39	90,1	70,3	79,8
40 – 49	78,6	51,6	64,6
50 – 59	69,8	38,8	52
60 и более	54,8	22,9	34,1
Всё население	67,1	56,8	61,6

Несколько изменилась ситуация с распределением грамотного населения среди различных возрастных групп. Если в 1920 г. наибольший процент грамотности наблюдался в возрастной группе от 13 до 16 лет, то в 1926 г. он уже отмечался в группе от 20 до 24 лет. В остальном ситуация напоминала ту, которая была зафиксирована первой советской переписью.

Практически не изменился, по сравнению с 1920 годом, национальный состав населения города. По-прежнему, подавляющее большинство жителей Н.Тагила составляли русские – 97,82% или 37974 человека. На втором месте по численности были татары - их численность достигла 424 человек или 1,09%. На третьем месте – евреи – 132 человека (0,34%). Представители остальных национальностей в совокупности насчитывали 290 человек или 0,74% (29). Родным языком считали русский язык 98,3% тагильчан (30).

Небольшие изменения претерпел к 1926 г. социальный состав населения Н.Тагила. Большая часть жителей города по-прежнему относилась к несамодеятельному населению, которого в то время насчитывалось 23081 человек. Однако, по сравнению с 1923 г., его удельный вес среди тагильчан сократился на 4,7% и составил 59,5%. Доля лиц мужского пола в составе несамодеятельного населения, по сравнению с 1923 годом, осталась неизменной и по-прежнему равнялась 31% (31).

Самодеятельного населения в 1926 г. в Н.Тагиле было 15739 человек или 40,5% от общего числа жителей. Как и в 1923 г. оно делилось на несколько социальных групп (см. табл. 7).

Таблица 7
Социальный состав самодеятельного населения г. Н.Тагила по переписи 1926 года (32)

Социальные группы	Абсолютные данные (человек)			Относительные данные (%)		
	Об. п.	М. п.	Ж. п.	Об. п.	М. п.	Ж. п.
Рабочие	6326	5641	685	40,2	35,8	4,4
Служащие	4733	2681	2052	30	17	13
Лица свободных профессий	47	34	13	0,3	0,2	0,1
Хозяева	954	795	159	6,1	5,09	1,01
<i>в т.ч. с наёмными рабочими</i>	29	27	2	0,2	0,19	0,01
<i>работающие только с членами семьи</i>	216	197	19	1,4	1,3	0,1
<i>одиночки</i>	709	571	138	4,5	3,6	0,9

Члены семьи, помогающие в занятии	80	60	20	0,5	0,4	0,1
Лица, не имеющие или не указавшие занятий	2606	1087	1519	16,6	6,9	9,7
Безработные	934	478	456	5,9	3	2,9
Военнослужащие	59	59	-	0,4	0,4	-
Всего самодельного населения	15739	10835	4904	100	68,8	31,2

Самой многочисленной социальной группой среди самодельного населения оставались рабочие. Их численность в г. Н.Тагиле по сравнению с 1923 г. выросла на 77,4% и составила 6326 человек – 40,2% от общей численности самодельного населения (33). Основная масса рабочих трудилась в фабрично-заводской промышленности (62,6%) и на железнодорожном транспорте (23,8%). Остальные из них были заняты на прочих видах транспорта (0,13%), в кустарно-ремесленной промышленности (3,7%), в учреждениях (3%), торговле (1%), сельском хозяйстве (0,87%), строительстве (0,27%) и прочих отраслях (4,54%) (34).

По-прежнему второе место по удельному весу в самодельном населении Н.Тагила занимали служащие. К 1926 г. их численность выросла до 4733 человек, а удельный вес увеличился на 4,85% и составил 30% (35). Большая часть служащих работала в учреждениях (40,65%) и в фабрично-заводской промышленности (22,8%). Кроме того, значительное их количество трудилось на железнодорожном транспорте (9,21%), в торговле и кредите (12,5%) (36).

Перепись 1926 г. отразила неоднозначные процессы, происходившие с группой самостоятельных хозяев. Хотя численность этой социальной группы по сравнению с 1923 г. увеличилась на 50% (на 318 человек), но её удельный вес среди самодельного населения г. Н.Тагила сократился на 0,52%. Сокращение удельного веса произошло за счёт хозяев-одиночек, доля которых, по сравнению с 1923 г., уменьшилась на 1,62% (37). Такое уменьшение возможно объясняется процессом дифференциации, происходившим в то время среди низшего слоя хозяев. Одна часть из них переходила в более зажиточную группу, другая, разорившаяся – в слои безработных, рабочих или служащих.

Остальные категории хозяев увеличили к 1926 г. как свою численность, так и свой удельный вес. Причём наиболее существенно выросла доля хозяев, работавших только с членами семьи. Их количество среди тагильчан за 3 года увеличилось в 6,5 раз и составило 216 человек (1,4% от самодельного населения города). Темпы роста численности «хозяев с наёмными рабочими» были значительно скромнее. Их количество увеличилось менее

чем в 2 раза (на 81%) и составило 29 человек (0,2% от удельного веса самодеятельного населения Н.Тагила) (38). По данным переписи 1926 г. основной сферой деятельности для всех категорий хозяев была кустарно-ремесленная промышленность – наиболее труднорегулируемая и контролируемая для государства сфера. В неё было вовлечено 48,8% представителей данной социальной группы. 13,9% хозяев работали на транспорте, 15,5% занимались торговлей, 11,3% сельским хозяйством, 9,3% строительством и 1% хозяев трудились в прочих отраслях (39).

Среди всех социальных групп, зафиксированных переписью 1926 г., в Н.Тагиле самые высокие темпы роста численности наблюдались среди лиц свободных профессий. За 3 года количество таковых выросло на 147% (на 28 человек). Однако, удельный вес данной социальной группы в составе самодеятельного населения города, практически не изменился. Хотя он и вырос (на 0,1%), но оставался очень небольшим (0,3%) (40). Незначительным был в 1926 г. и удельный вес военнослужащих. В то время он равнялся 0,4% (41).

Небольшие изменения произошли с социальной группой, которая в материалах переписи значилась как «члены семьи, помогающие в занятии». Её численность в городе увеличилась на 22 человека, а удельный вес в составе самодеятельного населения сократился на 0,1% и составил 0,5%.

К 1926 г. в Н.Тагиле существенно улучшилась ситуация в области безработицы. Значительно сократилась не только численность безработных (до 934 человек), но и более чем в 2 раза, по сравнению с 1923 г., уменьшилась доля представителей этой социальной группы среди самодеятельных тагильчан. По данным переписи 1926 г. она составила 5,9% (42). Основную часть безработных составляли бывшие рабочие (их было 48,3%) и служащие (37,7%). Лиц, искавших работу впервые, среди них было только 13,4% (43).

Кроме безработных, в 1926 г. в Н.Тагиле проживало значительное число лиц, не имевших или не указавших своего занятия. Таковых в городе насчитывалось 2606 человек (16,6% от удельного веса самодеятельного населения) (44).

Перепись 1926 г. отразила изменение соотношения между лицами мужского и женского пола в составе самодеятельного населения. Доля мужчин снизилась на 2,4%, но они продолжали составлять большую его часть (68,8%) (45). Доля женщин соответственно выросла до 31,2%, причём они уже были представлены во всех социальных группах, кроме военнослужащих. Среди лиц свободных профессий их насчитывалось уже 27,7%, среди «хозяев, работающих только с членами семьи» 8,8%, среди «хозяев с наёмными рабочими» 6,9% (46). Таким образом, тагильчанки стали более активно вовлекаться в общественное производство, однако уровень их участия в нём оставался ещё довольно низким. Наибольший удельный вес женщины имели в составе «лиц, не имевших или не указавших занятий» (58,3%) и безработных (48,8%) (47).

Очередная перепись была проведена десять лет спустя. Всесоюзная перепись населения 1937 г. учитывала только наличное население СССР, проводилась 6 января и прошла успешно. Однако перепись выявила по стране лишь 162 млн. человек, в то время как И.В. Сталин, выступая на XVII съезде ВКП(б), определил численность населения Советского Союза на конец 1933 г. в 168 млн. человек. Таким образом, численность учтённого населения Советского Союза оказалась гораздо меньше, оглашённых ранее оценок, и опровергала тезис о быстром росте населения при социализме. Ввиду этого, было объявлено, что Всесоюзная перепись населения 1937 г. была проведена с грубыми ошибками и огромным недоучётом, её результаты были аннулированы, а организаторы репрессированы (48).

Оценка точности данных переписи по численности населения проводилась неоднократно после её проведения. Ещё в то время, в январе 1937 г., первая оценка была дана И.А. Кравалем¹, который докладывал Сталину и Молотову, что перепись прошла удачно, «с высокой степенью точности». В марте 1937 г. М.В. Курман² утверждал: «При различных оценках степени недоучёта можно полагать, что в среднем по СССР перепись 1937 года недоучла 0,5 – 0,6% населения, что составляет около 1 млн. человек» (49).

В 1964 г. В.М. Старовский вновь обратился к оценке переписи 1937 г. По его мнению, недоучёт населения составил 1,2%, или 2 млн. чел. Однако в 1972 г. Ф.Д. Лившиц нашёл этот недоучёт, исчисленный В.М. Старовским, преувеличенным и дал свою оценку переписи. Согласно его подсчётам, было упущено при переписи 0,3% населения, или 450 тыс. Наконец, в последнее время демографы Е.М. Андреев, Л.Е. Дарский и Т.Л. Харькова оценили недоучёт населения в переписи 1937 г. в 0,4%, или в 700 тыс. чел. С этой оценкой переписи солидаризуется и А.Г. Волков. Таким образом, оценка недоучёта населения в переписи 1937 г. и у самих организаторов её, и у разных исследователей колеблется в пределах 0,3 – 0,5%, т.е. данные переписи отличаются высокой точностью (50).

Краткие итоги Всесоюзной переписи 1937 г. были опубликованы в 1991 г., но по Н.Тагилу в них содержатся только данные по численности наличного населения города – 147136 человек (по сравнению с 1926 г. оно выросло на 279%) и численности контингентов «Б» и «В» НКВД – 7709 человек обоего пола (51). Основная масса материалов так до настоящего времени и не обнаружена.

Поскольку итоги переписи 1937 г. не были признаны руководством СССР, было принято решение провести новую перепись, которая состоялась в 1939 г. по состоянию на 0 часов 17 января. Её программа содержала 16 во-

¹ Начальник Центрального Управления Народнохозяйственного Учёта при Госплане СССР.

² Начальник отдела населения и здравоохранения ЦСУ СССР.

просов: отношение к главе семьи; характер проживания (постоянно или временно); место постоянного жительства и время отсутствия в нём (для временно проживающих); время отсутствия в месте переписи (для временно отсутствующих); пол; возраст; брачное состояние; национальность; родной язык; гражданство; грамотность, название учебного заведения и степень обучения (для учащихся); окончил ли среднюю или высшую школу; занятие или другой источник средств существования; место работы; общественная группа.

Сведения об общей численности населения страны были опубликованы в июне 1940 г., однако 99,9 % материалов этой переписи долгое время не публиковались, поскольку многие учёные сомневаются в достоверности содержащихся в ней данных (52).

Только с 1990-х гг. начали появляться публикации, содержащие отдельные данные о населении Уральского региона, полученные в ходе переписи 1939 года. Ценные сведения по населению Н.Тагила были опубликованы в 2002 г. в сборнике материалов «Всесоюзная перепись населения СССР 1939 года: Уральский регион». Они позволяют рассмотреть численность населения города, его национальный состав, а также распределение лиц, имеющих занятие по отраслям народного хозяйства.

По опубликованным данным численность населения Н.Тагила в 1939 г. составила 159867 человек, что на 12731 человека (на 8,65 %) больше, чем в 1937 г. (53). Большая часть тагильчан проживала в Ленинском (47055 человек) и Дзержинском (46312 человек) районах города. В остальных районах насчитывалось: в Сталинском – 31081 человек, в Тагильском – 27185 человек, на руднике имени III Интернационала – 8234 человека (54).

Численность мужчин в городе, по данным переписи, составила 76800 человек (48%), женщин – 83067 человек (52 %). По сравнению с 1926 г. удельный вес лиц мужского пола вырос на 1,7 %. Теперь на 100 женщин, в среднем, приходилось 92 мужчины (55).

Перепись 1939 г. отразила изменения, произошедшие в распределении тагильчан по национальностям. Численность русского населения Н. Тагила, по сравнению с 1926 г., выросла на 103323 человека (272%), но его удельный вес среди жителей города сократился до 88,4% (на 9,4%) (56). Большая часть русских проживала в Ленинском (31,7%) и Дзержинском (27,7%) районах города. Татары к 1939 г. увеличили не только свою численность (до 4400 человек), но и свой удельный вес среди тагильчан (до 2,8%) (57). Однако, если в 1926 г. они были на втором месте по численности, то в 1939 г. они его уступили украинцам, доля которых среди жителей Н.Тагила увеличилась на 4,5% и достигла 4,6% (58). Основная часть, как татар, так и украинцев проживала в Дзержинском и Тагильском районах города. Представителей остальных национальностей в то время в Н.Тагиле было 6812 человек или 4,2% (59).

К концу 1930-х гг. ощутимо повысился уровень занятости населения города. Если в 1926 г. 59,5% тагильчан относились к несамодостаточному населению и 2,4% к безработным, то в 1939 г. не имели занятия уже менее 50% жителей города (60).

Таблица 8 позволяет рассмотреть распределение тагильчан, имевших занятия, по отраслям народного хозяйства.

Таблица 8

Распределение жителей г. Н.Тагила, имевших занятие, по отраслям народного хозяйства и труда в 1939 г. (61)

Отрасли народного хозяйства и труда	Число занятых лиц	Удельный вес среди лиц, имевших занятие (%)
Промышленность	41438	51,7
Сельское хозяйство	1524	1,9
Лесное хозяйство	1208	1,5
Строительство	13637	17
Транспорт и связь	4596	5,7
Торговля, заготовки и общественное питание	5625	7
Жилищное и коммунальное хозяйство	1316	1,7
Просвещение, наука, искусство, печать	3239	4
Здравоохранение	3215	4
Государственные учреждения, партийные и общественные организации	1948	2,4
Не распределено по отраслям народного хозяйства	2435	3,1
Всего	80181	100

Из приведённой таблицы видно, что большая часть лиц, имевших занятие, была сосредоточена в двух отраслях народного хозяйства – в промышленности и строительстве. В промышленности было задействовано 41438 человек – 25,92% всех жителей города. По сравнению с 1926 годом этот показатель вырос более чем на 10%, что явилось прямым следствием индустриализации, в ходе которой в г. Н.Тагиле были возведены такие крупные предприятия как: металлургический, коксохимический, огнеупорный и вагоностроительный заводы (62). Строительство заводов, а также необходимость обеспечения жильём быстро растущего населения города, привело к резкому увеличению количества строителей, что и было зафиксировано переписью. Если в 1926 г. лиц, занятых в строительстве было всего 111 человек (0,29% тагильчан), то в 1939 г. их уже насчитывалось 13637 человек (8,53%) (63). В других отраслях было сосредоточено значительно меньше людских ресурсов. Так, например, в торговле и общественном питании тру-

дилось 3,5% тагильчан, на транспорте и в связи – 2,9%, в здравоохранении – 2% (64).

Остальные вопросы, связанные с населением г. Н.Тагила конца 30-х гг., в настоящий момент, к сожалению, невозможно рассмотреть из-за очень ограниченного объема опубликованных данных переписи 1939 г.

Опираясь на вышеизложенное можно констатировать, что сведения о населении г. Н.Тагила нашли своё отражение в материалах всех переписей, проведённых в 20 - 30-х гг. XX в. По объёму опубликованных данных, эти переписи не равноценны. Наибольшую ценность представляет перепись 1926 г., материалы которой позволяют рассмотреть наиболее широкий спектр вопросов, связанных с населением города. Кроме неё достаточно информативными являются переписи 1920 и 1923 гг. С переписями, проведёнными в 1930-е гг. дело обстоит сложнее, т.к. большая часть сведений, полученных в ходе их проведения так до настоящего времени и не опубликована.

Однако, даже несмотря на неполноту опубликованных данных, комплексное рассмотрение материалов пяти переписей позволяет в отношении населения г. Н.Тагила (1920 - 30-х гг.) сделать некоторые выводы.

Во-первых, практически на протяжении всего рассматриваемого периода наблюдался рост численности населения города. Он был не всегда последовательным (в 1923 г. было отмечено некоторое сокращение количества тагильчан) и неравномерным. Наиболее высокие темпы роста наблюдались в период между переписями 1926 и 1937 гг., когда численность жителей Н.Тагила выросла на 108316 человек [65]. В целом же с 1920 по 1939 гг. население города увеличилось на 122068 человек или 322,9%.

Во-вторых, в 1920-е гг. наблюдалось повышение уровня грамотности тагильчан. Быстрые темпы фиксируются среди женской части населения, хотя в целом грамотных среди мужчин к концу 1930-х гг. было больше.

В третьих, в 1920-е гг. происходило увеличение доли самодеятельного населения. Самой многочисленной социальной группой среди самодеятельного населения были рабочие. Увеличение их численности и удельного веса среди жителей города наблюдалось на протяжении всего периода.

В четвёртых, на протяжении 1920-30-х гг., происходило постепенное сглаживание диспропорции между мужской и женской частями населения города, возникшей к 1920 году из-за военных потерь. С 1920 по 1939 гг. удельный вес мужчин среди тагильчан вырос на 3,1% и достиг 48% (66).

В пятых, в 1920-30-е гг. менялось соотношение между представителями различных национальностей среди жителей г. Н.Тагила. Особенно заметно оно изменилось в период между 1926 и 1939 г. В это время произошло сокращение доли русского населения и увеличение доли представителей других национальностей. Особенно ощутимо выросла численность украинцев и татар.

Для более детального рассмотрения различных характеристик населения г. Нижнего Тагила необходимо привлечение архивных материалов, содержащих как неопубликованные данные переписей, так и данные текущего учёта населения.

1. Народонаселение. Энциклопедический словарь. М., 1994. С. 311.
2. Огнетова М. Сколько нас было в 20-м? // Тагильский рабочий. 1995. 29 августа. С. 2.
3. Предварительные итоги переписи населения 1920 г. по Екатеринбургской губернии. Екатеринбург, 1920. С. 5.
4. Список населённых пунктов Екатеринбургской губернии с важнейшими статистическими данными и алфавитным указателем. Екатеринбург, 1923. С. 77.
5. Рассчитано по: Статистический сборник Екатеринбургской губернии за 1922 год. Екатеринбург, 1923. С. 20 а.
6. Составлено и рассчитано по: Статистический сборник Екатеринбургской губернии за 1922 год. Екатеринбург, 1923. С. 20а.
7. Составлено и рассчитано по: Статистический сборник Екатеринбургской губернии за 1922 год. Екатеринбург, 1923. С. 20а.
8. Рассчитано по: Статистический сборник Екатеринбургской губернии за 1922 год. Екатеринбург, 1923. С. 20 а.
9. Составлено и рассчитано по: Статистический сборник Екатеринбургской губернии за 1922 год. Екатеринбург, 1923. С.22 – 23.
10. Уральский статистический ежегодник на 1923 г. Екатеринбург, 1923; Уральский статистический ежегодник. 1923 – 24 г. Свердловск, 1925.
11. Рассчитано по: Уральский статистический ежегодник на 1923 г. Екатеринбург, 1923. С. 32; Уральский статистический ежегодник. 1923 – 24 г. Свердловск, 1925. С. 51.
12. Подсчитано по: Статистический сборник Екатеринбургской губернии за 1922 г. Екатеринбург, 1923. С. 20а; Уральский статистический ежегодник. 1923 – 1924. Свердловск, 1925. С. 51.
13. Уральский статистический ежегодник. 1923 – 1924. Свердловск, 1925. С. 51.
14. Рассчитано по: Уральский статистический ежегодник. 1923 – 1924. Свердловск, 1925. С. 51.
15. Составлено и рассчитано по: Уральский статистический ежегодник. 1923 – 1924. Свердловск, 1925. С. 44, 45, 51.
16. Рассчитано по: Уральский статистический ежегодник. 1923 – 1924. Свердловск, 1925. С. 44.
17. Уральский статистический ежегодник на 1923 г. Екатеринбург, 1923. С. 36.
18. Рассчитано по: Уральский статистический ежегодник. 1923 – 1924. Свердловск, 1925. С. 51.
19. Подсчитано по: Уральский статистический ежегодник. 1923 – 1924. Свердловск, 1925. С. 44 – 45.
20. Народонаселение. С. 311.
21. Подсчитано по: Уральский статистический ежегодник. 1923 – 1924. Свердловск, 1925. С. 51; Населённые пункты Уральской области. Том XI. Тагильский округ. Свердловск, 1928. С. 10.

22. Всесоюзная перепись населения 1926 года. Т. IV. Вятский район. Уральская область. Башкирская АССР. М., 1928. С. 102.
23. Составлено по: Всесоюзная перепись населения 1926 г. Т. IV. Вятский район. Уральская область. Башкирская АССР. М., 1928. С. 286.
24. Подсчитано по: Всесоюзная перепись населения 1926 г. Т. IV. Вятский район. Уральская область. Башкирская АССР. М., 1928. С. 286.
25. Населённые пункты Уральской области. Том XI. Тагильский округ. Свердловск, 1928. С. 11.
26. Население и жилищные условия городов Урала (по данным переписи 1926 года). 1930. С. 56.
27. Подсчитано по: Всесоюзная перепись населения 1926 года. Том IV. Вятский район. Уральская область. М., 1928. С. 286.
28. Составлено и рассчитано по: Всесоюзная перепись населения 1926 года. Том IV. Вятский район. Уральская область. М., 1928. С. 286.
29. Рассчитано по: Населённые пункты Уральской области. Том XI. Тагильский округ. Свердловск, 1928. С. 10; Статистический справочник Тагильского округа, Уральской области. Н.Тагил, 1929. С. 46.
30. Рассчитано по: Всесоюзная перепись населения 1926 года. Том IV. Вятский район. Уральская область. М., 1928. С. 255.
31. Рассчитано по: Всесоюзная перепись населения 1926 года. Уральская область. Отдел II. Занятия. М., 1929. С. 421.
32. Составлено и рассчитано по: Всесоюзная перепись населения 1926 года. Уральская область. Отдел II. Занятия. М., 1929. С. 421.
33. Рассчитано по: Уральский статистический ежегодник. 1923 – 1924. Свердловск, 1925. С. 51; Всесоюзная перепись населения 1926 года. Уральская область. Отдел II. Занятия. М., 1929. С. 421.
34. Рассчитано по: Всесоюзная перепись населения 1926 года. Уральская область. Отдел II. Занятия. М., 1929. С. 421.
35. Рассчитано по: Уральский статистический ежегодник. 1923 – 1924. Свердловск, 1925. С. 51; Всесоюзная перепись населения 1926 года. Уральская область. Отдел II. Занятия. М., 1929. С. 421.
36. Рассчитано по: Всесоюзная перепись населения 1926 года. Уральская область. Отдел II. Занятия. М., 1929. С. 421.
37. Рассчитано по: Уральский статистический ежегодник. 1923 – 1924. Свердловск, 1925. С. 51; Всесоюзная перепись населения 1926 года. Уральская область. Отдел II. Занятия. М., 1929. С. 421.
38. Рассчитано по: Уральский статистический ежегодник. 1923 – 1924. Свердловск, 1925. С. 51; Всесоюзная перепись населения 1926 года. Уральская область. Отдел II. Занятия. М., 1929. С. 421.
39. Рассчитано по: Всесоюзная перепись населения 1926 года. Уральская область. Отдел II. Занятия. М., 1929. С. 421.
40. Рассчитано по: Уральский статистический ежегодник. 1923 – 1924. Свердловск, 1925. С. 51; Всесоюзная перепись населения 1926 года. Уральская область. Отдел II. Занятия. М., 1929. С. 421.
41. Рассчитано по: Всесоюзная перепись населения 1926 года. Уральская область. Отдел II. Занятия. М., 1929. С. 421.

42. Рассчитано по: Уральский статистический ежегодник. 1923 – 1924. Свердловск, 1925. С. 51; Всесоюзная перепись населения 1926 года. Уральская область. Отдел II. Занятия. М., 1929. С. 421.
43. Рассчитано по: Всесоюзная перепись населения 1926 года. Том XXI. Вятский район. Уральская область. Башкирская АССР. М., 1929. С. 396.
44. Рассчитано по: Всесоюзная перепись населения 1926 года. Уральская область. Отдел II. Занятия. М., 1929. С. 421.
45. Рассчитано по: Уральский статистический ежегодник. 1923 – 1924. Свердловск, 1925. С. 51; Всесоюзная перепись населения 1926 года. Уральская область. Отдел II. Занятия. М., 1929. С. 421.
46. Рассчитано по: Подсчитано по данным: Всесоюзная перепись населения 1926 года. Уральская область. Отдел II. Занятия. М., 1929. С. 421.
47. Всесоюзная перепись населения 1926 года. Уральская область. Отдел II. Занятия. М., 1929. С. 421.
48. Всесоюзная перепись населения СССР 1939 года: Уральский регион: Сборник материалов. Екатеринбург, 2002. С. 11.
49. Всесоюзная перепись населения 1937 г. Краткие итоги. М., 1991. С. 19.
50. Население России в XX веке. Том 1. 1900 – 1939 гг. М., 2000. С. 355.
51. Всесоюзная перепись населения 1937 г. Краткие итоги. М., 1991. С. 65, 177.
52. Мотревич В.П. Историческая демография России. Екатеринбург, 2002. С. 22.
53. Подсчитано по данным: Всесоюзная перепись населения 1937 г. Краткие итоги. М., 1991. С. 65; Всесоюзная перепись населения СССР 1939 года: Уральский регион: Сборник материалов. Екатеринбург, 2002. С. 288.
54. Всесоюзная перепись населения СССР 1939 года. Уральский регион. Екатеринбург, 2002. С. 324.
55. Всесоюзная перепись населения СССР 1939 года. Уральский регион. Екатеринбург, 2002. С. 327.
56. Подсчитано по данным: Всесоюзная перепись населения 1926 года. Том IV. Вятский район. Уральская область. М., 1928. С. 254; Всесоюзная перепись населения СССР 1939 года. Уральский регион. Екатеринбург, 2002. С. 327.
57. Всесоюзная перепись населения СССР 1939 года. Уральский регион. Екатеринбург, 2002. С. 327 - 328.
58. Рассчитано по: Подсчитано по данным: Всесоюзная перепись населения 1926 года. Том IV. Вятский район. Уральская область. М., 1928. С. 254; Всесоюзная перепись населения СССР 1939 года. Уральский регион. Екатеринбург, 2002. С. 327.
59. Всесоюзная перепись населения СССР 1939 года. Уральский регион. Екатеринбург, 2002. С. 327.
60. Рассчитано по: Всесоюзная перепись населения 1926 года. Уральская область. Отдел II. Занятия. М., 1929. С. 421; Всесоюзная перепись населения СССР 1939 года. Уральский регион. Екатеринбург, 2002. С. 288, 336.
61. Составлено и рассчитано по: Всесоюзная перепись населения СССР 1939 года. Уральский регион. Екатеринбург, 2002. С. 336.
62. Рассчитано по: Всесоюзная перепись населения СССР 1939 года. Уральский регион. Екатеринбург, 2002. С. 336; Всесоюзная перепись населения 1926 года. Уральская область. Отдел II. Занятия. М., 1929. С. 421.
63. Рассчитано по: Подсчитано по тем же данным.

64. Рассчитано по: Всесоюзная перепись населения СССР 1939 года. Уральский регион. Екатеринбург, 2002. С. 336.
65. Рассчитано по: Подсчитано по данным: Населённые пункты Уральской области. Том XI. Тагильский округ. Свердловск, 1928. С. 10; Всесоюзная перепись населения 1937 г. Краткие итоги. М., 1991. С. 65.
66. Рассчитано по: Список населённых пунктов Екатеринбургской губернии с важнейшими статистическими данными и алфавитным указателем. Екатеринбург, 1923. С. 77; Всесоюзная перепись населения СССР 1939 года: Уральский регион: Сборник материалов. Екатеринбург, 2002. С. 288.

**Трифонов А.Н.
(Екатеринбург)**

Сельскохозяйственные подсобные хозяйства Урала в годы Великой Отечественной войны

Значительное сокращение централизованных рыночных фондов потребовали большего вовлечения в товарооборот местных товарных ресурсов, использование местной продовольственной базы, важнейшей составной частью которой были подсобные хозяйства промышленных предприятий и учреждений.

Специальным решением ЦК ВКП(б) и СНК СССР от 7 апреля 1942 г. подсобным хозяйствам выделялась земля. Многим промышленным предприятиям были переданы совхозы.

Детально и всесторонне проблема создания собственной продовольственной базы городов была обсуждена на пленумах обкомов – Свердловского в феврале и Пермского в марте 1942 г. На них были подведены некоторые итоги развития подсобного хозяйства в условиях военного времени.

Было обращено внимание на распределение продуктов заводских хозяйств. В некоторых совхозах на внутрихозяйственные нужды уходило более трети мяса, молока, овощей. Тем самым до заводских столовых не доходило большое количество продуктов.

Для того, чтобы успешно провести весенний сев, надо было прежде всего создать необходимую материально-техническую базу. Некоторые подсобные хозяйства получили технику и инвентарь при передаче им совхозов. Однако это не могло решить проблему обеспечения сельскохозяйственным инвентарем и машинами даже тех предприятий, которым были переданы совхозы.

Было начато изготовление сельскохозяйственной техники и инвентаря. Бюро Свердловского обкома (апрель 1942 г.) обязало предприятия местной промышленности и промкооперации, а также некоторые заводы не-

медленно приступить к изготовлению сельскохозяйственных орудий. Для этой цели широко использовался старый инвентарь, списанная техника, которые изыскивались в колхозах, совхозах, МТС. На Хромпиковом заводе в Первоуральске силами механического цеха изготовили сельскохозяйственный инвентарь, из утиля собрали и отремонтировали трактор. Таким же образом собирали тракторы и сельскохозяйственные машины на других предприятиях. Это позволило расширить машинно-тракторный парк. В подсобных хозяйствах Свердловской области на октябрь 1942 г. имелось 415 тракторов, 80 грузовых автомашин, 251 молотилка и т.д. (1).

На пермском заводе им. Дзержинского мобилизовали рабочих на производство сельскохозяйственного инвентаря для подсобного хозяйства: во внерабочее время было изготовлено шесть междурядных сеялок, семь культиваторов, 400 лопат, 2400 окучников и т.д. На Челябинском ферросплавном заводе подсобное хозяйство создавалось при активном участии наркома черной металлургии И.Ф.Тевосяна. Он много сделал, чтобы ферросплавщики имели свое подсобное хозяйство.

В течение 1942 г. удалось создать значительную по тем временам материально-техническую базу подсобных хозяйств. Она была создана не только усилиями работников орсов и торговых организаций, в ее организации принимали активное участие ответственные партийные и хозяйственные руководители. Это позволило успешно справиться с задачей значительного расширения посевных площадей.

Посевные площади приходилось расширять, главным образом, за счет освоения новых земель. Предстояло провести раскорчевку лесов. У орса Высокогорского рудника имелось 30 га пахотной земли, а нужно было засеять 130. Специалисты по раскорчевке и валке леса заявили: «Чтобы превратить эту чащу в пашню, нужны месяцы и тысячи людей» (2). Произвести корчевку нужно было в сжатые сроки. Руководители орса, получив поддержку в парткоме рудника, начали наступление на лес. Было освоено 140 га земли вместо 100 га по плану. В Чусовском комсомольский актив города выступил с предложением, чтобы каждый комсомолец отработал не менее 20 дней на раскорчевке леса. Эта инициатива получила поддержку на рабочих собраниях (3). Освоение новых земель, создание материально-технической базы позволило подсобным хозяйствам провести сев в 1942 г. на значительно больших площадях, чем в 1940-1941 гг.

1942 г. в подсобных хозяйствах Пермской области было засеяно 34,7 тыс.га, в том числе картофелем 8,1 тыс.га, овощами 2,8 тыс.га, в Свердловской области – 60,1 тыс.га картофеля и 3,7 тыс.га овощей, в Челябинской соответственно 16 тыс.га картофеля и 7 тыс.га овощей. Численность подсобных хозяйств значительно выросла. В Свердловской области за первые девять месяцев 1942 г. было организовано 1314 подсобных хозяйств, в Челябинской области их число по сравнению с 1941 г. возросло в два раза, в

Пермской области общая численность подсобных хозяйств достигла 3,5 тыс. (4). В целом были получены неплохие урожаи.

Таким образом, в 1942 г. были достигнуты положительные результаты по созданию и развитию подсобных хозяйств. Сельскохозяйственная продукция, полученная от подсобных хозяйств, являлась значительным дополнением к централизованным фондам, что позволило улучшить снабжение трудящихся в наиболее тяжелый период Великой Отечественной войны. Организация подсобных хозяйств была важнейшим направлением перестройки всей системы снабжения на военный лад.

Важнейшую роль в развитии подсобных хозяйств сыграло постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 18 октября 1942 г. «О мерах по дальнейшему развитию подсобных хозяйств промышленных наркоматов». Отмечая, что промышленные наркоматы в 1942 г. провели значительную работу по созданию собственной продовольственной базы для улучшения питания рабочих и служащих, СНК СССР и ЦК ВКП(б) впервые утвердили государственные задания 28 промышленным наркоматам по всем отраслям работы подсобных хозяйств.

В 1943 г. с целью усиления партийного контроля над созданием собственной продовольственной базы в обкомах партии вместо секторов подсобных хозяйств и совхозов были созданы соответствующие отделы. Увеличилось число горкомов, имевших сельскохозяйственные отделы. Так, в середине 1943 г. они были созданы в 8 городах Пермской области.

Некоторая реорганизация произошла и в советских органах. При горисполкомах были созданы сельскохозяйственные отделы. В Челябинской области для более эффективного руководства подсобными хозяйствами при облисполкомах создавалась оперативная группа в составе четырех человек, которая непосредственно подчинялась заместителю председателя исполкома по торговле.

В 1943 г. произошло некоторое организационно-хозяйственное укрепление подсобных хозяйств. Их численность значительно возросла. По сравнению с 1942 г. увеличилась площадь обрабатываемых земель. В Челябинской области посевы картофеля по сравнению с 1942 г. выросли с 16 тыс.га до 26 тыс.га, а овощей – с 7 до 17 тыс.га, в Пермской области соответственно – с 8,1 до 15,3 тыс.га и с 2,8 до 65,0 тыс.га. Подсобные хозяйства Свердловской области имели в 1943 г. 121,4 тыс.га посевных площадей, что было в полтора раза больше, чем в 1942 г. (5). Увеличилось поголовье скота.

Однако в 1943 г. в подсобных хозяйствах были получены низкие урожаи, что наглядно видно из нижеприведенной таблицы.

Таблица 1

**Урожайность сельскохозяйственных культур
в подсобных хозяйствах (б)**

	Наименование культур	Г о д ы		
		1941	1942	1943
Свердловская область	зерновые	13,4	10,8	5,8
	картофель	80,0	85,0	30,0
Пермская область	зерновые	8,0	9,8	-
	картофель	38,0	56,0	30,0
г. Челябинск	зерновые	9,9	5,6	5,4
	картофель	80,0	41,4	44,0

Таким образом, урожайность зерновых и картофеля по сравнению с 1941-1942 гг. снизилась повсеместно. Этому во многом способствовали неблагоприятные погодные условия. Кроме того, сказалось грубое нарушение агротехники, некачественные семена, а также отсутствие квалифицированных специалистов. Многие предприятия оказались неспособными освоить имеющиеся земли.

Аналогичное положение было в совхозах и колхозах Урала, которые также получили низкие урожаи. Между тем население промышленных центров Урала продолжало возрастать. Это привело к тому, что снабжение картофелем и овощами в 1943 г. по сравнению с 1941-1942 гг. ухудшилось. Это в целом осложнило продовольственную проблему на Урале.

Для того, чтобы обеспечить быстро растущее население городов Урала продовольствием, требовалось принять экстренные меры по развитию в пригородных районах производства картофеля, овощей и молока. 25 марта 1944 г. Государственный Комитет Обороны принял постановление «О мероприятиях по усилению продовольственной базы промышленных центров Свердловской области» (7); аналогичные решения принял СНК по Челябинской (29 мая 1944 г.) и Пермской (11 августа 1944 г.) областям (8). В них указывалось, что промышленные центры Урала не могут развиваться, не имея вокруг себя крупных картофельно-овощных и животноводческих баз. Требовалось повысить роль подсобных хозяйств в обеспечении городов и промышленных центров продовольствием.

В целях выполнения вышеуказанных постановлений ГКО и СНК уральские местные организации провели большую организационную работу. Конкретные меры по дальнейшему развитию продовольственной базы были определены на пленумах Свердловского, Челябинского и Пермского обкомов партии. Вопросы создания собственной продовольственной базы обсудили пленумы и партийные активы горкомов и райкомов ВКП(б). Проводились совещания с секретарями первичных партийных организаций, руководителями профсоюзных организаций по конкретным направлениям развития подсобных хозяйств. Эти вопросы были также обсуждены на собраниях первичных партийных организаций.

Третья военная весна была объявлена «весной высокой агротехники», ликвидации упрощенчества в возделывании сельскохозяйственных

культур. Зимнее время стало интенсивнее использоваться для повышения агротехнического образования работников подсобных хозяйств. Были организованы семинары для руководителей подсобных хозяйств. Широкое распространение получили районные и городские агротехнические конференции, которые также проводились и на предприятиях. Как правило, они были очень представительными. Так, в агротехнической конференции 14 февраля 1945 г. в г. Серове приняло участие 430 человек, а всего на таких конференциях по 55 городам и районам Свердловской области в 1945 г. присутствовало свыше 14 тыс. человек (9).

Широкий размах получило агротехническое обучение рабочих подсобных хозяйств. Для этого создавались при предприятиях агротехнические пункты, различные курсы, кружки. В целях увеличения урожайности много внимания уделяли увеличению вывозки удобрений на поля подсобных хозяйств.

В 1944-1945 гг. сев был проведен на более высоком агротехническом уровне, чем в предыдущие годы. Это позволило добиться повышения урожайности. Так, в Пермской области по картофелю она выросла с 26 ц с га в 1943 г. до 50 ц в 1944 г., овощам с 50 ц с га до 73 ц, в Свердловской области соответственно с 30 ц до 65 ц и со 100 ц до 110 ц, по Челябинску урожайность картофеля за этот период увеличилась с 44 до 56,3 ц (10). Возросли и площади посевов. Это позволило значительно увеличить валовой сбор этих культур. Так, в подсобных хозяйствах Пермской области было собрано в 1944 г. 81,6 тыс.т картофеля и 43,7 тыс.т овощей, тогда как в 1943 г. – 47 тыс.т картофеля и 26 тыс.т овощей (11). По г.Челябинску сбор зерновых за это время увеличился на 13%, картофеля на 37%, овощей на 25% (12). Многие промышленные предприятия Челябинской, Свердловской и Пермской областей обеспечили себя полностью овощами и картофелем до нового урожая.

В 1944 г. на каждого трудящегося г.Свердловска пришлось по 226 кг картофеля и по 73 кг овощей, что было почти в два раза выше уровня 1943 г. (13). В Пермской и Свердловской областях (в сумме) поголовье крупного рогатого скота в 1945 г. по сравнению с 1941 г. выросло более чем в 3 раза, коров в 2,7, овец и коз в 7,7 раза (14). Это позволило также улучшить снабжение трудящихся продуктами животноводства, хотя и в значительно меньшей степени, чем продуктами растениеводства. Продукция подсобных хозяйств имела немаловажное значение для преодоления продовольственных трудностей в годы войны, что создавало более благоприятные условия для развития промышленности Урала.

1. ЦДООСО. Ф.4. Оп.38. Д.553. Л.32.

2. Пермяк Е. Орс горы Высокой. М., 1943. С.6.

3. ГАНИОПДПО. Ф.105. Оп.1. Д.104. Д.64.

4. Нестеренко М.С. Забота уральских партийных организаций о материально-бытовом и культурном обслуживании трудящихся в годы Великой Отечественной войны // Из истории партийных организаций Урала. Свердловск, 1966. С. 87; ЦДО-ОСО. Ф.4. Оп.38. Д.553. Л.32; ГАНИОПДО. Ф.105. Оп.1. Д.132. Л.259.
5. ГАНИОПДПО. Ф.105. Оп.1. Д.128. Л.158; Д.175. Л.231. Нестеренко М.С. Забота партийных организаций..., с.67; ЦДООСО. Ф.4. Оп.38. Д.60. Л.61; Оп.25. Д.519. Л.151.
6. Таблица составлена по материалам: ГАНИОПДО. Ф.105. Оп.1. Д.104. Л.189; Д.132. Л.209; Д.237. Л.62; ЦДООСО. Ф.241. Оп.1. Д.233. Л.206-208; ПАСО. Ф.4. Оп.25. Д.408. Л.185; ЦДНИЧО. Ф.288. Оп.41. Д.18. Л.67.
7. Уральский рабочий. 1944. 4 апр.
8. Челябинский рабочий. 1944. 6 июня; Звезда. 1944. 11 авг.
9. ЦДООСО. Ф.4. Оп.40. Д.878. Л.23, 75.
10. ГАНИОПДПО. Ф.105. Оп.1. Д.237. Л.62; ОГАЧО. Ф. П-288. Оп.41. Д.18. Л.67. ЦДООСО. Ф.4. Оп.25. Д.408. Л.185.
11. ОГАЧО. Ф. П-105. Оп.1. Д.237. Л.62.
12. ОГАЧО. Ф. П-288. Оп.41. Д.18. Л.67.
13. Якунцов И.А. Коммунисты Урала в борьбе за улучшение продовольственного снабжения тружеников индустрии в годы Великой Отечественной войны // Развитие рабочего класса и промышленности Урала в период строительства социализма (1938-1958). Свердловск, 1982. С.59.
14. Ангуфьев А.Л. Материальное благосостояние рабочего класса Урала в годы Великой Отечественной войны // Материально-бытовое положение трудящихся Урала в условиях социализма. 1937-1975. Свердловск, с.91.

Фельдман М.А.
(Екатеринбург)

"Культурная революция" в СССР. Постскрипtum

Тема "культурной революции" занимала одно из ведущих мест в советской историографии (1). Например, в 1960 – 70 е гг. в СССР по этой тематике в среднем за год защищались примерно 30 кандидатских и 3 докторских диссертаций (2). При этом культурная революция рассматривалась как "коренное преобразование всей духовной жизни, имеющее своей целью создание новой, социалистической культуры взамен старой, буржуазной" (3). Незыблемыми считались хронологические рамки культурной революции: они соотносились с границами переходного периода, т. е. до 1937 г. (4).

Предельная идеологизация указанных работ приводила к тому, что особенностью и сущностной характеристикой трудов по истории культуры 20 – 30 гг. стало апеллирование отдельными показателями различных областей культурного строительства; отсутствие сравнительного анализа культурного потенциала СССР и зарубежных стран. Тот источник, который, каза-

лось бы, должен был широко изучаться и комментироваться, – материалы Всесоюзных переписей населения – либо был на десятилетия засекречен (переписи 1937 и 1939 гг.), либо использовался крайне выборочно и тенденциозно. Введенная в научную литературу информация о динамике удельного веса грамотных не сопровождалась соответствующим анализом массива лиц, имеющих начальное, незаконченное среднее, среднее и более высокое образование. Сведения об изменениях в работе школ, техникумов и вузов; театров, библиотек других культурных учреждений черпались из донесений партийных органов, как правило, далеких от реальности. По большому счету, спустя почти семь десятилетий после проведения Всесоюзных переписей населения 1937 и 1939 гг., наше общество не знает итогов своего культурного развития в 20 – 30 е гг. XX в.

Рассмотрим проблему "культурной революции" на примере общеобразовательного уровня рабочих – "класса-гегемона". Выход в свет в 1980 г. статьи новосибирского историка Ф.А. Лукинского "Повышение уровня образования рабочих Сибири (1938 – 1941 гг.)" (5) не мог не вызвать изумления у историков, занимающихся предвоенным периодом. Мало того, что автор спокойно оперировал данными по "засекреченной" в то время Всесоюзной переписи населения 1939 г. Ф.А. Лукинский вводил в научный оборот данные по распределению рабочих Сибири по уровню образования. Этим не мог похвалиться ни один исследователь, изучавший региональный или общесоюзный аспект состояния культуры рабочих в 30-е гг. XX в.

Показатели: уровня неграмотности рабочих – 22,1 % от всех рабочих Сибири в январе 1939 г., (в том числе, 30 % в Новосибирской области!); удельного веса рабочих, грамотных, но без школьного образования – 62,3 % – звучали ошеломляюще (6). Получалось, что "после победы социализма" в СССР 84,4 % рабочих гигантского региона не имели школьной подготовки. Только 4,8 % рабочих Сибири имели семь классов образования и выше. Уровень образования у остальных 11,8 % рабочих колебался от одного до шести классов школьного обучения (7). Впечатление от смелости сибирского исследователя усиливалось при знакомстве с хорошим динамичным стилем изложения.

В 1940 г. во всей промышленности Сибири было задействовано 770 136 рабочих (8). Однако, во *всем народном хозяйстве Сибири*, действительно, указанная Лукинским численность рабочих Сибири в январе 1939 г., (2904,9 тыс.) была близка к сведениям, имевшимся в литературе (9). Инструментарий переписи 1939 г. не содержал указания о распределении *рабочих* в зависимости от образования (с разбивкой по количеству классов школьной подготовки) по областям, ограничиваясь данными по уровню грамотности. Согласно инструментарию такое распределение касалось *всего населения*.

Однако материалы дела № 1136 (РГАЭ. Ф.1562. Оп. 336. Д.1136), несущие сведения по общеобразовательному уровню рабочих народного хозяйства СССР, содержали тот принцип распределения рабочих в зависимости от образования, на который ссылался Ф.А. Лукинский. Обращало внимание и нарочитая усложненность подсчета: в деле приводились интересные данные по образованию рабочих отдельных профессий, но отсутствовали сводные расчеты по промышленности. Складывается впечатление, что с помощью высокопоставленного покровителя (10), в конце 70-х гг. Ф.А. Лукинский получил доступ к тем делам, которые либо были уничтожены, либо скрыты и место их хранения известно сегодня только компетентным органам. Я надеюсь, что общими усилиями корпорация историков разгадает эту загадку, отдав при этом должное сибирскому первопроходцу.

В литературе давно известны, широко используются сведения об удельном весе рабочих ряда профессий по материалам переписи населения СССР 1939 г. (11). Однако материалы уже упомянутого дела № 1136 несут куда более обширную и не введенную в научный оборот информацию. Попробуем систематизировать и обобщить сведения этого дела.

Таблица 1

Общеобразовательный уровень рабочих народного хозяйства СССР по материалам Всесоюзной переписи населения 1939 г*

Категория рабочих	Всего рабочих в (тыс.)	Доля рабочих (в %) :					
		неграмотных	с образованием 7 классов и выше	с высшим образованием	обуч. в школах взрослых	обуч. в техникумах	обуч. в вузах
металлисты	3800	2	15,2	0,04	0,2	0,3	0,06
горняки	569	10,4	4,4	0,3	0,1	0,9	0,01
деревообра- ботчики	671	5,5	6,2	0,03	0,1	0,2	0,01
текстиль-щики	749	9,5	5,6	0,013	0,1	0,1	0,01
швейники	397	5	7,6	0,14			
кожевники	104	7,5	4,5	0,01	0,2	0,1	
рабочие лесо- загото- вок и лесосплава	582	15,7	3,7	0,16	0,1	0,1	–
сельскохозяй- ственные ра- бочие	2394	14,3	1,7	0,038	0,14	0,006	0,002

* РГАЭ. Ф.1562. Оп. 336. Д.1136. Л.9 – 11.

В январе 1939 г. среди всех рабочих народного хозяйства СССР 8,4 % имели образование от семи классов и выше (12). Как видно из материалов

таблицы, профессиональный диапазон рабочих с образованием семь классов и выше был велик: от 1,7 до 15,2 %. Практически таким же (от 2 до 15 %) был диапазон удельного веса неграмотных рабочих, отражая обратную пропорциональность двух рядов цифр. И та, и другая образовательная категория рабочих были в меньшинстве, значительно уступая доминирующей группе советских рабочих с образованием 1–6 классов. Наличие в 1939 г. рабочих с высшим образованием, по нашему мнению, объясняется практикой учета в составе рабочих коллективов работников комсомольских, профсоюзных и партийных органов.

Ряд позиций в таблице порождает вопросы. Вызывает недоумение большее количество рабочих с высшим образованием у массива горняков, нежели у металлургов в шесть раз превосходящих горняков по численности. Невелик был отряд рабочих, обучавшихся в техникумах и вузах. Но, возможно, учитывались только рабочие, студенты вечерних отделений. Статистический справочник "Культурное строительство СССР" (М.-Л., 1940) показывает наличие на 15 сентября 1938 г. в СССР 582 663 студентов вузов, а также 246 941 студента заочных институтов и заочных отделений, не вошедших в состав студенчества (13). Об этом же свидетельствует, например, сопоставление численности студентов Урала по справочнику "Культурное строительство СССР" на январь 1939 г. (27 957) и по архивным данным – 46 208 (14).

Как свидетельствуют материалы таблицы, после 7 класса обучались от 0,1 до 1,3 % рабочих. Для промышленных рабочих был более характерен второй показатель (т.е. 1,3 %). Сдвиги в образовательном уровне рабочих СССР были налицо, но вряд ли их можно было называть революционными.

Но как смотрелись наши показатели на фоне западных? Попробуем сравнить хронологически близкие показатели образования в СССР и США. Уровень образования в США в возрасте 25 лет и старше представлял в 1940 г. следующую картину. 24,5 % населения имело образование не ниже среднего (15).

В СССР по данным переписи 1937 г. среднее образование (включая незаконченное среднее, т.е. 7 классов) имели 4,9 % населения (16). Сопоставление однородных массивов (т.е. лиц 25 лет и старше) дает следующую картину: в СССР образование 7 классов и выше имели 6 % (17). По данным переписи 1939 г. этот показатель (среди всего населения) таинственным образом подскочил до 7,8 % (18). Те., за 2 года с 4,9 до 7,8 %.

Высшее образование в США (включая четырехлетние колледжи) в 1940 г. в возрасте 25 лет и старше в 1940 г. имели 4,6 % (19). В СССР по данным переписи 1937 г. высшее образование получили 0,56 % населения (20). В возрасте 25 лет и старше дипломами вузов обладали 0,53 % советских людей (21). Таковы расчетные данные по материалам «арестованной»

переписи 1937 г. В 1939 г. по официальным, но опубликованным только в 1992 г. данным, 0,64 % советских людей имели высшее образование (22).

Внешний взгляд показывает: мы отставали на **порядок**. Но сравнимы ли были программы обучения? Конечно, этот вопрос требует дополнительного изучения. Однако, приведенная выше информация, убедительно показывает глубину отставания СССР в сфере образования. Выручала концентрация специалистов в немногих центрах, военно-промышленных институтах. Но в еще большей степени – та старая, традиционная культура населения, которую и должна была уничтожить "культурная революция".

1. Зак Л.М. История изучения советской культуры. М., 1981. С.52.
2. Там же. С.62.
3. Ким М.П. Сущность и этапы культурной революции в СССР // Вопросы истории КПСС. 1960. № 6.
4. Ермаков В.Т. О содержании и хронологических рамках культурной революции в СССР // Вопросы истории. 1966. № 10. С. 36.
5. Культура и быт рабочих Сибири в период развитого социализма. 1938 – 1958 гг. Новосибирск, 1980. С.5 – 22.
6. Там же. С. 30 – 31.
7. Там же.
8. Рассчитано по: РГАЭ.Ф.1562. Оп.329. Д.811. Л.12.
9. История советского рабочего класса в шести томах. Т.3. М., 1984. С.109. Текст приведенной страницы сообщает, что в промышленности Сибири работало от 26 до 32 % рабочих народного хозяйства.
10. Осведомленные коллеги в Екатеринбурге и Новосибирске отмечали родственные связи Ф.А. Лукинского и Е.К. Лигачева.
11. История советского рабочего класса в шести томах. Т.3. М., 1984. С.117; Изменение социальной структуры советского общества: (1921 – середина 30-х годов) М., 79. С. 209.
12. Там же.
13. Культурное строительство СССР. М.-Л., 1940. С.118.
14. РГАЭ. Ф.1562. Оп. 329. Д. 1069. Л. 36, 71, 92-93, 114, 149, 170, 210.
15. Государство и образование: опыт стран Запада. М., 1992. Сборник обзоров. С.40. Речь идет о полном среднем образовании.
16. Население России в XX веке. Исторические очерки. В 3-х томах. Т.1. 1900 – 1939 г. С. 390. (Данные по РСФСР).
17. Рассчитано по: Всесоюзная перепись 1937 г. Основные итоги. М., 1991. С.100.
18. Всесоюзная перепись населения СССР 1939 г. Основные итоги. М., 1992. С. 49.
19. Государство и образование: опыт стран Запада. М., 1992. Сборник обзоров. С.40.
20. Рассчитано по: Всесоюзная перепись 1937 г. Основные итоги. М., 1991. С.100.
21. Рассчитано по: Всесоюзная перепись 1937 г. Основные итоги. М., 1991. С.100.
22. Всесоюзная перепись населения СССР 1939 г. Основные итоги. М., 1992. С. 49.

Чемякина А.В., Чемякин Е.Ю.
(Екатеринбург)

Мусульмане Великобритании: кризис самоидентичности (к проблемам новейшей истории Западной Европы)

В курсе изучения новейшей истории Западной Европы большое образовательное и воспитательное значение имеют остро дискуссионные проблемы, порожденные масштабными выступлениями мигрантской молодежи в ряде европейских стран, распространением мусульманского экстремизма и ростом числа террористических актов по всему миру. Изучение данной ситуации имеет не только научно-исследовательское, но, прежде всего, большое практическое значение.

В современном европейском обществе мусульмане составляют значительную его часть (в Германии — более 3 млн., в Великобритании — 2,5 млн., в Италии — около 1 млн.). В последнее время отношения между коренными жителями и восточными мигрантами обостряются, что связано, в первую очередь, со страхом терроризма. Актуальными становятся проблемы интеграции мусульман в европейское общество, выстраивания дальнейших взаимоотношений двух культур. Для решения этих вопросов необходимо разобраться в том, что собой представляет на сегодняшний день мусульманское население, проживающее на территории Европы. В качестве примера будет рассмотрена ситуация в Великобритании.

Одним из важных источников для изучения современного общества являются газеты (они наиболее чувствительны к любым изменениям в жизни общества, что обусловлено их коммерческой основой). Нами было просмотрено 69 статей ведущих политических изданий Великобритании («The Guardian», «The Independent», «The Times», «The Daily Telegraph») за 2005 г., посвященных проблемам взаимоотношения мусульман и коренных англичан.

Прежде чем приступить к рассмотрению самой ситуации в Великобритании, необходимо оговорить термины идентичность и самоидентичность. Идентичность — это тождественность (то, что делает устойчивой, тождественной определенную совокупность индивидов). Соответственно, самоидентичность — то, с чем человек сам себя отождествляет, в рамках чего он себя определяет. Существует несколько видов самоидентичности (цивилизационная, национально-культурная, социальная, религиозная и т.п.) Нас интересует национально-культурная самоидентичность, т.е. отождествление с определенной культурой (в том числе с религией) и этносом. Ее признаками являются язык, религия, традиции и обычаи и т.п.

Мигранты из восточных стран стали активно приезжать в Великобританию после Второй мировой войны. Этих мигрантов можно обозначить как

первое поколение британских мусульман (хотя переселенцы из арабских стран жили в Великобритании и до этого, но они были немногочисленны). Они сохранили свое вероисповедание, свои традиции и обычаи. Этим обусловлена их социальная замкнутость внутри английского общества (помимо того, что они селились отдельными районами, это выражалось и в невидимом барьере между "своими" англичанами и "чужими" мигрантами). До сих пор часть мусульман первого поколения не знает английского языка, а остальные, даже зная его, предпочитают говорить на родном. Их национально-культурная идентичность четко выражена и проявляется как в сохранении языка, ислама и национальных традиций, так и во внешнем виде — например, в ношении религиозной одежды. Великобритания воспринимается ими как абсолютно чужая страна. Государство дало им работу и возможность проживать на территории Великобритании, поэтому причин для социального недовольства у них нет, что отчасти является причиной их законопослушного поведения.

Но есть и другая, достаточно многочисленная группа молодых мусульман, которые родились уже на территории Великобритании. Они оказались более интегрированы в британское общество. Эти мусульмане свободно говорят на английском языке, отдавая ему предпочтение, заводят друзей среди немусульман. В религиозном плане они остаются правоверными мусульманами и соблюдают большинство вероисповедных требований, но при этом менее консервативны. Многие из них носят европейскую одежду, употребляют спиртные напитки и т.п. Около 200 тыс. мусульман приняли христианство (1). В молодежной мусульманской среде проводилось несколько конференций, в ходе которых обсуждались проблемы интеграции в британское общество. Большинство подростков признало, что, по сравнению с их родителями, они сделали большие успехи в этом процессе. Некоторые считают себя уже абсолютно интегрированными, другие признают, что надо сделать еще много шагов навстречу друг другу, чтобы считать себя частью этого общества.

В проведенном газетой «The Guardian» опросе (от 30 ноября 2004 г.) приведены следующие цифры:

62% мусульман имеют друзей среди немусульман;

35% согласны жениться/выйти замуж за немусульман;

40% считают, что надо предпринимать больше усилий для интеграции

(2).

Такая ситуация демонстрирует сложность и даже противоречивость идентификационных ориентаций современной британской молодежи мусульманского вероисповедания. С одной стороны, некоторые основания национально-культурной самоидентификации у них оказались размытыми, они в значительной степени адаптировались и приняли внешние стороны и процессы западного образа жизни (разговорный язык, одежду, технические

новшества, нормы приятельских взаимоотношений и т.п.). Тем не менее, английское общество не делает различий между ними и первым поколением мигрантов. Они по-прежнему "чужие", а в последнее время это чувство усилилось еще и из-за страха террористических атак. Фактически эта группа мусульман оказалась в маргинальном положении — потеряв отчасти свою самоидентичность с мусульманским миром, они лишь частично отождествляют себя с британской культурой. И это потому, что базовые идентификационные ценности (прежде всего религиозные) у данной части молодежи остаются прежними. Исламские же религиозно-нравственные ценности противоположны таким имманентным проявлениям западного общества как безграничный индивидуализм, крайне выраженная свобода поведения, граничащая с безответственностью, нарастающая женская эмансипация и прогрессирующая безрелигиозность. Можно сделать предположение, что ядро самоидентификации у определенной части детей и внуков мигрантов из восточных стран во многом образуют исламские убеждения. И в этом отношении они действительно остаются "чужими" в британском обществе, но чужими не в конкретном (британском или соседнем французском, голландском...) обществе, а в западном цивилизационном процессе в целом. Поэтому они более податливы влиянию экстремистской идеологии и пропаганды.

Таким образом, ситуация кризиса и поиска самоидентичности молодыми британскими мусульманами, отслеживаемая на материале британской прессы, показывает еще одно проявление межцивилизационного, межкультурного взаимодействия в современном мире, и является свидетельством новейшей ментальной истории Европы.

-
1. Browne A. Muslim apostates cast out and at risk from faith and family // The Times. 05.02.2005.
 2. Travis A., Bunting M. British Muslims want Islamic law and prayers at work // The Guardian. 30.11.2004.

**Черезова О.Г.
(Екатеринбург)**

**Статистические отчеты как источник
для изучения демографических процессов
второй половины XX в. на Урале**

Демографическая ситуация, сложившаяся в нашей стране в настоящий момент, оценивается многими специалистами как неблагоприятная. Между тем, многие проблемы берут свое начало во второй половине XX в,

поэтому изучение демографических процессов, протекавших в этот период, достаточно актуально.

Основную часть объективных данных о населении страны и отдельных регионов, а также естественном движении населения и миграциях предоставляет текущий статистический учет. Это наиболее массовый и полный источник сведений.

Сведения о численности, половозрастном и социальном составе сельского населения предоставляют сводки так называемого сельсоветского учета – «Единовременный отчет о половом и возрастном составе сельского населения» (Сельсоветская отчетность по форме № 9). В отличие от переписей населения, эти сводки составлялись без опроса населения, по данным похозяйственных книг сельсоветов и списков временно проживающих на территории данного сельсовета с 1943 г. Эти сводки можно считать более точными, чем данные переписей населения, поскольку ошибки в сельсоветских похозяйственных книгах были крайне редки. К тому же на протяжении 1950-80-х гг. данная форма отчетности практически не претерпела изменений, поэтому данные за разные годы легко сопоставимы друг с другом.

Сведения, предоставляемые сельсоветским учетом о половозрастном составе сельского населения, более подробны, чем данные Всесоюзных переписей населения и дают более развернутую картину. В сельсоветский учет включалось как наличное, так и временно отсутствующее население всех без исключения населенных пунктов, находящихся на территории данного сельсовета. Кроме того, сельсоветский учет дает информацию о социальном составе селян. Подсчет населения проводился по шести группам хозяйств: 1) колхозников, 2) рабочих и служащих, 3) кустарей, 4) населения, временно проживающего на территории сельсовета, к которому относились прибывшие в отпуска и длительные командировки, а также лица, находящиеся в санаториях, детских домах и интернатах, 5) единоличников и 6) так называемых прочих хозяйств. Разбивка по полу и возрасту давалась для каждой группы хозяйств, кроме того, учитывалось число работающих в государственных и кооперативных учреждениях и число учащихся.

Сведения о естественном движении населения предоставляют статистические сводки, составляющиеся на основе актов гражданского состояния. Сведения об общем количестве родившихся и умерших, а также числе браков и разводов содержатся в сводных отчетах «Итоги регистрации актов гражданского состояния» и «Общие итоги естественного движения населения», которые составлялись на основе поступавших из отделов ЗАГСа данных и были достаточно точны.

Кроме того, сведения о рождаемости дают сводные отчеты «Сведения о родившихся по порядку рождения и возрасту матери», составленные на протяжении всей второй половины XX в. Эта форма отчетности практически не изменялась с середины 1950-х гг., поэтому предоставляемые

ею данные вполне сопоставимы и позволяют проследить демографические процессы в динамике.

Наиболее полные сведения о смертности населения предоставляют сводные отчеты «Сведения об умерших по полу, возрасту и причинам смерти» (форма №5), которые являются основным источником сведений о структуре причин смерти населения, как в целом, так и по отдельным возрастным группам. К сожалению, как и большинство остальных сводных статистических отчетов по сельской местности полные сведения по данной форме отчетности начинают регулярно подаваться лишь с 1956/57 гг. До этого имелась лишь выборка по отдельным сельским населенным пунктам. К тому же во второй половине 1960-х гг. значительно изменилась классификация причин смерти и границы отдельных возрастных групп, что затрудняет сопоставление данных отчетов. Еще одна сложность в анализе данных о смертности населения связана с данными о производственном травматизме и насильственных причинах смерти. Эти сведения в середине 1960-х гг. изымаются из общего отчета и выносятся на отдельный лист, доступ к которому в архивах затруднен.

Данные о численности и составе мигрантов содержат статистические отчеты «Распределение прибывших и выбывших по полу и возрасту» Они дают представление о половозрастном составе мигрантов и о том, куда они выехали или откуда прибыли: из города или из села, а также о соотношении численности прибывших и выбывших. Сведения о направлениях миграций предоставляют сводки «Передвижение населения» по форме №1. Они содержат данные о том, из какой области или республики страны прибыли (или куда выехали) мигранты, а также о том, с городской или сельской местностью связано их прошлое или будущее место жительства. К сожалению, данные о сельской местности начинают включаться в отчеты лишь с начала 1960-х гг., что связано с паспортизацией на селе.

В целом, статистические отчеты дают объективную и полную картину демографических процессов, протекавших в сельской и городской местности Урала во второй половине XX в. Эти отчеты хранятся в областных архивах, вполне доступны для исследователя и ждут дальнейшего изучения.

Чернышёва Е.В.
(Челябинск)

Количественные методы в изучении исторических источников по проблемам земского самоуправления в России второй половины XIX - начале XX вв.

Одним из перспективных путей углубления исторических изысканий и создания капитальных работ является совершенствование технологий исследования и, прежде всего, применение количественных методов. Измерение позволяет определить параметры объекта изучения; оно же несет в себе традицию, связанную с направлением исследовательского процесса. В рамках исторической науки точное гуманитарное знание находит выражение в форме клиометрии. Развитие клиометрии обусловлено желанием исследователя получить достоверное знание, не зависящее от субъективных факторов. Обычно применение количественных методов ассоциируется с освоением массовых источников. Мы рассмотрим вопрос о клиометрических возможностях различных групп источников по истории земского самоуправления и попытаемся определить возможность содержащихся в них сведений с помощью количественных методов. К февралю 1917 г. земское самоуправление существовало в 43 губерниях России, а его компетенция распространялась на 110 млн. жителей (1).

Для решения поставленной задачи разделим массив исторических источников по истории земства (1864-1917 гг.) на две группы. Первую из них составят те виды, которые традиционно относят к числу носителей объективной информации. Это законодательные акты, материалы официального делопроизводства, земская статистика. Самой массовой группой источников являются здесь материалы земского официального делопроизводства. К ним, в первую очередь, относятся: журналы уездных и губернских земских собраний (очередных, «чрезвычайных», «экстренных»), сборники постановлений губернских земских собраний, доклады земских управ, материалы многочисленных съездов земских служащих по хозяйственным вопросам, переписка земских управ различных губерний, адреса и ходатайства на Высочайшее имя. Основная сложность в работе с такими материалами заключается в крайнем разнообразии форм земских журналов, составлявшихся часто в рукописном виде.

Данные источники позволяют изучить механизм функционирования местных самоуправлений, определить интересы различных социальных слоев в земстве, почерпнуть сведения, иллюстрирующие характер взаимоотношений земских органов и правительственных учреждений, узнать степень социально-политической активности земских собраний и отдельных гласных. По подсчетам экономиста Н.А. Карышева, за период с 1865 по 1884 гг.

в различные инстанции земствами было подано 2623 ходатайства, затрагивавшие как чисто местные хозяйственные проблемы, так и вопросы общегосударственного значения. Анализ содержания прошений, динамика их подачи, география и последующая судьба – позволяют выяснить не только реальные земские дела, но и «намерения, которые не были реализованы по независящим от земств причинам» (2). Важным условием успешной деятельности земств как общественных институтов была гласность. Власти строго следили за административно-хозяйственной деятельностью местных учреждений. 13 июня 1866 г. был издан указ, жестко регламентировавший земское издательское дело. Постановления земств, заключения займов, проекты смет, избрание на должности - все эти вопросы рассматривались и утверждались на уровне губернатора или министра. Предварительная цензура для земских изданий была отменена только 24 ноября 1905 г. (3).

Практическая деятельность земств основывалась во многом на материалах статистических исследований. Организованная первоначально с фискальными целями оценки недвижимых имуществ и, прежде всего, земли, к 90-м гг. XIX в. земская статистика значительно расширила свои функции. Многие земские статистики находились под влиянием народнических идей и ставили перед собой задачи глубокого изучения экономического положения крестьянства. В этом смысле земская статистика объединяла в себе черты (и недостатки) текущего учета и статистики, собираемой в научных целях. Данные статистических исследований можно найти как в материалах земского официального делопроизводства (журналах земских собраний, сборниках постановлений, отчетах губернаторов и т.д.), так и в отдельных специализированных сборниках, выходивших в больших количествах. Как отмечает историк В.Ф. Абрамов: «В 1865 – 1917 гг. в России было издано 3425 томов фундаментальных статистических исследований» (4). Земская статистика делилась на основную и текущую. К основной относились единовременные статистические обследования, собранные, как правило, экспедиционным методом; к текущей – постоянное статистическое наблюдение, осуществлявшееся путем рассылки анкет.

Общей чертой земских законодательных, делопроизводственных и статистических материалов является способность фиксировать наличие определенной системы обстоятельств в конкретный исторический момент. Невозможно отрицать, например, что «Положения о земских учреждениях» 1864, 1890 и 1917 гг. содержали требования их создателей к функционированию системы местного самоуправления в условиях модернизации российской государственности. Значительный клиометрический потенциал этой группе источников придает их юридическая оформленность и практическая значимость. И законодательные акты, и делопроизводственные документы, и статистические сводки были лишены индивидуального начала. С их помощью мы можем измерить параметры внешних условий исторического развития

земских учреждений, количественно определить конъюнктуру их хозяйственной и общественной деятельности, однако сама эта деятельность во многом обезличивается. Нередкой выглядит ситуация, при которой содержание закона, циркуляра, доклада или статистической сводки формировалась на основе намеренно или случайно искаженной информации об обстоятельствах индивидуальной или социальной деятельности. Таким образом, выдвигнув в качестве объекта исторического познания человека, а не процесс или внешнюю среду; обозначив приоритет «истории людей» над «историей» социальных, экономических или политических «систем» мы обнаружим, что количественные методы изучения традиционных источников в клиометрических целях не могут создать точную фактографическую базу для гуманитарного исторического познания событий.

Во вторую группу источников по проблеме земского самоуправления входят документы личного происхождения, мемуары, публицистика. Их содержание наиболее часто зависело от субъективных факторов, будь-то политическая конъюнктура или личностное мирозерцание (менталитет). Автор стремился выплеснуть на страницы собственного сочинения эмоциональное отношение к происходящему, возникшее в момент творчества. Журналист, мемуарист, земский деятель фиксировали при этом не столько окружающее, сколько свое отношение к нему, произвольно отбирая информацию в соответствии с собственными индивидуальными представлениями. Мемуары и дневники видных государственных и общественных деятелей имеют огромную ценность для изучения вопросов земского либерального движения, эволюции русской общественной и научной мысли по проблемам местного самоуправления, выяснения взглядов земских деятелей и позиций чиновников разного ранга в отношении земств. Ценность этих источников повышается, если учесть, что они занимают весьма небольшой удельный вес среди прочих видов исторических источников (5).

Особый вид источников по истории земства составляют материалы периодической печати. Эта группа источников представлена газетами, журналами и повременными изданиями научных обществ; они позволяют выявить не только незаметные для официальных и полуофициальных документов особенности эпохи, но и характерные черты, отличавшие мировосприятие участников конкретных событий. Возникающая при этом информация отражает не ту оценку, которая формируется в процессе созерцания происходящего со стороны или на расстоянии, а своего рода «взгляд изнутри». В своих чрезвычайно эмоциональных воспоминаниях земский деятель В.М. Хижняков с явным негодованием отзывался о личных и профессиональных качествах Черниговского губернатора, «скорпиона» А.К. Анастасьева. В то же время известный консервативный публицист В.П. Мещерский в своих мемуарах характеризует Анастасьева как «крупного по доблести, по энергии и по самостоятельности губернатора» (6).

С момента возникновения земских учреждений стал выдвигаться вопрос о создании специализированных земских изданий и об организации общероссийского земского общественно-политического органа. Первая еженедельная газета «Земство» издавалась в Москве с 3 декабря 1880 г. по 3-е июля 1882 г., под редакцией В. Ю. Скалона. В I томе монографии Б.Б. Веселовского приведен список из 40 крупных общероссийских периодических изданий, систематически писавших о земстве, печатавших земскую хронику и аналитические обзоры ведения земского дела (7). Помимо центральных журналов и газет, в отдельных губерниях выходили периодические земские издания местного значения (Пр.: «Вестник бессарабского земства», «Вестник уфимского земства» и т.д.).

Источники личного происхождения и периодическая печать при их бессистемном и некритическом изучении также способны создать искаженное представление о точных параметрах, присущих любой эпохе. Причины очевидны. Это и многообразие оценок, каждая из которых по-своему субъективна; и неполнота информации, достоверность которой нередко выглядит весьма подвижной; и, наконец, очевидное, но безграничное с познавательной точки зрения авторское начало. Таким образом, ни традиционно считающаяся объективной и достоверной, ни имеющая у многих исследователей субъективистскую репутацию группа источников не в состоянии полностью решить задачу «измерения» истории земского самоуправления. Но можно говорить о том, что клиометрические возможности первой группы источников, традиционно обрабатываемых с помощью количественных методов ограничиваются сферой изучения социально-экономических и политических процессов. Потенциал второй группы рассмотренных нами материалов, включающей периодическую печать и записки мемуарного характера значительно более велик, если учесть назревшую в настоящее время необходимость повернуться в рамках исследовательской практики от «процессов» и схем к непосредственным участникам исторического прошлого.

1. Веселовский Б.Б. Земства и земская реформа. Пг., 1918. С.16.
2. Карышев Н.А. Земские ходатайства. 1865-1884. М., 1900. С. 253.
3. Авинов Н.Н. Главные черты в истории законодательства о земских учреждениях / Юбилейный земский сборник. СПб., 1914. С. 31 - 33.
4. Абрамов В.Ф. Земства в России (1905 – февраль 1917 г.): опыт организационной и культурно-хозяйственной деятельности: Автореф. дисс... докт. ист. наук. М., 1998. С.17.
5. Валуев П.А. Дневник. 1877-1884 Пг., 1919; Витте С.Ю. Воспоминания. В 3-х т. Минск, 2001; Маклаков В.А. Власть и общественность на закате старой России. В 3-х т.; Париж, 1936. Мещерский В.П. Воспоминания М., 2001; Новиков А.И. Записки земского начальника. СПб., 1899; Петрункевич И.И. Из записок общественного деятеля: Воспоминания // Архив русской революции, изданный И.В. Гессеном. Т. 21-22. Берлин. 1934.[Репринт] М., 1993. С. 5 - 472; Шипов Д.И. Воспоминания и думы о

пережитом. М., 1918; Хижняков В.М. Воспоминания земского деятеля / Предисл. В.Я. Богучарского. Пг., 1916.

6. Хижняков В.М. Указ. соч. С. 175; Мещерский В.П. Указ. соч. С.614.

7. Веселовский Б.Б. История земства за 40 лет. В 4-х т. СПб, 1909 – 1911. Т. 1. С. 596-597.

**Шведов В.В.
(Екатеринбург)**

Становление Свердловской областной школы милиции (1925-1933 гг.)

От уровня профессиональной, общеобразовательной и специальной подготовки сотрудников милиции зависит успешное выполнение задач, стоящих перед органами внутренних дел. История советской милиции свидетельствует, что недостаток образованных и квалифицированных кадров являлся одной из самых сложных проблем на всех этапах формирования этой правоохранительной структуры. Различные формы подготовки работников милиции складывались уже на начальной стадии ее существования. Так, после окончания гражданской войны, подготовка кадров для милиции велась в губернских школах (курсах) среднего и младшего командного состава.

Деятельность милицейских школ регламентировалась «Положением о курсах командного состава милиции», утвержденным НКВД РСФСР 17 апреля 1921 г. В нем подчеркивалось, что курсы служат для того, чтобы «всесторонне подготовить своих слушателей к занятию должностей начальника уездной милиции». Штат курсантов в каждой губернии устанавливался применительно к местным условиям, но не менее 100 и не более 150 человек. Курсы финансировались из местного бюджета, обучение длилось три месяца (1).

В 1923 г., в связи с переходом милиции на местный бюджет, милицейская школьная сеть значительно сократилась. Губернские школы милиции начали расформировывать. Там же, где они продолжали существовать, обучение было организовано плохо из-за отсутствия средств. Милиция нуждалась в учебных заведениях, где начальствующий состав получал бы более глубокие знания. Это признавал нарком внутренних дел РСФСР А.Г. Белобородов, выступая на Всероссийском съезде начальников административных отделов и начальников подотделов уголовного розыска в январе 1925 г.: «Отсутствие специалистов нас бьет очень больно. Специализация нам нужна как необходимая предпосылка успеха в работе...» (2).

Для исправления этой ситуации в ряде городов РСФСР, в том числе и в Свердловске, решением Центрального административного управления НКВД РСФСР открываются школы по подготовке младшего и среднего начальствующего состава милиции и уголовного розыска.

Свердловская госбюджетная школа младшего командного состава милиции создается 17 сентября 1925 г. Она готовила участковых надзирателей, помощников начальников волостной милиции, старших милиционеров и агентов уголовного розыска для нескольких соседних губерний. Школа разместилась на улице Архирейской (Чапаева) 9. Первый набор в Свердловскую школу (118 курсантов) состоялся 20 декабря 1925 г.

Кроме общеобразовательных предметов, учебными программами школы предусматривалось обучение курсантов основам социалистического законодательства, судопроизводства, криминологии и основ расследования преступлений. При школе функционировали общежитие, столовая и библиотека. Общежитие было организовано по образцу военной казармы со строгим соблюдением армейского порядка и дисциплины.

В 1926 г. по случаю первого выпуска курсантов областная газета «Уральский рабочий» писала: «Свердловская школа начсостава милиции стремилась выпустить не только квалифицированных милицейских и розыскных работников, но и работников, способных вести на местах общественно-политическую работу и, кроме того, пригодных, если Республика будет втянута в войну, к занятию должностей младшего командного состава в рядах Красной Армии. ...Выпускники единодушно заверили, что они приложат полученные ими знания и все силы к делу охраны революционного порядка и безопасности Республики, как от покушений уголовных элементов, так и от нападений империалистов» (3).

Как свидетельствуют данные Уралоблисполкома, летом 1927 г. Свердловская Областная школа младшего начальствующего состава выпустила милицейских работников - 71 человек и Уголовного Розыска - 19 человек (4).

В 1928 г. деление милицейских учебных заведений на школы среднего и младшего начальствующего состава в РСФСР было отменено. Все госбюджетные школы получили единые учебные планы и единое наименование - школа административно-милицейских работников. Непосредственное руководство ими осуществлялось отделом милиции ЦАУ НКВД РСФСР. При наборе курсантов твердо выдерживался классовый подход: более 90% составляли выходцы из рабочих и крестьян (5).

Свердловская школа стала называться Школой административно-милицейских работников НКВД, где на первом отделении готовили участковых инспекторов милиции, милиционеров для строевых подразделений и сотрудников ведомственной милиции, а на втором — сотрудников уголовного розыска.

В своем докладе 30 июля 1929 года о деятельности школы в 1928-1929 учебном году ее начальник – тов. Хаин отметил, что в школе оборудованы кабинет по уголовному праву и научно-технический кабинет. При школе были организованы курсы по переподготовке начальников районных адмотделов и городских подразделений милиции Уралобласти. Приобретено новое оборудование и необходимый инвентарь для общежития, пополнены фонды библиотеки, курсанты в течение года не испытывали затруднений с обмундированием. Для духового оркестра закуплены музыкальные инструменты. В целях «политического воспитания курсантов» приобретена киноустановка (6).

В 1929 г. в Свердловской школе милиции дополнительно открываются отделения для подготовки сотрудников из Татарской автономной республики, Марийской и Вотской автономных областей.

Основной проблемой, с которой столкнулись при организации школы, был серьезный недостаток квалифицированных преподавателей. Подобная ситуация наблюдалась и в других школах милиции РСФСР. Педагогические коллективы школ и курсов милиции по своему качественному составу были весьма неоднородны. По обобщенным данным по 22 школам и курсам в 1925 г. 36% преподавателей имели высшее образование, 4,5% - являлись малограмотными, у остальных - среднее образование (7).

К проведению занятий в школе милиции стали привлекать не только наиболее опытных сотрудников милиции, но и преподавателей Уральского государственного университета, лекторов-общественников Главного управления НКВД РСФСР. В научно-техническом кабинете занятия по основам дактилоскопии, судебной фотографии вели ведущие криминалисты Уральской области М.М. Любавский, В.А. Петров, П.В. Янковский.

Программа обучения к 1929 г. включала занятия по специальным дисциплинам, политическую и строевую подготовку. Изучались основы советского законодательства, судопроизводства, декреты Советской власти, нормативно-правовые акты, регламентирующие деятельность милиции и уголовного розыска. Предусматривалось несение постовой и дежурной службы в практических органах милиции Свердловска. На занятиях по политической подготовке изучалась история ВКП(б), политическая обстановка в стране и за рубежом. Занятия по боевой подготовке предусматривали изучение основных частей, сборку и разборку винтовки и нагана.

Документы и воспоминания бывших курсантов свидетельствуют о том, что для 1920-1930-х годов уровень подготовки в Свердловской школе был достаточно высок, и не случайно, многие из них после окончания школы работали не в органах милиции, а направлялись на работу в народные суды, государственные и партийные учреждения.

В совместном Циркуляре Уралобкома и Уралоблисполкома № 170/с – 771/с от 5 декабря 1930 г. говорится, что работа Адмотделов в условиях обо-

стрения классовой борьбы приобретает особо важное значение. Личный состав работников, особенно начальствующий, специализируется в школах милиции. В результате проводимой работы по подготовке кадров начсостава милиции необходимо добиться качественного улучшения его и закрепления работников на этой работе на продолжительное время. Это дает возможность обеспечить не только нормальные условия работы, но и плановость в комплектовании начсостава и планомерное продвижение наиболее способных работников на ответственные должности по линии адморганов. Между тем, большинство из окончивших школы Милиции и курсы НКВД, местными партийными и советскими организациями перебрасываются на другую работу (8). В этом документе приводится статистика, свидетельствующая о том, что из 416 человек, окончивших школу среднего младшего состава в 1928-1929 гг., в органах милиции Свердловска и области работает только 165 человек. Снятием работников из адморганов наносится громадный ущерб как самой работе, так и системе комплектования.

Циркуляром запрещалось направлять на советскую и партийную работу курсантов, окончивших Свердловскую школу милиции, и предписывалось использовать их исключительно для работы в милиции и прекратить командировки работников Адмтделов на проведение различного рода кампаний, так как они должны в момент проведения кампаний усилить работу по своей ведомственной линии.

С ликвидацией НКВД и подчинением органов милиции ОГПУ возникла необходимость внесения изменений в учебный процесс школ милиции.

В 1931-1932 гг. Главное управление РКМ провело реорганизацию милицеских учебных заведений. На базе Свердловской школы милиции была создана школа № 4 Главного управления РКМ по подготовке среднего и старшего начсостава милиции. В этом же году при школе были открыты постоянно действующие двухмесячные курсы первоначальной подготовки и повышения квалификации рядового и младшего начсостава органов милиции. Лица рядового и младшего начсостава могли быть допущены к исполнению служебных обязанностей только по окончании этих курсов. Дополнительно к основной программе обучения милиционеров вплоть до 1952 г. Свердловская школа осуществляла первоначальную подготовку, переподготовку и повышение квалификации проводников служебно-розыскных собак.

Очередная реорганизация произошла в середине 1932 г. 4 школа ГУ РКМ была ликвидирована и на ее базе создавались Уральская областная школа РКМ и курсы Полномочного Представителя ОГПУ по Уралу. Новое учебное заведение стало готовить оперработников ОГПУ, а также средний и старший комсостав рабоче-крестьянской милиции (9).

В 1932-1933 учебном году началась коренная перестройка учебного процесса. Принимались меры по улучшению качества боевой и служебной

подготовки личного состава, внеклассной учебной работы курсантов. Вносились изменения во внутренний распорядок школы, военную и строевую подготовку.

В ноябре 1932 г. для ряда курсантов была организована непрерывная практика в оперативном отделе Областного Управления РКМ и в 1-м отделе РКМ Свердловска (10).

Изменения коснулись и учебно-методической работы. Вместо существовавшего ранее школьного совета, решавшего общешкольные учебные вопросы, были созданы предметно-методические комиссии. В педагогическом процессе бригадно-лабораторный метод заменялся лекционной и классно-урочной проработкой (11).

В июне 1933 г., впервые в истории школы, курсанты и преподавательско-командный состав вышли в летние лагеря, действующие при Управлении милиции Уральской области в районе села Елизавет. В лагерях с переменным составом проводилась военно-боевая подготовка - обучение строевой выправке, изучение предметов военного цикла. Для курсантов организовывались политзанятия и общеобразовательная учеба.

Вся внутренняя лагерная жизнь - распорядок дня, специальная милицейская и военно-тактическая подготовка, учебные и боевые стрельбы организовывались в соответствии с военными уставами Красной Армии.

В период лагерной учебы школа добилась значительных успехов в профессиональной, строевой и стрелковой подготовке (12).

В докладе начальника учебно-строевой части Уральской областной школы РКМ А.И. Лагунова о выполнении учебно-боевого плана за лагерный период 1933 г. отмечалось, что курсанты показали хорошие результаты как по политподготовке, теоретическим предметам, так и по строевой и огневой подготовке. В проведенных стрельбах из винтовки 7,62 мм средний показатель по школе - хорошо - 32,5%, вполне удовлетворительно - 18,6%, удовлетворительно - 47,3%, неудовлетворительно - 1,6% (13).

Особое внимание в 1930-е годы руководством Свердловской школы РКМ стало уделяться строевой подготовке. Она заключалась в выучке дивизиона школы равнению по фронту и в глубину колонны, четкому движению рядов. Занятия проводились ежедневно по 2-4 часа в саду школы на улице Чапаева, 9. Во время лагерных сборов продолжительность тренировок увеличивалась до 4 часов (14).

Для отработки лучшего равнения в рядах, каждую шеренгу по несколько раз пропускали строевым шагом, вначале без оружия, обращая внимание на равнение, четкость шага ноги, движение руки, потом с винтовкой на плече, прием с плеча на руку на ходу и с руки на плечо. При этом добивались однообразного и четкого выполнения приемов винтовкой, равнения по штыкам, строевого шага и твердого темпа ноги.

Курсантский и командный состав школы участвовал в парадах с войсками Красной Армии Свердловского гарнизона 1-го мая и 7 ноября, всегда демонстрируя прекрасную подготовку и дисциплинированность.

В лагерях преподаватели и курсанты оказывали помощь Свердловскому совхозу в охране соцсобственности. Привлечение курсантов школы РКМ летом 1933 г. позволило увеличить охрану совхоза до 30 человек. Были установлены 15 двухсменных постов (5 конных и 10 пеших) (15). С выходящими на дежурство охранниками проводился инструктаж, они были одеты в одинаковую спецодежду (гимнастерки, фуражки и кожаные сапоги) (16).

На каждый пост обязательно выделялось ружье с пятью патронами. Осмотр оружия проводился систематически. Для оперативного оформления уголовных дел был выделен постоянный работник из Областного Управления РКМ.

С 1932 г. особое внимание стало уделяться оздоровительной работе. Курсанты участвовали в различных спартакиадах, походах, привлекались к сдаче норм ГТО. Спортколлектив школы РКМ и курсов ОГПУ участвовал во всех соревнованиях общества «Динамо» (17).

В области культурно-массовой работы проводились дни отдыха, экскурсии, посещение кинотеатров, цирка. В школе милиции из числа курсантов и командно-преподавательского состава действовал драматический кружок. Вечерами в предпраздничные и праздничные дни кружком ставились платные спектакли, а после спектакля устраивались танцы, на них скапливались большее число зрителей. Собранные деньги направлялись, помимо других целей, и на улучшение бытовых условий в школе.

В стенах школы милиции развивалось социалистическое соревнование. Курсанты брали на себя обязательства «выполнять дисциплину, четко осваивать боевую подготовку, изжить самовольные отлучки в город...» (18).

Передовых работников милиции поощряли, награждали ценными подарками. По итогам соцсоревнований подразделению-победителю вручалось переходящее Красное Знамя школы. Отмечались и худшие – они получали Рогожное знамя. Договоры о соцсоревновании на протяжении 1924-1935 гг. заключались с Ленинградской, Омской, Дальне-Восточной, Саратовской школами милиции.

Курсанты шефствовали над деревней Патруши. Они оказывали содействие в проведении коллективизации, охраняли задержанных кулаков в спецдомах заключения, конвоировали их с места на место (19).

Наряду с положительными изменениями, 1930-е годы привнесли и отрицательные черты в работу Свердловской школы милиции. Особой проблемой к началу 1930-х гг. оставался недостаток преподавательских кадров. На преподавательский процесс накладывали свой отпечаток постоянные чистки и перемещения по службе.

В первую очередь, гонениям подверглись педагоги, «протаскивающие троцкизм» (20). Так преподавателю родного языка вменялось в вину то, что она пропагандировала «троцкистские фразы Зиновьева, приспособляя письменную работу к политическим задачам на современном этапе» (21). Педагогов обвиняли в недостаточном контроле за учебной работой, за их мягкость и гибкость в обучении курсантов.

Это привело к тому, что уже в августе 1933 г. руководство Свердловской школы РКМ отмечало, что старых преподавателей в школе не осталось. Число вакантных должностей педагогов достигало 24 человек (22).

Таким образом, в годы нэпа в нашей стране появилась сеть милицеских образовательных учреждений и были заложены основы системы образования в школах милиции. Они проявлялись в выработке принципов отбора поступающих, в формировании концепции образования, которая предусматривала сочетание общеобразовательных и специальных дисциплин, в становлении внутренней структуры школ, включающей в себя учебную, строевую и воспитательную части.

В начале 1930-х гг. поиск наиболее эффективных форм организации профессионального обучения сотрудников Рабоче-крестьянской милиции продолжился. Учебный процесс становится более идеологичным, планомерным и организованным. Однако система подготовки не предусматривала получения образования по полной вузовской программе.

1. Министерство внутренних дел. 1902-2002. Исторический очерк. Под общ ред. Р.Г.Нургалиева. М., 2004. С. 156.
2. Административный вестник. 1925. № 1. С. 24.
3. Уральский рабочий. 1926. 13 июля.
4. Отчет о деятельности Уральского областного исполнительного комитета. 1925-1927 гг. Свердловск, 1927. С. 78.
5. Министерство внутренних дел. 1902-2002. Исторический очерк. С.157.
6. ЦДООСО. Ф. 256. Оп. 1. Д. 2. Л. 11 - 12.
7. Административный вестник. 1925. № 3. С. 47.
8. ГАСО. Ф. 854. Оп. 3. Д. 30. Л. 5.
9. ЦДООСО. Ф. 256. Оп. 1. Д. 3. Л. 36 (об).
10. Там же. Д. 4. Л. 3.
11. Там же. Л. 63.
12. Там же. Д. 5. Л. 28.
13. Там же. Л. 58.
14. Там же. Д. 6. Л. 11.
15. Там же. Д. 5. Л. 51.
16. Там же. Л. 51 об.
17. Там же. Д. 6. Л. 13.
18. Там же. Л. 37.
19. Там же. Д. 5. Л. 68 об.
20. Там же. Л. 36 об.
21. Там же. Л. 2 об.

**Шумкин Г.Н.
(Екатеринбург)**

**К вопросу об уровне экономического развития
казенных горных заводов Урала в начале XX в.**

Система казенных горных заводов Урала, являвшаяся в XVIII – первой половине XIX вв. важнейшим, неотъемлемым элементом государственного хозяйства, во второй половине XIX – начале XX вв. стала объектом критики как общественности, так и некоторых представителей высшей бюрократии. Периодически поднимался вопрос о целесообразности сохранения этой специфической социально-экономической системы в условиях быстро растущего рынка. Критики отмечали косность управления, техническую отсталость, убыточность заводов, обвиняли их в нечестной конкуренции с частными предприятиями (1). Чиновники горного ведомства, чтобы оправдать существование вверенных им предприятий, вынуждены были доказывать обратное (2). Так сложилось две традиции в оценке состояния казенных горных заводов Урала в конце XIX – начале XX вв.

Обе традиции (их мы условно обозначим как «либерально-критическую» и «охранительную») получили развитие в работах советских и современных российских исследователей. «Либерально-критическое» направление представлено широким кругом работ, в которых проводится мысль об отсталости казенных горных заводов, о полуфеодалном характере государственного горнозаводского хозяйства (3). Идеи «охранительного» направления проводились менее последовательно. Отдельные аспекты можно обнаружить в работах по проблемам истории Урала и уральской промышленности конца XIX – начала XX вв. (4).

Несмотря на то, что спектр мнений весьма широк, исследователи для подтверждения истинности своих взглядов, как правило, использовали один общий для всех прием: они ссылались на выводы и оценки все тех же «экспертов» конца XIX – начала XX вв. – горных чиновников, либеральных публицистов, ученых, – которых, очевидно, никак нельзя «заподозрить» в беспристрастности и объективности. Таким образом, чтобы доказать косность, «реакционную» природу казенных горных заводов, авторы делали ссылки на либеральных публицистов и ученых, а чтобы убедить читателя в их «прогрессивности», цитировали чиновников и официальные издания.

В данной работе на основе сравнений с общероссийскими показателями предпринимается попытка определить уровень развития казенных горных заводов Урала в начале XX в. Автор обращает внимание: поскольку исходные используемые в работе данные были получены различными методиками, выводы носят предварительный характер. Необходимо также отметить, что данные относятся только к двум годам – 1907 и 1908, которые, ко-

нечно, не могут в полной мере характеризовать состояние государственного горнозаводского хозяйства на Урале в начале XX в., особенно если учесть, что в рассматриваемые годы экономика страны переживала депрессию.

В начале XX в. казенные горные заводы Урала (с 1905 по 1914 гг. к ним относилось 12 предприятий: Пермский пушечный, Воткинский, Каменский, Кушвинский, Верхнетуринский, Нижнетуринский, Баранчинский, Серебрянский, Златоустовский, Саткинский, Кусинский и Артинский заводы) специализировались на производстве черных металлов и изделий из них (вооружение, локомотивы, пароходы, железнодорожные мосты, трубы, сельскохозяйственные орудия и т.д.). Для того чтобы определить уровень развития предприятий государственной горнозаводской промышленности Урала необходимо сравнить их с черной металлургией и металлообрабатывающей промышленностью России. Во второй половине XIX в. в российской промышленности началась индустриализация – процесс перехода от ручного труда к использованию машинной техники, действующей на основе минеральных источников энергии. Следовательно, показателями уровня развития могут служить производительность, оснащенность предприятий техникой, потребление ими энергии.

В таблице 1 приведены сравнительные данные о производительности казенных горных заводов Урала (по материалам «Отчетов горного департамента») и черной металлургии и металлообрабатывающей промышленности России (по данным переписи 1908 г.).

Таблица 1

**Производительность казенных горных заводов Урала в 1908 г.
в сравнении с общероссийскими показателями***

	Черная металлургия и металлообрабатывающая промышленность России	Казенные горные заводы	Доля казенных горных заводов (%)
Количество предприятий	2106	12	0,6
Сумма производства (млн. р.)	627,2	20,1	3,2
Средняя производительность одного предприятия (тыс.р.)	297,8	1675	562,5
Количество рабочих (тыс.)**	365,7	18/34,7	4,9/9,5
Производительность труда (тыс. р. на одного рабочего)	1,7	1,1/0,6	64,7/35,3

* Подсчитано по: Россия. 1913 год. Статистико-документальный справочник. СПб., 1995. С.45, 47. Отчет горного департамента за 1908 г. СПб., 1910.

** На казенных горных заводах: в числителе – основные рабочие, в знаменателе – основные и вспомогательные.

Материалы таблицы 1 показывают, что для казенных горных заводов Урала были характерны высокая концентрация производства (в 5,5 раз выше, чем в среднем в России) и низкая производительность труда, которая составляла менее половины (если учитывать только рабочих основных цехов) или менее четверти (если учитывать всех рабочих) общероссийских показателей. Производительность труда рабочих основных цехов казенных горных заводов Урала в 1908 г. (1,1 тыс. р.) соответствовала производительности труда черной металлургии России 15-летней давности – первой половины 1890-х гг. (в 1893 г. – 1,03 тыс. р.) (5). Высокая трудоемкость производства на казенных горных заводах отчасти объясняется тем, что их администрация во избежание социальных конфликтов на предприятиях стремилась обеспечить работой все местное население. Другой причиной высокой трудоемкости была невысокая оснащенность заводов техникой. Самыми распространенными показателями для оценки технической оснащенности предприятий являются количество и мощность двигателей (см. табл. 2).

Таблица 2

Техническая оснащенность казенных горных заводов Урала в 1907 г.*

	Казенные горные заводы Урала	Черная металлургия России	Доля казенных горных заводов (%)
Количество предприятий	12	224	5,4
Количество двигателей	181	3172	5,7
Средняя мощность двигателей	69,4	102,7	67,5
Совокупная мощность двигателей	12501	381341	3,3
Среднее количество двигателей на предприятии	15	14,1	106,4
Средняя мощность двигателей на предприятии	1041	1702,4	61,1
Количество	18,5/34,7	156/253	11,9/13,7

рабочих**			
Мощность двигателей на 100 рабочих	67,5/36	244,4/150,7	27,6/23,9

* Подсчитано по: Сборник статистических сведений о горнозаводской промышленности Урала 1907 г. СПб., 1911.

** В числителе – основные рабочие, в знаменателе – основные и вспомогательные.

Данные таблицы 2 показывают, что средняя мощность двигателей казенных горных заводов Урала была почти в два раза ниже средней мощности двигателей в черной металлургии России, что оснащенность труда механической энергией была в четыре раза ниже. Отчасти недостаточная техническая оснащенность объясняется спецификой энергетической базы казенных горных заводов Урала. В их энергетическом балансе, по-прежнему, преобладало топливо растительного происхождения (см. табл. 3.). Фактически, размеры производства и уровень технического оснащения определялись ежегодным приростом древесины в дачах заводов. В среднем, один казенный горный завод потреблял 12,9 тыс. т. условного топлива, что было в два раза ниже общероссийского показателя – 24,2 тыс. т. На одного рабочего основных цехов казенных горных заводов Урала приходилось 8,4 т. условного топлива, в целом в России – 34,8; на всех рабочих (как основных, так и вспомогательных цехов), соответственно 4,5 и 21,4 т.

Таблица 3
Энергетический баланс казенных горных заводов и черной металлургии России в 1907 г.*

Вид топлива, Единица измерения	Количество топлива	Пересчитанное на условное топливо (т.)	Доля в энергобалансе (%)
Казенные горные заводы Урала			
Дрова (кубическая сажень)	100047	17699	11,4
Древесный уголь (короб)	340208	101888	65,5
Каменный уголь (пуд)	1128278	17188	11,1
Мазут (пуд)	832872	18690	12
Торф (пуд)	835	6	0
Всего		155471	100
Черная металлургия России			
Дрова (кубическая сажень)	677735	119894	2,2
Древесный уголь (короб)	3070290	919517	17
Каменный уголь (пуд)	275978185	4204086	77,5
Мазут (пуд)	8040923	180443	3,3
Торф (пуд)	45529	343	0

Всего		5424283	100
-------	--	---------	-----

* Подсчитано по: Сборник статистических сведений о горнозаводской промышленности Урала 1907 г. СПб., 1911; Боклевский П.П. Перспективы уральской горной промышленности. Екатеринбург, 1899; Некрасов А.С., Синяк Ю.В., Янпольский В.А. Построение и анализ энергетического баланса (вопросы методологии и методики). М., 1974.

Приведенный материал показывает, что по важнейшим показателям технического прогресса казенные горные заводы Урала существенно уступали среднестатистическому предприятию черной металлургии России. Полученные результаты можно объяснить следующим. Машинная техника, которая в ходе индустриализации вытесняет ручной труд, является капиталом в материальной форме, поэтому темпы индустриализации зависят от размеров капиталовложений. Стимулом к инвестированию может быть только прибыль. Казенные горные заводы не являлись капиталистическими предприятиями, затраченные на них средства не возвращались в виде прибыли. Они, в основном, выполняли заказы государственных учреждений, руководители которых стремились экономить средства казны. Следствиями данной политики были медленное обновление оборудования и общая техническая отсталость заводов.

1. Белов В.Д. Записка об уральских казенных горных заводах. СПб., 1894; Он же. Исторический очерк Уральских горных заводов. Екатеринбург, 1896; Он же. Кризис уральских горных заводов. СПб., 1910; Менделеев Д.И. Уральская железная промышленность в 1899 г. // Менделеев Д.И. Сочинения. Т. XII. М.; Л., 1949; Митинский А. Горнозаводской Урал. СПб., 1909; Озеров И.Х. Горные заводы Урала. СПб., 1910.
2. Азанчеев Ю. Очерк деятельности казенных горных заводов по изготовлению предметов вооружения за 200-летие существования Горного Ведомства. СПб., 1900; Стрельман С. Характеристика Пермских пушечных заводов по книге профессора Д.И. Менделеева // Горный журнал. 1900. Т. III. С. 464-467; Темников И. Необходимая поправка // Горный журнал. 1900. Т. III. С. 461-464; Темников И.Н. О возможной роли Мотовилихинского завода в деле военного судостроения (доклад на общем собрании Пермского Отделения Императорского Русского Технического Общества). Пермь, 1910; Яхонтов И. К вопросу о казенных заводах Горного ведомства // Горный журнал. 1898. Т. VI. С. 365-375.
3. Маниковский А.А. Боевое снабжение русской армии в мировую войну. Т. I. М.-Л., 1930; Барсуков Е.З. Артиллерия русской армии. М., 1949. Т. II; Он же. Работа промышленности на боевое снабжение русской армии в мировую войну. М., 1928.; Лященко П.И. История народного хозяйства СССР. М., 1952. С. 577; Сидоров А.Л. Исторические предпосылки Великой Октябрьской социалистической революции. М., 1970; Он же. Экономическое положение России в годы Первой мировой войны. М., 1973; Маевский И. Экономика русской промышленности в условиях Первой мировой войны. М., 1957.; Погребинский А.П. Государственно-монополистический капитализм в России. М., 1959; Он же. Государственные финансы Царской России в эпоху империализма. М., 1968; Поликарпов В.В. О «коммерческом» управлении государст-

венной промышленностью в России начала XX в. // Вестник Московского университета. Серия 8. История. 1988. №4. С.48-60; Он же. Из истории военной промышленности России (1906 - 1916 гг.) // Исторические записки. М., 1979. Т. 103. С. 123-167; Шацлло К.Ф. Государство и монополии в военной промышленности России конца XIX в. - 1914. М., 1992; Он же. Казенная промышленность царской России // Свободная мысль. 1992. №2. С. 36-47.

4. Сигов С.П. Очерки по истории горнозаводской промышленности Урала. Свердловск, 1936; Вяткин М.П. Горнозаводской Урал в 1900-1917 гг. М.; Л., 1965; История Урала в период капитализма. М., 1990; Дмитриев А.В. Основные тенденции в развитии горнозаводской промышленности Урала в период монополистического капитализма (1901-1917 гг.) // Вопросы экономической истории горнозаводской промышленности Урала периода капитализма (1861-1917 гг.). Свердловск, 1989. С.32-33; Гаврилов Д.В. Социально-экономическая структура горнозаводской промышленности Урала в период капитализма (1861-1917 гг.): методологические аспекты проблемы // Промышленность Урала в период капитализма (1861-1917 гг.). Свердловск, 1989. С. 42-75.

5. Россия. 1913 год. Статистико-документальный справочник. СПб., 1995. С.47.

**Шумкина Т.Г.
(Екатеринбург)**

**Вопросы развития народного образования на Урале
в трудах научно-краеведческих обществ Пермской губернии
(конец XIX – начало XX вв.)**

Научно-краеведческие общества (НКО) являлись важными научными и культурными центрами Урала во второй половине XIX – начале XX вв. Ведущими направлениями их деятельности были всестороннее и систематическое изучение родного края, просветительство, популяризация достижений науки и техники. Научно-просветительский характер НКО привлекал к участию в их изданиях ученых, преподавателей, музейных работников, учителей. На долю работников сферы науки и образования приходилось до 1/4 от общего числа корреспондентов изданий НКО Пермской губернии. Не случайно, вопросы истории образования на Урале и проблемы развития высшего и среднего образования в крае занимали заметное место на страницах изданий НКО губернии.

Ценным источником сведений по истории образования являются материалы статистического отдела «Памятных книжек Пермской губернии» – издания Пермского губернского статистического комитета (ПГСК). На долю статистики народного образования приходится по общим подсчетам 3,6% всех публикаций статистического отдела. Это, прежде всего, «Ведомости о числе учебных заведений и учащихся в них в Пермской губернии». Всего

опубликовано 23 ведомости за 1878, 1886-1891, 1893-1895, 1897-1899, 1902, 1905, 1909-1915 гг. (1). Анализ этих материалов позволяет проследить динамику развития сети учебных заведений и численности учащихся в губернии, сопоставить эти данные с показателями по другим губерниям Урала и России в целом. К статистике народного образования относятся также данные о распределении населения губернии по уровню грамотности и образования, извлеченные из материалов Первой всеобщей переписи населения Российской империи 1897 г. (2), сведения об «ученых» обществах, музеях и библиотеках Пермской губернии (3).

В другом издании статистического комитета, «Сборнике материалов для ознакомления с Пермской губернией», опубликован обширный «Очерк народного образования в Пермской губернии». В нем охарактеризовано состояние народного образования в губернии в «доземский» период (по уездам), подведены итоги деятельности земств в этой сфере за 1870-1895 гг. Очерк содержит ценные статистические данные о динамике развития школьного строительства, библиотечного дела, сведения о количестве учащихся, расходах земств на развитие народного образования в губернии. В работе проанализирован состав преподавателей народных школ, учебно-методическое обеспечение, санитарное состояние школьных помещений (4).

В изданиях НКО губернии выделяется группа публикаций, посвященных отдельным учебным заведениям. В «Трудах» Пермской губернской ученой архивной комиссии (ПГУАК) содержится очерк Н.Н. Новикова «Роль Пермской семинарии в изучении прошлого Пермского края». В своей работе автор показал вклад преподавателей и выпускников семинарии в изучение истории края (5). Ценным источником сведений являются материалы мемуарного характера. Это, например, воспоминания видного общественного деятеля, краеведа Л.Е. Воеводина, частично опубликованные им в «Трудах» комиссии. Автор повествует о Билимбаевском и Пермском уездном училищах, где он получил образование, о Кыновском училище, где некоторое время работал учителем (6).

НКО губернии уделяли серьезное внимание проблемам развития среднего и высшего образования на Урале, что нашло отражение на страницах их печатных органов. Эти материалы представляют ценным источником по истории образования в регионе конца XIX – начала XX вв. В связи с развитием модернизационных процессов на Урале особенно актуальным на рубеже XIX – XX вв. стал вопрос о необходимости открытия в крае высшего учебного заведения. На страницах «Записок» Уральского общества любителей естествознания (УОЛЕ), «Записок» Пермского отделения Императорского Русского технического общества (ИРТО), журнала «Уральский техник» появился ряд публикаций по вопросу о высшем учебном заведении на Урале и, в частности, в Пермской губернии (7), об учреждении в г. Екатеринбурге

горного института (8), об открытии в г. Перми высшего сельскохозяйственного учебного заведения (9).

В «Записках Пермского отделения ИРТО», «Уральском технике» освещался также вопрос о необходимости реформирования системы высшего и среднего технического образования (10). Особую актуальность этот вопрос приобрел в связи с началом Первой мировой войны, когда возникли новые промышленные предприятия и отрасли промышленного производства, и одной из главных задач стало развитие отечественной промышленности. В статьях А. Митинского и Н. Смольникова анализировалось современное состояние технического образования, определялись перспективы его развития в России и на Урале (11). В публикации 1915 г. в журнале Пермского отделения ИРТО рассматривались такие направления реформирования высшего технического образования в России, как предоставление большей самостоятельности высшей школе, пересмотр и переработка учебных программ, обучение на основе тесной связи теории и практики, развитие научных, учебных и экономических организаций учащихся, упрочение их материального и правового положения (12).

Поднимался также вопрос о необходимости создания на Урале целой сети средних и низших технических школ. По словам горного инженера А. Митинского, «устройство последних на Урале есть задача даже более неотложная, чем устройство высшего учебного заведения» (13). В докладе Совета съездов на XIX съезде горнопромышленников Урала в 1914 г. по горнопромышленному образованию на Урале, опубликованном в «Записках» Пермского отделения ИРТО, обращалось внимание на крайнюю недостаточность числа школ на Урале вообще и полное почти отсутствие низших профессиональных школ, которые готовили бы выпускников к предстоящей им деятельности на местных заводах (14). В 1916 г. на страницах журнала «Уральский техник» опубликован доклад об учреждении технико-химических профессиональных классов в г. Екатеринбурге (15).

НКО Пермской губернии в рамках поставленных ими научно-просветительских задач не только обсуждали вопросы развития народного образования в крае, но и предпринимали конкретные шаги в этом направлении. Примером может служить деятельность Уральского медицинского общества (УМО) и Пермского отделения ИРТО, нашедшая отражение на страницах их изданий.

В самом начале своей деятельности УМО выступило с идеей организовать в г. Екатеринбурге специальные курсы. В 1890 г. была избрана комиссия для разработки проекта об учреждении «Самаритских курсов», куда вошли Б.О. Котелянский, А.Э. Ландезен, В.М. Онуфриев, В.А. Падучев и другие врачи – члены УМО. Представленный ими проект предполагал решение двух задач: а) распространять среди местного населения сведения о методах оказания первой медицинской помощи при несчастных случаях; б)

знакомить население с санитарными мерами, направленными на профилактику и борьбу с инфекционными заболеваниями. Средства, необходимые для организации курсов, складывались из платы за посещение лекций, специальных пожертвований, сборов с устраиваемых в пользу курсов гуляний и концертов. Курс обучения составлял 6 недель. Выпускники получали соответствующие свидетельства и знаки отличия. Проект «Самаритских курсов» был утвержден министром внутренних дел 15 ноября 1891 г. и после этого началась организационная работа (16). В «Записках УМО» сведений о работе «Самаритских курсов» немного. Из отчета общества за 1898-1899 гг. известно, что в отчетный период эти курсы посетили 131 человек (17).

Серьезное внимание вопросам развития профессионально-технического образования на Урале уделяло Пермское отделение ИРТО. Важным направлением его деятельности являлась просветительная работа, которая призвана была способствовать распространению в крае технических знаний. Определенную роль в реализации этой задачи сыграла Постоянная комиссия по техническому образованию, созданная при Отделении по инициативе действительного члена, инженера С.Н. Стемпневского. В задачи этой Комиссии входила организация курсов графической грамоты и специальных технических классов в г. Перми и Мотовилихинском заводе. Все слушатели курсов делились на две группы – младшую и старшую. Слушатели младшей группы изучали такие предметы, как черчение, арифметика, геометрия и физика, а слушатели старшей группы, наряду с черчением, изучали паровую механику (паровые машины и котлы) и электротехнику. В круг учебных дисциплин для технических классов входили рисование, геометрия, арифметика, физика, краткий курс химии и технология металлов (18). Это благое начинание было поддержано Министерством народного просвещения, Пермским губернским земством, Пермским городским обществом, которые финансировали данное направление деятельности Отделения. Отчеты о работе Постоянной комиссии по техническому образованию достаточно регулярно публиковались в «Записках Пермского отделения ИРТО» (19).

Обзор опубликованных материалов показывает, что проблемы развития системы образования на Урале в трудах НКО Пермской губернии в конце XIX – начале XX вв. занимали заметное место. Публикации по вопросам образования достаточно разнообразны: статистика, отчетная документация, источники личного происхождения, статьи, очерки, заметки. Значительное количество публикаций было посвящено вопросам высшей школы и технического образования на Урале и в Пермской губернии, которые были наиболее актуальны в начале XX в. НКО губернии в рамках их культурно-просветительной деятельности осуществляли практические шаги по распространению научных медицинских и технических знаний среди местного на-

селения, развитию начального технического образования, что нашло отражение в печатных органах этих обществ.

1. См.: Памятная книжка Пермской губернии на 1880 год. Пермь, 1880. Отдел II; Памятная книжка и адрес-календарь Пермской губернии на 1888-1893 годы. Пермь, 1887-1892; Адрес-календарь и памятная книжка Пермской губернии на 1895-1897 годы. Пермь, 1895-1897; То же на 1899-1901 годы. Пермь, 1899-1901; То же на 1904 год. Пермь, 1904; То же на 1907 год. Пермь, 1907; Адрес-календарь и справочная книжка Пермской губернии на 1911-1917 годы. Пермь, 1910-1916.
2. См.: Адрес-календарь и памятная книжка Пермской губернии на 1905 год. Пермь, 1905.
3. См.: Памятная книжка и адрес-календарь Пермской губернии на 1892 год. Пермь, 1891; Адрес-календарь и памятная книжка Пермской губернии на 1899 год. Пермь, 1899; То же на 1907 год. Пермь, 1907.
4. Сборник материалов для ознакомления с Пермской губернией. Пермь, 1895. Вып. 6. С. 36-100.
5. Труды ПГУАК. Пермь, 1901. Вып. 4. С. 98-106.
6. См.: Воеводин Л.Е. Билимбаевское училище в 1854 – 1860 гг. // Труды ПГУАК. Пермь, 1904. Вып. 7. С. 68-79; Он же. Воспоминание о Пермском уездном училище и Строгановском пансионе 1860 – 1862 гг. // Там же. Пермь, 1913. Вып. 10. С. 188-202; Он же. Воспоминания о жизни в Кыновском заводе 1868 – 1874 гг. // Там же. Пермь, 1914. Вып. 11. С. 157-186.
7. См.: К вопросу об уральском политехникуме // Записки Пермского отделения ИРТО. Пермь, 1907. Вып. 1. С. 92-94; К вопросу о высшем техническом училище в Перми // Там же. 1907. Вып. 3. С. 90; К вопросу о высшем учебном заведении в г. Перми // Там же. 1907. Вып. 4. С. 68; О высшем учебном заведении на Урале // Записки УОЛЕ. Екатеринбург, 1910. Т. XXX. С. 1-9.
8. См.: Записки Пермского отделения ИРТО. 1913. Вып. 3. С. 79; 1913. Вып. 4. С. 54; 1914. Вып. 2. С. 60, 65, 88-89; Кандыкин Ф.И. К вопросу о Геологическом отделении на Урале // Уральский техник. Екатеринбург, 1917. № 7-12. С. 50-51.
9. См.: К вопросу об открытии в г. Перми сельскохозяйственно-лесного института // Записки Пермского отделения ИРТО. 1913. Вып. 2. С. 7-44; К учреждению в Перми высшего сельскохозяйственного учебного заведения // Там же. 1915. Вып. 1. С. 41; Об открытии сельскохозяйственного и лесного института в г. Перми // Там же. 1913. Вып. 4. С. 52-54; По поводу Романовской сельскохозяйственной и лесной академии в г. Перми // Там же. 1915. Вып. 3-4. С. 55.
10. См., например: Реформа технического образования // Записки Пермского отделения ИРТО. Пермь, 1915. Вып. 2. С. 57; Реформа Уральского горного училища // Уральский техник. Екатеринбург, 1908. № 6-7. С. 81-83.
11. Митинский А. Горнотехническое образование в России // Уральский техник. Екатеринбург, 1914. № 9-10. С. 43-46; Смольников Н. Перспективы технического образования на Урале // Там же. 1914. № 11-12. С. 43-47.
12. См.: Реформа технического образования // Записки Пермского отделения ИРТО. Пермь, 1915. Вып. 2. С. 57.
13. Митинский А. Указ. соч. С. 46.
14. См.: Записки Пермского отделения ИРТО. Пермь, 1914. Вып. 2. С. 60-65.

15. См.: Доклад об учреждении технико-химических профессиональных классов при 1-м высшем городском училище в Екатеринбурге // Уральский техник. Екатеринбург, 1916. № 1-2. С. 45-54.
16. См.: Доклад комиссии по разработке вопроса об учреждении в г. Екатеринбурге «Самаритских курсов» // Записки УМО. Екатеринбург, 1892. Т. 2. Вып. 1. С. 21-23; Правила для «Самаритских курсов» // Там же. 1893. Т. 2. Вып. 2. С. 52-53.
17. Записки УМО. Екатеринбург, 1904. Т. 9-10. С. 29.
18. См.: Отчет о деятельности Пермского отделения ИРТО за 1910 г. // Записки Пермского отделения ИРТО. Пермь, 1911. Вып. 3. С. 7; Отчет... за 1913 г. // Там же. 1914. Вып. 2. С. 23-24.
19. См.: Записки Пермского отделения ИРТО. Пермь, 1907-1916.

Яркова Е.И.
(Екатеринбург)

**Портрет партийного и советского руководителя местного
уровня 1920-30-х годов
(на примере биографии А.Ф.Сивкова)**

Александр Федорович Сивков родился в октябре 1896 г. в Серебрянской волости Кунгурского уезда Пермской губернии в семье рабочего. В мае 1910 г. ему удалось окончить низшее Нытвинское двухклассное церковно-приходское училище, в котором он учился пять лет. Дальнейшее обучение продолжить не пришлось, не было денег.

В июле 1910 г. Александр переехал в поселок Чусовской и устроился на работу на Чусовской завод, где сделал неплохую карьеру, работая сначала рассыльным, потом, учеником разметчика и разметчиком в механическом цехе, в конце 1912 г. перешел чертежником в техническое бюро завода. За время работы на заводе А.Ф. Сивков в революционном движении и нелегальной партийной работе участия практически никакого не принимал. В партию РСДРП(б) он вступил только после Февральской революции 12 марта 1917 г. в Чусовском заводе. О причинах и мотивах вступления в партию большевиков позже А.Ф. Сивков напишет в своей автобиографии: «... классовый инстинкт и личные связи с более передовой частью товарищей рабочих позволили мне правильно определить свое место в рядах рабочих» (1).

В мае 1917 г. Александр становится членом Чусовского районного комитета партии большевиков и активно там работает. До февраля 1918 г. он еще трудится чертежником на заводе, но затем полностью погружается в деятельность «советского, партийного и военного характера». Последовательно А.Ф. Сивков занимает следующие должности: комиссар по рабочему контролю Чусовского заводского округа (с февраля по апрель 1918 г.); председатель Чусовского волостного исполкома совета рабочих и крестьянских

депутатов (с апреля по август 1918 г.); председатель Чусовской районной чрезвычайной комиссии по борьбе с контрреволюцией, саботажем и спекуляцией (с сентября по декабрь 1918 г.). Одновременно с этими должностями А.Ф. Сивков также являлся с апреля по декабрь 1918 г. Чусовским волостным военным комиссаром.

В декабре 1918 г. А.Ф. Сивков эвакуировался с красными частями из Чусовского завода. Он служит в Красной Армии сначала рядовым красноармейцем, а затем, назначается командиром–организатором групп особого коммунистического контрольно-организационного отряда Уралсовета. В мае 1919 г. А.Ф. Сивков демобилизуется из действующей армии и назначается членом Оханского уездного военно-революционного комитета, в июле 1919 г. Александр Федорович переводится инструктором – организатором Пермского губернского комитета РКП(б) и одновременно является председателем Чусовского районного оргбюро РКП(б) (с июля по ноябрь 1919 г.). В ноябре 1919 г. снова уходит в Красную Армию, где служит в Красной Уральской дивизии, в дивизионном политотделе. После расформирования политотдела дивизии он избирается ответственным секретарем Нижнетагильского укома РКП(б) и членом пленума Екатеринбургского губкома РКП(б) (июнь 1920 г.).

В апреле 1921 г. А.Ф. Сивкова «перебрасывают» с партийной на советскую работу. Он становится членом Екатеринбургского губисполкома и заместителем заведующего губернским отделом народного образования. В августе 1921 г. А.Ф. Сивкова посылают в Красноуфимский уезд уполномоченным по сбору продовольственного налога. После окончания продовольственной кампании, в ноябре 1921 г. он становится ответственным секретарем Красноуфимского укома РКП(б) и членом президиума уездного исполкома совета. В Красноуфимском уезде А.Ф. Сивков работает до сентября 1922 г.

22 августа 1922 г. общее городское собрание коммунистов г. Красноуфимска приняло следующую резолюцию по поводу отъезда А.Ф. Сивкова и Зверева (председатель Красноуфимского уисполкома) из Красноуфимска: «Красноуфимская городская организация, прощаясь с товарищами Сивковым и Зверевым, констатирует итоги их пребывания в течение одного года в Красноуфимском уезде. Организация качественно и духовно стала крепче. Всякие группировки и склоки, имеющие место прежде, изжиты. Твердость и определенность стремлений организации налицо. Иной мысли нет. Главное достигнуто. Этому было положено начало отъезжающими товарищами»(2).

Положительную оценку работы А.Ф. Сивкова в начале 1920-х годов дают также и вышестоящие партийные организации. Характеристика орготдела Екатеринбургского губкома РКП(б), датированная 24 ноября 1923 г., констатирует: «На посту секретаря укома был действительным практиче-

ским руководителем работы, проявляя инициативу и организационные способности, с работой вполне справлялся...»(3).

В октябре 1922 г. Александр Федорович переехал из Красноуфимска в Екатеринбург, где стал работать в Екатеринбургском губкоме РКП(б) в качестве члена оргколлегии. Его избирают также ответственным секретарем губисполкома и секретарем губэкономсовещания.

После создания Уральской области и округов в ноябре 1923 г. А.Ф. Сивкова назначают председателем Шадринского окружного исполкома совета. В Шадринске он руководит исполкомом до августа 1925 г.

В августе 1925 г. А.Ф. Сивков вновь возвращается в Свердловск, где его назначают заместителем председателя Свердловского окружного исполкома. Одновременно, с июня 1927 г.(4) и до августа 1928 г. А.Ф. Сивков является председателем Свердловского горсовета.

В период руководства А.Ф. Сивкова городским хозяйством в 1927-1928 г. решались различные вопросы жизни г. Свердловска. Так, на заседании бюро Свердловского окружкома ВКП(б) 31 августа 1927 г.(5) рассматривался вопрос «О трамвае в г. Свердловске» и было решено: «Признать необходимым приступить к постройке трамвая уже в будущем 1927 / 1928 хозяйственном году ... Обсудить возможность привлечения на постройку трамвая средств населения в той или иной форме» (6). В 1928 г. в г. Свердловске продолжалось строительство водопровода. О недостатке финансовых средств для этого строительства из-за большого дефицита местного бюджета докладывал на заседании бюро фракции ВКП(б) Свердловского окружного исполкома А.Ф. Сивков. Было решено «просить окружком ВКП(б) через [Уральский – Е. Я.] обком ВКП(б) обеспечить срочное получение из центральных и областных источников ссуды горсовету» для данного строительства (7).

Окружной исполком должен был также заниматься борьбой с детской беспризорностью, которая существовала в стране. Детские дома в г. Свердловске были перегружены. 3 апреля 1928 г. на заседании бюро фракции ВКП(б) президиума Свердловского окрисполкома было постановлено организовать детский приемник на 150 детей в Спасской церкви. И в то же время, стремиться переносить детские дома и приемники из города Свердловска в другие местности округа, так как городские и окружные власти считали «нецелесообразным наличие беспризорных вблизи такого большого города, как Свердловск» (8).

В конце 1920-х годов в г. Свердловске царил острейший жилищный кризис, разрешить который пытались партийные и советские органы за счет «уплотнения учреждений», выселения некоторых учреждений из г. Свердловска, а также за счет усиления темпов жилищного строительства, которые «обеспечили бы быстро растущие хозяйственные, политические и культурные потребности областного центра» (9). Так, жилищное строительство в

Свердловском округе и городе в 1926/1927 хозяйственном году увеличилось по сравнению с 1925/1926 хозяйственным годом на 48,2% (10). Но, несмотря на увеличение строительства, жилищный кризис, из-за роста численности населения, продолжал оставаться очень острым. Он задерживал развитие промышленности и отрицательно влиял на настроение населения.

На заседании бюро фракции ВКП(б) Свердловского окружного исполкома 27 апреля 1928 г. А.Ф. Сивков делал доклад о трудностях в снабжении хлебом города Свердловска и округа. Продовольственные трудности приходилось разрешать за счет сокращения норм распределения хлеба между рабочими и служащими промышленных предприятий, а также за счет снятия с планового снабжения всего другого населения (11).

3 августа 1928 г. А.Ф. Сивков покидает окружной исполком и горсовет и переходит на работу председателем правления Сельснабсоюза и в Союз Союзов кооперативов заместителем председателя. 9 октября 1929 г. бюро Уральского обкома ВКП(б) приняло постановление «отозвать т. Сивкова из Союза Союзов и командировать в распоряжение фракции облисполкома для работы первым заместителем заведующего облвнуторгом» (12).

Из областного торгова в сентябре 1930 г. А.Ф. Сивкова «перебрасывают» в объединение «Уралжилстрой» управляющим, а в январе (по другим источникам в марте (13) 1931 г. в объединение «Уралстройиндустрия» заместителем председателя правления, а после упразднения правления в августе 1931 г. – заместителем начальника объединения «Уралстройиндустрия» (14). 6 августа 1931 г. А.Ф. Сивков одновременно по совместительству с работой в «Уралстройиндустрии» был утвержден директором научно-исследовательского Института строительных норм и стандартов (15).

21 ноября 1931 г. по постановлению Уральского обкома ВКП(б) «Об укреплении кадрами Пермской железной дороги» А.Ф. Сивков был отозван из объединения «Стройиндустрия» и его предполагалось назначить начальником хозяйственно-материального отдела Пермской железной дороги (16).

На самом деле, он работал с декабря 1931 г. по 10 июня 1933 г. начальником стройконторы Пермской железной дороги. Деятельность А.Ф. Сивкова на этом посту не была успешной. За полтора года работы в стройконторе он получил 11 дисциплинарных взысканий от Народного комиссариата путей сообщения, и в конце концов, в июне 1933 г. был снят с работы, как не справившийся с руководством. Положение А.Ф. Сивкова усложнилось еще и тем, что в мае 1933 г. Александр Федорович тяжело заболел и даже был помещен в тифозный барак (17).

15 сентября 1933 г. ячейковой комиссией по чистке членов и кандидатов ВКП(б) ячейки управления Пермской железной дороги «за правооportunистическую практику в работе стройконторы, срыв стройфинплана 1932 г. и первого полугодия 1933 г. А. Ф. Сивков был исключен из партии. 29 декабря 1933 г. районная комиссия по чистке парторганизации Второго

района г. Свердловска решение ячейковой комиссии подтвердила, исключив А.Ф. Сивкова за нарушение государственной дисциплины («невыполнение плана, растративание государственных средств») и потерю классово-бдительности («допустил исключительную засоренность аппарата классово-чуждым элементом») (18).

После болезни и лечения А.Ф. Сивков был откомандирован с железной дороги и направлен в распоряжение Уральского обкома ВКП(б) и обл-исполкома, а в октябре 1933 г. назначен заместителем начальника управления коммунального хозяйства Урала.

Не желая смириться с исключением из партии и «политической смертью», А.Ф. Сивков в январе 1934 г. подал апелляцию на решение ячейковой и районной комиссий в Уральскую областную комиссию по чистке партии. Областная комиссия установила, что под руководством А.Ф. Сивкова стройконтора управления Пермской железной дороги действительно выполнила план строительства за 1932 г. только на 90%, но перерасход финансовых средств составил всего 22 тыс. рублей, а не шесть миллионов рублей, как установила районная комиссия. Остальные предъявленные А.Ф. Сивкову обвинения не подтвердились.

25 апреля 1934 г. Уральская областная комиссия по чистке партии, рассмотрев апелляцию А.Ф. Сивкова, постановила: «Учитывая активное и добровольное участие т. Сивкова в Красной Армии, а также чистосердечное признание допущенных им ошибок – решение райкомиссии отменить, т. Сивкова членом ВКП(б) восстановить и считать проверенным» (19).

Несмотря на восстановление в партии и высокую должность в управлении коммунального хозяйства, А.Ф. Сивкову не удалось избежать дальнейших репрессий. В апреле 1935 г. он перебрался в г. Реж Свердловской области, где работал директором завода сантехники до марта 1937 г.

19 марта 1937 г. Режевским райкомом ВКП(б) А. Ф. Сивков был исключен из партии как враг народа и троцкист. После чего, в этот же день был арестован и 4 мая 1937 г. признан виновным в том, что состоял в анти-советской организации, готовившей террористические акты против руководителей ВКП(б) и Советского правительства и осужден Военной коллегией Верховного Суда СССР по ст. 58-8 и 58-11 УК РСФСР к расстрелу, с конфискацией имущества (20).

Этот приговор был отменен определением Военной коллегии Верховного Суда СССР от 22 февраля 1958 г. и уголовное дело в отношении Сивкова Александра Федоровича прекращено за отсутствием состава преступления. 7 июня 1958 г. бюро Свердловского обкома КПСС отменило постановление Режевского райкома ВКП(б) об исключении А. Ф. Сивкова из членов ВКП(б) и восстановило его в партии посмертно.

1. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 20. Д. 4258. Л. 6.

2. Там же. Л. 8.
3. Там же. Л. 9
4. Там же. Ф. 6. Оп. 1. Д. 1079. Л. 146.
5. В конце 1920-х годов не существовало Свердловского городского исполкома и Свердловского горкома ВКП(б), поэтому все вопросы городской компетенции разрешались в Свердловском окружном исполкоме и Свердловском окружном ВКП(б).
6. ЦДООСО. Ф. 6. Оп. 1. Д. 1079. Л. 231 об.
7. Там же. Ф. 27. Оп. 1. Д. 1. 64.
8. Там же. Л. 58.
9. Там же. Ф. 6. Оп. 1. Д. 1079. Л. 234.
10. Там же. Л. 290.
11. Там же. Ф. 27. Оп. 1. Д. 1. Л. 62 об.– 63.
12. Там же. Ф. 4. Оп. 7. Д. 34. Л. 128.
13. Там же. Оп. 9. Д. 25. Л. 4.
14. Там же. Ф. 11. Оп. 9. Д. 4978. См. также Ф. 50. Оп. 5. Д. 12. Л. 149; Ф. 4. Оп. 9. Д. 72. Л. 14.
15. Там же. Ф. 4. Оп. 9. Д. 70. Л. 8.
16. Там же. Д. 82. Л. 11-12.
17. Там же. Ф. 106. Оп. 2. Д. 3048. Л. 17.
18. Там же. Л. 8.
19. Там же. Ф. 4. Оп. 63. Д. 2438. Л. 6.

**РАЗДЕЛ 2.
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ПРО-
ФЕССИОНАЛЬНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Баженова Н.Н.
(Екатеринбург)**

**Изучение реформ 1860-70-х гг. в курсе истории России
в контексте концепции модернизации**

Важное место в подготовке будущего учителя истории имеет учебная деятельность. Содержанием ее служат теоретические знания, которые, в свою очередь, определяются как единство содержательного абстрагирования, обобщения и теоретических понятий. Главным результатом учебной деятельности в собственном смысле слова является формирование у студента теоретического сознания и мышления. Именно от сформированности теоретического мышления зависит характер всех приобретаемых в ходе дальнейшего обучения знаний. В этом плане особую актуальность имеет знакомство студентов с различными концепциями исторического развития и практическое осмысление их на примере отечественной истории.

В современной исторической науке наибольшей популярностью пользуются три социологических макротeorии: формационная, цивилизационная и модернизационная. Последняя возникла сравнительно недавно - в середине XX в. В России активное освоение ее началось лишь в постсоветский период. Интерес к модернизационной парадигме вызван критикой предшествующих теорий, которые начали испытывать кризис в трактовке кардинальных преобразований, охвативших весь земной шар во второй половине XX – начале XXI вв., а также надеждами, которые возлагают исследователи на ее познавательную эффективность при изучении постсоветского периода российской истории.

Однако на основе теории модернизации можно со студентами изучить также глубинные процессы, которые происходили в России во второй половине XIX в. Это время очередного этапа модернизации страны, стержнем которого стали либеральные реформы 1860-70-х гг. С этой целью преподаватель читает вводные лекции, на которых осуществляется первоначальное ознакомление студентов с основными научно-теоретическими положениями модернизационной парадигмы. В лекциях должны быть отражены, как нам представляется, следующие положения.

Модернизация как общемировое явление представляет собой переход от традиционного аграрного общества к современному, индустриальному. Она является комплексным процессом, охватывающим все стороны об-

щественной жизни: экономическую, социальную, правовую, политическую, культурную. Изменения в этих областях тесно связаны между собой и «взаимоподталкивают» друг друга.

1. Модернизация предполагает:

в экономике существенное повышение производительности труда; индустриализацию; развитие транспорта и коммуникаций; создание национально-воспроизводственного хозяйственного комплекса, расширяющееся участие в мировом хозяйстве; развитие рынка товаров, капиталов и труда; научно-технический прогресс, нарастающее приращение достижений науки в практику в форме технологий и т.д.;

в социальной сфере модернизация несет беспрецедентный рост социальной мобильности, дифференциацию социальных групп, в т.ч. и на профессиональной основе; вытеснение отношений личной зависимости между людьми отношениями их личной независимости, смену социального критерия, словности на критерий классовых отношений и т.д.;

политическое модернизация состоит в значительном расширении функций государства; глубоком реформировании властных структур насильственным или мирным путем; разделении властей; интеграции широких масс населения в политический процесс и т.д.;

в области культуры – дифференциацию культурных систем и ценностных ориентаций; секуляризацию образования и массовое распространение грамотности, многообразие течений философии и науки, религиозный плюрализм; развитие средств трансляции информации, приобщение крупных групп населения достижениям культуры и т.д.

2. Модернизация – революционный процесс. Переход от «традиционности» к «современности» связан с радикальными и всеобъемлющими трансформациями сопоставимыми с переходом от примитивной стадии развития к цивилизации.

3. Модернизация - системный процесс. Изменения одной из движущих сил соотносятся и оказывают воздействие на прочие факторы.

4. Модернизация – процесс глобальный. Начавшись в Западной Европе в XV-XVI вв., она стала общемировым явлением.

5. Модернизация – длительный, протяженный процесс.

6. Модернизация – стадийный процесс. Возможно выделить уровни или фазы развития через которые должны пройти все общества.

7. Модернизация является процессом гомогенизации. Модернизированные общества имеют множество сходных черт. Чем более модернизируются общества, тем больше они напоминают друг друга.

8. Модернизация – процесс необратимый. Однажды начавшись, он не может быть остановлен.

9. Модернизация – прогрессивный процесс. Она может вызвать глубокие потрясения, но в длительной перспективе она желательна, так как несет материальное и духовное благополучие обществу (1).

В современной науке принято выделять три группы модернизирующихся в XIX в. стран: первая – Англия, континентальная Западная Европа, США, переселенческие колонии типа Австралии и Канады; вторая – крупные страны, осуществлявшие модернизацию на независимой национальной основе: Россия, Япония, Турция, страны Восточной Европы и др.; третья – развивающиеся страны Азии, Африки и Латинской Америки, где процесс перехода от традиционного общества к современному сдвинут во времени – начинается примерно в середине XIX в., а интеграция шла через систему колониализма и зависимости в качестве сырьевого придатка от «центра».

В странах второй группы модернизация проходит с запозданием и обладает существенными особенностями по сравнению с первой. Вот некоторые из них:

- сдвинутые на столетия сроки развертывания модернизации (в России она началась с петровских преобразований начала XVIII в.), форсированный, «догоняющий» характер, скачкообразность развития по типу «квадратного колеса», меньшая степень органичности;
- импульс развития в значительной степени исходит извне – от мирового «центра», то есть ушедшего вперед Запада, который выступает не только в качестве примера но и угрозы для задержавшихся в развитии стран, угрозы превращения их в колонии и полукolonии;
- мануфактурный период сокращен, индустриальный рывок практически начинается сразу с фабрики, с машинного производства;
- источники первоначального накопления, такие как внешняя торговля и эксплуатация колоний ограничены, приходится искать другие источники накопления, например, усиленное налоговое обложение, а также внешние и внутренние займы, что приводит к ужесточению эксплуатации трудящегося населения;
- повышенная роль государства, которое активно создает своеобразный «государственный» капитализм, формируется экономика многоукладного типа, наряду с капиталистическими сохраняются и докапиталистические уклады;
- большое значение имеет способность национальной традиционной культуры приспособиться в короткие сроки к процессу изменений, перестроить социально-психологическое состояние массового населения, сплотить население вокруг общенациональных ценностей.

Модернизация в странах второй группы проходила трудно и противоречиво, в условиях больших социальных антагонизмов, нежели в странах «центра». Выделяя общие черты, характерные для каждой группы стран, мы не должны забывать, что каждое отдельно взятое государство уникально,

поэтому оно имеет свои национальные особенности. Какие особенности имела Россия?

1. Для России характерна была специфическая модель развития – имперская модель модернизации (2). Это модернизация во имя сохранения военно-политического статуса империи, ради усиления военно-технической мощи, которая позволяла как противостоять нападению извне, так и поддерживать собственную экспансию. Центральной задачей имперской модернизации было создание мощного военно-производственного комплекса.

2. Для России была характерна инверсированная, перевернутая схема генезиса капитализма, при которой первоначальное накопление капитала и промышленная революция развиваются практически одновременно и предшествуют политической буржуазной революции.

3. Комплекс сервиллизма, то есть раболепия. Истоки его лежат в христианстве, которое не создало механизмов, ограничивающих власть от давления на личность. Раболепие влияло на традиции, ценностные ориентации, менталитет, а это во многом определяло успех модернизации.

4. Социокультурный раскол в обществе (3), т.е. не обычный социальный конфликт, а такое состояние общества, когда в нем одновременно различные социокультурные группы противостоят друг другу: власть и народ, власть и интеллигенция, интеллигенция – народ, духовная и правящая элита и т.д. Существует бесконечный набор этих оппозиций, вплоть до оппозиции в сознании личности. Результат: снижение возможности взаимопонимания, а, следовательно, и механизма общения, что порождает в обществе страх, вражду, ненависть.

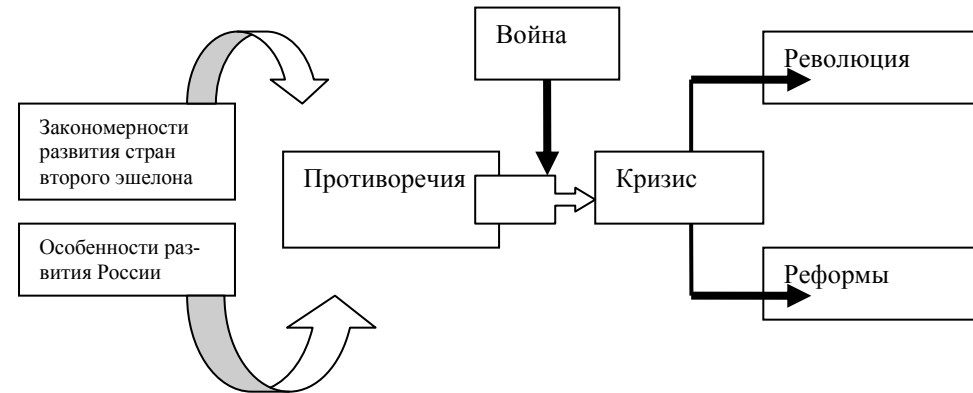
5. Российская аномалия (А.Н. Боханов). В основе ее лежит евразийская концепция: Россия – не Запад и не Восток. Это Евразия. Аномалия связана с природно-климатическими и географическими условиями страны. Большие расстояния, отдаленность окраин от столицы приводили к тому, что большинство населения жило не по закону, а по своим сословным понятиям. На правовом поле государства существовало две правды: с одной стороны юридическая – западноевропейская, с другой - сословная (российская). Следствие: в России закон не уважал никто: ни народ, ни правительство.

Модернизационные процессы разворачиваются в течение десятилетий на протяжении жизни нескольких поколений, поэтому обнаружить их в каждом конкретном историческом эпизоде трудно, а порой и невозможно. Все компоненты модернизационного процесса можно проследить в общесоциальных и общенациональных реформах, каковыми были либеральные реформы 1860-1870-х гг., главная из которых – отмена крепостного права.

Эти реформы принадлежат капиталистическому циклу раннеиндустриальной модернизации России и вызваны к жизни комплексом экономических, социальных, политических и других причин. Основной же, глубинной причиной, заставившей самодержавие приступить к реформам, являлась

назревшая необходимость ликвидации наметившегося отставания России от передовых стран Западной Европы, свидетельством чего стало унижительное поражение в Крымской войне, разрушившее иллюзии о несокрушимом военном могуществе империи.

Ситуация кризиса, в которой оказалась страна в середине XIX в., закономерна. Схема поясняет причины этого кризиса.



По сути дела, отказ от экономического и социального развития страны, освобождение от пут феодализма означал бы, во-первых, отказ России от роли великой европейской державы, на что не могло пойти самодержавие, и, во-вторых, возникновение угрозы существования самой абсолютной монархии.

Процесс реформирования страны в рамках концепции модернизации имеет свои этапы развития:

- 1 – осознание необходимости, цели и задач преобразований;
- 2 – консолидация реформаторской элиты, формирование «мозгового центра реформ»;
- 3 – разработка реформ;
- 4 – адаптация реформ к условиям российской жизни;
- 5 – трансформация общества на основе реформ;
- 6 – интеграция общества на новом качественном уровне;
- 7 – обострение противоречий, возникновение следующей серии социальных, экономических, политических и других проблем.

Таким образом, преподавателем излагается концептуальная матрица для изучения внутренней политики самодержавия во второй половине XIX века, основным содержанием которой стало проведение либеральных реформ, коснувшихся всех сторон жизни общества: от политических институтов до сферы повседневности.

Изучение самих реформ – крестьянской, местного самоуправления, судебной, военной, просвещения, печати, церковной, финансовой - имеет определенную логику. Вскрываются причины, предпосылки и цели каждой реформы, ее авторы и этапы разработки, анализируется содержание, показывается реформа в действии и в заключение определяется ее историческое значение.

В силу тезисного характера публикуемого материала мы не можем подробно изложить содержание учебно-методической работы по изучению реформ, а ограничимся констатацией некоторых выводов, вполне объяснимых с точки зрения теории модернизации:

1. Реформы в России проводились «сверху» - самодержавием и его бюрократическим аппаратом. Сама структура государственной власти, при которой все важные вопросы решались царем, предопределяла два варианта: либо реформа станет личным делом императора, либо будет кому-то поручена, что означало значительное усечение ее либерального содержания, учитывая масштаб сопротивления со стороны консервативного дворянства и чиновничества.

2. При отсутствии в России консолидированных, организованных, способных оказать влияние и поддержку реформаторским устремлениям буржуазных слоев, единственной реальной силой, на которую мог опираться в своих планах модернизации страны Александр II, был бюрократический аппарат управления. Закономерность реформирования страны: реформы разрабатывают либералы, а проводит их в жизнь многочисленный, незаинтересованный в них, в большинстве своем консервативный бюрократический аппарат.

3. Реформы, осуществляемые как «революция сверху» по инициативе правящей верхушки и руками тесно связанного с нею бюрократического аппарата, с необходимостью приобрели продворянский характер, и лишь в той мере, в какой они не задевали коренные интересы дворянства, были способны приобрести прокрестьянскую или пробуржуазную направленность. Во всех реформах стремление сохранить самодержавие восторжествовало, что и отличало официальную политику от курса либеральной бюрократии. Возобладала идея «откупного торга» (П.А. Валуев), т. е. уступок ради самосохранения власти. Именно этим и предопределялась половинчатость и противоречивость буржуазных реформ в России.

4. Ритмы модернизационных процессов в технико-технологической, хозяйственно-экономической, политико-правовой, социокультурной и других сферах не были синхронными; задавались они как внутренними стимулами соответствующих сегментов общества, так и внешними воздействиями, к числу которых следует отнести и реформы середины XIX столетия.

5. Институциональные перемены 1860-1870-х гг. имели большое политическое и социальное значение и способствовали постепенному переходу к ка-

питалистической модернизации, однако их несомненное и поворотное значение не следует переоценивать (4).

1. Алексеев В.В., Побережников И.В. Школа модернизации: эволюция теоретических основ // Уральский исторический вестник. 2000. № 5-6. С. 32-35.
2. Красильщиков В.А. Вдогонку за прошедшим веком. Развитие России в XX в. с точки зрения мировой модернизации. М., 1998. С. 28.
3. Ахиезер А.С. Россия – расколотое общество // Рубежи. 1995. № 5. С. 74.
4. Опыт российских модернизаций XVIII – XX века. М., 2000. С. 58.

Бондаренко Ф.В.
(Екатеринбург)

**Новые методологические концепции в преподавании
отечественной истории в системе среднего профессионального
образования**

Человек не делает историю. Он в
ней живет, блуждает, без всякого
ведения для чего, к чему.

В.В. Розанов

Общественно-политические науки в последние двадцать лет в нашей стране пережили небывалый бум. Выскользнув из рук государства с его тотальным контролем, зашоренностью в рамках коммунистической доктрины, с жестко регламентированной программой, общественные науки, наконец, почувствовали всю прелесть свободной, творческой научной работы. Но вместе со свободой общество получило полное устранение с идеологической арены государства, недостаток финансирования и координации действия научных структур, приход в историческую науку западных инвесторов, зачастую с некорректным, а иногда и враждебным толкованием нашей отечественной истории, наплыв якобы "научных деятелей" со своеобразной методологией и взглядами на исторические проблемы. Не прошел ветер перемен и мимо методики преподавания истории в системе среднего и средне-специального образования. Получив свободу организации системы преподавания, работники образования столкнулись с рядом проблем:

1. отсутствием четкой идеологии государства в области воспитания гражданской позиции у подрастающего поколения;
2. большим количеством учебной литературы, зачастую подготовленной на антинаучной основе с некорректным подходом к проблемам идеологии;

3. небольшим набором новых, информационных, мультимедийных наглядных пособий;
4. изменением морально-ценностных качеств, способности к восприятию необходимого объема новой информации учащимися;
5. слабой межпредметной интеграцией, направленной на выработку активной гражданской позиции у обучаемого контингента.

Огромный объем бесконтрольно хлынувшей в последнее время информации зачастую переворачивает прежние идеологические и исторические установки. Новые методологические подходы к исторической науке, отказ от единой идеологической установки, часто ставят перед выбором путей и методов ее преподавания: или подача строго нормированного объема информации, основанной на элементах традиционной методологии исторической науки, фактах, терминах, механическом заучивании текста, или творческая попытка формирования положительных человеческих ценностей и духовных качеств, активной гражданской позиции, пробуждения интереса к истории собственной страны, своего края, семьи.

Идти по первому пути во время информационного бума нецелесообразно. Фактологический материал большей частью учащимися благополучно забывается и, кроме тягостных воспоминаний, ничего не вызывает. Нельзя не согласиться с мнением А.Д. Елякова, который констатирует: "Требуется производить отсев информации с выделением наиболее существенного для решения проблем, с отказом от детальной, "вермишельной" информации. Наконец, необходимы формирование высокой информационной культуры, выработка наиболее рациональных приемов и методов управления информацией" (1). Поэтому более целесообразно развивать творческое начало у обучаемых, способности к логическому мышлению, анализу информации. При этом следует учитывать, что нынешнее поколение гораздо легче воспринимает информацию на мультимедийных носителях. С чем это связано, вопрос дискуссионный. Многие утверждают, что нынешним поколением утрачена культура чтения, хотя более обоснованной кажется позиция, что данный носитель является более адекватно отвечающим современным условиям.

Неоднократно отмечалось, что информация, поданная на художественно-литературном материале, воспринималась учащимися более продуктивно. Сужая проблему от мировых и глобальных масштабов до истории одного человека, от глобальных территорий до небольшого пространства, мы добиваемся более опосредованного восприятия темы. Все это является давно отработанным приемом обращения к исторической повседневности. Эта позиция получила научный статус благодаря труду Ф. Броделя о структурах повседневности и термину Ж. Ле Гоффа – "повседневный человек" (*l'homme quotidien*), но как научное направление *Alltagsgeschichte* оформилось в недрах немецкой истории. "История повседневности" акцентирует

внимание на жизненном мире простых людей, что совершалось с ним и вокруг них, как соотносились перемены с их ценностной системой.

Развитие познавательного интереса реализуется через различные методы и приемы обучения. Наиболее эффективными в этом плане являются задания творческого характера, цель которых – вызвать у учащихся желание работать, активно познавать предмет. Значит, учитель должен отбирать для каждого урока такой материал, который был бы интересен для большинства учащихся, независимо от уровня успеваемости. Даже небольшой объем интересного материала приводит к развитию у учащихся способности мыслить нестандартно.

Одной из попыток автора использовать данный метод при изучении курса Отечественной истории было изучение раздела, посвященного событиям декабря 1825 г. Восстание декабристов было рассмотрено через судьбы рядовых участников тайного общества: В.П. Ивашева, И.И. Пушина, С.Н. Семенова, Е.П. Оболенского, И.А. Анненкова, Н.В. Басаргина, А.Ф. Бриггена. Судьба этих людей для педагога-уральца оказалась интересной еще тем, что часть своей ссылки они отбывали в городе Туринске Тобольской губернии, на современном этапе административно входящей в Свердловскую область. Долгое время судьбы декабристов рассматривались как предтеча социальных потрясений в России XX в. с позиций глубоко идеологизированных. Все, что не подходило к марксистско-ленинской концепции, отбрасывалось и замалчивалось. Между тем декабристы были обычными людьми со своими человеческими достоинствами и недостатками. Рассказывая о драматических судьбах этих героев, можно через раскрытие их внутреннего мира дать не только объективный анализ их судеб, но и убедительно показать атмосферу, их окружавшую, жизнь и быт небольших уездных городков Урала и Западной Сибири. Так, судьба декабриста Василия Петровича Ивашева наиболее ярко отразилась в жизни обычного уездного городка Туринска. Драма, которая здесь разыгралась, достойна шекспировских трагедий. Используя общедоступный материал, который размещен в учебной литературе, и дополнительные источники, в частности, материал художественного фильма "Звезда пленительного счастья" режиссера В. Мотыля, мультимедийные материалы, которые были предоставлены работниками Туринского музея декабристов, филиала Свердловского краеведческого музея, автор построил систему преподавания тематики декабристского движения, роли этих героев в судьбе России.

Одним из наиболее дискуссионных разделов в преподавании истории в системе СПО является история родного края, в нашем случае Урала. При всем разнообразии научной и учебной литературы здесь уместно обратить внимание на учебник "История Урала" под редакцией академика Б.В. Личмана. Однако и в них имеется, по мнению автора, ряд недостатков: - излишняя академичность данной учебной литературы;

- слишком мало уделено внимания персоналиям нашего края; не случайно даже в год 60-летия нашей победы имена таких людей как Н.И. Кузнецов и многих других героев остались неизвестными для учащихся;
- недостаточно освещена история малых народностей, населявших эту территорию до начала русской колонизации;
- мало уделено внимания истории религиозных конфессий, особенно недостаточно освещена роль старообрядчества на Урале.

Малое количество часов, выделенных для изучения этого раздела, не дает возможности сформировать целостного историко-культурного пространства у обучаемых. При общении с учащимися сталкиваешься с вопиющим незнанием культурных ценностей своего края. Это касается не только истории, но и географии, литературы, музыки, живописи и архитектуры. При выделении большого учебного времени на изучение зарубежной культуры, для изучения собственной нет ни материала, ни времени. А ведь еще П.С. Богословский отмечал в своих трудах представление об Урале как особом географическом пространстве со специфическими формами социальной и культурной жизни. Отмечая, что Урал был местом, куда переселялись десятки тысяч крестьян из различных мест Европейской России, он подчеркивал, что в данном регионе существовала и существует "своеобразная городская цивилизация", с особой "мировоззренческой сущностью", "специфическим стилем художественного оформления", и утверждал право Урала и Прикамья на особое внимание со стороны историка культуры" (2).

Для изучения данного раздела автором широко используется такая форма как урок-экскурсия. При этом используются не только известные маршруты: Верхотурье, Невьянск, Нижний Тагил, монастырь Во имя Святых Царственных Страстотерпцев. Студентам также предлагаются экскурсии с решением творческих задач. Темами экскурсий в текущем году были: "Екатеринбург – глазами людей разных поколений", "Екатеринбург литературный", "Екатеринбург – кузница победы в Великой Отечественной войне", "История гражданской войны в названиях улиц Екатеринбурга", "Архитектура – застывшая культура в камне". При подготовке данных экскурсий широко использовались материалы, собранные автором и учащимися Екатеринбургского колледжа транспортного строительства. По итогам учебного года в ЕКТС (Екатеринбургский колледж транспортного строительства) состоялась научно-практическая конференция, посвященная творчеству учащихся. Одна из секций занималась проблемами краеведения.

Используя метод исторической повседневности в композиции с традиционной методикой, можно добиться более полного понимания взаимосвязи между поведением индивида и социальной структурой. Данный метод не является инновацией в отечественной истории. Несмотря на длительный период отрицания данного подхода, особенно во времена СССР, в наше время он все более широко используется, в том числе и местными историками

Н.А. Миненко, С.В. Голиковой, В.В. Рабцевич, А.И. Куприяновым, В.А. Шкериным, М.Ю. Нечаевой и др. Применение его в практике преподавания дает очевидный положительный результат. Это позволяет надеяться, что процессы формирования мышления личности, активизации творческих способностей у учащихся, обеспечит прочный фундамент для решения современных проблем.

-
1. Еляков А.Д. Информационная перегрузка людей // СОЦИС. 2005. № 5.
 2. Богословский П.С. О постановке культурно-исторических изучений Урала // Уральское краеведение. 1927. Вып. 1. С. 35-36.

**Гузенко З.И.
(Екатеринбург)**

Качество высшего образования как веление времени

В последние годы ведущие страны мира вступили на путь реформирования своих образовательных систем. Это вызвано быстрыми социально-экономическими переменами в обществе, которые задают новые параметры обучения и воспитания подрастающих поколений, выдвигают новые задачи перед средней и высшей школой. Актуализировалась проблема качества образования, поскольку «образовательный интеллект» населения, все чаще именуемый человеческим капиталом, в настоящее время становится важнейшим стратегическим ресурсом. Поэтому многие страны начали глубокие и многоплановые реформы образования. Россия в этом отношении не является исключением.

Наиболее широкомасштабные изменения происходят на европейском континенте. Процессы развития новой Европы ставят перед образованием задачу подготовки людей, которым придется жить в расширенной системе общеевропейского сотрудничества, интенсивного обмена информацией и продуктами человеческого труда. Появился даже термин «европейское измерение в образовании», что означает, прежде всего, новый опыт, стимулирующий новые ориентации в образовании, и реализуемый всеми европейскими партнерами.

Сближение в области образования началось в Европе еще в середине 50-х и приобрело особую динамичность в 90-е гг. двадцатого века и первые годы нового столетия, когда одна за другой с небольшим перерывом состоялись встречи министров образования европейских государств. Решения, которые были приняты на этих встречах, имеют особое значение для интеграции образования и получили название Болонского процесса. Так, 25 мая 1998 г. по случаю 800-летнего юбилея Сорбонны министры образования Франции, Великобритании, Италии и Германии подписали декларацию, призванную инициировать процесс становления единого европейского пространства высшего образования. Министры заявили о необходимости строительства и укрепления интеллектуальной, культурной, социальной и технической базы европейского континента и отметили, что в таком развитии поворотная роль принадлежит университетам. Подписавшие декларацию призывали остальные государства Европы присоединиться к ним для достижения этой цели.

В Сорбонне было положено начало прямым консультациям, в которых участвовали все заинтересованные стороны. Здесь же было предложено провести очередную встречу по вопросам высшего образования в 1999 г.

Тем самым подчеркивалось, что Сорбоннская декларация рассматривается как первый шаг в долгосрочном процессе перемен в европейском образовании.

Болонская конференция под названием «Зона европейского высшего образования» состоялась 19 июня 1999 г. Во время подготовки этой конференции были изучены основные тенденции, характерные для развития европейских учебных заведений. Под Болонской декларацией поставили свои подписи представители уже 29 стран Европы. Поддерживая общие принципы Сорбоннской декларации, европейские министры образования обязались координировать свою политику с целью решения в ближайшей перспективе (и в любом случае в течение первого десятилетия третьего тысячелетия) целого ряда задач, которые рассматриваются как первостепенные для создания единого пространства европейского высшего образования. Среди них – задача содействия европейскому сотрудничеству в обеспечении качества образования, что предполагало разработку сопоставимых критериев и методологии. Министры обязались решать эти задачи в рамках своих институциональных полномочий с соблюдением уважения к разным культурам, языкам, национальным системам образования и университетской автономии.

С целью подготовки очередной встречи министров образования в Саламанке (Испания) собрались в конце марта 2001 г. представители более 300 высших учебных заведений Европы. На этом широком совещании вузы определили приоритеты высшего образования, к числу которых было отнесено качество как основа формирования единого пространства европейского образования, как основное условие достижения доверия, уместности, мобильности, совместимости и привлекательности в едином пространстве высшего образования. При этом одним из путей формирования доверия рассматривалась разработка на европейском уровне механизмов для взаимного принятия результатов качества, с аккредитацией как одной из возможных форм.

Состоявшиеся последовательно встречи европейских министров, отвечающих за образование, в Праге (2001, май), в Граце (Австрия, 2003, май) свидетельствовали о признании важности обучения в течение всей жизни как аспекта высшего образования; важности участия вузов и студенческих организаций в образовательном процессе, в котором они должны выступать как компетентные, активные и равноправные партнеры. Так, в коммюнике пражской встречи подчеркивалась необходимость тесного европейского сотрудничества и взаимного доверия в принятии национальных систем обеспечения качества. В декларации, принятой в Граце, было отмечено, что гарантия качества – главная проблема в Болонском процессе, и ее важность растет. Университеты ответственны за развитие внутренней культуры качества. При активном участии студентов они должны контролировать и оценивать всю свою деятельность, в том числе программы обучения. Внешние

процедуры гарантии качества должны сосредоточиться на ревизии институционального аудита, предназначенного для проверки эффективности внутреннего контроля.

Очередная встреча министров образования состоялась 19 сентября 2003 г. в Берлине. В коммюнике конференции были одобрены различные инициативы, направленные на улучшение качества европейского высшего образования. Было отмечено, что первичная ответственность за гарантию качества высшего образования в соответствии с принципом институциональной автономии лежит непосредственно на каждом институте, и это обеспечивает основу реальной ответственности академической системы в рамках национальной системы качества. В связи с этим, министры договорились, что к 2005 году национальные системы качества должны включать:

- определение обязанностей организаций и институтов, участвующих в образовательном процессе;

- оценку программ или институтов, включающую внутреннюю оценку, внешнюю проверку, участие учащихся и публикацию результатов.

Министры признали необходимость разработки согласованного набора стандартов, процедур и руководящих принципов по гарантии качества.

На этой конференции были приняты просьбы о членстве новой группы европейских государств, в том числе России. Таким образом, число участников процесса увеличилось до 40 стран. Но так как членство в Зоне европейского высшего образования предполагает готовность каждой страны следовать целям Болонского процесса и внедрять его принципы в практику своей национальной образовательной системы, то становится очевидной необходимость развертывания целенаправленной деятельности отечественных вузов по повышению качества высшего образования (1).

Несмотря на то, что вопрос качества высшего образования (ВО) проходит красной нитью в документах Болонского процесса, однако в них не приводятся какие либо дефиниции этого понятия. В то же время, в словарно-энциклопедической литературе, в научных статьях встречаются определения качества образования, существенно отличающиеся друг от друга. В одних случаях качество образования рассматривается как понятие, включающее в себя качество образовательных услуг и качество образовательной подготовки выпускника. При этом под качеством образовательных услуг понимается совокупность характеристик образовательного процесса, которая измеряется путем обобщения результатов итоговой аттестации выпускников. Под качеством образовательной подготовки выпускника понимается совокупность характеристик полученных им знаний, умений и навыков, востребованных как самой личностью, так и обществом и государством (2). В других случаях под качеством образования понимается степень удовлетворения ожиданий различных участников процесса образования от предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг или степень

достижения поставленных в образовании целей и задач, что является достаточно общим определением этого понятия (3). Н.А.Селезнева, директор исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов при МИСиС определяет качество высшего образования как сбалансированное соответствие высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы) многообразным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам).

Различие определений вызвано тем, что качество в сфере высшего образования является многомерной конструкцией, включающей в себя все его функции, виды деятельности, ресурсы, технологии и т. п. В приведенных выше определениях качества акцент сделан на тех или иных признаках качества образования. Исходя из того, что понятие – это форма рационального познания, что это мысль, отражающая в обобщенной форме предметы и явления действительности и связи между ними посредством общих и специфических признаков, в качестве которых выступают свойства предметов и явлений и отношения между ними, целесообразно выделить существенные признаки понятия «качество».

Качество как философская категория отражает важные стороны объективной действительности. Качество отражает устойчивое взаимоотношение составных элементов объекта, которое характеризует его специфику, дающую возможность отличать один объект от других. Качество есть существенная определенность предмета, в силу которой он является данным, а не другим предметом. Качество предмета не сводится к отдельным его свойствам. Оно связано с предметом как целым, охватывает его полностью и неотделимо от него. Вместе с тем качество выражает и то общее, что характеризует весь класс однородных объектов (4).

С экономической точки зрения качество рассматривается прежде всего как качество продукции, под которым понимается совокупность свойств, обуславливающих ее способность удовлетворить определенные личные и общественные (производственные) потребности в соответствии с ее назначением. Качество продукции является важнейшим фактором экономического роста, выступает важнейшей экономической и политической задачей, без решения которой нельзя обеспечить достижение нового качественного состояния общества. Качество продукции измеряется системой показателей. По характеризующим свойствам различают показатели назначения, надежности, технологичности, стандартизации и др. По стадии жизненного цикла выделяются показатели прогнозируемые, проектные и др. (5).

Таким образом, качество – это и существенный признак, свойство предмета, явления, процесса; это и степень достоинства, ценности, пригодности продукта, процесса. Применительно к отдельно взятой личности качество выступает как устойчивая совокупность ее свойств и черт: психологических, социально-психологических, социальных. Социальные качества

личности возникают на базе комплекса социальных функций человека, характеристик его основной деятельности в обществе. То есть качество – это сложная философская, экономическая, социальная категория, которую трудно определить единой сжатой дефиницией. Полное определение категории качества требует применения системы суждений-определителей, отражающих структурно-содержательный аспект качества объекта и его социальную ценность, востребованность и функциональность.

Неоднозначность трактовки категории «качество» нашла отражение в программном документе ЮНЕСКО под названием «Реформа и развитие высшего образования» (1995), в котором в синтетической тезисной форме излагались мировые тенденции и задачи развития высшего образования на рубеже веков. Во введении к документу качество высшего образования характеризовалось как «многосторонняя концепция, охватывающая все основные функции и виды деятельности применительно к высшему образованию». В документе дается также развернутая интерпретация концепции качества, в частности, отмечается, что качество высшего образования является понятием, характеризующимся многочисленными аспектами и в значительной мере зависящим от контекстуальных рамок данной системы институциональных задач или условий и норм в данной дисциплине (6).

Во второй половине 1940-х годов была создана Международная неправительственная организация по стандартизации (ИСО), которая имеет консультативный статус ООН. Основная задача ИСО – содействовать разработке повсеместно признаваемых стандартов в целях облегчения международного обмена товарами и услугами. Стандарты ИСО являются добровольными, но могут утверждаться в качестве обязательных на национальном уровне или в пределах отдельных предприятий и организаций. На территории России приняты и введены в действие Международные стандарты серии ИСО 9000, представляющие собой пакет документов по обеспечению качества. Эти стандарты могут применяться во всех отраслях производства и сферах услуг, в том числе и в системе образования.

В стандартах ИСО качество определяется как совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности.

Образование как объект оценки его качества рассматривается как непрерывный, гибкий, целенаправленный процесс получения знаний, физического, психического и личностного развития, профессиональной подготовки и переподготовки на протяжении всей жизни человека. Оценка качества в образовании складывается из оценки качества процесса обучения и качества результата образования. Качество процесса обучения зависит от многих условий, в том числе: уровня квалификации профессорско-преподавательского состава, учебно-методического и информационного обеспечения, материально-технической базы, интеллектуального и мотива-

ционного потенциала студентов как субъектов образовательного процесса. Качество результатов образования включает востребованность выпускников учебного заведения, удовлетворенность полученным образованием как личности, так и работодателя, отсутствием (или наличием) рекламаций и др. При этом следует отметить, что специфическая универсальность педагогического образования позволяет считать востребованность выпускников педвузов адекватной полученной специальности не только в школах и учебных заведениях другого типа, но и в учреждениях непедагогического профиля: кадровых, психологических, социальных и других, где требуется качественная психолого-педагогическая подготовка (7).

Как было отмечено выше, главной проблемой на пути выполнения решений Болонского процесса о достижении высокого качества высшего образования является обеспечение его гарантий. В европейских документах гарантия качества рассматривается в двух аспектах: обеспечения качества внутри вузов и обеспечения качества со стороны общества. Обеспечение качества внутри вузов предполагает выполнение следующих действий:

- выработку политики, стратегии, процедур и их официальное документирование;
- оценку студентов на основании открытых критериев;
- оценку компетентности преподавателей;
- оценку соответствия целей образовательных программ и ресурсов;
- внедрение системы мониторинга образовательного процесса;
- постоянное информирование общественности.

Очевидно, что достижение высокого качества высшего образования невозможно без создания эффективной системы управления качеством. Именно поэтому создание внутривузовской системы управления (менеджмента) качеством (СМК) подготовки специалистов рассматривается как одно из определяющих направлений совершенствования образовательной деятельности. Особое внимание при этом требуется к формированию контрольных процедур, разработке форм и методов оценки качества реализации образовательных программ специальностей и направлений.

В этой части большая работа ложится на факультеты и кафедры как структурные подразделения, ответственные за обеспечение учебного процесса кадрами, разработку учебных программ, соответствие образовательного процесса принятым стандартам, выполнение общих планов развития специальности. Что касается личной ответственности, то заведующие кафедрами, представляя собой в университетской среде так называемый «срединный» уровень профессорско-преподавательского состава, разделяют ответственность за качество образования с деканами факультетов. К этому следует добавить, что инновационная активность «срединного» слоя ППС в значительной степени обеспечивает организационную устойчивость, содержа-

тельную качественность, соответствие процесса в целом современным стандартам образования.

1. См.: Козырев В.А., Шубина Н.Л. Высшее образование в России в зеркале Болонского процесса: Научно-методическое пособие: 2-е изд., доп. СПб., 2005. 434 с.
2. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. Ростов н/Д., 1998. С. 196-197.
3. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа-мониторинг качества образования. М., 2000. С. 194-195.
4. Философский энциклопедический словарь. М., 1983. С. 252-253.
5. Краткий экономический словарь / Под ред. Ю.А. Белика и др. М., 1987. С.101.
6. Сенашенко В. Болонский процесс и качество образования // Вопросы высшей школы. 2003. №8. С. 8, 9.
7. Система менеджмента качества высшего профессионального образования в Уральском государственном педагогическом университете: научно-методические материалы // Информационный бюллетень УрГПУ. Специальный выпуск. №95. Екатеринбург, 2005. С. 23, 19.

Демин М.А.
(Барнаул)

К проблеме мониторинга качества профессионального исторического образования

Проблема оценки эффективности обучения всегда была актуальной и для органов управления образованием, и для самих образовательных учреждений. В 70 – 80-е гг. прошлого столетия важными критериями результативности обучения считались абсолютная и качественная успеваемость и сохранение контингента студентов, т.е. качество образования оценивалось не столько с позиций его соответствия требованиям потребителя, сколько определялось «производителем образовательной продукции».

В настоящее время в связи с аккредитационными процедурами и усиливающейся конкуренцией между ВУЗами проблема мониторинга качества образовательных услуг выдвигается на первый план. При этом, на наш взгляд, необходимо отличать характеристику функционирования образовательной системы во всей совокупности составляющих ее компонентов от оценки конечных результатов подготовки специалистов. И действовавшие аккредитационные показатели, и новые, вступившие в силу с 1 января 2006 г., учитывают преимущественно не итоги учебно-воспитательного процесса, а условия, в которых он протекает (кадровый потенциал, опубликованные монографии, финансирование научных разработок, компьютерный парк и т.д.). Определить, насколько эффективно реализуются эти условия в кон-

кретном образовательном учреждении, задача весьма непростая. Вероятно, лишь информация о проценте выпускников аспирантуры, защитивших в течение года после ее окончания кандидатские диссертации, характеризует конечные результаты, правда, не столько учебной, сколько научной деятельности ВУЗа, которая и так хорошо поддается мониторингу и представлена рядом других аккредитационных показателей.

В настоящее время признается перспективным принцип компетентностного подхода к анализу качества образования. Однако неразработанность оценочных процедур применительно к историческому образованию затрудняет его практическое использование. Вероятно, вообще трудно найти способы измерения таких качеств личности, которые должны формироваться в ходе изучения исторического материала, как патриотизм, толерантность, ценностные ориентации и пр.

Широкое использование для определения качества как общего, так и высшего профессионального исторического образования получило тестирование. Не касаясь дискуссий, которые ведутся в связи с внедрением ЕГЭ по истории, остановлюсь на проблемах применения данного метода как диагностического средства в высшей школе.

Главная сложность, на наш взгляд, заключается в реализуемых в ВУЗах образовательных программах. Как известно, примерные программы дисциплин для специальности 032600 – «история» - были подготовлены Министерством образования еще в конце 2001 г., а затем с незначительными изменениями были продублированы в прошедшем году. Однако не обязательный, а рекомендуемый статус программ и общие тенденции развития высшего образования по-прежнему позволяют использовать авторские программы, которые могут принципиально отличаться от других аналогов. Такие различия связаны прежде всего со способом организации материала. Это может быть как традиционная событийная передача истории, так и построение курса в виде изложения ключевых проблем развития исторического процесса. В основу может быть положен также историографический или источниковедческий принципы систематизации материала. В каждом случае конкретное содержание дисциплины будет иметь существенные особенности.

Другим важным фактором, препятствующим стандартизации исторического материала, является методологический плюрализм. К настоящему времени российское историческое сообщество пришло к пониманию того, что возродить общепринятую монистическую модель исторического познания взамен доминировавшей прежде марксистской парадигмы вряд ли возможно. В связи с этим очевидно, что к вузовским курсам, построенным на разных методологических фундаментах, сложно подходить с едиными проверочными материалами.

Тем не менее, поиск объективных критериев оценки качества исторического образования остается важнейшей задачей высших учебных заведений. Одной из форм внешней экспертизы, на наш взгляд, может быть участие студентов в межвузовских научных студенческих конференциях и олимпиадах, а также публикация материалов своих исследований в научных, научно-методических или краеведческих сборниках. Степень научно-исследовательской активности студентов отражает результаты работы факультета на таких ключевых направлениях, как учебная и научная деятельность, использование информационно-коммуникационных технологий, участие в грантовых и хозяйственных исследованиях и пр.

Студентами исторического факультета Барнаульского государственного педагогического университета за предшествующий аттестационный период с 1998 по 2002 г. было опубликовано 120 тезисов и статей по различным проблемам истории, археологии, этнографии и методам преподавания истории и социально-экономических дисциплин. В эти же годы студенты-историки неоднократно занимали первые и призовые места на региональных археолого-этнографических студенческих конференциях (РАЭСК), международных научно-студенческих конференциях «Студент и научно-технический прогресс» в Новосибирском государственном университете, «Герценовских чтениях» в Российском государственном педагогическом университете в Санкт-Петербурге, международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых в Томском государственном педагогическом университете, ежегодной региональной научно-практической конференции «Молодежь - Барнаулу», межвузовской слушательской научной конференции в Барнаульском юридическом институте МВД.

К сожалению, в последние годы бюджетная поддержка студенческих поездок на конференции резко сократилась, и им стало доступно участие в научных форумах преимущественно в пределах края и Новосибирска. Однако и в этих условиях результативность исследовательской деятельности студентов продолжает оставаться высокой. Так, в 2004 г. на 42-й международной студенческой конференции в НГУ два наших студента в соответствующих секциях заняли первые места, один – второе и два – третье. В 2005 г. на 43-й конференции «Студент и научно-технический прогресс» также два студента исторического факультета БГПУ заняли первые места, три – вторые и один - третье. Следует отметить, что и в том, и в другом случае это лучший результат среди ВУЗов-участников, включая ведущие классические университеты Сибири, за исключением хозяев конференции – студентов Новосибирского государственного университета.

В 2005 г. впервые была организована олимпиада по истории среди студентов педагогических ВУЗов Сибирского федерального округа. По ее итогам наша команда заняла первое место, в личном зачете также победил студент исторического факультета БГПУ. Наконец, только за один 2005 г.

студенты-историки опубликовали около 40 научных работ, причем большинство из них вышли не в специальных студенческих изданиях, а в обычных сборниках исследовательских, краеведческих и научно-методических работ и материалах научных конференций.

Приведенные данные, на наш взгляд, могут рассматриваться как один из показателей внешней, независимой, объективной экспертизы качества профессионального исторического образования.

Земцов В.Н.
(Екатеринбург)

Куда исчез Наполеон из учебников по историографии?

В мае 2005 г. премьер-министром Франции стал Доминик де Вильпен. Произошло это после известного провала референдума по Конституции Евросоюза. Новый премьер-министр должен был усилить «национальные» аспекты деятельности французского правительства. Прошло несколько месяцев – и в ноябре – декабре 2005 г. во французских городах начались массовые беспорядки, вызванные действиями молодежи арабского и негритянского происхождения. Вместе с этими событиями рухнули все надежды на «вписывание» Франции в рамки процветающей гуманистической Европы и надежды на трансформацию деголлевской республики в идеальное демократическое государство, к чему столь настойчиво стремился в последние годы президент Ж. Ширак. Деголлевская республика, похожестью которой на наполеоновскую систему поражаются многие политики, политологи и историки, вновь оказалась той системой, отказаться от которой французам удастся еще не скоро. Для самого же Ш. де Голля Наполеон был «сверхчеловеческим гением», «объединителем нации», человеком, вложившим «равный гений в военное искусство и в правительство». Порождением деголлевской системы является и нынешний премьер-министр де Вильпен, поклонник Наполеона, автор незаурядной книги «Сто дней, или дух самопожертвования» (Париж, 2001).

Не только политическая, но и духовная связь между эпохой Наполеона и Францией XXI в. несомненна. Несомненно и то, что Европа Наполеона и современная европейская идея также связаны между собой. Вопреки тому, что утверждает А.В. Ревякин в 5-м томе «Истории Европы», как и некоторые иные отечественные авторы, противопоставляя нынешний проект «демократической Европы» «империалистическому проекту» Наполеона, между этими «Европами» начала XIX и начала XXI в. есть много общего. Общего хотя бы в том, что реализация их, в сущности, обнаруживает сходный набор трудностей, а сама проблема отнюдь не сводится к тезису: «либо единая Ев-

ропа, либо самостоятельная сильная Франция». Механика взаимодействия оказывается здесь значительно сложнее.

Наполеон и его эпоха имеют прямое отношение и к проблемам России. «Наполеон – это эманация русского духа», – так выразил причину всегдашнего трепетного отношения русского человека к личности Наполеона Д. Мережковский. Не трудно заметить, что непреходящая магия 1812 года для нашей национальной памяти имеет принципиальное значение и сейчас: именно в 1812 г. Россия обрела чувство силы, чувство органичной сопричастности с делами Европы, но вместе с тем и сознание своей «инаковости» по отношению к Западу.

Наполеоновская эпоха стала предвестницей падения колониальных империй, роста могущества Соединенных штатов Америки, формирования под их эгидой экономического и политического единства Западного полушария. Эпоха оставила неизгладимый след в искусстве (ампир, романтизм), в формировании современной общественно-политической мысли (оформились либерализм и консерватизм), в литературе, в кинематографе, поэзии... В периодизации исторического прошлого наука во Франции традиционно по Французской революции XVIII в. и наполеоновским войнам проводит водораздел между новой и современной историей. Сегодня и отечественная наука пришла к выводу о завершении на рубеже XVIII – XIX вв. первой фазы и начале 2-й фазы истории нового Запада.

Но вот странность! В вузовском учебнике «Историография истории нового и новейшего времени стран Европы и Америки» (М., 2000), посвященному периоду XX в., за исключением беглого упоминания о Е.В. Тарле и А.З. Манфреде, есть только две строчки о третьестепенном биографе Наполеона Эмиле Людвиге, главе «школы исторической беллетристики». И всё! Можно предположить, что в XX в. эпоха начала XIX в. не изучалась вовсе. Но может быть она изучалась в XIX и в начале XX в.? Открываем учебник этой же серии (также под редакцией И.П. Дементьева) «Историография новой и новейшей истории стран Европы и Америки» (М., 1990). В нем наполеоновской эпохе повезло больше – упоминаются А. Тьер, И. Тэн, А. Собыль и А. Вандаль. Но и это всё! Странно. Ведь только по военной истории этого периода к концу XX в. было издано не менее 220 тыс. книг! Общее же число работ, посвященных эпохе, не поддается даже приблизительному учету. В справочнике 100-летней давности Ф. Кирхейзена было зафиксировано 200 тыс. названий. Сколько же их сейчас?

Может быть вся причина в том, что материал этой эпохи не поддается обработке и осмыслению новыми методами исторических исследований, а значит и для развития собственно науки он не имеет большого значения? Но это не так. С 1970-х гг. такие британские авторы, как Ф. Хэйторн-туэйт, Д. Смит и другие стали активно использовать количественные методы. В 1990-е гг. П. Бриттен Остин по-новому подошел к мемуарному насле-

дию, создав нечто подобное «устной истории» применительно к началу XIX в. У французов же еще в конце XIX в. Ж. Сис создал серьезнейший труд, заложив основы просопографического направления. Сегодня его дело продолжают супруги Кюинтэны. Новые методы исследования прошлого активно применял А.Г. Тартаковский (его книга о мемуаристике 1812 г. вышла еще в 1980 г.), О.В. Соколов в своей монографии «Армия Наполеона» (СПб., 2000) блестяще соединил квантитативные методы с традиционными. Наконец, популярная ныне микроистория... В изучении наполеоновской эпохи она появилась еще до К. Гинзбурга! Больше того, сам Гинзбург начал поиск новых методов под впечатлением от соприкосновения с эпопеей Л.Н. Толстого «Война и мир», в которой он увидел человека в потоке времени и водвороте человеческих судеб.

Чем же тогда объяснить отсутствие внимания историографии (в особенности отечественной) к тематике наполеоновских войн? Мы объясняем это общей слабостью и ограниченностью как данного раздела исторической науки в нашей стране, так и всей исторической науки в целом. В сущности, исследователь как правило выбирает: либо заниматься теорией исторической науки (куда нередко относят и историографию), либо конкретно-историческими исследованиями. Тогда как абсолютизация и того, и другого просто ущербна. Речь сегодня должна идти об органическом соединении методологии, историографии и конкретных исторических исследований. Тогда и вузовские учебники по историографии будут отражать не отвлеченные представления их авторов об абстрактном процессе «развития» науки, но фиксировать реально существующие ее проблемы и достижения.

Лис Н.А.
(Нижний Тагил)

К вопросу реализации эмоционально-ценностного аспекта содержания профессионального образования

В условиях обновления содержания высшего профессионального образования всё более актуальным становится реализация его эмоционально-ценностного аспекта, поиск человекоформирующих возможностей учебного процесса в вузе. Развитие творческой индивидуальности специалиста является одним из основных направлений развития высшего образования. Главным компонентом образовательного процесса в вузе, его объектом и субъектом является будущий учитель, представляющий собой индивидуальность, развиваемую и преобразуемую в соответствии с педагогическими целями (объект). Это - развивающаяся личность, наделённая естественными

потребностями и задатками, стремящаяся к творческому самопроявлению, удовлетворению своих интересов, способная к активному усвоению педагогических воздействий или сопротивлению им (субъект). Исходя из современных психолого-педагогических исследований специфики человеческого усвоения знаний, умений, навыков, учебный процесс можно обобщённо представить в виде трёх взаимосвязанных и взаимопроникающих элементов: мотивационного, собственно учебно-познавательной деятельности обучаемого и управления этой деятельностью со стороны преподавателя и используемых им средств обучения. В зависимости от того, какие исходные позиции положены в основу построения каждого компонента образовательного процесса, используются те или иные методики.

Опираясь на известное положение А.Н. Леонтьева о том, что в основании отношения человека к миру лежит определённый смысл, а источником этих смыслов являются потребности человека и его личностные ценности (1), можно понять, почему один студент полон стремления к овладению будущей профессией, а другой нуждается в постоянном стимулировании, активизации его внутренней энергии извне. Многолетние наблюдения за процессом обучения в педагогическом вузе показывают, что студент с сильным желанием стать учителем учится, как правило, без внешнего принуждения, при этом получает максимальное удовлетворение от проделываемых действий, работы. Изучаемые предметы притягивают таких студентов эмоционально. Они с охотой берутся за выполнение заданий преподавателя, стремятся к более глубокому пониманию, легко усваивают информацию, выбирают наиболее экономичные способы обучения. Также эффективно идёт процесс формирования профессионально - важных качеств личности будущего педагога.

В течение трёх лет (2002-2005 гг.) на базе исторического факультета НТГСПА проводилось исследование влияния эмоционально-ценностного воздействия, осуществляемого на учебных занятиях, на мотивацию студентов к обучению в вузе, их ценностные ориентиры, интерес к будущей профессии, на развитие их самостоятельности и творчества. Ведь истинная цель учебных занятий в педвузе – это появление позитивных изменений, которые происходят в интеллектуальной и личностной сферах студента (прирост мотивации, формирование ценностных ориентиров, интересов, склонностей, обретение уверенности в своих силах, развитие мышления, речи, волевых качеств и т.д.).

Исследование показало, что эффективность учебного процесса зависит во-первых, от того, насколько чётко сформулировал педагог его цель для себя, как поставил её перед студентами, и как они эту цель приняли. Во-вторых, от максимальной осмысленности и индивидуальной значимости для обучаемых как содержания, так и процесса, протекающего на учебном занятии. В-третьих, от сотрудничества и совместной активности преподавателя и

студентов на занятии, нацеленной на развитие личности будущего педагога и самого преподавателя. Все эти условия во многом определяются эмоционально-ценностными отношениями, установками и ориентациями всех участников учебно-воспитательного процесса, являющимися внутренними регуляторами поведения человека, и, конечно же, мастерством преподавателя, его умением добиться привлекательности учебного занятия для студентов.

В разных подходах к организации учебно-воспитательного процесса в педвузе, имеющих разные теоретические основания, неизменно подчёркивается значимость эмоционально-ценностного воздействия на студентов педвуза с целью повышения их мотивации к освоению педагогической профессии и личностному развитию. Известно, что эмоции регулируют поведение и деятельность обучаемого, непрерывно соотнося их ход и промежуточные результаты с потребностями и мотивами. Ценностное поведение основано как на ответственности, так и на эмоциях. Выявление эмотивной части сознания, отношения, поведения студента – неперенное условие поиска методов их формирования. С.Л. Рубинштейн отмечал, что эмоции являются субъективной (психической) формой существования потребностей личности. Именно в эмоциях обнаруживается смысл учебной деятельности для самого обучаемого и открываются новые перспективы для познавательной деятельности и взаимодействия педагога и ученика (2). Особое значение, на наш взгляд, в возникновении потребностей и мотивов, выполняющих стимулирующую функцию в обучении и в развитии позитивного отношения к будущей профессии у студентов педвуза, имеют предметные эмоции по поводу конкретных событий или в связи с конкретными объектами. К ним относятся интеллектуальные эмоции (любопытство, любознательность, удивление, новизна, успех, уверенность, сомнение), эстетические (чувство красоты, гармонии, ритма), и моральные (чувство стыда, справедливости, чести). Умение создать благоприятную эмоциональную атмосферу занятия – важная, на наш взгляд, составляющая профессионального мастерства педагога и условие высокой эффективности учебного занятия без ущерба для нервно-психического здоровья самого педагога и студентов.

О чём говорит повседневная практика организации учебных занятий в педагогическом вузе? В ходе наблюдения за учебными занятиями на историческом факультете НТГСПА было установлено, что построение лекционного материала у преподавателей вуза направлено в основном на систематическое изложение учебного материала, раскрытие сложных теоретических вопросов и обобщение научной информации. Студенты во время лекции максимально сосредоточены на фиксации учебного материала, и лишь на 20% посещённых лекций их содержание вызвало интеллектуальные эмоциональные реакции слушателей (вопросы студентов, реплики, максимальная концентрация внимания на отдельных примерах и фактах, смех, оживление и др.). На семинарах подавляющая часть студентов достаточно

напряжена, особенно в начале занятий. На более чем половине занятий преподаватели не анализировали недостатки в подготовке отдельных студентов к семинару. В среднем только 23% студентов проявляли активность при обсуждении спорных вопросов по изучаемой теме и лишь 9 вопросов было задано студентами преподавателям на 28 семинарах.

По результатам опроса студентов разных курсов (в опросе приняли участие 107 студентов 1, 3 - 5 курсов) можно утверждать, что из всех эмоциональных процессов и состояний для успеха занятия для обучаемых особенно важны чувства, связывающие преподавателя и студентов друг с другом. Это - симпатия, любовь, эмпатия, доброжелательность, которые в социальной психологии называют эмоциональными отношениями. Данные психологических исследований эмоциональных отношений показывают необходимость создания психологического комфорта на учебном занятии и уверенности членов учебной группы в хорошем отношении друг к другу. Л.Я. Гозман отмечал, что при выполнении выше указанных условий высказываемое другим человеком несогласие с позицией субъекта не только не уменьшает, но даже увеличивает симпатию к нему. Таким образом, члены учебной группы могут спорить между собой, отстаивать свою позицию, даже критиковать друг друга, не опасаясь отрицательного влияния этих действий на взаимоотношения. Это, по мнению Л.Я. Гозмана, помогает созданию и поддержанию творческой атмосферы на учебном занятии (3).

Как показало исследование, студента в педвуз приводит не столько горячее желание подготовиться к тому, чтобы «сеять разумное доброе, вечное» на ниве просвещения, сколько жизненный опыт родителей и их желание определить своего ребёнка поближе к дому или неосознанное представление самих выпускников школы о необходимости получения высшего образования вообще. Ценностные ориентиры студентов-первокурсников слабо осознаны и не могут быть эффективными регуляторами их учебной деятельности. Неуверенность в своих возможностях, неразвитость волевой сферы личности, недостаточно сформированные в школе общеучебные умения в условиях возросших требований к студенту со стороны преподавателей вуза, не всегда регулируемый объём информации, обрушивающийся на студента-первокурсника, зачастую загоняют его в состояние стресса, постоянного напряжения и часто плохого самочувствия. Эмоционально негативно окрашенным становится всё окружение студента, в том числе сами учебные занятия. В процессе познания бывают задействованы определенные классы эмоций, опираясь на которые, преподаватель может добиться эффекта. К классу эмоций познавательного характера относятся удивление, любопытство, уверенность, сомнение, увлечение. Результаты опроса студентов выявили, что у третьей части опрошенных студентов первого курса и у 23% опрошенных студентов пятого курса возникают эти эмоции на учебных занятиях и помогают лучше ориентироваться в выборе наиболее значимой для

них эмоционально-ценностной деятельности, отвечающей их потребностям и мотивам.

Потребность в познании – одна из «очеловеченных» потребностей. Однако обучение - не только познание, но и связанные с ним другие виды деятельности, в частности, общение, взаимодействие всех участников учебного процесса, в ходе которого формируется позитивный эмоциональный опыт, выражающийся в потребности студента в самоутверждении, самопроявлении, в доверии, защищённости. В ходе исследования было выявлено, что студенты-первокурсники очень болезненно реагируют на то, как выстраиваются отношения преподавателя к результатам их деятельности и однокурсников друг к другу – либо на основе понимания, взаимопомощи, заинтересованности, либо в атмосфере равнодушия, формализма и индивидуализма. Если эти отношения в учебной группе между студентами строятся по второму типу, то, вероятно, не случайно к концу первого семестра студенты не всегда знают даже имена и тем более интересы друг друга, что, несомненно, порождает дискомфортное состояние у большинства субъектов учебного занятия. Наблюдения за эмоциональным состоянием первокурсников на учебных занятиях показали, что уверенно на семинаре себя чувствуют только треть студентов. Основанием неуверенности является, по мнению студентов, не только слабая подготовка к занятию, но и «боязнь показаться не очень умным», «обыкновенный страх перед преподавателем», «сложность учебного материала», «незрелость речевых умений». Из этого следует вывод о необходимости создания личностно-развивающей среды на учебном занятии.

Известно, что идея гуманизации в высшем профессиональном образовании связана с подготовкой не «обезличенных» кадров, а с общим, социально-нравственным и профессиональным развитием личности. Одной из первостепенных задач вузовского преподавателя является, прежде всего, выявление гуманистического потенциала учебного занятия, отношение к студенту как субъекту познания, общения и творчества. Наблюдение за реакциями студентов в процессе их взаимодействия с преподавателем и между собой во время обсуждения вопросов семинарского занятия выявило необходимость внимания к эмоциональным отношениям, складывающимся в аудитории в процессе решения педагогических задач. Поведение педагога, не скрывающего своей симпатии к студенту, умеющего постоянно смотреть в глаза собеседнику, улыбающегося, находящегося на короткой дистанции от студента в прямом и переносном смысле, демонстрирующего открытость в диалоге с аудиторией, создаёт условия для преодоления неуверенности, сомнений у обучающихся, способствует эффективному реагированию, снижает напряжённость и уменьшает чувство тревоги, способствует включению механизмов воображения и идеализации, возникновению взаимной симпатии и установлению доверия, как важнейших условий для повышения мотивации.

вазии учения. Неадекватно выстроенное взаимодействие зачастую приводит к искажению целевых установок учебного занятия и возникновению непрогнозируемых последствий в поведении как самого педагога, так и студентов. У отдельных студентов возникает отрицательная мотивация к учению, в основном к тем предметам, где не сложились отношения с преподавателем. Постепенно рождается безразличие, равнодушие к учёбе и будущей профессии. Из двух академических групп студентов первого курса у шестерых из них было зафиксировано на конец первого семестра состояние практически полной апатии и отсутствие всякого интереса к овладению педагогической профессией именно по этой причине.

Эмоции и мышление в научной литературе рассматриваются как тесно связанные между собой. Б.И. Додонов определяет эту связь, как внутреннюю деятельность человека, в которой первичная информация о действительности подвергается определённой переработке, в результате чего личность получает «аргументы к действию». Сама эмоциональная реакция человека не сопровождается каким-либо специфическим знанием. Однако известно, что эмоциональная сфера всегда оценивает информацию, классифицирует ее на положительную и отрицательную. Эмоциональные реакции человека во многом зависят от его мировосприятия, самооценки, от отношения к нему окружающих. Эмоции имеют большое значение в формировании личности, «оставляют определённый след в условно-рефлекторной связи» (4). Повторяющиеся реакции удивления, интереса, радости, а также страха, неуверенности, отвращения, депрессии могут укорениться надолго внутри ещё неопытного студента-первокурсника. Обеспечение гармонии эмоций с интеллектом может быть эффективным, на наш взгляд, направлением реализации эмоционально-ценностного аспекта профессионального образования.

Эмоции определяют не только двигательную активность человека, но и степень активности мышления. Развивающее воздействие на эмоциональную сферу студента оказывают все, кто их окружает в период обучения, взаимоотношения с ними, а также современные технологии обучения, применяемые в вузе. Эмоциональная сфера ориентирует обучающегося в выборе наиболее значимой эмоционально-ценностной деятельности, отвечающей его потребностям и мотивам. Студенты, как правило, более высоко оценивают занятия, проводимые в нетрадиционной форме (игра, дискуссия, тренинги и др.), с применением наглядности. Такие занятия, по мнению студентов, дают «дополнительный эмоциональный заряд для усвоения учебного материала», «повышают настроение», «улучшают самочувствие», «отвлекают от будничности учебных занятий», «повышают интерес к процессу обучения», «вселяют уверенность в своих возможностях», «обогащают опыт общения».

Целью развития будущего педагога является формирование в его личности таких ценностных ориентаций, отношений, мотивов, которые обеспечивали бы оценивание и регулирование поведения в соответствии с морально-нравственными нормами, принятыми в конкретной социально-культурной среде и формирование профессионального педагогического самосознания будущего учителя. Моральные чувства переживаются индивидуально каждым человеком, но при такого рода переживаниях, при совпадении нравственных ценностей объединяют людей и дают им «ощущение локтя», солидарности. Осознание студентом норм, правил, модели своей будущей профессии способствует, на наш взгляд, возникновению эмоционального отношения и способности к оцениванию особенностей самого себя и других, что является существенным фактором возникновения чувства уверенности или неуверенности в учёбе. Исследование показало, что положительно себя оценивают в целом более половины первокурсников исторического факультета, более 60% третьекурсников и около 81% пятикурсников. Результаты опроса показали, что у студентов в отдельных случаях проявляются повышенные требования к внешней среде (педагогам, к условиям учебного процесса), что позволяет сделать вывод о непонимании ими слабых сторон своей учебной деятельности и отсутствия намерения их исправить. При этом превалирует актуальная самооценка, оценку же будущих собственных учебных достижений согласились сделать лишь треть студентов третьего курса и чуть более четверти – пятикурсников. Понимание слабых сторон своего учебного труда и намерение их исправить свидетельствует о положительном настрое студента к дальнейшей работе над собой и способствует повышению уверенности в себе. Кроме того, такая позиция позволяет планировать достижение новых результатов в овладении будущей профессией и более осознанно делать выбор способов улучшения этих результатов.

Формирование позитивного эмоционального опыта личности будущего педагога в учебном процессе в своей основе должно опираться на эмпатию. Эмпатия является основой содействия, помощи, так необходимых как в процессе обучения в педвузе, так и в будущей педагогической деятельности. Готовность оказать помощь своему однокурснику в учёбе выразили лишь около 30% опрошенных третьекурсников, и треть студентов 5 курса, ссылаясь, прежде всего, на то, что «не хватает времени», «у нас каждый за себя» и «если попросят». Наблюдения за реакциями студентов 5 курса на семинарских занятиях в ответ на другую позицию, другое мнение позволили предположить, что преподавателями не всегда фиксируются неадекватные реакции студентов по отношению к *другому* человеку, мнению, суждению и, тем более, не часто оказывается достаточно квалифицированная помощь студентам в развитии умения принять точку зрения другого человека и способности услышать и понять другого. Таким образом, в процессе

обучения в педвузе необходимо не только создание условий для усвоения теоретических знаний и формирования профессиональных умений, но и развитие у студентов новых форм психических состояний, новых форм поведения и их закрепления с целью осознания будущими учителями неадекватности своего поведения в определённых ситуациях, появления неудовлетворённости прежними формами поведения, создания положительного отношения к обучению. Развитие эмпатии может осуществляться в специально организованных ситуациях совместных переживаний. Эффективность использования таких приёмов зависит, на наш взгляд, от степени остроты ситуации, от умения педагога создать определённую психологическую атмосферу на занятии и от «понимания возможностей в ходе группового межролевого взаимодействия получить новое, эмоционально прочувствованное знание, имеющее самоценность именно как коллективный продукт творческих усилий» (5). Испытывая тягу к познанию, студент ищет и находит того, с кем может пережить моральные, интеллектуальные, эстетические чувства, которые способствуют развитию индивидуально - мыслительных процессов и морально - нравственных качеств личности будущего педагога.

Важнейшее средство эмоционального воздействия в процессе обучения в вузе – это наглядность. Как показало исследование, наглядность воспринимается студентами как необходимое средство усвоения научных понятий (52% опрошенных третьекурсников), повышения активности восприятия материала во время лекций (31% первокурсников), повышения интереса к изучаемому курсу (25% пятикурсников), улучшения настроения во время учебного занятия (18% студентов пятого курса). К сожалению, преподаватели педагогического вуза в силу тех или иных причин далеко не полностью реализуют возможности наглядных методов обучения для формирования эмоционального и чувственного опыта будущих учителей. При этом важно отметить, что преимущественно применяется словесно - образная и условно - графическая наглядность и в меньшей мере – изобразительная.

Изучение личностных особенностей студентов пятого курса исторического факультета выявило почти у половины выпускников потребность в успехе, достижениях в учёбе, достаточно частые проявления эмоционально острых переживаний неудач. Вместе с тем, лишь треть всех выпускников осознаёт причины своих эмоциональных переживаний, ощущений, которые возникают в учебном процессе и оказывают своё позитивное или негативное воздействие на результаты личностного и профессионального развития. У пятикурсников отмечается явное снижение интереса к содержательной и процессуальной сторонам учебных занятий по сравнению с третьим курсом. У некоторых выпускников было выявлено торможение творчески-познавательных стремлений, «внутренний» уход от деятельности, которая ещё совсем недавно была интересной, значимой и успешной (четверть опрошенных пятикурсников по разным причинам потеряла интерес к научно-

исследовательской деятельности, которой они занимались с первого и второго курсов).

Таким образом, проведенное исследование подтвердило, что идея личностного подхода в профессиональном становлении специалиста оказывается реализованной только частично. Взаимодействие студента с преподавателями исходит, как правило, не от личностей, а от тех формальных требований, которые каждый участник этого взаимодействия себе предъявляет. Отсюда – неуверенность, сужение интересов, неумение слышать и слушать собеседника, усиление эгоцентризма, доходящее иногда до скрытой агрессии у студентов. По-прежнему, преобладают репродуктивные методы обучения, монологическая речь на занятиях, таким образом, значительно сужается сфера самовыражения как студента, так и преподавателя, наблюдаются психические перегрузки у всех участников учебного процесса.

В результате проведенного исследования можно выделить основные пути реализации эмоционально-ценностного аспекта содержания педагогического образования на учебных занятиях:

- 1) осуществлять отбор учебного материала к учебному занятию с учетом направленности личности студентов, их потребностей и Я-концепции;
- 2) усилить мотивацию студентов к овладению профессией с помощью внутренних и внешних стимулов;
- 3) обеспечить адекватное соответствие организационных форм и средств обучения его содержанию;
- 4) создавать ситуации психологической комфортности во взаимодействии педагога и студентов;
- 5) постоянно создавать условия на учебных занятиях для возникновения и развития студентов потребностей к самопознанию, самовыражению и саморазвитию.

-
1. Леонтьев Д.А. Потребности, мотивы и эмоции. М., 1971. С. 23.
 2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1989, Т. 2. С.142.
 3. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. М., 1987. С.38.
 4. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. М., 1978. С. 27.
 5. Маркова А.К. Психология труда учителя. М, 1993. С.162.

Назарова И.А., Малькова Т.В.
(Екатеринбург)

Содержание общего исторического образования как условие гуманизации образовательного процесса

Теория и практика университетского образования в филиале вуза требует применения подходов, учитывающих особенности получения высшего образования в учебном заведении, расположенном в малом (провинциальном) городе. Анализ педагогической литературы показал, что учет таких особенностей возможен в рамках процесса гуманизации (1, 2, 3, и др.). Под гуманизацией образовательного процесса, мы будем понимать процесс перехода от традиционных форм подготовки специалистов к гуманистическим через оптимизацию условий для их самосовершенствования и саморазвития с целью обеспечения дальнейшей самореализации в условиях региона и конкурентоспособности на рынке труда.

Анализ гуманистических концепций образования позволяет сделать вывод о том, что одним из его важнейших компонентов, способным объединить внутреннее саморазвитие и внешнюю организацию учебного процесса, придать личности будущего специалиста гуманистическую направленность, является специально организованное содержание историко-культурного блока общеобразовательных дисциплин.

Таким образом, образование, построенное на идеалах, востребующих собственно человеческое начало в человеке, определяется как гуманистическое, а все учебные дисциплины, формирующие с различных сторон понимание значимости человеческого начала в любой профессиональной деятельности, становятся гуманитарными и выполняют функцию гуманизации.

Такой подход к пониманию гуманизации образовательного процесса предполагает использование определенных средств (4, 5). К их числу можно отнести и содержание историко-культурных дисциплин. Это объясняется тем, что содержание курса «Истории» может обладать качествами среды, питающей личность, ненасильственно формирующей ее мировоззренческую гуманистическую основу, посредством выработки собственных оценок и отношений к культурно-историческому опыту человечества.

Реализация синергетических основоположений в содержании курса «Истории» способствует формированию целостной и реальной картины действительности, ее адекватного понимания (6).

Результатом интенсивного взаимодействия познающего сознания студентов с таким содержанием учебного материала становится возникновение ценностного новообразования - мировоззренческих умений: произ-

водить операции поиска и обнаружения реального смысла исторических и культурных концепций; устанавливать порождаемые тем или другим обоснованием причинно-следственные связи исторических событий; критичного их осмысления; актуализации существования заложенных в различные эпохи смыслов; выявления противоречивости их трансформаций и т.д., проявляющих в целом способность сознания функционировать на личностном уровне.

Анализ концепций личностно ориентированного образования позволил выделить основные ориентиры, которые также нашли свое отражение в содержании курса «Истории»: не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для развития личностных функций субъектов образовательного процесса становится определяющей идеей; гуманитарная задача профессионального образования состоит в расширении и обогащении индивидуального опыта, в котором могли бы раскрыться лучшие человеческие проявления студента. Целью подготовки гуманистически ориентированного специалиста является базовое образование и культура, на основе которых создаются оптимальные условия для развития личностных структур сознания, воплощающих творческие качества человека (7).

Учет указанных подходов позволил выделить в содержании курса «Истории» следующие компоненты:

Эмоционально-ценностный компонент предполагает представление в содержании материала, способствующего проявлению эмоционального отношения к рассматриваемым фактам; осознанного принятия духовных, культурных ценностей и ориентацией в них; эмпатийных установок и т.п. Данный компонент может быть представлен следующими средствами: проблемная неоднозначность выдвигаемых ориентиров, демонстрация позитивных и негативных последствий описываемых явлений; антитезисное изложение учебного материала, стимулирующее потребность самостоятельно изучать, осмысливать уроки прошлого и конструировать собственные модели его актуализации.

Критический компонент определяет содержание как основу для осмысления любого факта на предмет его соответствия или несоответствия гуманистическим ценностям культурно-исторического бытия, личностным ценностям и смыслам изучаемой эпохи, исходя из их собственного понимания. Средствами его выражения могут быть: нелинейное изложение, прерываемое аналогами из других эпох; незавершенность и открытость знаний, их неустойчивость и нестабильность; относительная предсказуемость результатов событий; предоставление возможностей для дополнения логики познания ассоциативными и интуитивными открытиями.

Рефлексивный компонент ориентирует на создание ситуаций, когда учебный материал востребует умение осмысливать явление при помощи

изучения и сравнения собственных размышлений, сомнений; умение конструировать и удерживать образ своего "Я" в контексте переживаемого события, самостоятельности в принятии решений и ответственности за них. Средства представления: формирование установки на осознание внутренних источников, связей, механизмов развития сущностей и смыслов явлений, составляющих предмет изучения посредством феноменологических методов понимания, эйдетической редукции и саморазвития точек духовно-личностного измерения.

Творческий компонент содержит материал, востребующий экспертные оценки и условия для перевода обучаемых в позицию экспертов; «обыденных» пояснений студентами собственных, донаучных и интуитивных (априорных) представлений о смысле представляемых явлений, основу для конструирования собственных отношений к изучаемому событию. Средства представления: обращение к тринитарной (тройственной) возможности познания и оценки, позволяющей и преподавателю, и студенту выйти в пространство сторонней позиции, рассмотреть явление во всей его изменчивости и неоднозначности; ориентация не только на конечный результат, но и на процесс приобретения знаний посредством специально организованного проживания и переживания изучаемого материала; понятие «методика», как набор жестких предписаний, требующих точного «ритуального» исполнения в образовании и обеспечивающих твердое запоминание и закрытость знаний, уступает место понятию «технология», как более целостному и мягкому набору ориентиров, допускающих творчество преподавателя и студента в познании и способствующих их взаимному развитию; технологии задачного и диалогического подходов.

Регулирующий компонент обуславливает подбор содержания с ориентацией на развитие умений и способностей самоуправления и саморегуляции. Умения: мобилизовывать физические и психические возможности в ситуациях преодоления препятствий при достижении поставленных целей, мотивирования отношений, определения скрытых источников противоречий и т.д. Способности к самообладанию, самодисциплине к преодолению противоречия между сознанием и поведением, к предвидению последствий действий и поступков исторических личностей; волевые процессы и усилия личности, направленные на самоконтроль и коррекцию мировоззренческих позиций. Средства представления: философские аспекты учебного материала, особым образом распределенного и по-разному воспроизводимого в условиях столкновения познания с трудностями; материал, содержащий основу для выявления противоречивости трансформаций фактов, событий, целей, ведущих принципов исторических концепций и т.д., проявляющих в целом способность сознания функционировать на личностном уровне.

Выделенные нами структурные компоненты содержания исторических знаний являются основным педагогическим условием переформулиро-

вания содержания программных знаний для достижения целей процесса гуманизации.

1. Девятова С.В., Купцов В.И. Концепция гуманизации и гуманитаризации образования // Социально-политический журнал. 1995. №6. С. 107 – 115; 1996. №1. С. 125 – 132.
2. Руденко В.Н. Цивилизационно - культурологическая парадигма развития университетского образования // Педагогика. 2003. №6. С. 32 - 39.
3. Тангяв С.А. Высшее образование в перспективе XXI столетия // Педагогика. 2000. №2. С. 3 - 10.
4. Иванов М.Г. Принципы гуманизации образовательного процесса и их реализация в условиях школы-комплекса. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 1999. 21 с.
5. Ярушева С.А. Педагогические условия развития профессионального интереса у студентов вуза в процессе изучения общепрофессиональных дисциплин. Дисс. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2002. 183 с.
6. Куваев С.П. К методологии педагогического проектирования развития образовательной деятельности в региональном аспекте // Социально-гуманитарное образование в средней и высшей школе: перспективы модернизации. Материалы VI Международной научно-практической конференции, 17 мая 2002 г. Екатеринбург, 2002. С. 73 - 75.
7. Булынский Н.Н. Особенности формирования содержания образования в современных образовательных учреждениях // Теоретические и практические проблемы профессионального образования в современных образовательных учреждениях: Межвуз. сб. науч. трудов. Челябинск, 2002. С. 4.

**Огоновская И.С.
(Екатеринбург)**

Кадровые проблемы в историко-обществоведческом образовании, или «Смены не будет?»

Проблема педагогических кадров всегда была актуальна для нашей страны. В дореволюционной России в роли педагогов выступали представители разночинной интеллигенции, в первые годы советской власти учителями становились выходцы из рабочих и крестьян, в последующие годы рождались целые учительские династии. Статус и авторитет педагога был достаточно высок. Наступившие времена перестройки и 1990-е гг. изменили как статус российского учительства, так и отношение к нему в обществе. Последствия этого катастрофичны - отток кадров из сферы образования неумолимо возрастает.

Простой арифметический подсчет: в Свердловской области почти 1,5 тыс. общеобразовательных учреждений различного вида и типа, но в среднем в каждом из них должно быть 1 - 2 преподавателя историко-

обществоведческого цикла. В целом, - около 2,5 - 3 тыс. чел. Реальная статистика такова, что в 1999 г. дефицит этих кадров составлял 167 чел., а в настоящее время составляет 300 - 350 чел. (здесь и далее используются данные, полученные кафедрой социально-гуманитарного образования Института развития регионального образования (далее - ИРРО) в результате различного рода исследований в 1999 - 2005 гг.). Подчеркнем, что данная цифра взята из расчета 18 часов еженедельной нагрузки на одного педагога (в реальной практике такая средняя нагрузка составляет 27 часов, что в некоторой степени снижает остроту проблемы педагогических кадров).

Возрастной состав педагогов-обществоведов выглядит следующим образом (по годам рождения): 1940-е - 15 %, 1950-е - 45 %, 1960-е - 25 %, 1970-е - 10 %, 1980-е - 5 %. Таким образом, большую часть педагогов составляют 40 - 50-летние люди, способные принимать изменения и новые условия деятельности, готовые овладевать новыми педагогическими технологиями, новым содержанием старых предметов и новыми предметами. Вместе с тем, через 5-10 лет эти педагоги выйдут на финишную педагогическую прямую (при условии, что не будет принят новый пенсионный закон), но сменить их смогут специалисты, которых будет уже в два раза меньше.

Интересны данные, полученные ИРРО в 2003 г. на основании анкетирования 244-х абитуриентов исторического факультета УрГПУ. Ответы на вопрос, почему Вы выбрали педагогический университет, выглядели следующим образом: «по-настоящему хочу быть учителем истории» (60,7 %), считают факультет «запасным аэродромом» в случае непоступления в другой вуз (15,1 %), «чтобы ближе к дому» (7,1 %), «в УрГПУ легче сдавать экзамены, чем в УрГУ и УрГЮА» (8,9 %). По сути, почти 40 % абитуриентов УрГПУ пошли в университет без особого желания осознанного выбора, стремления «сеять разумное, доброе, вечное». Естественно, их неслучайное или случайное попадание в общеобразовательное учреждение станет в конечном итоге каторгой для них самих и мучением для школьников.

В образовательных учреждениях Свердловской области в настоящее время работают выпускники исторического и философского факультетов УрГУ (40 %; соответственно 35 % и 5 %), исторического факультета НТГПИ (ныне Нижнетагильская социально-педагогическая академия) (10 %), выпускники исторического факультета СГПИ (УрГПУ) (5 %; заметим, что этот факультет еще относительно «молодой»), выпускники педагогических колледжей, чаще всего - Свердловского областного педагогического колледжа (5 %). Кроме выпускников свердловско-екатеринбургских вузов, в Свердловской области работают выпускники университетов Тюмени, Перми, Горького, Киева, педагогических институтов Москвы, Шадринска, Вологды, Кирова, Кургана, Челябинска и других городов России.

Существуют значительные отличия в уровне подготовки учителей истории и обществознания в УрГУ (как таковой ее и нет) и в педагогических

учебных заведениях. Выпускники исторического и философского факультетов УрГУ имеют солидную теоретическую подготовку по своему предмету, однако с методикой преподавания предмета знакомы достаточно поверхностно (18 часов лекций и 18 часов практических занятий в год). Кроме того, историкам приходится вести в школе такие предметы, как обществознание, культурология, экономика, право и другие, что без соответствующей подготовки достаточно сложно и значительно снижает качество преподавания указанных дисциплин.

Выпускники НТГПИ (НТСПА) и УрГПУ имеют серьезную подготовку в плане методики преподавания, но, как показывает статистика, не так значительно, как хотелось бы, пополняют ряды педагогов.

Молодые специалисты в образовательных учреждениях Свердловской области являются «штучным товаром», чаще всего - это выпускники педагогических колледжей, которые через 2-3 года работы пытаются продолжить образование, причем не всегда в педагогическом вузе. Среди условий возвращения в систему образования они называют психологический комфорт в образовательном учреждении, помощь коллег, возможность повышения квалификации, достойную заработную плату и т.д. (заметим, что материальные блага у данной категории респондентов стоят не на первом месте).

В условиях отсутствия обязательной «отработки», широкого спектра возможностей для применения своих гуманитарных знаний, навыков коммуникации выпускники вузов, конечно, выбирают не систему общего образования. К примеру, из 40 выпускников исторического факультета УрГПУ в 2004 г. только два человека пошли работать в школу, все 40 выпускников Института педагогической юриспруденции РГППУ, который готовит учителей права, во время беседы на ГЭКе по педагогике и психологии заявили, что не будут преподавать право в школе.

Студенты IV курса исторического факультета УрГУ, прошедшие педагогическую практику в феврале 2005 г., были единодушны во мнении, что «на педагогической практике им понравилось», но «связывать свою жизнь со школой они не хотят». Причины своего «нехотения» они объяснили следующим образом (в % указано количество респондентов):

- низкая (недостойная человека) заработная плата (100%);
- социальная незащищенность педагога (21 %);
- «хотелось бы больше уважения» (16 %);
- отсутствие предоставляемой жилплощади (10 %)
- большая наполняемость класса (8 %).

В качестве стимулов к работе студенты назвали возможность повышения квалификации, уменьшение бюрократической (бумагонаписательной) работы, возможность дополнительного заработка, заграничные командировки (по обмену опытом), программы адаптации молодых учителей, защиту педагогов

в юридическом плане, изменение «морального климата в отношении учителя со стороны учеников, родителей, общества» и многое другое. Указанная заработная плата, при которой они все-таки пошли бы в школу, колеблется от 10 до 70 тыс. рублей в месяц.

Абитуриенты гуманитарных факультетов УрГУ (2005 г.) добавили к этим условиям дополнительно повышение престижа профессии (прежде всего за счет «положительной» рекламы, привлекательного образа учителя в кино, литературе), отмену платного образования в педвузах, более качественную подготовку педагогов, бесплатный проезд к морю, введение в школах специальных психологов для учителей, поддержку энтузиастов и др.

Педагоги-практики, анализируя причины своей неудовлетворенности от педагогической деятельности, помимо вышеуказанных, называют также:

- отсутствие методического дня, который можно использовать для повышения квалификации (чтение книг, газет, посещение библиотеки, семинаров в ИРРО, просмотр необходимых телепередач и др.);
- необходимость вести, помимо истории и обществознания, такие предметы, как право, экономика, граждановедение, история Урала, художественная культура Урала, мировая художественная культура и другие (а для этого зачастую нет соответствующей подготовки);
- недостаточность средств на приобретение методической литературы;
- слабую обеспеченность образовательных учреждений картами, иллюстративными материалами, аудио- и видеотехникой, периодическими изданиями;
- мизерную оплату за проверку тетрадей и классное руководство;
- нежелание администрации образовательных учреждений отпускать педагогов на курсы повышения квалификации, что связано с отсутствием финансирования, возможностью замены педагога другим педагогом (особенно, если недельная нагрузка «отбывающего» на курсы более 30 часов), и, как следствие этого, -узкое информационное поле, отсутствие возможности знакомства с передовым педагогическим опытом, новым содержанием предметов и т.д.

Общий вывод о состоянии педагогического корпуса историков-обществоведов в целом неутешителен: происходит естественное старение кадров; приток молодых учителей незначителен, условия жизни и работы педагогов далеки от идеальных и вряд ли могут быть привлекательными для будущих поколений. Заявления высоких российских чиновников о том, что

молодежь не идет работать в школу из-за «засилия пенсионеров» далеки от истины и свидетельствуют о том, насколько эти чиновники «далеки от народа».

На наш взгляд, не решит проблему педагогических кадров и национальный проект в сфере образования (2005), в основе которого не лежат принципы системности, преемственности и последовательности.

Петухова И.В., Флягин В.А.
(Екатеринбург)

Опыт использования компьютерного тестирования на вступительных экзаменах по истории России в УГТУ - УПИ

Вступительный экзамен по истории России в Уральском государственном техническом университете (УПИ) введен в 1998 г., что было связано с появлением и развитием новых гуманитарных, экономических и управленческих специальностей в вузе. До 2003 г. включительно экзамен проводился в традиционной устной форме (два вопроса в каждом билете, 10-балльная система оценки). Затем в 2004 г. согласно требованиям Министерства образования и науки РФ был проведен эксперимент с внедрением письменного экзамена, представлявшего собой комбинацию форм бланкового тестирования и письменного ответа на один теоретический вопрос. Наконец, в 2005 г. на ряде факультетов университета в качестве эксперимента вступительные экзамены по всем предметам (в т.ч. по истории России) проводились в форме компьютерного тестирования.

Тестовые формы контроля знаний получили широкое распространение в нашей стране в 1990-е гг. в связи с увлечением новыми образовательными технологиями, пришедшими с Запада. Родиной тестов считаются США (англ. test – испытание, экзамен), где первые задания подобного рода стали использоваться еще на рубеже XIX – XX вв. Изначально тесты имели психологическую направленность, наиболее известный из них – тест на определение т.н. интеллектуального коэффициента (IQ). После II мировой войны тесты стали активно внедряться в сферу образования как одна из форм контроля знаний, в 1947 г. была создана Образовательная тестовая служба США. Тогда же, в послевоенный период, тесты распространялись в ряде европейских стран, но не везде успешно. Так, например, во Франции этот процесс столкнулся с мощным противодействием научной общественности.

Среди педагогов и ученых России, пожалуй, нет равнодушных к проблеме использования тестов в учебном процессе. Сторонники расширения их внедрения указывают прежде всего на такие преимущества тестов

перед другими формами контроля, как бóльшая объективность оценки и возможность более широкого охвата проверяемой области знаний. Противники строят свою аргументацию на обратном – тесты, по их мнению, в основном ориентированы на проверку памяти, и не всегда могут адекватно оценить способности испытуемого к теоретическому и творческому мышлению; особенно это касается гуманитарных дисциплин, в т.ч. истории.

Тесты, используемые на вступительных экзаменах, относятся к нормативно-ориентированной группе, определяющей характеристикой которой является дифференциация тестируемых. Для указанного вида тестов крайне желательно нормальное распределение результатов, при котором большее количество оценок сосредоточено в области среднего арифметического значения. С этой целью в тестовой базе должны присутствовать задания различных степеней сложности, что позволяет более определенно дифференцировать итоговые оценки.

Компьютерное тестирование по сравнению с привычным бланковым (письменным) обладает рядом особенностей. Во-первых, сводится практически к нулю субъективный фактор при оценке результатов, поскольку все ответы оцениваются компьютером по заготовленному ключу. Во-вторых, использование компьютера позволяет минимизировать время на проведение экзамена; в нашем случае абитуриент должен был ответить на 30 тестовых заданий различной сложности в течение 90 минут. В-третьих, каждый испытуемый получает уникальный вариант экзаменационного билета, формируемого путем случайной выборки тестовых заданий в соответствии со спецификацией.

Важнейшей частью подготовки к компьютерному экзамену является составление банка тестовых заданий (БТЗ). Параметры БТЗ должны соответствовать целям его создания (один из ключевых параметров – нормативная ориентированность – указан выше). В разработке БТЗ принимают участие как специалисты-предметники, так и технические специалисты (программисты, постановщики и т.д.).

Поскольку каждый тест должен в идеале охватывать все разделы курса истории России, то необходимым этапом становится структурирование учебного материала дисциплины. В основу теста был положен принцип деления всего материала по двум критериям. Первый критерий подразумевает деление заданий в соответствии с рассматриваемыми сферами жизни российского общества: политическое развитие, социально-экономическое развитие, внешняя политика, развитие культуры. Второй критерий основан на хронологическом разделении материала (например, эпохи Киевской Руси, Московской Руси до начала XVII в., XVII, XVIII, XIX в. и т.д.). Итогом структурирования становится двумерная матрица, каждый элемент которой содержит некоторое количество тестовых вопросов по определенной тематике.

Кроме содержательного разделения заданий происходит их градация по видам и формам. При подготовке БТЗ по истории России были включены следующие виды тестовых заданий:

1. *Задания закрытого типа* содержат формулировку и несколько вариантов ответа (обычно четыре), из которых надо выделить единственно правильный ответ.

Пример 1.

Выберите номер правильного варианта ответа

ВЫСШИЙ ОРГАН ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ В РОССИИ XV – XVII ВЕКОВ НАЗЫВАЛСЯ

1. Боярская дума
2. Сенат
3. Государственный совет
4. Верховный тайный совет

Правильный ответ: 1 (Боярская дума).

2. В *заданиях открытого типа* (на дополнение) следует определить, какое слово, словосочетание или числовое выражение (дата) пропущено. Место пропуска в тексте задания обозначено многоточием.

Пример 2.

Дополните

ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИЙ БЛОК АНГЛИИ, ФРАНЦИИ И РОССИИ, СУЩЕСТВОВАВШИЙ В КАНУН ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ – ЭТО

Правильный ответ: Антанта

3. *Задания на упорядочение* представляют собой утверждение, в котором предлагается установить хронологическую последовательность среди перечисленных вариантов.

Пример 3.

Установите правильную последовательность

ХРОНОЛОГИЧЕСКАЯ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ИСТОРИЧЕСКИХ СОБЫТИЙ

1. Медный бунт
2. Соляной бунт
3. Восстание под предводительством Степана Разина
4. Принятие Соборного уложения

Правильный ответ: 2 – 4 – 1 – 3

4. В заданиях на установление соответствия необходимо определить содержательное и смысловое соответствие между элементами информации двух колонок.

Пример 4.

Установите соответствие

ГОСУДАРСТВЕННЫЕ

КОНЦЕПЦИИ И ИДЕИ

ДЕЯТЕЛИ

1. И.В. Сталин
2. Н.С. Хрущев
3. Л.И. Брежнев
4. М.С. Горбачев

- А. Концепция нового политического мышления
- Б. Концепция развитого социализма
- В. Программа построения коммунизма
- Г. Тезис об обострении классовой борьбы в процессе строительства социализма

Правильный ответ: 1 – Г; 2 – В; 3 – Б; 4 – А

Перед наполнением банка тестовых заданий конкретными вопросами утверждается спецификация БТЗ – основной документ, представляющий примерную структуру каждого билета с указанием проверяемых элементов содержания курса истории России и типов заданий. В нашей спецификации из 30 вопросов 15 относились к закрытым, 5 – к открытым, 5 – на упорядочение, 5 – на установление соответствия.

Важный сегмент работы – задание шкалы оценки. В идеале желательно, чтобы каждое задание имело собственную оценку сложности. На практике этого добиться сложно, поэтому было принято решение о привязке оценки только к типу задания. Максимальное количество возможных набираемых баллов на вступительном экзамене по истории в УГТУ – УПИ – 10; диапазон оценки за каждое задание варьировался от 0,2 до 0,6 баллов.

Наполнение БТЗ происходило в течение нескольких месяцев 2004/05 уч.г., в нем были задействованы участники рабочей группы. Параллельно происходила апробация тестов среди слушателей подготовительных курсов УГТУ – УПИ. Приемная комиссия университета выпустила демонстрационные диски с тестовыми программами по всем предметам (в т.ч. по истории России), в которых каждый желающий абитуриент мог потренироваться в решении пробного варианта.

На стадиях наполнения и апробации БТЗ были выявлены трудности, связанные с заданиями открытого типа, в которых испытуемый должен набрать нужное слово, словосочетание или дату на клавиатуре компьютера. Например, в открытом задании с формулировкой «Специальные чиновники Золотой Орды, занимавшиеся сбором дани и контролем за местными властями Руси, назывались...» по ключу стоит правильный ответ «баскаки». Если ввести на клавиатуре слово «баскаками» (учитывая творительный па-

деж по контексту предложения), то компьютер не засчитает это как правильный ответ, т.к. данный вариант не записан в ключе. Выходом из такой ситуации могло бы стать определение ответа по корню слова, однако в самой программе (основанной на системе АСТ 2001 г. выпуска) не удалось установить желаемый режим. Пришлось прописывать в ключах все возможные варианты написания правильного ответа в любых падежах и формах.

В целом абитуриентская кампания 2005 г. протекала достаточно спокойно, за исключением первых двух дней, когда еще не были устранены различные шероховатости. Экзамены проходили следующим образом. Специально оборудованная аудитория на 90 компьютеров работала ежедневно с 8:30 до 20:30, абитуриенты запускались группами каждые 1,5 – 2 часа. За процессом протекания экзамена и порядком в аудитории следили несколько технических сотрудников (представители предметных комиссий в зал не допускались). Каждый абитуриент садился за персональный компьютер, запускалась нужная программа, и он начинал отвечать на вопросы случайно сгенерированного уникального билета. Гибко составленная программа позволяет решать задания в любом удобном порядке, возвращаться к уже решенным заданиям и даже делать исправления в ответах до полного завершения работы. Время, отведенное на экзамен по истории России, как уже говорилось выше, составляло 90 минут, из которых первые 5 – 10 уходили на инструктаж абитуриентов. Как показала практика, времени оказалось более чем достаточно – около половины поступающих решали свои тесты в течение 40 минут и менее. По окончании работы абитуриент сразу же получал с сервера распечатку своего теста с указанием правильных ответов и выставленной оценки. Несогласные с оценкой имели право подать апелляцию на несколько заданий, которые компьютер оценил как решенные неверно. Количество апелляций, весьма значительное в первые дни компьютерных экзаменов, впоследствии плавно снижалось. Общая доля удовлетворенных апелляций оказалась в пределах среднестатистической нормы – 3 – 4 %.

В целом результаты эксперимента по внедрению компьютерного тестирования были признаны удовлетворительными. Летом 2006 г. планируется распространить данную практику для абитуриентов всех факультетов УГТУ – УПИ. Статистические итоги компьютерного экзамена по истории России оказались в соответствии с поставленными задачами, хотя и отличались от результатов традиционных устных экзаменов, проводившихся в течение нескольких лет. Средний балл на компьютерном экзамене составил 4,3 (на устных экзаменах – около 6 баллов). Это позволило снизить проходной балл на тех факультетах, где история России является одним из основных вступительных экзаменов (факультет гуманитарного образования, факультет экономики и управления). Распределение результатов оказалось близким к нормальному – большая часть оценок приблизилась к среднеарифметиче-

скому (в отличие от устного экзамена, где, наоборот, было большое количество очень высоких и очень низких баллов).

Анализ БТЗ показал, что некоторая часть тестовых заданий представляла значительную трудность для абитуриентов. Напротив, иные вопросы оказались слишком простыми – их решили более 90 % отвечавших. И та, и другая группа заданий потребует дальнейшей корректировки.

Другие выводы, следовавшие за первым опытом компьютерного тестирования, повлекли за собой постановку ряда технических задач на предстоящий сезон. Во-первых, избыток времени на экзамене позволяет увеличить количество заданий до 40 – 60 при том же лимите времени (90 минут). Это даст возможность не только более оптимально использовать временной ресурс, но и повысить охват материала и репрезентативность оценки. Во-вторых, потребуется корректировка в спецификации теста в связи с изменением количества заданий, их распределением по содержательным критериям и формам (в частности, следует резко сократить или устранить вообще открытые вопросы по указанной выше причине). Изменение спецификации затронет и шкалу оценки: представляется желательным увеличение доли классических заданий закрытого типа в общей оценке теста (в 2005 г. эта доля составляла 30 % при оптимальном теоретическом уровне в 50 %). Кроме того, как показала практика, задания на установление соответствия не являются принципиально более сложными, нежели задания на дополнение и упорядочение – здесь можно уравнивать указанные три типа. И, наконец, планируется расширение объема самого БТЗ.

Эксперимент с внедрением компьютерного тестирования в УГТУ – УПИ проводится в русле политики Министерства образования и науки как этап на пути перехода к ЕГЭ. Процесс этот, безусловно, проходит не во всем гладко – сказывается различие требований, предъявляемых выпускнику средней школы, с требованиями к абитуриенту вуза. Преодолеть подобные трудности возможно различными формами довузовской подготовки, в частности, путем организации подготовительных курсов.

Рыжкова О. В.
(Н.Тагил)

Популяризация краеведческих знаний в студенческой среде: из опыта работы

Важность краеведческих знаний для профессионального становления студентов педагогических вузов очевидна. От того, насколько глубоко будущий педагог освоит краеведческое знание и различные методы и технологии его трансляции, будет зависеть качество и успешность его профессиональной деятельности по формированию чувства патриотизма, ответствен-

ности и сопричастности к судьбе малой родины у российских школьников, так необходимого и, увы, девальвированного в последние годы.

На историческом факультете НТГСПА накоплен интересный опыт популяризации краеведческих знаний и литературы в студенческой среде, которым хотелось бы поделиться.

Краеведческие знания студенты получают в процессе как учебной, так и внеучебной деятельности. Преподавателю важно не только профессионально транслировать накопленное годами знание, но и «зажечь» этим знанием студентов, мотивировать их на создание нового знания о малой родине, регионе, в котором они живут. Поэтому актуальным представляется более активное внедрение в учебный процесс инновационных форм образования, которые позволяют студенту быть не только пассивным потребителем готового знания, но и творцом нового.

В НТГСПА студенты-историки получают краеведческое знание в наиболее концентрированном виде при изучении базового курса «История Урала», а также спецкурсов «Археология Урала», «Этнография финно-угорских народов Урала», «Музеи Урала», «Процессы горообразования в условиях горнозаводского Урала (на примере Нижнего Тагила)», при прохождении археологической, музейной, архивной практик. При подготовке некоторых семинарских занятий студенты включаются в процесс микроисторического исследования. В течение ряда лет студенты под руководством А.В. Ермакова, готовясь к семинару «Урал в годы Великой Отечественной войны», собирают с помощью анкетирования информацию о жизни и быте своих земляков в условиях военного лихолетья. Семинар превращается в обсуждение собранного материала. Студенты получают возможность не отстраненно, а через судьбу конкретного человека (нередко своего родственника) «погрузиться» в историческое прошлое.

Интересно прошел семинар «Нижний Тагил в годы войны: свидетельствует пресса», организованный О.В. Рыжковой. Студентам предлагалось проанализировать военные выпуски городской газеты «Тагильский рабочий», хранящиеся в центральной библиотеке города. Подготовка в семинару осуществлялась на основе сочетания группового и индивидуального методов работы. Каждая группа отслеживала конкретный аспект жизнедеятельности города и степень его освещенности в городской прессе. Лучшие работы стали основой докладов на научных конференциях, публикаций в специализированных сборниках, посвященных юбилею Победы (1).

Ю.Б. Сериков ввел хорошую традицию – проводить практические занятия по «Археологии Урала» непосредственно на археологических памятниках, расположенных вблизи Нижнего Тагила. У студентов появляется возможность познакомиться с местом прохождения археологической практики заранее.

Сама археологическая практика является активным способом популяризации краеведческих знаний в студенческой среде. Студенты включаются в процесс поиска и сбора источников для создания нового краеведческого знания. В дальнейшем некоторые из них выбирают археологическую тематику для написания курсовых и дипломных работ. На факультете более двух десятков лет работал археологический кружок под руководством Серикова, на основе которого в 2002 г. была создана проблемная археологическая научно-исследовательская лаборатория «Культура и экология древних обществ на территории Среднего Зауралья». Результаты своих исследований студенты имеют возможность представить на конференциях различного уровня, в научных публикациях. Количество студенческих публикаций по археологической проблематике приближается к 150 (2).

Традиционными стали и отчетные конференции, подводящие итоги летних исследовательских практик. Уже третий год они дополняются выставками «Маршрутами экспедиций», проходящими на базе выставочного комплекса НТГСПА, где экспонируются новые артефакты, фотографии процесса раскопок, памятников археологии. Представители различных экспедиционных отрядов подготовили в этом году интересные видеопрезентации, которые в дальнейшем вполне могут быть использованы ими в качестве учебных пособий при прохождении педагогической практики. Таким образом, знание, полученное и вновь созданное студентами, может быть использовано ими же в будущей профессиональной деятельности.

В силу объективных причин возможности студентов провинциальных вузов при выборе тематики дипломного исследования значительно уже, нежели у столичных студентов. Современные экономические условия не позволяют большинству из них выехать для работы в центральные архивы, библиотеки. Акцент на микроисторию, изучение социо-культурных процессов в масштабе своего города, села, района может стать одним из выходов в этой ситуации.

Следует отметить, что краеведческий подход в научно-исследовательской работе студентов приветствуется и устраителями различных конкурсов. Так, уже 5 лет студенты-историки НТГСПА принимают участие в Областном конкурсе НИРС по направлению «Гуманитарные науки». Ежегодно работы, имеющие краеведческую тематику, удостоиваются поощрительных премий (3). Нередко дальнейшее творческое сотрудничество с научным руководителем реализуется в совместных научных статьях (4).

Разнообразны формы популяризации краеведческих знаний и во внеучебной деятельности. Традиционными для Академии стали осенние Маминские дни, проходящие в канун дня рождения Д.Н. Мамина-Сибиряка. В это время организуются кураторские часы, на которых сотрудники библиотеки знакомят студентов с жизнью и творчеством писателя, последними

изданиями его произведений, литературоведческими новинками. Создать видеообраз о знаменитом уральце помогает документальный фильм.

Незабываемыми становятся экскурсии на родину Мамина-Сибиряка – в Висим. Большую работу по популяризации произведений Дмитрия Наркисовича в студенческой среде проводят его истинные ценители и знатоки Т.К. Гуськова и Ю.П. Петров. Сборник очерков Гуськовой о малоизвестных страницах биографии и творчества Мамина-Сибиряка давно стал хорошим подспорьем, путеводителем для студентов, учителей, желающих приобщиться к наследию великого земляка (5). Петров убеждён, что произведения Мамина-Сибиряка звучат сегодня удивительно современно и актуально. Поэтому в течение ряда лет он инициирует студенческие исследования, в которых эта связь «социальных времен» проявляется особенно явственно (6).

В Академии краеведческими исследованиями занимаются представители разных наук: историки, филологи, биологи. Не случайно, что за последние 5 лет вуз стал инициатором многочисленных семинаров, конференций, так или иначе посвященных краеведческой проблематике (7). Важно, что к участию в этих конференциях привлекаются и студенты, а некоторые из них презентуют результаты своих краеведческих изысканий.

С 1998г. в вузе издается историко-краеведческий альманах «Тагильский вестник», в котором публикуются материалы тагильских исследователей и их коллег из других городов. Первый выпуск является результатом сотворчества преподавателей и студентов исторического факультета. Начиная с третьего, выпуски альманаха стали тематическими (8).

Еще одна тематика активно популяризуется в студенческой среде – демидовская. Завоевывает популярность интеллектуальный форум, инициированный в этом учебном году Е.Г. Неклюдовым. На первом заседании форума Евгений Георгиевич выступил с докладом «Тагильские Демидовы: владельцы и владения во 2 половине XIX-начале XXвв.», представил собравшимся свою монографию, итог многолетних исследований (9). На одно из заседаний была приглашена представительница суксунской ветви рода Демидовых – Н.Г. Демидова, являющаяся в настоящее время ответственным секретарем Международного Демидовского Фонда. Она рассказывала о деятельности Демидовского Фонда, о VI Демидовской Ассамблее, проходившей в Санкт-Петербурге в 2003 г.

Запомнилось заседание, на котором гостя из Екатеринбурга Е. П. Пирогова представила один из интереснейших памятников русской культуры XVIII в. – «Журнал путешествия Никиты Акинфиевича Демидова», подготовленный издательским домом «Сократ». Елена Павловна увлечённо рассказала о колоссальной работе, проделанной творческим коллективом, объединившим историков, филологов, искусствоведов, прежде чем читатель смог познакомиться с удивительным памятником культуры; представила и другие

книги издательства «Сократ»; познакомила с новыми проектами издательства.

С целью стимулирования у учащейся молодежи интереса к активной познавательной досуговой деятельности в 1999 г. в вузе было создано творческое объединение ОЛИМП (Общество любителей истории, музыки и путешествий). Позже, в связи с открытием ОДПП (отдела дополнительных педагогических профессий) на базе ОЛИМПа была начата подготовка студентов по специальности «Организатор туристско-экскурсионной деятельности». Для студентов и преподавателей были разработаны программы выходного дня «Жемчужины Урала», «Музыкально-театральное прошлое и настоящее Урала». Востребованной оказалась пешеходная экскурсия «Тагил в прошлом и настоящем», проведенная для иногородних студентов Академии. Важно, что гидами при реализации названных программ являются студенты, они самостоятельно разрабатывают экскурсионные маршруты. Эта работа несомненно стимулирует творческую, поисковую деятельность студентов, способствует развитию их коммуникативных навыков.

Следует отметить, что руководство вуза оказывает поддержку популяризации краеведческих знаний. Выделяются средства для оплаты музейных экскурсий, на академических автобусах студентов вывозят в музеи Екатеринбурга, Невьянска и т.д. Участники археологического кружка по окончании полевых работ совершают автобусные путешествия по памятникам археологии Урала, нередко продолжая поисковую, разведочную деятельность. Излюбленным маршрутом стало Гаринское кладбище мамонтов на р. Сосьве. В минувшем году удалось побывать в Каповой пещере, планируется посещение Игнatieвской. Так что палеолитическую живопись уральских пещер ребята будут знать не только по иллюстрациям и слайдам.

Стало доброй традицией, что участники конференций, экспедиций, путешествий делятся своими впечатлениями на страницах вузовской газеты «Академия». Иногда мнение сверстников является для студентов своеобразным катализатором их приобщения к краеведению.

Нельзя не отметить большую роль научной библиотеки НТГСПА по популяризации краеведческих знаний и литературы в студенческой среде. Библиотека умело сочетает традиционные формы работы с поиском и внедрением инноваций (10). Выполняя роль своеобразного навигатора в море краеведческих публикаций, сотрудники библиотеки посредством выставок, презентаций, акций, аннотаций в вузовской газете в рамках проекта «Ното legens в пространстве вуза» обращают внимание читателей на наиболее важное, существенное. Такая позиция библиотеки НТГСПА подтверждает мнение специалистов о том, что «культурологическое значение библиотечной работы не столько в предоставлении информации (это с успехом выполняют другие), сколько в сознательном отборе информации» (11).

В заключении хотелось бы обратить внимание на ряд факторов, которые, на наш взгляд, существенно влияют на эффективность популяризации краеведческих знаний и литературы в студенческой среде:

1. личная заинтересованность, увлечённость преподавателя, транслирующего краеведческие знания;
2. внедрение новых технологий, активных методов пополнения и трансляции краеведческого знания;
3. объединение усилий представителей разных направлений, учреждений и организаций, занятых аккумуляцией и трансляцией краеведческого знания;
4. расширение для студентов возможностей публичной презентации результатов их краеведческих изысканий;
5. поощрение студентов, успешно занимающихся краеведческими исследованиями;
6. регулярная, оперативная информированность о проведении того или иного мероприятия краеведческого характера;
7. систематическая (а не компанейская) работа по популяризации краеведческих знаний и литературы;
8. мониторинг запросов студентов на знакомство с тем или иным аспектом краеведческого знания.

-
1. Рыжкова О. В., Курлаева М. С. Литературная жизнь Нижнего Тагила в годы Великой Отечественной войны в зеркале прессы // Человек на войне : советский фронт и тыл в 1941 – 1945 гг. Материалы региональной научно-практической конференции. Нижний Тагил, 24 – 25 марта 2005 г. Нижний Тагил, 2005. С. 54 – 56.
 2. Сериков Ю.Б. Проблемы археологии и древней истории Урала // Сборник научных работ. Нижний Тагил, 2005. С. 6.
 3. Старкова И.М. Развитие начального музыкального образования в Нижнем Тагиле // Актуальные проблемы развития гуманитарных наук. Седьмой конкурс научных работ студентов высших учебных заведений Свердловской области. Сборник тезисов работ-призёров. Екатеринбург, 2003. С. 52-54; Кириллова О.И. Из истории телевидения в Нижнем Тагиле // Актуальные проблемы развития гуманитарных наук. Восьмой конкурс научных работ студентов высших учебных заведений Свердловской области. Сборник тезисов работ-призёров. Екатеринбург, 2004 . С. 25-29; Старикова Т.В. Развитие дошкольного образования в Нижнем Тагиле (1950-1990-е гг.) // Актуальные проблемы развития гуманитарных наук. Девятый конкурс научных работ студентов высших учебных заведений Свердловской области. Сборник тезисов работ-призёров. Екатеринбург, 2005. С. 36-38.
 4. Кириллова О.И., Рыжкова О.В. Телевидение в Нижнем Тагиле: страницы истории // Тагильский вестник: Уральская провинция в культурном пространстве XX века. Историко-краеведческий альманах. Нижний Тагил, 2004. С. 186-199; Рыжкова О.В. , Старкова И.М. Музыкальные школы Нижнего Тагила в прошлом и настоящем // Тагильский вестник: Историко-краеведческий альманах: Из истории образования на Урале. Вып. 4. Нижний Тагил, 2005 . С.130-147.

5. Гуськова Т.К. Д.Н. Мамин-Сибиряк и Тагильский край. Нижний Тагил, 2003. С. 96.
6. Петров Ю.П. Социально-нравственный и педагогический потенциал творчества Д.Н. Мамина-Сибиряка // Тагильский край в панораме веков. Вып. 2. Нижний Тагил, 2001. С.335-336.
7. См., например: Тагильский край в панораме веков. Вып.2. Нижний Тагил, 2001. 380 с.; Река Чусовая : проблемы изучения и сохранения природного и культурно-исторического наследия. Материалы I научно-практического семинара. Нижний Тагил, 16-17 мая 2002 г. Нижний Тагил, 2003; Жил на Урале великий русский сказитель. Материалы региональной научно-практической конференции, посвящённой 125-летию со дня рождения П.П.Бажова. Нижний Тагил, 2004.; Человек на войне: советский фронт и тыл в 1941-1945 гг. Материалы региональной научно-практической конференции. Нижний Тагил, 2005.
8. См. примеч. 4.
9. Неклюдов Е.Г. Уральские заводчики в первой половине XIX века : владельцы и владения. Нижний Тагил, 2004.
10. Шабаршина О.В. О роли вузовской библиотеки в изучении региональной культуры // Человек в мире культуры. Межвуз. сб. науч. и науч. – метод. трудов. / Екатеринбург, 2005. С. 246-248.
11. Равинский Д. Перспективы библиотек // Новое литературное обозрение. №74 (4). 2005. С. 531.

**Самоделкин Я.А.
(Новоуральск)**

Критерии оценки субъективированных знаний по истории у студентов ВУЗов неисторических специальностей

Специфика истории как науки заключается в том, что она содержит точную и объективную информацию о конкретных свершившихся, необратимых событиях и их участниках, но реконструкция событий историком – это субъективное восприятие, интерпретация, основанная на системе индивидуальных и общественных ценностей. История как учебная дисциплина отражает ту же специфику. Поэтому, с одной стороны, наиболее эффективным средством проверки объективных, формализованных знаний являются тесты, с другой стороны, тесты не позволяют оценить личностное отношение студентов к фактам прошлого, их рассуждения по поводу неоднозначности оценок исторических событий, их попытки самостоятельно разобраться в противоречивости взглядов и мнений. Необходимо использовать в работе со студентами задания с «открытыми» ответами, задачки по истории, логические, проблемные, образные задания.

Объективно оценить такие работы, отражающие нестандартное видение предмета, творческую реконструкцию прошлого, собственное толко-

вание событий источников невозможно без четких разработанных критериев. На наш взгляд, используемые критерии, как умение отобрать в историческом материале самое главное, существенное, необходимое и достаточное для доказательства сформулированного вывода или обоснования собственной версии, умение выстроить свой ответ в логической последовательности, облечь его в адекватную форму и т.д., явно недостаточны для объективной оценки. Данные критерии нацелены на учет тех же формализованных знаний, на диагностику уровня развития абстрактно-логического мышления учащихся.

Критерии оценки субъективированных знаний по истории должны учитывать адекватность применения того или иного объяснительного подхода, разработанного исторической наукой к фактам прошлого, а также уровень осознания окружающей реальности, в том числе истории студентом.

В работах А.М. Пятигорского (1), В.С. Ефимова и А.В. Лаптевой (2) можно найти характеристики этапов жизни человека, соответствующие разным уровням осознания окружающей реальности. В соответствии с ними авторы предлагают выстраивать стратегию преподавания истории и контроля знаний, но практически ничего не говорят о критериях оценки субъективированных знаний.

На наш взгляд, созидательный (formative assesment) оценочный инструментарий субъективированных знаний по истории должен содержать следующие компоненты:

- историческую достоверность излагаемых фактов;
- оригинальность, самостоятельность, критичность суждений;
- вариативность использования приемов учебной работы;
- анализ причин общественных явлений, ссылок на конкретные исторические примеры, отслеживание судьбы и дальнейшего развития;
- логичность изложения материала;
- понимание ключевых дефиниций гуманитарных и социально-экономических наук.

К сожалению, многообразие познавательных заданий по истории не позволяет создать однозначную классификацию критериев их оценки и в каждом случае они должны быть более определенными и конкретными.

1. Пятигорский А.М. Философия одного переулка. М., 1992.

2. Ефимова В.С., Лаптева А.В. Образовательный проект: топическое строение предмета. Красноярск, 1996. Т.2.

**Титова Е.Ю.
(Нижний Тагил)**

Историческая составляющая языкового образования

В Программе развития воспитания в системе образования России указано, что требованием времени является усиление гуманитарной направленности всех учебных дисциплин, включение в их содержание материалов, которые помогут обучающимся освоить ценности общества и культуру, в которых они живут, а также способы самореализации в них. Не будет преувеличением предположить, что иностранный язык, возможно, как никакая другая учебная дисциплина, предоставляет широкие возможности для реализации вышеуказанного требования на практике.

Ранее традиционное обучение иностранному языку проходило, в основном, в рамках культуры страны изучаемого языка. В условиях модернизации образования и современного диалога культур стало необходимо изучать иностранный язык в приложении к русской культуре и истории. В ответ на такой социальный заказ теоретики-методисты и преподаватели-практики занялись разработкой и внедрением культурологической и исторической составляющих в языковое образование. Серьезные теоретические и практические наработки в этом отношении принадлежат видным отечественным методистам В.В. Кабакчи, А.А. Миролубову, В.В. Сафоновой, П.В. Сысоеву, А.Д. Райхштейну и др.

Главным стратегическим направлением культуроведческого и исторического образования средствами иностранного языка является формирование углубленного представления у студентов-филологов о родной культуре и истории. Историческая составляющая направлена на развитие самосознания студентов как культурно-исторических субъектов, носителей родной культуры и потенциальных участников диалога культур.

Основная коммуникативная цель обучения иностранному языку в рамках исторического профиля определяется как формирование сверхбазового, углубленного уровня коммуникативной компетенции в устном и письменном общении. Помимо этой цели существуют другие, а именно: формирование исторического кругозора и исторической культуры студентов-филологов для понимания сущности современных явлений; развитие речемыслительной и речетворческой деятельности; осознание общечеловеческих ценностей; расширение фоновых знаний.

Во многих российских вузах на факультетах иностранных языков сегодня студентам предлагаются для изучения спецкурсы культурологической и исторической направленности, которые помогают осознать себя субъектами родной культуры, например, такие как «Исторические корни

русских обычаев и традиций» (“The Russians’ Daily Round Against Its Cultural and Historical Background”); «Русский национальный характер» (“Russian Is As Russian Does”); «История и культура Урала» (“Ural History and Culture”) и многие др. В качестве методической поддержки преподаватели используют современные пособия на английском языке по русской истории и культуре, которые служат базой для овладения умением представлять родную культуру средствами английского языка, а именно: Л. Петрова “The Russians’ Daily Bread”; В.В. Кабакчи “The Dictionary of Russia”; Г.А. Апштейн, Н.М. Казанская “A Glimpse of Saint-Petersburg”; Э.П. Вакс “The Spirit of Russia”; А.П. Миньяр-Белоручева и коллектив авторов «Английский язык для историков. Цивилизация. История. Государство»; Т.Г. Лобова и коллектив авторов «Английский язык. Экзаменационные тексты по истории и культуре»; М.В. Колесникова и коллектив авторов «Английский язык для историков. Россия в IX-XX веках»; «Английские оригинальные тексты по курсу новой и новейшей истории» и др. Важным является тот факт, что вышеперечисленные материалы представляют собой аутентичные тексты о прошлом и настоящем России, собранные авторами из различных периодических, публицистических, художественных и научных английских и американских источников. Структура и содержание пособий рецензируются и рекомендуются учеными-историками для изучения студентов филологической, исторической, философской, социологической, политологической, юридической специальностей. Другим информационным источником для подобных курсов являются зарубежные пособия типа «The Cambridge Encyclopedia of Russia», «Soviet Union. With Essays on History and Art». Традиции англоязычного описания русской истории и культуры насчитывают много лет; достаточно упомянуть возникновение на Западе особой дисциплины или специальности «советология» (еще ее называют «кремлюнология»). Материалы из английских и американских источников, написанных и изданных в течение последних нескольких лет, особенно важны, так как они позволяют рассмотреть отечественный исторический материал с нетрадиционной для российской историографии точки зрения. Исторические тексты предоставляют студентам возможность ознакомиться с лексическим и грамматическим материалом, характерным для исторических и общественно-политических текстов. Это помогает освоить обширный лексический пласт «языка истории», куда входят ксенонимы – русизмы, идионимы, система латинизации русизмов, советизмы, идеологемы.

Историческая составляющая языкового образования позволяет остановиться на эпохальных исторических событиях и исторических личностях нашей страны, монархах, легендарных героях, истоках появления русских обычаев и традиций, культуре и эстетике русского быта, фольклоре, русском юморе и других особенностях национальной культуры. Приведем примеры некоторых тем спецкурса по истории на факультете иностранных языков

Псковского педагогического университета: «Характеристика образа жизни и обычаев славян»; «Образование нового славянского этноса – Московской Руси»; «Русский национальный костюм» и др. Темы для рефератов также требуют актуализации фоновых знаний студентов о специфических понятиях, характерных для всех членов русской этнической и языковой общности, например: «The ancient Slavs' features and way of life traceable in present-day Russians»; «Pre-Orthodoxy Russia and the significance of Russia's Christianization»; «Home is where ethnic art is»; «Varieties of Russian folklore» (1).

Итак, модернизация высшего образования, одной из задач которого является применение культурологического подхода в преподавании иностранных языков в русле диалога культур, нацелена на воспитание бережного отношения к родной истории и культуре. Процесс формирования у студентов умения представить родную историю и культуру средствами иностранного языка – основа для дальнейших теоретических и практических поисков преподавателей иностранных языков.

1. Петрова Л.И. Опыт преподавания английского языка на языковых факультетах педагогических вузов в контексте диалога культур // Иностраный язык в школе. 2004. № 2. С. 78-82.

Фишелева А.И.
(Екатеринбург)

**Экскурсионная деятельность студентов на занятиях
по «Художественной культуре Урала»
как одно из средств знакомства с архитектурой XIX-XX вв.**

Введение в Государственный образовательный стандарт национально-регионального компонента способствовало включению в образовательный процесс такой дисциплины как «Художественная культура Урала». Это позволило педагогам активно включать в учебный процесс один из продуктивных видов деятельности – экскурсионную деятельность. Б.Е. Емельянов пишет: «Экскурсионные действия на экскурсии разнообразны – передвижение группы по маршруту, движение относительно объектов (их обзор), наблюдение памятников, включенных в маршрут, пояснения». И.М. Гревс, Н.Б. Анцифиров, В.А. Герд, Б.Е. Емельянов и др. отмечали в своих трудах важность использования в образовательном процессе подрастающего поколения экскурсионной деятельности. Наряду с деятельностью экскурсовода важное место в экскурсии имеет деятельность экскурсантов, выражающаяся в таких активных формах как наблюдение, изучение, исследование объектов. Обращение к экскурсионной деятельности в процессе освоения

«Художественной культуры Урала» позволяет ознакомить студентов с «живыми» памятниками истории и культуры. Большими возможностями в этом плане обладает архитектура. Как отмечал в XIX в. Н.В. Гоголь «Архитектура – каменная летопись». Многие города Уральского региона – Верхотурье, Ирбит, Пермь, Каменск Уральский Екатеринбург, Нижний Тагил, Невьянск, Алапаевск и др. тому яркий пример.

На архитектуру Уральского региона влияли исторические, экономические, культурные процессы, происходившие в российских столицах Санкт-Петербурге и Москве, которые сами часто находились под влиянием европейских процессов. Вместе с тем уральские зодчие М.П. Малахов, А.И. Падучев, А.Б. Турчевич и другие, создавали уникальные, неповторимые сооружения, наделяя их особым местным колоритом и своеобразием.

Однако анализ тематики экскурсий по г. Екатеринбургу, которые проводятся различными туристическими фирмами города, позволяет сделать вывод об узком наборе тем, что не способствует полноценному знакомству разнообразной, самобытной архитектурой уральской столицы. Практически отсутствуют тематические экскурсии по архитектурным стилям, по творчеству того или иного екатеринбургского архитектора, за исключением М.П. Малахова – зодчего первой половины XIX в. Эта проблема может быть весьма успешно решена в рамках предмета «Художественная культура Урала», если педагог будет обращаться в своей работе к такой форме организации практического занятия как экскурсия. Самый простой путь это заказать экскурсию в фирме занимающейся экскурсионной деятельностью, что на наш взгляд не всегда продуктивно, так как студенты нередко пассивно воспринимают информацию. Совсем иной по качеству освоения материала бывает результат, когда студенты проводят экскурсию под руководством педагога. Такой подход позволяет студентам получить опыт работы, который может быть востребован в будущей педагогической деятельности. Студенты заранее определяются с темой и той деятельностью, которую они будут выполнять в ходе работы над экскурсионным проектом. На начальном этапе освоения экскурсионной деятельности, собранный материал может стать основой для воображаемой экскурсии, проведенной в аудитории благодаря использованию видеоматериалов, фотографий, возможностей компьютера, что также позволяет активизировать знания студентов по изучению современных компьютерных технологий. К данной работе можно подключить практически всех ребят группы, в зависимости от их интересов. Кто-то любит заниматься поисковой работой, кому-то интересно изучение вопросов, связанных с искусством, кто-то легко ориентируется в интернете, кто-то увлекается созданием компьютерных презентаций, а кто-то с удовольствием возьмет на себя роль экскурсовода.

Не менее интересным может быть вариант пешеходной экскурсии, также проведенной студентами. Предпочтение пешеходной экскурсии авто-

бусной объясняется экономией средств, а также большой загруженностью машинами центральных улиц г. Екатеринбурга, где сконцентрированы наиболее значительные архитектурные сооружения, представляющие архитектуру от XIX в. до наших дней, позволяя познакомиться с объектами, представляющими разнообразные архитектурные стили и направления (высокий классицизм, эклектику, модерн, конструктивизм, сталинский неоклассицизм и др.). Положительный опыт в этом плане представляет включение студентов УрГПУ в экскурсионную деятельность и в качестве экскурсоводов и экскурсантов. Так студенты пятого курса культурологического отделения под руководством преподавателя А.И. Фишелевой в рамках курса «Экскурсоведение» в качестве своей творческой работы представляли для студентов первого курса Института педагогики и психологии детства УрГПУ в сентябре 2005 года следующие пешеходные экскурсии: «Театральный Екатеринбург», «Литературный квартал», «Православная архитектура г. Екатеринбурга» «Вознесенская горка», «Усадьба Расторгуевых-Харитоновых». Для студентов культурологов пятого курса экскурсия стала закреплением профессиональных знаний, умений, навыков, полученных в ходе лекций и практических занятий по «Экскурсоведению». Для студентов Института педагогики и психологии детства, среди которых много приехавшие из области, появилась возможность познакомиться с городом, расширить свой кругозор, приобщаться к богатой истории и культуре г. Екатеринбурга, «оживить» материал, изучаемый когда-то в школе. Анализ анкет студентов позволил выявить позитивное отношение к использованию экскурсионной деятельности в образовательном процессе.

Это можно видеть на примере экскурсии по теме «Стиль модерн в архитектуре г. Екатеринбурга» разработанной студенткой факультета социально-культурных технологий УрГПУ Ольгой Бормотовой в рамках освоения курса «Художественная культура Урала» и проведенной не только среди студентов своего курса, но и со студентами Института педагогики и психологии детства УрГПУ.

В отличие от высокого классицизма, представленного в архитектуре г. Екатеринбурга, прежде всего творчеством выдающегося архитектора первой пол. XIX в. М.П. Малахова и хоть как-то представленного в искусствоведческой литературе стилю модерн в этом смысле не повезло. Поэтому сбор материала потребовал немало усилий. Прежде всего, было необходимо выявить сооружения, построенные в данном стиле. На этом этапе незаменимую помощь оказала книга В.Е. Звагельской, А.А. Старикова, Л.И.Токмениновой, Е.В. Черняк «Екатеринбург: История города в архитектуре. Каталог». Затем выбранные для пешеходной экскурсии объекты были рассмотрены, описаны, выстроены в экскурсионный маршрут, включавший восемь сооружений, построенных в стиле модерн.

В ходе экскурсии студенты узнают, что, появившись на рубеже XIX-XX вв., стиль модерн не был однороден. На раннем этапе для модерна был характерен отказ от каких бы то ни было традиций, позднее русские архитекторы часто использовали его приемы в сочетании с различными историческими мотивами – в так называемом стилизаторском модерне. Были и другие промежуточные направления. Существование модерна как стиля не было долговечным, и этот стиль не стал господствующим в русской архитектуре. В застройке Екатеринбурга второй пол. XIX- нач. XX вв. в полной мере отразились тенденции, характерные для русской архитектуры капиталистического периода, где в зодчестве процветала эклектика. Данное положение находит подтверждение в исторической застройке центра современного Екатеринбурга в массе своей представленного зданиями и сооружениями второй пол. XIX нач. XX вв. и в отличие от отдельных уникальных зданий и ансамблей классицизма, эта застройка носила периметральный характер и при этом хорошо сохранилась до наших дней в виде целых массивов, кварталов и улиц. При всей эклектичности этих построек нельзя не признать, что они во многом определяют неординарность облика современного г. Екатеринбурга, придают характерность его историческому центру.

Вместе с тем, начиная с 1900-х годов, в архитектуру г. Екатеринбурга проникает модерн – стилевое направление, стремившееся к выработке новых форм за счет подчеркивания асимметрии, нарочито оригинальных декоративно-изобразительных приемов. Модерн как новый стиль XX в. нашел отражение лишь в отдельных постройках г. Екатеринбурга, не получив большого распространения. В жилых домах отдельные приемы этого стиля, как правило, соединялись с эклектичным смешением других стилей – это было проявление стилизаторского модерна, хотя есть и очень характерные здания «чистого» модерна. Поскольку модерн как архитектурный стиль имел определенные временные границы, а на рубеже XIX-XX вв. г. Екатеринбург был ограничен с четырех сторон улицами Московской, Северной (ныне ул. Челюскинцев), Восточной, 4-й Загородной (ныне ул. Щорса), то памятники архитектуры в стиле модерн оказались сосредоточенными в центре современного города.

Просуществовав чуть более десятка лет, модерн сумел не просто внедриться в провинциальный быт, но и придать ему особую окраску. Рассчитанные не на музейные залы, а на бытование в повседневной жизни, произведения модерна активно вторгались в окружающую среду, в обыденное сознание обитания этой среды, не только отражая сложившуюся духовную атмосферу, но и заметно влияя на нее.

Несмотря на общность черт екатеринбургского модерна, проявившихся в различных зданиях, все они оригинальны и совершенно не похожи друг на друга, даже при одном и том же функциональном назначении. Этому способствовали не только субъективные требования заказчиков, но и инди-

видуальная творческая манера архитекторов, при этом часто заказчики не скупались на строительство из-за обилия денег. Наиболее красивые особняки на рубеже XIX-XX вв. имели лишь богатые купцы, которые любым способом стремились перещеголять друг друга, украшая здания эффектными деталями из металла. Вместе с тем функциональное назначение сооружений в стиле модерн выходит в г. Екатеринбурге далеко за пределы жилых домов состоятельных людей – это аптека, вокзал, водонапорная башня, театр и др. типы общественных зданий. Наряду, со зданиями, выполненными из кирпича и оштукатуренными, в г. Екатеринбурге создавались интересные образцы «кирпичного» модерна. Наличие огромного количества леса и камня способствовало созданию комбинированных зданий, где цоколь выкладывался из камня или кирпича, а верхняя часть была из дерева. Это сохраняло дом во время пожара хотя бы частично, а также предохраняло верх от гниения. Нередки были сооружения целиком построенные из дерева и великолепно декорированные деревянной резьбой. Этот демократичный вариант «русского» стиля был широко распространен в г. Екатеринбурге. Деревянные здания составляли основную массу застройки уральского города, так как дерево – материал в высшей мере гигиеничный и податливый в обработке, а также сравнительно дешевый – было наиболее доступным и давало большие возможности для образования сложных форм, свойственных стилизаторской архитектуре. Данные экскурсионные объекты позволяют познакомиться с общими особенностями модерна в архитектуре XX в. и их своеобразным использованием в зодчестве г. Екатеринбурга.

Таким образом, экскурсионная деятельность студентов на занятиях по «Художественной культуре Урала» не только позволяет познакомиться с архитектурой в XIX-XX вв. на материале сооружений г. Екатеринбурга, увидеть их красоту и своеобразие воочию, но и развивает память, восприятие, воображение, эмоциональность, познавательную активность, культуру горожанина, коммуникативные навыки совершенствует профессиональные и личностные качества.

**Фищев А.В.
(Екатеринбург)**

**Система подготовки студентов педагогического университета к
диагностической деятельности с использованием
информационно-коммуникационных технологий**

Современный этап развития общества характеризуется глубокими социально-экономическими преобразованиями. В основе этих преобразова-

ний находятся достижения научно-технического прогресса во всех сферах деятельности человека.

Высокие требования предъявляются к научному и культурному уровню специалистов, профессиональному мастерству, развитию творческого потенциала, способности к реализации личностью самостоятельно овладевать передовыми технологиями. В решении указанных проблем существенная роль принадлежит системе высшего педагогического образования.

Основной целью обучения дисциплинам, связанным с информатикой и информационно-коммуникационными технологиями (далее - ИКТ), является формирование информационной культуры студента педагогического вуза как будущего учителя. Исходя из этого, сформулируем задачи, которые должны быть решены для достижения указанной цели (в порядке возрастания их значимости):

1) обучить студентов приемам и методам работы с персональным компьютером;

2) обучить студентов приемам и методам работы в глобальной компьютерной сети Интернет, а также в локальных компьютерных сетях;

3) сформировать у студентов умение получать с помощью Интернет актуальную информацию и методические материалы по предметам;

4) научить студентов создавать сетевые образовательные ресурсы, педагогические программные средства, методические, дидактические и организационные материалы для проведения уроков; в целом - овладеть широким спектром ИКТ и научиться использовать их при проведении разных видов занятий, реализуемых в учебной и внеучебной деятельности;

5) научить студентов дидактическим, психолого-педагогическим и методическим приемам, позволяющим сформировать информационную культуру учащегося.

Вузовское образование имеет ряд объективных проблем, к которым можно отнести: недостаточную компьютерную грамотность преподавателей, недостаточное оснащение компьютерной техникой, отсутствие у студентов опыта в разработке дидактического материала и применения информационных технологий в учебной и образовательной деятельности. Поэтому перед вузом стоит задача введения и совершенствования курсов, связанных с информационной деятельностью в преподавании предметов и использованием информационных технологий для самообразования.

Содержание обучения при формировании информационной культуры студента педагогического вуза определяется организационно-методическим обеспечением преподавания предмета (образовательный стандарт, учебные планы, программы и т. п.), а также актуальным состоянием предметной области «Информатика» в научном и технологическом плане. Содержание обучения нельзя рассматривать в отрыве от целей и задач обучения, которые оказывают на него существенное влияние.

Студенты всех педагогических специальностей на первом курсе изучают дисциплину «Математика и информатика». Следует заметить, что данная дисциплина позволяет решить лишь первые две из указанных выше задач формирования информационной культуры будущего учителя. Во-первых, программа дисциплины «Математика и информатика» нацелена на изучение технологических, а не педагогических аспектов использования ИКТ в учебном процессе. Во-вторых, студенты первого курса пока еще слабо представляют свою будущую профессию и предметную область, а также недостаточно мотивированы к использованию ИКТ именно в учебном процессе. И, наконец, в данном курсе предполагается только одна обзорная лекция по информатике, а все остальные лекции посвящены математике. Большая часть материала по информатике выносится на практические занятия. Таким образом, дисциплина «Математика и информатика» может рассматриваться при формировании информационной культуры студента педагогического вуза как будущего учителя лишь в качестве пропедевтического курса.

Тот минимум знаний по новым информационным технологиям образования, который студенты получили во время курса «Математика и информатика», оказывается незакрепленным вследствие того, что эти знания не находят применения в дальнейшей учебной деятельности. В программе курса «Методика применения ТСО и ЭВТ в учебном процессе» в том виде, в каком она существует сейчас, очень мало внимания уделяется методике применения ЭВТ, особенно применительно к специфике преподавания конкретного школьного предмета. Компьютерные обучающие программы, а также ситуации, в которых они могли бы найти применение, практически не рассматриваются. Три последние задачи решаются за счет введения на старших курсах педагогического вуза курсов «Информационные технологии в образовании» и «Использование ИКТ в образовательной деятельности учителя истории». Выходом из сложившейся ситуации могла бы стать разработка новой учебной программы по «Методике применения ТСО и ЭВТ», обеспечивающей преемственность этого курса с «Математикой и информатикой».

Важность и актуальность проблемы, ее недостаточная практическая и научно-теоретическая разработанность для запросов педагогического образования, послужили основанием для разработки экспериментальной учебной программы курса: «ИКТ в образовательной деятельности учителя истории». Основными задачами профессиональной подготовки будущих учителей истории в рамках курса "Информационные и коммуникационные технологии в образовании учителя истории" являются:

- подготовка к методически грамотной организации и проведению учебных занятий в условиях широкого использования ИКТ в учебном заведении;

- ознакомление с современными приемами и методами использования средств ИКТ при проведении разного рода занятий, в различных видах учебной и воспитательной деятельности;

- обучение использованию средств ИКТ в профессиональной деятельности специалиста, работающего в системе образования;

- обучение эффективному применению средств ИКТ в учебном процессе, в том числе работе с распределенным информационным ресурсом образовательного назначения;

- ознакомление с возможностями практической реализации обучения, ориентированного на развитие личности ученика в условиях использования технологий мультимедиа (в перспективе - "Виртуальная реальность"), систем искусственного интеллекта, информационных систем, функционирующих на базе вычислительной техники, обеспечивающих автоматизацию ввода, накопления, обработки, передачи, оперативного управления информацией;

- развитие творческого потенциала, необходимого будущему учителю истории для дальнейшего самообучения, саморазвития и самореализации в условиях бурного развития и совершенствования средств информационных и коммуникационных технологий.

Цель дисциплины – сформировать у будущих учителей систему знаний, умений и навыков в области использования информационных и коммуникационных технологий в обучении и образовании, составляющие основу формирования компетентности специалиста по применению ИКТ в учебном процессе.

Основная цель курса состоит в изучении возможностей применения информационных методов в исторических исследованиях, образовательной деятельности учителя истории.

В результате изучения курса у студентов должны быть сформированы представления:

- об особенностях процесса информатизации исторических исследований;
- об основных этапах «компьютеризации» исторических исследований;
- о различных типах и моделях данных, возможностях представления информации исторических исследований в машиночитаемом виде;
- об особенностях текстовой информации и количественных методах ее анализа;
- о возможностях и основных направлениях использования технологии баз данных при исследованиях;
- об обработке данных исторических источников методами математической статистики;
- об особенностях обработки графической информации;

- об основных возможностях компьютерного моделирования исторических процессов;
- о комплексе специализированного и стандартного программного обеспечения, используемого историком.

При разработке программы курса дисциплины «Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе» следует исходить из того, что в его содержании должны отражаться все компоненты системы формирования информационной культуры учащегося, а именно, цели и задачи, содержание, методы, организационные формы и средства обучения. Только при овладении всеми этими компонентами учитель будет способен сформировать информационную культуру учащихся. Несмотря на формальное совпадение компонентов, на практике системы формирования информационной культуры учителя и учащегося существенно отличаются друг от друга, особенно в части содержания и методов.

Данная дисциплина изучается на старших курсах, незадолго до прохождения педагогической практики. Необходимо, чтобы в результате обучения не только были решены задачи формирования информационной культуры, но каждый из студентов создал учебно-методический пакет по какой-либо из тем школьной программы, включающий в себя необходимые методические, дидактические и организационные материалы. Полученные учебно-методические пакеты, а также умение их создавать, студенты смогут применить при прохождении практики в школе, а в дальнейшем – в своей профессиональной деятельности как учителя.

При формировании информационной культуры студента педагогического вуза должны использоваться преимущественно инновационные, активные методы обучения. Одним из таких методов является проектный метод (или метод проектов). Если говорить об обучении студентов педагогических вузов, то можно выделить два аспекта в использовании метода проектов. Во-первых, для студентов (особенно студентов старших курсов) важно знать, что получаемые ими знания имеют практическую ценность и могут быть ими в дальнейшем использованы в профессиональной деятельности. Поэтому для обучения студентов использование активных методов, к которым относится метод проектов, является даже более актуальным, чем для обучения школьников. Проблема для исследования в учебном проекте при этом должна иметь прямое отношение к их будущей практической деятельности как педагогов. Во-вторых, студенты педагогического вуза должны научиться сами организовывать проектную деятельность учащихся.

Обучение студентов педагогических вузов происходит в очной, заочной и дистанционной формах, а также в форме экстерната. Оставляя в стороне достаточно традиционные и хорошо изученные очную и заочную формы обучения, рассмотрим вопрос о том, как происходит формирование

информационной культуры студента педагогического вуза в тех случаях, когда обучение происходит в дистанционной форме или в форме экстерната с элементами дистанционного обучения.

Наиболее интересным с точки зрения формирования информационной культуры является дистанционное обучение, основанное полностью или преимущественно на использовании компьютерных телекоммуникаций. Вопреки распространенному мнению, что дистанционная форма дает худший результат обучения, чем традиционная очная, очевидно, что дистанционная форма обучения должна давать в результате даже более высокий уровень информационной культуры. Причин этому несколько. Во-первых, при дистанционной форме обучения ИКТ используются в учебном процессе постоянно – для получения учебных материалов и дополнительной информации, для выполнения и отсылки учебных заданий, для взаимодействия с преподавателем и другими обучающимися. Таким образом, формирование навыков в области ИКТ происходит более интенсивно, чем при любой другой форме обучения, включая очную. Во-вторых, дистанционная форма предполагает наличие у обучающегося еще до начала обучения определенной информационной культуры. Абитуриент, не обладающий информационной культурой, вероятно, не выберет данную форму обучения, либо постарается заранее овладеть ИКТ хотя бы в минимальном объеме. В-третьих, для того чтобы обучаться дистанционно, абитуриент должен заранее позаботиться о постоянном доступе к компьютеру и компьютерным сетям у себя дома или, по крайней мере, на работе. Наличие такого доступа само по себе является предпосылкой для формирования информационной культуры, которое вне обучения, впрочем, носит по преимуществу стихийный характер. И, наконец, постоянно используя ИКТ в обучении и обладая хорошими навыками, студент начинает систематически их применять и во внеучебной деятельности – для получения представляющей интерес информации; для ведения официальной и личной переписки; для организации и проведения досуга и т.д. Все это, хотя и не имеет непосредственного отношения к учебному процессу, способствует формированию информационной культуры личности.

В настоящее время средства обучения в педагогическом вузе тяготеют к интеграции с образованием единой учебно-профессиональной среды. В особенности эта тенденция проявляется при переходе от очной формы обучения к дистанционной. Как правило, современные системы дистанционного обучения создаются на базе единой программной оболочки, обладающей Web-интерфейсом. Преимущества использования средств обучения, основанных на Web-технологии, заключаются в следующем. Во-первых, данная технология позволяет в наибольшей степени реализовать дидактический принцип наглядности за счет широкого использования в представляемом учебном материале средств мультимедиа – статической и анимированной графики, видео и звука. Во-вторых, технология гипертекста, являющаяся

одной из составляющих Web-технологии, дает обучающимся возможность выбора собственной образовательной траектории. Таким образом, реализуется дифференцированный и личностно ориентированный подход к изложению учебного материала. В-третьих, это возможность интегрированного использования в обучении различных сервисов Интернет (электронная почта, FTP-сервис, видеоконференции, учебные чаты) с единым Web-интерфейсом. В-четвертых, использование Web-технологий возможно и при отсутствии доступа к Интернет (учебные материалы в виде Web-сайтов, размещенные на локальном сервере, на компакт - дисках или на жестких дисках). В-пятых, сравнительная легкость освоения Web-технологии обучающимися позволяет сделать создание Web-сайта диагностируемым результатом выполнения учебного проекта по любой изучаемой дисциплине. И, наконец, Web-технология дает возможность проведения on-line тестирования и анкетирования обучающихся.

Таким образом, для успешного формирования информационной культуры студента педагогического вуза система обучения дисциплинам, связанным с информатикой и ИКТ, должна включать в себя следующие компоненты:

- 1) цели обучения, основной из которых является формирование информационной культуры, и соответствующие целям задачи обучения;
- 2) содержание обучения, определяемое целями и задачами обучения, а также организационно-методическим обеспечением преподавания предмета (образовательный стандарт, учебные планы, программы и т. п.) и актуальным состоянием предметной области «Информатика» в научном и технологическом плане;
- 3) инновационные, личностно ориентированные методы обучения, направленные на стимулирование самостоятельной исследовательской деятельности студентов;
- 4) традиционные и инновационные организационные формы обучения, в том числе дистанционная форма обучения;
- 5) современные средства обучения, прежде всего, ИКТ, в их интеграции с образованием единой учебно-профессиональной среды.

В содержании обучения должны быть отражены все компоненты системы формирования информационной культуры студента, а именно, цели и задачи, содержание, методы, организационные формы и средства обучения. Только при условии овладения всеми этими компонентами будущий учитель способен сформировать информационную культуру учащихся.

РАЗДЕЛ 3.
ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ
ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ В
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Айдемир Ф.
(Анкара, Турция)

История турецко-русских войн в школьных учебниках
Турецкой республики

29 мая 1453 года Константинополь. Столицу Византийской империи захватили турки-османы. Историки считают это событие концом средних веков и началом истории нового времени. Через некоторое время образовались две новые могучие империи: Османская и Российская, каждая считала себя наследницей Византии. Столкновение этих империй было неизбежным. Русско-турецкие войны и военные столкновения происходили 240 лет подряд, наиболее крупные из них, которые отражены на страницах школьных учебников Турции: 1676-1681, 1695-1700, 1700-1713, 1735-1738, 1768-1774, 1787-1791, 1806-1812, 1828-1829, 1853-1856, 1877-1878, 1914-1917 годов.

Одним из наиболее популярных является учебник Акдеса Нимет Курата (Akdes Nimet Kurat) «История России с древнейших времен до 1917 года». Он вышел в Издательстве общества истории (Mirk Tarih Kurumu Basınevi). Учебник весьма большой по объему – 537 страниц, сопровождается научно-справочным аппаратом, картами, схемами. Он рекомендован Министерством образования Турецкой республики в качестве учебников для лицеев.

Остановимся на трактовке русско-турецких войн конца XVIII века: 1768-1774 и 1787-1791 гг., закончившихся подписанием Кючук-Кайнарджийского и Ясского договоров о мире между двумя государствами. События этих войн описываются на 289-292 страницах учебника.

Автор учебника пишет, что вхождение Польши в сферу влияния России начало беспокоить Турцию. Турция давно была известной истинные цели Польши, которая являлась их кровным врагом. Турция не хотела, чтобы в Польше образовалось пророссийское государство.

Некоторые из Барского конфедерата, преследуемые Русской армией, попросили убежища в Османском государстве, что вызвало недовольство России. Русские войска вошли в Османские земли и вместе с поляками убили местных жителей. В свою очередь в 1768 г. Османская империя объявила войну России, которая в это время пыталась погасить восстание в Польше. Османская империя хотела воспользоваться этим удобным случаем. Но под-

готовка османской армии к войне шла плохо ощущался недостаток в командном составе. В 1769 г. османская армия потерпела поражение при крепости Хотин. Русская армия начала продвигаться по Дунаю в 1770 г. Русский полководец Румянцев со своей армией в количестве 30000 человек был окружен турецкой армией численностью в 180 000 человек на севере Карта-ла. Русская армия перешла в наступление и разгромила слабую Османскую армию и перехватила ход войны.

Дунай стал препятствием для российской армии, поэтому реку смогла перейти часть армии, и которая вошла на Балканы. Но долго русская армия здесь продержаться не смогла и отступила на южный берег Дуная. Когда первая русская армия взяла Бугдан и Эфлак, вторая армия вошла в Крым и закрепила там.

Надвигающаяся на турков угроза стала для них неожиданностью. Русский флот во главе с Алексеем Орловым вышел с Балтийского моря и вошел в Средиземное море. При содействии того же Орлова греки подняли восстание на острове Мора. Русский флот подошел к острову Сакыз и разбил турецкий флот при г. Чесме. Россия стала полноправным хозяином на море. Такое положение привело в замешательство Бабыали, который попросил о заключении мира. В 1774 г. на побережье русского Дуная между Турцией и Россией был подписан Кючук-Кайнарджийский мир, который был принят турецкой стороной на тяжелых условиях. Этот мирный договор состоял из 28 пунктов, важные из которых – это дать независимость татарам, проживающим на южном побережье Черного и Адриатического морей; крепости Азов, Керчь и Кинбурн переходят Русской стороне; Россия берет под свою защиту христианскую общину, находящуюся в Османском государстве. Турция должна была компенсировать военные расходы. После заключения в 1774 г. Кючук-Кайнарджийского мира Россия смогла беспрепятственно передвигаться по Черному морю и к ней переходили огромные территории, был сделан первый шаг на пути присоединения крымского ханства к России. Самое важное в этом договоре то, что под предлогом защиты христианской общины в Турции, Россия могла вмешиваться во внутренние дела Турции. Кючук-Кайнарджийский мир стал переломным моментом в русско-турецких отношениях и положил начало развалу Османской империи. Екатерине II этого было недостаточно, она хотела, чтобы Турция прекратила свое существование. Она планировала создать «Греческую империю», столицей которой стал бы город Стамбул, под защитой России, но этому не дано было осуществиться, потому что Турция не была настолько слабой страной, чтобы прекратить свое существование.

Выход Крыма из Османского государства произвел большую реакцию. В Турции Франция и Англия пытались спровоцировать Бабыали к началу военных действий против России. Турция подписала военное соглашение со Швецией, и в 1787 г. она объявила России войну.

В начале военных действий все говорило против русских: русский военный флот в Черном море попал в бурю и весь утонул. Русские войска дошли до крепости Очаков (Озу) и остановились, но после падения этой крепости был открыт путь для наступления.

В 1789 г. после одержания победы при Фокшанах русской армией во главе с Суворовым была захвачена крепость Исмаил (1790), все жители крепости были вырезаны. Все начинало говорить о том, что русские выиграют войну и поэтому Бабыали был вынужден пойти на заключение мира.

В 1791 г. мирное соглашение в г. Яссы было подписано на следующих условиях: Турция признала аннексию Крыма Россией, крепость Очаков также передавалась ей. Река Днестр стала границей между Россией и Турцией, а на Кавказе границей была принята река Кубань. Условия, на которых Турция приняла Кючук-Кайнарджийский мир осложняла ее положение, а после принятия мирного соглашения в г. Яссы сделала положение еще более тяжелым, и военное превосходство России над Турцией было очевидно.

**Архипов Б.В.
(Курган)**

**Медиаобразование, интегрированное с базовым историческим,
как путь развития информационно – аналитических
умений учащихся**

В настоящее время достаточно актуальным становится вопрос взаимодействия человека и окружающего его информационного пространства. Как не потеряться в море информации, как отличить правду от вымысла, чье-то мнение от относительно объективной информации, как вести себя в окружении СМИ? Варианты решения этих проблем могут различаться у тех или иных людей. Кто-то смело пытается «переварить» и усвоить возможно больший объем информации, кто-то сознательно или неосознанно замыкается на нескольких, «достоверных» источниках информации, свивая себе «информационный кокон» (1), а кто-то пытается составить для себя объективную картину, сравнивая различные точки зрения. Но это мы, взрослые. А как же дети?

С одной стороны, им гораздо легче приспособиться к возросшему потоку информации, так как они взаимодействуют с ним с самого раннего возраста. С другой стороны, невозможно пустить на самотек обучение одной из важнейших составляющих взаимодействия между человеком и современным обществом. Школа учит детей многому, являясь транслятором социаль-

ного опыта, и поэтому не может обойти вниманием проблему взаимоотношений человека и средств массовых коммуникаций.

Новые стандарты школьного образования, в том числе и по истории, включают в себя целый ряд умений, предполагающих приобретение школьниками определенных навыков работы с медиатекстами, т. е. сообщениями средств массовой коммуникации (2). В частности, можно назвать следующие: проводить поиск исторической информации в источниках разного типа; критически анализировать источник исторической информации (характеризовать авторство источника, время, обстоятельства и цели его создания); анализировать историческую информацию, представленную в разных знаковых системах (текст, карта, таблица, схема, аудиовизуальный ряд); различать в исторической информации факты и мнения, исторические описания и исторические объяснения; участвовать в дискуссиях по историческим проблемам, формулировать собственную позицию по обсуждаемым вопросам, используя для аргументации исторические сведения (3). Способствовать выполнению этих требований может, медиаобразование, интегрированное в базовое историческое.

Рассмотрим несколько примеров реализации медиаобразования, совмещенного с базовым историческим.

Изучение событий всеобщей истории в старших классах зачастую происходит по остаточному принципу, так как основное внимание и учебное время уделяется событиям отечественной истории. При этом изучение многих явлений и процессов, происходящих в мире, необходимо для лучшего понимания родной истории.

В качестве примера можно взять развитие военных действий на Тихом океане в 1941 – 1942 гг., рассмотрение которых послужит дополнением, важным как для более полного понимания событий всей второй мировой войны, так и для более четкого определения места и значения Великой Отечественной войны в мировом конфликте.

Изучение данного материала можно организовать различными способами. В их числе можно назвать заучивание дат и событий, составление хронологических синхронистических таблиц, выведение результатов и значения тех или иных сражений и так далее. Хотелось бы предложить следующий вариант изучения этого материала. На уроке учащиеся получают информацию о начале войны на Тихом океане, примерном соотношении сил и планах сторон, основных видах вооружений и стратегических задачах, а также данные о важнейших сражениях, включающие время и место, сведения о потерях и выполнении – невыполнении первоначальной задачи участниками боя. Эта информация должна быть по возможности лишена какой-либо оценочной составляющей, быть строго фактологичной. Способы подачи информации могут быть различны: учебник, лекция, карточки, компьютер и др. Самое главное – учащиеся должны иметь возможность повторно

обращаться к ней по мере необходимости. После первоначального ознакомления с материалом им предлагаются условия задания. Ученики – военные обозреватели одной из воюющих сторон (СССР, Великобритания, США, Германия, Япония). Ими получено редакционное задание: пользуясь предоставленными материалами, составить для ведущей газеты своей страны информационное сообщение о ходе военных действий на Тихом океане за указанный период. При этом ставятся следующие условия: можно использовать не всю полученную информацию, можно замалчивать некоторые события, можно давать событиям свою оценку, но нельзя напрямую фальсифицировать факты и необходимо подать информацию так, чтобы породить/поддержать в народе веру в успешное развитие событий и приближение победы. Работа может выполняться как дома, так и в классе, индивидуально или по группам, только за одну из сторон или за несколько. Для выполнения этого задания учащимся придется, во-первых, неоднократно обращаться к изучаемым событиям, что будет способствовать их запоминанию, во-вторых, вспоминать состояние дел на других фронтах войны. Кроме того, для выполнения задания необходимо будет оценить произошедшие события и их последствия для каждого из воюющих государств, связать их с происходящим на других фронтах, отобрать факты по заданным критериям и прокомментировать отобранные факты.

Таким образом, при данной организации работы при минимальных (не больших) затратах времени учащиеся не только получают определенную сумму знаний, но и выстраивают эти знания в определенную систему, учатся отбирать, анализировать и систематизировать исторические факты, объяснять и оценивать их.

Кинофильмы и кинофрагменты уже давно используются на уроках истории, однако в основном в качестве иллюстративных материалов либо как источник информации, входя в группу технических средств обучения. Их задачей является повышение эффективности обучения, реализация дидактических принципов наглядности и доступности, развитие воображения учащихся, экономия времени, разнообразие форм проведения занятий (4). При этом в большинстве случаев остается не полностью использованным развивающий потенциал этого средства обучения. Рассмотрим вариант работы с историческим фильмом на примере кинофильма «Александр Невский» режиссеров С. Эйзенштейна и Д. Васильева, производства киностудии «Мосфильм» 1938 г., продолжительность 103 мин. В настоящее время фильм можно найти на различных типах носителей, что делает возможным его использование практически в любой школе в форматах VHS или DVD.

Продолжительность фильма делает возможным использование на уроке только его фрагментов. К их демонстрации для учащихся могут быть предложены следующие вопросы. Какие выразительные средства и с какой целью были использованы авторами фильма? Какова, на Ваш взгляд, цель

создания этого фильма? С каких позиций представлены происходящие события? Кто является главным действующим лицом фильма, какому подходу к изучению истории это соответствует? Какие группы населения представлены в фильме, насколько это представление соответствует современным взглядам на социальный состав населения Новгородской республики того периода? Могут ли быть проведены какие-либо исторические аналогии между событиями, о которых идет речь в фильме, и событиями, современными фильму? Существуют ли фактологические несоответствия между образом истории, представленным в фильме, и Вашими знаниями о данном периоде? Если да, то чем они могли быть вызваны? Что мы можем узнать об эпохе создания фильма из анализа его содержания и художественного воплощения? Что бы Вы изменили в фильме и почему, если бы Вам пришлось снимать его сегодня?

Постановка подобных вопросов при использовании фрагментов исторических фильмов заставит учащихся более внимательно и вдумчиво просмотреть фильм, извлечь из него дополнительную информацию не только о самих событиях, которым он посвящен, но и об эпохе его создания, даст представление об основных элементах языка кино, научит критическому восприятию поступающей аудиовизуальной информации, пониманию и выявлению различий между фактом и мнением, оценкой. Часть из приведенных вопросов позволяют использовать данный фильм не только при изучении темы «Борьба Руси с иноземными завоевателями в XIII в.» в 10 классе, но и при рассмотрении советского общества и его культуры в 1930-х гг. на уроках в 11 классе.

Такая работа с киноматериалом позволяет развивать умения критически анализировать, сравнивать, различать факты и мнения, описания и объяснения, определять собственную позицию по отношению к историческим событиям, устанавливать причинно – следственные связи между явлениями, что прямо соотносится с требованиями стандарта среднего (полного) общего образования по истории (5).

В настоящее время появилось больше возможностей для сравнения различных точек зрения по тем или иным проблемам отечественной истории. Это связано как с пересмотром ранее преобладавших положений и взглядов, так и с относительной доступностью разнообразных источников информации. В частности, в их числе могут быть названы ранее не публиковавшиеся мемуары государственных деятелей и военачальников, воспоминания рядовых участников исторических событий, телепередачи, построенные на документальных и мемуарных источниках, газетные публикации, особенно часто появляющиеся к каким-либо памятным датам, Интернет etc. Несмотря на то, что доступ к ним затруднен рядом факторов (цены, неудобное время, просто отсутствие), при некоторой доле желания и настойчивости он все же возможен. Особо хочется отметить издания московского издательства «Центрпо-

лиграф», выпускающего мемуарную литературу по невысокой цене. Использование же этих источников в учебном процессе, сопоставление различных взглядов, позволяет развивать коммуникативные умения учащихся.

Наиболее доступными и распространенными являются воспоминания участников второй мировой и Великой Отечественной войн. Воспоминания советских военачальников, широко издававшиеся в советское время, сейчас дополняются, с одной стороны, воспоминаниями рядовых участников войны, а с другой – мемуарами наших союзников и противников. Это дает возможность сопоставления различных взглядов, установления исторических фактов на основе различных описаний одного и того же события, сопоставления их с материалом учебника, выявление несоответствий между различными источниками информации и выяснения причин этих несоответствий.

В частности такая работа может быть построена на воспоминаниях как наших военачальников – Жукова, Мерецкова, Рокоссовского и других, так и немецких – Манштейна, Типпельскирха. Дополнить это противопоставление могут работы Черчилля и Лиддел-Гарта. Вид войны глазами простого солдата может быть получен, к примеру, из сборника воспоминаний советских танкистов «Я дрался на Т-34» (6) и мемуаров немецкого солдата, попавшего на фронт в возрасте 18 лет в 1942 г. и дожившего до конца войны (7).

Задачей работы может стать выявление позиций авторов по поводу конкретного события (причины поражения немецкой армии в битве за Москву, роль Лондона и Красной Армии в подавлении Варшавского восстания etc), установление причин найденных разночтений, становление собственного отношения учащихся к фактам родной истории. Эта задача особенно актуальна в свете усиления внимания к патриотическому воспитанию молодежи.

Таким образом, используя различные, доступные источники информации, реализуя возможности медиаобразования, интегрированного с базовым историческим, учитель в процессе обучения истории может успешно работать над развитием информационно – аналитических умений учащихся.

1. Зазнобина Л.С. Общее и особенное в медиаобразовании, интегрированном с базовым // <http://www.mediaeducation.ru>
2. Архипов Б.В. Медиаобразование как одно из средств реализации целей общего образования // Мониторинг региональной модели исторического общего и профессионального образования: Сб. науч. ст. Екатеринбург, 2005. С. 334.
3. Стандарт среднего (полного) общего образования по истории // Преподавание истории в школе. 2004. №8. С. 24 – 29.
4. Кукушин В.С. Дидактика (теория обучения): Учебное пособие. М., Ростов н/Д, 2003. С. 181.
5. Стандарт среднего (полного) общего образования по истории.//Преподавание истории в школе. 2004. №8. С. 24 – 29.
6. Дрaбкин А. Я дрaлся нa Т-34. М., 2005.
7. Сайер Г. Последний солдат Третьего рейха. М., 2003.

Блохин В.С.
(Екатеринбург)

Основные направления методики учебной работы в третьем центре исторического образования

В 2004 г. был принят Государственный образовательный стандарт основного и среднего (полного) общего образования по истории. Стандарт, подобно своим вариативным предшественникам, закрепляет изучение истории по центрам.

Работа учителя в старших классах направлена на организацию самостоятельной познавательной деятельности учащихся. К концу обучения в XI классе выпускники должны не просто ориентироваться в фактах и событиях, но также уметь видеть проблему, предлагать возможные пути ее решения, владеть понятийно-категориальным аппаратом, работать с различного рода информацией (историческими источниками, фрагментами из трудов историков, несколькими учебниками и т. д.). Особое внимание уделяется процедурно-операциональной, коммуникативной сторонам учебной деятельности.

В этой связи в третьем центре (как на базовом, так и на профильном уровнях) можно выделить два главных направления учебной работы.

Первое направление включает работу, опирающуюся на знания учащихся, полученные во втором центре (основная школа), их актуализацию и окончательное закрепление (содержательный аспект). Данная работа предполагает:

- введение новых фактов, событий, явлений в круг исторических знаний;
- использование элементов историографии;
- побуждение учащихся к извлечению информации из монографий или статей известных историков;
- целенаправленное, систематическое применение в процессе изучения исторических документов (их фрагментов) как первичных источников информации.

Названные компоненты работы учителя в старших классах отражают содержательную преемственность второго и третьего центров: движение от ключевых событий к более детальным, конкретным; привлечение исторических источников и историографических сведений, т. к. материал курса отечественной истории старшеклассникам доступен.

Второе направление связано с качественно новым подходом к методике преподавания (методический аспект), сущность которого заключается в:

- выработке умений четко и конкретно формулировать понятия, выделять их существенные признаки, грамотно и правильно оперировать ими;
- создании условий для закрепления хронологических рядов, запоминания дат событий;
- овладении учащимися основами историографического анализа и источниковедческой критики (анализа источников);
- разработке, постановке и решении проблемных вопросов и заданий.
- анализе различных точек зрения на одно и то же событие, формулировке собственной позиции, развитии способности аргументации своего или чужого мнения;
- написании творческих работ, самооценке собственных действий.

Это позволит учителю сформулировать критерии эффективности обучения на основе концентров. Помимо традиционных хронологических, картографических и фактологических знаний и умений, при анализе работ и устных ответов учащихся, на наш взгляд, целесообразно использовать следующие критерии:

- определение понятий и оперирование ими;
- раскрытие причинно-следственных связей;
- овладение основами историографического и источниковедческого анализа;
- постановка проблемных вопросов и их решение;
- умение аргументировать, защищать ту или иную позицию;
- умение критически-рефлексивно мыслить.

По нашему мнению, именно за счет реализации названных направлений учащиеся X – XI классов, занимающиеся по концентрической модели, во-первых, смогут достичь глубины исторических знаний, а во-вторых, к концу XI класса школьники смогут усвоить целостную картину исторического прошлого человечества, т. к. они изучают его в течение двух последних школьных лет в возрасте 15 – 17 лет, когда основные познавательные и мотивационные структуры личности вполне устойчивы и позволяют учащимся осознанно, с высоким уровнем абстракции мышления познавать прошлое.

Формы обучения, используемые в третьем концентре. В качестве организационных форм образовательного процесса в третьем концентре широко используются уроки-семинары, уроки-круглые столы, дискуссионные занятия, уроки на закрепление понятий, лекции с элементами беседы, уроки-лаборатории (изучение источников).

Несомненно, важную миссию в ходе обучения истории в старших классах несут и проблемные задания. Л.С. Выготский считал наиболее ценным такой вариант организации работы, когда ребенку предоставляется самому разбираться в сложных и запутанных учебных ситуациях (1).

Помимо использования технологий проблемного обучения, отличительной чертой третьего концентратора является чтение и анализ исторических источников.

Л.Н. Алексашкина настаивает на использовании в учебном процессе «широкого круга исторических материалов, введения элементов источниковедческих знаний» (2). Изучение исторических источников помогает, с одной стороны, непосредственно прикоснуться к изучаемой эпохе (глазами автора) и самостоятельно реконструировать картину прошлого, а с другой - является неотъемлемым средством в самостоятельном поиске, вычленении и обработке информации, необходимой для этого конструирования.

Одним из главных направлений в методике преподавания истории в третьем концентре нам видится работа над понятийным аппаратом истории. Как правило, учащиеся, окончившие второй концентр, не всегда умеют грамотно определить понятия, а иногда не могут отличить понятие от события (например, Карибский кризис – как событие и как понятие).

Если во втором концентре задания нацелены на проверку знания и понимания учащимися событий, их хронологической последовательности, то объектами проверки являются знание этапов, основных фактов, имена выдающихся деятелей отечественной истории. Учащиеся основной школы должны уметь описывать (реконструировать) события, памятники культуры, объяснять, анализировать и оценивать исторические факты и явления.

В третьем концентре методический аппарат носит проблемно-познавательный, систематизирующий творческий характер. Учащиеся не только знают и называют факты, но исследуют их, дают критическую оценку, высказывают возможные пути решения проблемы и т. д. Это служит основной мотивационной установкой в процессе обучения истории в старших классах.

Таким образом, концентрическая модель обеспечивает реализацию целей и задач современного исторического образования для детей различных возрастов:

- для учащихся основной школы важно знать ключевые факты и события, уметь работать с картой и учебником, рассказывать, описывать, анализировать и сравнивать события, пытаться дать собственную оценку. При этом выпускники основной школы должны получить базовое представление об историческом процессе как целостном, взаимосвязанном явлении, о смене эпох мировой истории;
- выпускникам полной средней школы необходимо знать факты и явления, характеризующие целостность и системность исторических процессов, специфику исторического пути развития России в контексте мирового процесса, современные версии и трактовки важнейших проблем отечественной истории, уметь работать с историческими источниками, с несколькими видами информации,

критически ее оценивая, систематизируя, обобщая и представляя ее в различных формах (устный рассказ, монолог, защита мнения, аргументация, дискуссия, эссе, мини-сочинение, доклад, реферат). При этом в старших классах учащиеся вновь целиком изучают курс «История России», осмысляя исторический процесс с позиций взрослеющей личности, на научно-теоретическом уровне.

Исторический материал и способы его изучения в старших классах требуют активной познавательной деятельности ученика, направленной на умение самостоятельно, критически работать с разнообразными источниками, привлекать в этом качестве собственные наблюдения, материалы прессы и телевидения, уметь пользоваться таблицами, исторической картой, ее легендой, 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, связь с современностью.

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1999. С. 168.

2. Алексашкина Л.Н. Стандарты по истории: путь в школу // Педагогика. 2000. № 4. С. 14.

**Воронова С.Н.
(Екатеринбург)**

Опыт регионализации содержания образования в гуманитарных классах многопрофильной общеобразовательной школы

В последнее десятилетие в российском образовании активно развивается процесс дифференциации, объективно связанный с тем, что школа вступила в принципиально новые гражданско-правовые отношения, когда государство в образовательном стандарте определяет минимум содержания образования и умений, а ребенок, его родители вправе определять осваивать этот минимум или усваивать гораздо больший объем.

Именно те дети, которые в зависимости от склонностей желают получить качественное, системное гуманитарное или естественно-научное образование, оказываются в современной массовой школе наиболее уязвимы. Учитель вынужден одновременно планировать и организовывать работу с группами разных по уровню обучаемости и степени обученности учащихся, зачастую имеющих разные склонности и задатки.

Процесс создания профильных классов начался в МОУ СОШ № 100 г. Екатеринбурга в 1994-1996 гг. и сегодня, с учетом новационных изменений в системе российского образования, изменений происшедших в развитии

самой школы, можно проанализировать как успехи, так и явные просчеты в нашей деятельности.

В начале работы по введению гуманитарного профиля были выявлены ведущие противоречия, разрешение которых принципиально важно для эффективного функционирования данных классов:

1. Между стремлением педагогического коллектива к созданию реальных условий для реализации идеи адаптивной школы и отсутствием готовых к тиражированию моделей и образцов.
2. Между стремлением части детей получить образование повышенного уровня и неподготовленностью массовой школы к реализации данных задач в содержательном, методическом, организационно-правовом планах.
3. Между количеством часов на изучение отдельных предметов в учебном плане и необходимостью глубокого усвоения материала выбранного гуманитарного блока при обязательном наличии времени на качественное усвоение всех предметов БУП в соответствии со стандартами.
4. Между задачей вооружить ученика необходимым объемом ключевых компетенций и отсутствием преемственности в программах, которые традиционно сориентированы на формирование привычных знаний, умений и навыков.
5. Между стремлением большинства старшеклассников к поступлению в вуз и в дальнейшем успешному продолжению учебы и отсутствием преемственности в программах и методах обучения между школой и вузом.
6. Между многообразием запросов детей и родителей в содержании подготовки по избранному профилю и объективными трудностями их удовлетворения, обусловленными заданным набором предметов, программ, требований стандарта и распределением учебного времени.
7. Между необходимостью единых подходов к реализации профильности в гуманитарных классах и различием представлений отдельных учителей-предметников о приоритетах и ценности комплексного подхода к обучению.

Выявив данные противоречия и осмыслив стоящие перед нами задачи, мы сформулировали ведущие концептуальные идеи, которые легли в основу конкретных педагогических, управленческих, воспитательных технологий, обеспечивающих функционирование данных классов:

- Создание коллектива педагогов-единомышленников, первоначально творческой группы, затем переход от предметных методических объединений к организации Научно-методического объединения «Гуманитарные дисциплины», то есть объединению специалистов разных обра-

зовательных областей, в том числе «Русский язык и литература», «Обществознание», «Иностранные языки», «Искусство».

- Создание благоприятных условий для самоопределения, самореализации, саморегуляции каждого ученика.
- Обеспечение углубления знаний не через увеличение часов на изучение предметов гуманитарного цикла, а через качественное совершенствование системы работы с детьми, внедрение новых педагогических технологий, их адаптацию к конкретным учащимся и их совершенствование.
- Обеспечение дифференциации обучения по уровням усвоения программ.
- Воспитание осознанного отношения учащихся к процессу приобретения, накопления, совершенствования предметных и надпредметных знаний.
- Организация условий для комплексного развития межпредметных связей на основе принципов историзма, погружения в эпоху, проблему.

Следующим шагом стала разработка на основе данных принципов модели работы с гуманитарными предпрофильными и профильными классами.

Этап	Содержание	Результаты
0 Формирование предпрофильного класса <i>7 класс</i>	Собеседование с родителями подавшими заявления. Диагностические испытания по русскому языку и литературе, иностранный язык – аудирование, история- собеседование. Изучение уровня интеллектуального развития на основе методики «ШТУР»	Сформированный класс. Наличие исходных материалов для планирования работы с детьми на следующем этапе.
I Адаптационно-пропедевтический <i>8 класс</i>	Освоение новых технологий работы, методов и приемов самообразования, элементов исследовательской деятельности. Создание базы для углубленного изучения предметов гуманитарного цикла. Апробирование метода погружения в эпоху. Проблему. Изменение системы оценивания. Создание условий для самоопределения и самореализации. Формирование классного коллектива.	Готовность большинства учащихся к углубленному усвоению предметов гуманитарного цикла. Овладение методами самообразования и элементарного исследования. Первичное представление о профессиональной карьере, определение склонностей, интересов. Сформированный классный коллектив, обеспечивающий успешную реализацию задач.
II Углубленное освоение программ. Предметов гуманитарного цикла <i>9-10 классы</i>	Качественное освоение на расширенном содержательном уровне программ гуманитарных предметов БУП. Освоение лекционных и семинарских форм обучения. Расширение практики нетрадиционных уроков. Совершенствование технологии самообразования и исследовательской деятельности, самостоятельные исследовательские и	Самостоятельные исследовательские работы. Участие в олимпиадах и НПК, интеллектуальных конкурсах. Начало подготовки к поступлению в ВУЗ. Элементарно развитые необходимые умения работы с информацией. Развитые навыки самообразования. Освоение новых

	творческие работы. Формирование профессионально необходимых навыков и умений в соответствии с определенными склонностями.	форм учебной деятельности.
III Профессиональное самоопределение <i>11 класс</i>	Завершение школьного этапа образования. Дальнейшее формирование профессионально необходимых навыков и умений, а также умений для успешного продолжения обучения на следующем уровне. Успешное поступление.	Результаты освоения навыков исследовательской деятельности на школьном этапе предметных, тематических олимпиад. Готовность к продолжению образования. Устойчивые представления о выбранной профессиональной карьере.

Определив последовательность и степень ответственности учителей-предметников в работе с данными классами, мы сформировали структурно комплекс условий и видов деятельности для реализации данной модели.

Стандарт реализация требований ГОСа, ГОСа НПК СО	Дифференциация Факультативы, индивидуально-групповые занятия, консультации, дополнительное образование, платные услуги	
Учебный план	Гуманитарные классы	<u>Познавательная активность</u> <u>Познавательная самостоятельность</u> Школьное научное общество, предметные тематические олимпиады, НПК
<i>Кругозор</i> Музейно- экскурсионная практика, театры, кино, лектории	Воспитанность Коллективные творческие дела	

Вычленив виды деятельности, точки приложения сил, мы сумели сформировать учебный план, внешне лишенный вычурности и претензий на моду. С учетом программного обеспечения он подразумевает принципиально новое внутреннее содержание и межпредметные интегративные процессы. Весь блок общественных дисциплин логически связан и выстроен по принципу историзма с целью обеспечить устойчивые представления о процессе общественного развития. За годы практической реализации первичной

модели, с учетом изменений и новаций в российском образовании, также происходили определенные изменения. С введением НРК ГОСа Свердловской области региональная тематика стала обязательным условием в системе обучения гуманитарных классов. Учителя словесники ввели в учебный план и успешно реализуют курсы «Риторика», « Литература Урала». Важно, что курсы истории, определенные федеральным учебным планом, дополняются изучением курса «История Урала с древнейших времен и до наших дней» и, следовательно, обеспечивается единство представлений на мировом, отечественном, региональном уровнях. В данном случае поэтапно осуществлялся целенаправленный поиск оптимальных методов и приемов обучения.

этап	Направление поиска	Результат
I 1995-1997 гг.	Изучение проблемы связи макро- и микроистории: всемирная – история России – история Уральского региона; Освоение содержания курса «История Урала»; Проектирование и практическое освоение предметной и ценностно-ориентационной составляющих учебного курса. Освоение методов развития деятельности-коммуникативных умений учащихся в рамках курса «История Урала». Разработка проблемы соотношения научности и практической направленности обучения.	Знакомство с научной и учебной литературой по истории Урала, теорией, хронологией, проблематикой региональной истории ; Составление библиографии; Проведение краеведческих пятиминуток в курсе истории России; Освоение учебной программы «История Урала» под ред. Б.Б.Овчинниковой, Екатеринбург, 1996.; Разработка поурочного планирования и апробация на практике; Составление программы краеведческих исследований. Выезд на краеведческую практику с учащимися в дер. Коптяки, Баженово
II 1998-1999 гг.	Изучение интегративных возможностей курса «История Урала». Исследование проблемы: провинциальная культура Урала в контексте культуры общероссийской. Анализ реализации факультативного курса «История Урала» в 10,11-х классах.	Сбор и изучение источниковой базы курса и возможностей ее использования в учебной деятельности. Разработка комплекса дидактических материалов к урокам; Практика реализации курса в 11-х классах.
III 1999-2001 гг.	Разработка концептуальных основ реализации требований ГОСа НРК в практике общеобразовательной школы; Освоение теории и методики мониторинговых исследований успешности учащихся в освоении регио-	Апробация учебного пособия «История Урала» ч.1, 2 под ред. Личмана Б.В., Екатеринбург, 1998, 1999.; Экспертиза программы Богатырев А.И. Зеленовский С.В. История Урала, Екатеринбург, 1999.; Изучение возможностей, разработ-

	<p>нальной истории;</p> <p>Разработка комплекса самостоятельных заданий для учащихся в рамках изучения факультативного курса.</p> <p>Освоение требований национально – регионального компонента ГОСа. Знакомство с содержанием и возможностями учебной программы , учебника «Художественная культура Урала», автор Мурзина И.Я.;</p>	<p>ка планов деятельности, структуры школьного научного общества, в том числе секции «История Урала, историческое краеведение».</p> <p>Составление рабочей программы реализации требований ГОСа НРК по истории Урала для учителей Орджоникидзевского района;</p>
<p>IV 2002- 2003 гг.</p>	<p>Освоение теории и методики мониторинговых исследований успешности учащихся в освоении региональной истории;</p> <p>Построение и апробация модели мониторинговых исследований</p> <p>Разработка комплекса самостоятельных заданий для учащихся в рамках изучения факультативного курса.</p> <p>Освоение методики проектной деятельности в обучении истории;</p> <p>Корректировка модели интеграции гуманитарных дисциплин в работе с профильными гуманитарными классами в общеобразовательной школе;</p>	<p>Разработка методики использования для уроков по теме культура учебного пособия для 10-11 классов Мурзина И.Я.</p> <p>Художественная культура Урала, Екатеринбург, 1999.;</p> <p>Практика семинарских занятий в курсе истории Урала для 10 классов.</p> <p>Изучение проблемы организации исследовательской деятельности учащихся на уроках истории.</p> <p>Организация городского педагогического Марафона преподавателей обр.области «Обществознание» по теме «Роль предметов НРК (на примере курса «История Урала») в преподавании дисциплин обр. области. Август 2002, МОУ СОШ № 100.</p>
<p>V 2003- 2004 гг.</p>	<p>Изучение проблемы преемственности в обучении истории;</p> <p>Практика реализации модульного курса «История Урала» в 10,11-х классах;</p> <p>Теоритическое освоение проблемы «Развитие познавательной самостоятельности учащихся как условие реализации требований ГОСа НРК к качеству образования »;</p> <p>Разработка программы опытно-поисковой деятельности по выбранной теме</p> <p>« Организационно-методические условия развития познавательной самостоятельности учащихся в</p>	<p>Практика выполнения Уральско-го проекта учащимися 10 класса. Анализ результатов.</p> <p>Практика семинарских занятий в курсе истории Урала для 11 классов.</p> <p>Апробация программы опытно-поисковой деятельности.</p> <p>Знакомство с содержанием и возможностями учебной программы Езовских Н.А. Культура и быт горнозаводского Урала, Екатеринбург, 2001.</p> <p>Совершенствование системы работы и оценивания исследовательских микро- проектов:</p>

	обучении истории» . Расширение коммуникативной практики учащихся в рамках курса	«География семьи – география страны» «Моя родословная», «Семейная реликвия», «Биография семьи в биографии страны»; Использование игровых приемов на уроках по методическому пособию Кулагина Г.А. Сундучок уральского краеведа. Екатеринбург, 2002.
VI 2005- 2006 гг	Освоение теории элективных курсов как условия предпрофильного и профильного обучения истории; Освоение нового учебника История Урала с древнейших времен до наших дней. Екатеринбург, 2003; Обновление комплекта дидактических материалов к новому учебнику.	Знакомство с концепцией и содержанием программы Андриухина Л.М., Кузьмин И.А., Погорелов С.Т. «Урал. Человек. Истоки». Екатеринбург, 2003. Организация Фестиваля народов Урала в 11 классе. Разработана структура портфолио – папки достижений для учащихся гуманитарного класса.

Такой поэтапный поиск новых разнообразных форм учебной деятельности в гуманитарных классах обусловлен следующими причинами:

- необходимость реализации деятельностно-коммуникативной составляющей качества образования ГОСа НРК, содействие социализации учащихся
- обеспечение вариативности и дифференциации в обучении истории
- активизация познавательной деятельности
- пути оптимизации совместной деятельности (учитель - ученик, учитель - класс, ученик - ученик, ученик - группа)
- развитие творческого потенциала ученика
- освоение нового, творческий поиск - закономерный результат работы учителя в условиях иной педагогической практики.

Как результат своей деятельности в данном направлении видим следующие:

Достижения:

- > усовершенствована система субъект-субъектных отношений в процессе учебной деятельности;
- > в значительной степени преодолен репродуктивный характер учебной деятельности;
- > найдены возможности более глубокого изучения исторического материала на основе проблемности, альтернативности, критического переосмысления;

- > развивается интерес к предметному содержанию истории, в частности истории края;
- > улучшены условия для свободного выбора учеником интересного, посильного вида деятельности;
- > разнообразие форм деятельности побуждает учащихся к самостоятельности в действиях, самоорганизации, почти всегда работает на развитие творческого потенциала;
- > у учащихся развиваются коммуникативные навыки;
- > у учащихся развиваются навыки рефлексии; самооценка собственных действий становится обязательной;
- > изменяется роль учителя, приоритетом становятся координирующие, стимулирующие функции.

Недостатки:

- < большая энергозатратность для учителя при первоначальной подготовке;
- < опасность перегрузки учащихся;
- < затруднения учителя в прогнозировании результатов нетрадиционных уроков.
- < необходимость для учителя работать в постоянном режиме самообразования, саморазвития.

Таким образом, за прошедшие годы нами накоплен опыт профильной гуманитарной подготовки учащихся на основе широкого использования возможностей регионального курса «История Урала», который станет основой для перехода уже в рамках общефедеральных требований к обязательному профильному образованию.

Головеева Л.Ю.
(Барнаул)

Интегративный подход к обучению в условиях профилизации российской школы

Сегодня нет смысла говорить о важности и даже необходимости введения профильного обучения. Этот факт следует признать как данность, поскольку концепция принята, эксперимент заканчивается и профильное обучение вступает в силу. Поэтому необходимо искать пути реализации принятых положений.

Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования ставит перед школой следующие основные цели:

- создать условия для существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ;
- способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями;
- расширить возможности социализации учащихся, обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, более эффективно подготовить выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования (1).

Для решения этих задач предполагается ввести три типа учебных предметов: базовые общеобразовательные, профильные и элективные. Такая система ведет к сокращению учебного материала непрофильных предметов и углубленному изучению профильных.

Мы ратовали за интеграцию и при традиционном обучении, поскольку калейдоскоп учебных предметов в школе препятствует складыванию системы знаний учащихся и мало способствует созданию целостной картины окружающего мира. Сокращение учебного материала непрофильных предметов усугубляет положение. В этих условиях особое значение приобретает интегративное обучение. Цели интегративного обучения соответствуют целям профилизации обучения и заключаются в:

- создании у ребенка целостного представления об окружающем мире;
- целостном развитии личности;
- ее готовности к профессиональной и самообразовательной деятельности.

Вне зависимости от освоения того или иного профиля, школьные предметы в совокупности должны построить в сознании ученика достаточно полную картину мира как объекта научного познания и основанной на нем практической деятельности. Поэтому при построении содержания учебных предметов всех типов (базовых общеобразовательных, профильных и элективных) важно опираться на ряд принципов интегративного обучения: многоуровневость; единство со своей противоположностью – дифференциацией; креативность; гибкость; учет личностного опыта участников педагогического процесса; практичность.

Охарактеризуем эти принципы. Первый принцип предполагает наличие нескольких уровней интеграции. Микроуровень – это внутрипредметная интеграция, т.е. представление об учебном предмете как интегрированной системе (2). На этом уровне создаются взаимосвязи внутри одной из содержательных линий обучения – "Человек", "Общество", "Природа". Так, интегративность курса истории состоит в том, что он включает в себя факты и теоретические обобщения из археологии, этнографии, экономики, искусст-

вознания и т. д. Литература как учебный предмет вбирает в себя искусство слова, историю литературы, литературоведение и искусствознание.

Однако следует заметить, что эти предметы интегративны лишь постольку, поскольку в школе не могут изучаться все самостоятельные научные дисциплины и, следовательно, школьный предмет содержит сведения из них. В средних же и высших учебных заведениях есть возможность в той или иной степени изучать эти дисциплины, а значит, и интеграции их содержания, как правило, не существует.

Следующий уровень – межпредметная интеграция – предполагает наличие связей в диадах "Человек – общество", "Человек – природа", "Общество – природа" и имеет несколько подуровней:

- эпизодические межпредметные связи на уроках по различным предметам;
- отдельные интегрированные уроки по двум и более предметам;
- система уроков или интегрированные курсы по двум и более предметам.

На макроуровне осуществляется межцикловая интеграция в рамках триады "Человек – общество – природа". На этом уровне предполагается конструирование и преподавание интегрированных курсов, объединяющих предметы одной или нескольких образовательных областей. Объединение может происходить на разной основе: удельный вес предметов может быть одинаков или объединение предметов осуществляется преимущественно на базе одной дисциплины. Причем эти курсы (в отличие от учебного предмета на микроуровне) могут сочетать в себе элементы предметов, изучающихся в школе традиционно, и дисциплин, которые в школе обычно не преподаются.

Каждый последующий уровень поглощает предыдущий, обогащаясь по содержанию, формам, методам и средствам.

Другой принцип – интегрирование в единстве со своей противоположностью – дифференцированием. В настоящее время школьное обучение достаточно серьезно разобщено. Попредметное преподавание разрывает на части общую цель обучения, расщепляет содержание образования, разделяет специфические методики, средства и формы обучения. В результате предмет познания распределяется по отдельным предметам и цельный образ его размывается. Таким образом, учащиеся получают недостаточно обобщенные и систематизированные знания, слабые умения применять их на практике.

Без знания структуры содержания образования и поэтапного его усвоения сложно правильно организовать процесс познания. К положительным сторонам предметного построения школьного обучения относится то, что изучение предмета основывается на логике и структуре той науки, основы которой изучаются в школе. Это дает возможность ребенку постигать специфический предмет науки и методы его исследования.

Так как же лучше организовать процесс обучения: изучать по частям или стремиться к интегрированию? Аналогичный вопрос решается философией: можно ли познать целое, минуя части, и наоборот. Ответ находится в понимании единства анализа и синтеза: анализируя части, мы рассматриваем их как элементы целого, а в результате синтеза изучаем целое не отвлеченно, а включая части, то есть сознание целого идет как единый процесс (3). Любую подсистему можно изучить только на основе знания всей системы, а знание всей системы, в свою очередь, нельзя приобрести без изучения подсистем. Следовательно, при описании, например, процесса обучения как системы, следует иметь в виду и образовательную среду как систему более высокого порядка, и структуру обучения как совокупность элементов системы.

Процессы интеграции обеспечивают целостность системы, а дифференциация – ее разделение и одновременно создание систем более частного порядка. Их дальнейшая интеграция может привести уже к новой деятельности, нередко – на более высоком уровне. В развитии любых систем наблюдается сменяемость доминирования этих процессов, а в редких случаях – их гармоничность.

Таким образом, интеграция может существовать только в единстве со своей противоположностью – дифференциацией. Интеграция и дифференциация являются сторонами одного и того же процесса и не существуют друг без друга.

Однако в понятие «дифференциация» в педагогике вкладывается разный смысл. То, что это процесс расчленения, понятно всем, но вопрос, что и как разделяется, решается по-разному. Под дифференцированным обучением понимается и попредметное обучение, и специальное обучение одаренных детей, и отдельное обучение детей с ограниченными возможностями. Дифференциация в образовании связана, прежде всего, с дифференциацией в науке. Появляются отпочковывающиеся от традиционных новые научные дисциплины. Часто они возникают на стыке наук, и трудно сказать, что это – проявление дифференциации или интеграция научного знания. Вслед за этими процессами в науке они проявляются в школьном обучении: вводятся новые, в том числе интегрированные учебные курсы, что есть следствие одновременно процессов интеграции и дифференциации.

Принцип креативности проявляется в том, что педагоги и учащиеся сами разрабатывают содержание и формы интегрированных уроков и интегративных учебных курсов, что само по себе является творческой деятельностью. В совместной работе учителя и детей проявляются и вырабатываются качества, присущие творческой личности. В процессе освоения целостного содержания у школьников появляется возможность развивать способность видеть явления в целом, из разрозненных знаний составлять целостное представление об объектах изучения, при необходимости восполнять пробелы в знаниях по разным предметам и т.д. Усвоение опыта творческой деятельно-

сти в школьном возрасте необходимо для дальнейшей жизни учащихся. Творческая личность сможет самостоятельно добывать новые знания, переносить их в незнакомые условия, осваивать и конструировать новые способы деятельности, успешно заниматься самообразованием.

Принцип гибкости подразумевает право учителя и учащихся выбирать уровень интеграции, подвижность содержания, форм и средств обучения и их открытость в связях между учебными предметами.

Построение предметного обучения на интегративной основе отвечает задачам личностно-ориентированного обучения, поскольку позволяет выявить основные типы отношения ученика к окружающему миру, который выступает для него целостно, многосторонне, динамично. Интегрированное обучение помогает найти верные и надежные ориентиры, которые увлекали бы ребенка своей перспективностью. Зная ученика, особенности его учебного труда, можно более точно прогнозировать его деятельность, возможные затруднения и достижения.

Такое построение учебного процесса способствует формированию целостной научной картины мира, не ограничивает жестко угол зрения (через литературу, физику, историю и т.п.), позволяет самому ученику выбирать опорные знания из разных наук с максимальной ориентацией на субъектный опыт, сложившийся у него под влиянием как предшествующего обучения, так и более широкого взаимодействия с окружающей действительностью (4).

Существование двух видов интеграции – предваряющей и последующей – определяет наличие принципа учета личностного опыта и интересов учащихся. Предваряющая интеграция имеет потенциальные возможности для определения направлений познавательного интереса, а последующая – для их развития. Дети с различными задатками – так называемые "теоретики" и "практики" – могут реализовать свои возможности: "практики" – подняться до уровня теоретического осмысления учебного материала, "теоретики" – соединить свои теоретические познания с практическим их применением. Кроме того, восприятие окружающего мира через призму собственного опыта делает поступающую информацию личностно значимой, интересной, что способствует эффективному ее усвоению.

Принцип практичности предполагает активное участие детей в процессе обучения. Это требование вытекает из общепризнанного в отечественной психологии и педагогике закона единства сознания и деятельности, согласно которому сознание возникает, формируется и проявляется в деятельности. Этот принцип требует организации такой деятельности, в которой учащиеся бы убеждались в истинности и жизненной силе получаемых знаний, идей, овладевали бы умениями и навыками социально ценного поведения.

Для реализации этого принципа необходимо постоянно анализировать, обновлять и модифицировать содержание и методику проведения заня-

тий, тогда они будут интересны не только для ученика, но и для учителя. Опора на этот принцип поможет увидеть то общее, что сближает труд ученика и учителя. Педагог в этом случае должен владеть умением не только формировать знания (хотя это качество тоже можно считать в свою очередь интегрированным), но и грамотно использовать средства преподавания и учения, а также организовывать индивидуальную и коллективную (в том числе самостоятельную) работу, влиять на мотивационную сферу детей.

Один из путей решения этой проблемы нам видится в интеграции учебного материала на уровне базовых общеобразовательных предметов и элективных курсов.

Концепцией и Базисным учебным планом в качестве базовых общеобразовательных предусмотрены интегрированные курсы обществоведения (для естественно-математического, технологического и др. профилей) и естествознания (для гуманитарного, социально-экономического и др.). Помимо обеспечения минимального уровня общего образования для каждого старшеклассника, эти курсы позволяют:

- формировать единую, целостную естественно-научную и социальную картину мира;
- ориентировать учащихся на общеучебные, общеинтеллектуальные умения и навыки, формируемые на межпредметной основе;
- снизить перегрузку учащихся за счет экономии учебного времени;
- снять малоэффективные «одночасовые» и «получасовые» учебные предметы, на которые распадаются эти интегрированные курсы при традиционном обучении.

Элективные курсы также призваны не только углублять знания по предметам, но и интегрировать их, показывать проблемы на стыке наук, решение которых позволяет формировать системное видение изучаемых объектов и создавать целостную картину окружающего мира.

Изучение школьных предметов на интегративной основе позволяет реализовать цели профилизации общеобразовательной школы, определиться в выборе профиля, выявить склонности ребенка, поддерживать познавательный интерес учащихся.

-
1. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования // Вестник образования. Тематический выпуск. 2002. Декабрь. С. 4.
 2. Данилюк А.Я. Учебный предмет как интегрированная система // Педагогика. 1997. № 4. С. 24-28.
 3. Общество как целостное образование / Под ред. В.И. Разина. М., 1989. С. 200. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 1996. С. 64.

Гугнина О.В.
(Оренбург)

**День 4 ноября 2005 года глазами историков и семиклассников:
реализация герменевтического принципа**

4 ноября 2005 г. вся страна по замыслу тех, кто готовил и принимал поправки к Кодексу законов о труде (речь идет о перечне праздничных и нерабочих дней), отмечала «годовщину освобождения Москвы от польских интервентов и окончания Смутного времени в 1612 г.». Если «порыться» в учебниках (школьных и вузовских), то мы не найдем в них подобной характеристики событий этого дня. Из каких же источников черпали сведения наши законодатели?

Что сообщают об этом православные справочные издания и календари? В статье об иконе Казанской Божией Матери православного энциклопедического словаря начала XX века сообщается: «В 1612 г. установлено празднование этой иконе и назначено на 22 октября, то есть на день избавления русских от поляков» (1).

Современные православные календари дают под 22 октября по старому стилю и 4 ноября по новому немаловажные уточнения: «Празднование Казанской иконе Божией Матери (в память избавления Москвы и России от поляков в 1612 году)». Таким образом, ничего не говорится о том, когда было принято решение об учреждении этого праздника. К тому же подчеркнута символическое значение даты: «в память избавления...» Традиционные представления верующих, однако, требуют внимательного изучения. В основании традиции, освященной веками, вовсе не обязательно лежат именно те события, к которым ее возводят, поэтому остается открытым главный вопрос: действительно ли 4 ноября 1612 г. была освобождена Москва и закончилось Смутное время?

Смутой современники назвали тяжелейшие бедствия, постигшие страну в первые два десятилетия XVII века. Нынешние историки практически единодушны в своих оценках: это была первая в истории России гражданская война, осложненная поначалу скрытой, а затем открытой интервенцией со стороны Польско-Литовского государства и Швеции. Небывалый социальный катаклизм был порожден системным кризисом, поразившим в начале XVII века все сферы жизни общества и государства. Можно ли считать, что процессы такого масштаба, такой глубины и остроты прекратились в одночасье, завершившись событиями одного дня?

Как известно, Второе ополчение, сформированное осенью 1611 г. в Нижнем Новгороде князем Д.М. Пожарским и посадским старостой К. Мининым, установило контроль над большей частью территории Российского государства. Правда, первое ополчение из-за разногласий между его руково-

дителями теряло силу (отряды Заруцкого вообще ушли из лагеря), и казалось, что корпус гетмана Ходкевича, спешивший с обозами на подмогу осажденным, успешно выполнит свою миссию. Однако 20 августа, опередив Ходкевича на сутки, к Москве подошли основные силы Пожарского. Тяжелейшее сражение длилось три дня, с 22 по 24 августа (по старому стилю), причем, в решающий момент воины обоих ополчений бились вместе. Победа была на стороне россиян: Ходкевич, понеся весьма чувствительные потери, вынужден был поспешно отступить. Поскольку большая часть его обоза с провиантом досталась русским ополченцам, польско-литовский гарнизон в Москве не получил ни продовольствия, ни боеприпасов (2).

Именно это ожесточенное сражение, по единодушному мнению историков, стало решающим в кампании 1612 г. Судьба интервентов в Москве была предрешена, лишь время определяло дату капитуляции (3).

Переговоры о ней постоянно возобновлялись. Шли они и 22 октября (по старому стилю), когда один из отрядов ополченцев попытался ворваться в Китай – город.

После непродолжительного боя (скорее, серии небольших столкновений) ополченцы заняли вторую по значимости часть укреплений российской столицы. Гарнизон Речи Посполитой отступил в Кремль. Был ли этот эпизод решающим в военном отношении событием в ходе освобождения Москвы, ее «очищения», как говорили современники Смуты? Предопределил ли он «окончание Смутного времени в 1612 году»? Владислав Назаров считает, что нет. Взятие Китай-города 22 октября приблизило и то, и другое, но вовсе не этот штурм был кульминацией освободительного движения (4).

26 октября (5 ноября по новому стилю) командование гарнизона интервентов подписало капитуляцию. На следующий день гарнизон сдался.

В. Назаров подчеркивает, что именно освобождение Кремля стало для русских знаковым событием. Ведь в Кремле находилась резиденция московских государей, там заседала Дума и размещались приказы, там расположен кафедральный Успенский собор Московской патриархии, где хранилась тогда главная святыня страны – икона Владимирской Божией Матери. Московский Кремль – олицетворение суверенной государственности тогдашней России. Потому – то ополченцы и москвичи восприняли именно «очищение» Кремля как освобождение столицы и страны – и отпраздновали его 1 (11) ноября крестным ходом из Успенского собора с иконой Богоматери Владимирской.

Закончилась ли на этом Смута? Отнюдь нет, ведь Земский собор избрал новым царем Михаила Романова только в феврале 1613 г.

Завершилась ли вооруженная борьба разных сословий российского общества в 1613 году. Конечно же, нет.

В 1616-1618 гг. вспыхнуло восстание казаков под антиправительственными лозунгами. Разоренная до предела страна продолжала воевать со

Швецией, ведь Столбовский мир был заключен только в 1617 году. В декабре 1618 года было подписано Деулинское перемирие. Условия его были крайне тяжелыми для Российского государства. Россия отдавала Речи Посполитой Смоленскую и Чернигово-Северскую земли, около тридцати городов. Такую цену пришлось заплатить за долгую «войну всех против всех» внутри страны.

Но вернемся в 1612 год. Действительно, в конце сентября оба ополчения объединились, создав общее правительство. Но означает ли это, что в боях 22 октября проявилось «народное единство»? По мнению ряда историков, вовсе нет. В соединенной рати отсутствовали отряды из целого ряда городов и уездов страны. По словам руководителей ополчения, «Казанское и Астраханское царства» не признавали их власти (5).

В ополчении Пожарского было всего 20 татарских князей и мурз, остававшихся с ним до конца кампании. Между тем военный контингент служилых татар, черемисов (марийцев), чувашей только из уездов Казанского края и исчислялся тысячами (6). Области, не примкнувшие к объединенному ополчению, вовсе не были противниками его руководителей, но говорить о том, что в событиях 22 октября было продемонстрировано «единство» российских ратников разной этнической принадлежности и различных вероисповеданий, никак не приходится.

Что же праздновали 4 ноября 2005 г. семиклассники, изучающие историю России XVII века?

Разговоры ребенка со взрослыми, мнения историков, зачастую их полярные оценки на историю прошлого, волей неволей формируют исторические представления. Подрастая, ребенок начинает обращаться к многочисленным и разнообразным источникам информации, крайне неоднородной и требующей серьезного осмысления. Но школьники очень часто не умеют соотносить сведения, полученные из разных областей, и связывать их в единое целое.

Особенность исторического познания состоит в том, что надо научиться понимать целостную картину мира, изучая прошлое; задача учителя истории – содействовать рождению понимания.

Искусством толкования текстов занимается герменевтика. Учение о «понимании», объяснении, интерпретации, толковании как методологической основы гуманитарных наук, является предметом исследования педагогической герменевтики. Толкование может быть словесным, а может быть образным.

Какой бы противоречивой, хаотичной ни была доступная детям информация, они каким-то образом ее усваивают и упорядочивают. Особенности детского восприятия достаточно наглядно иллюстрируются такой формой стихотворения из пяти строк (синквейн), в которой человек высказывает свое отношение к проблеме.

Порядок написания синквейна:

I строка – одно ключевое слово, определяющее содержание синквейна.

II строка – два прилагательных, характеризующих данное понятие.

III строка – три глагола, показывающие действие понятия.

IV строка – короткое предложение, в котором автор высказывает свое отношение к проблеме.

V строка – одно слово, обычно существительное, через которое человек выражает свои чувства, ассоциации, связанные с данным понятием.

Семиклассникам было предложено сочинить синквейн с термином: «ополчение». И вот что у нас получилось:

Ополчение	Ополчение
Народное, могучее	Всероссийское, смелое
Верит, освобождает, побеждает,	Собирает, зовет, объединяет
Оставило след в истории	Отражает натиск врага
Свобода	Народ
(Карина И.)	(Алина В.)
Ополчение	Ополчение
Вещее, грядущее	Решительное, неумолимое
Идет, творит, воскрешает	Растет, наступает, защищает
Несет второе рождение	Отражает натиск врага
(Кирилл К.)	Православие
	(Евгения К.)

Учащиеся говорили о том, что ополчение в своих действиях и целях выражало волю и желание большей части россиян, однако «народное единство» рождалось в муках и противоречиях на протяжении 1610-1618 годов. Такое явление социально-политической и духовной жизни, как единство народа, нельзя представлять себе раз и навсегда достигнутым, а затем застывшим в своем содержании феноменом. Его жесткая «привязка» к принятой дате не совсем соответствует реальным фактам истории.

Почему события 22 октября (1 ноября) 1612 г. связываются с заступничеством Богородицы за русских людей?

Впервые о чуде в ночь на 22 октября поведал в своем «Сказании о смуте» Авраамий Палицын. Чудо было явлено греческому архимандриту Арсению. Ему во сне явился преподобный Сергей Радонежский и предрек «предание» Китай – города «в руки христиан завтра» и скорое «извержение врагов из града», т.е. Кремля. На следующий день, 22 октября, все произошло как было предсказано (7).

Почитание Казанской Богоматери еще более утвердилось с рождением у 19-летнего царя Алексея Михайловича в ночь на 22 октября 1648 г. первенца, царевича Дмитрия. Это событие было воспринято как знак особого покровительства Царицы Небесной царской семье, явленного через Казанский ее образ. Даже ранняя смерть царевича, который не прожил и двух лет, ничего не изменила: почитание Казанской Богоматери укреплялось и ширилось.

Современники интересующего нас события датировали взятие Китая – города 22 октября и 1 ноября – соответственно по юлианскому и григорианскому календарям, разница между которыми на протяжении XVII столетия составляла 10 суток. С 1918 г. в нашей стране используется григорианский календарь. Почему же Дума утвердила в качестве праздничного дня 4-е, а не 1-е ноября. Потому что она полностью доверилась православному церковному календарю, в основе которого лежит годовой цикл повторяющихся на протяжении столетий дней памяти. К XX веку, после февраля 1918 г., разница между старым и новым стилем составила 13 суток и праздник Казанской иконе Божией матери оказался сдвинут на 4 ноября. Такие календарные подвижки неизбежны, пока Русская православная церковь следует в своей внутренней жизни юлианскому календарю. В XXII столетии, «осенняя Казанская» переместится уже на 5 ноября по новому стилю. Сближаясь, между прочим, с отмененным праздничным днем 7 ноября.

Почему законодатели государства по Конституции отделенного от церкви утвердили, придав ему светский характер, церковный по сути праздник? А может, в 1612 году что-то важное случилось именно 4 ноября по новому стилю или 25 октября по юлианскому календарю? Однако, никаких исторических свидетельств о воскресном дне 25 октября (4 ноября) 1612 г. современники не оставили. Получается, что 4 ноября 2005 года мы отпраздновали годовщину 4 ноября 1612 года, дня, когда ни одного сколько-нибудь заметного события, связанного с «освобождением Москвы от польских интервентов» или с «окончанием Смутного времени», не произошло. Может быть, наши законодатели, выбирая день 4 ноября решили, что отсутствие сколько-нибудь значимых событий в этот день и есть высшее проявление «народного единства»?

Что же праздновали семиклассники в прошедшем году? Мы попросили ребят написать синквейн со словом «праздник», оговорив, что имеется в виду день единения и согласия. И получили следующий результат:

Праздник
Новый, непривычный
Собирает, зовет, объединяет
Символ согласия и примирения
Единство

Праздник
Благочестивый, неустоявшийся
Изучаем, осознаем, понимаем
Родилась новая великая Россия
Выходной

(Алина В.)

(Евгения К.)

Так или иначе, законодатели поставили нас в трудное положение. Как объяснить школьникам, студентам, всем, кто неравнодушен к российской истории, что же за акт народного единения свершился в 1612 году (то ли в первый, то ли в четвертый день ноября по новому стилю) и почему после «окончания Смуты» русские люди еще целых шесть лет продолжали сражаться друг с другом и воевать с захватчиками?

1. Полный православный богословский энциклопедический словарь (репринтное воспроизведение изд. П.П.Сойкина). Лондон, 1971.
2. Любомиров П.Г. Очерк истории нижегородского ополчения 1611-1613 гг. М., 1939. С. 70-72.
3. Станиславский А.Л. Гражданская война в России XVII в. Казачество на переломе истории. М., 1990. С. 35.
4. Назаров В. Что будут праздновать в России 4 ноября 2005 года? // Отечественные записки. № 5 (20). М., 2004. С. 89.
5. Корецкий В.И., Лукевич М.П., Станиславский А.Л. Документы о национально-освободительной борьбе в России в 1612 – 1613 гг. М., 2004.
6. Лукичев М.П. Боярские книги XVII века / Труды по истории и источниковедению. М., 2004. С. 198-200.
7. Сказание Авраамия Палицына. М.; Л., 1955. С. 227.

Дорофеева Ю.В.
(Екатеринбург)

**Развитие исторического мышления учащихся:
психолого-педагогический аспект**

Для того чтобы усовершенствовать ум, надо больше размышлять, чем заучивать.
Р.Декарт

В условиях преобразования всех сторон жизни нашего общества усложняется и возрастает социальная роль образования в целом и учителя в частности. Идёт сложная перестройка работы средней общеобразовательной школы. Роль образования на современном этапе развития России определяется задачами её перехода к демократическому и правовому государству, к рыночной экономике, необходимостью общественного развития. Соответственно, развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравст-

венные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения, прогнозируя их дальнейшие последствия, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, конструктивностью, ответственностью. Таким образом, перед педагогами ставятся новые задачи обучения и новые требования к выпускникам средней школы.

Приоритетным становится развитие познавательных способностей школьников. В ходе развития происходит усложнение, усовершенствование, углубление, вызревание заложенных в человеке свойств и привитие ему социально значимых личностных качеств. Благодаря способности к развитию, человек на протяжении всей своей жизни находится в постоянном движении, изменении, становлении. Конечно же, этот процесс не всегда протекает гладко и предсказуемо, в нём допустимы периоды ускорения и замедления, регрессы и кризисы. Деятельность же педагога должна быть нацелена на то, чтобы развитие школьников сделать контролируемым, управляемым и корректируемым. При этом необходимо помнить общие законы развития, установленные в отечественной психологии: «Ребёнок развивается, участь, и участь, развивается, а учение проходит в деятельности по присвоению социального опыта в общении с людьми, взрослыми и другими детьми» (1). Каждый ученик – это не сосуд, подлежащий заполнению разными фактами, событиями, терминами, а личность, которую следует научить мыслить этими понятиями, теориями, законами, закономерностями и т.п.

Относительно школьного исторического образования, отметим, что Образовательный Стандарт среднего (полного) общего образования провозглашает одной из целевых установок развитие у учащихся исторического мышления, т.е. способности рассматривать события и явления с точки зрения их исторической обусловленности, сопоставлять различные версии оценки исторических событий и личностей, определять и аргументировано представлять собственное отношение к дискуссионным проблемам истории. В данной статье будем придерживаться именно этой трактовки исторического мышления. Однако учтём мнение известного методиста И.Я. Лернера, который сформулировал специфические черты исторического мышления. К числу характеристик данного познавательного процесса он относил умение описать общественное явление или событие, правильно отобрав характерные для него факты; выяснение причин возникновения любого общественного явления; осознание многообразия конкретного проявления закономерностей истории; интерес к сопоставлению прошлого и настоящего; умение извлекать из фактов прошлого уроки истории и т.п. (2). Данное описание носит достаточно широкий характер, чувствуется некоторая неопределённость специфических черт, свойственных мышлению в данном предметном содержании. Многие из этих признаков можно отнести к таким предметам, как историческая геология, палеонтология, география. Таким образом, многогранность структуры исторического мышления заставляет педагогов систе-

матически организовывать развитие этого процесса в соответствии с определёнными правилами и законами педагогики и психологии.

Как известно, психика человека представляет собой целостность, поэтому выделение отдельных психических процессов в достаточной степени условно. Действительно, сложно провести чёткую границу между восприятием, памятью и мышлением. Тем не менее, эти процессы имеют свои характерные особенности, отличающиеся и по возрастному критерию.

Вопрос о том, что такое мышление и какова его роль в познании, труде, жизни, интересовал человечество с давних пор. Уже в период античности в философии возникло разграничение деятельности органов чувств (ощущения) и деятельности мышления. Гераклит Эфесский в V в. до н.э. разграничивал понятие ощущения и мышления, Парменид же противопоставлял эти процессы, полагая, что только мышление может дать истинное и достоверное знание. Платон (в IV в. до н.э.) подчёркивал, что роль разума в том и состоит, чтобы примирить порывы двух иррациональных частей души (т.е. высшей и низшей мотивации). С тех пор проблема мышления находилась в поле внимания учёных, причём чаще всего именно мышление (разум) рассматривалось как высшая, подлинно человеческая способность.

Мышлением называется опосредованное и обобщенное отражение действительности в понятиях средствами аналитико-синтетической деятельности. При всей сложности процесса мышления, ему нужно упорно учиться и настойчиво учить, в том числе и на историческом материале. Историческое мышление представляет собой единство содержания методологических знаний, способов умственных действий и установок личности на их применение в познании, осмыслении конкретных исторических явлений. Оно обращено на осмысление прошлого, настоящего и на прогнозирование будущего.

Развитие исторического мышления может быть реализовано только на базе общих законов мышления, общеметодологических принципов познания и свойств исторического познания, каков бы не был его объект. Его черты реализуются благодаря предметному содержанию истории, которое диктует специфическое направление, чередование, сочетание мыслительных операций, применение тех или иных методологических идей и гносеологических установок.

Любое мышление невозможно без знаний, без создания у учащихся первоначального фундамента представлений. Голова, не содержащая мыслей, рассуждать никогда не сможет. Для того, чтобы мышление было продуктивным, знания должны быть определённым образом организованы в систему, весь излагаемый материал строго структурирован по определённому принципу.

Систематизация материала при изложении означает представление информации в ближайших, затем всё более отдалённых существенных связях. Важные процессы необходимо объяснить так, чтобы стали ясными их

механизмы. Освещаемый объект представляется элементом более обширной системы и в доступных случаях сам характеризуется как система взаимосвязанных элементов.

Структурированию подлежит как каждая тема, так и целостная эпоха, освещаемая в курсе. Оно осуществляется постепенно и завершается в конце темы или раздела на повторительно-обобщающих занятиях. Например, при изучении международных отношений в конце XIX - нач. XX вв., ученик, чтобы понять проблему, должен осознать взаимосвязь элементов, составляющих данное историческое явление:

- борьбу великих держав за передел мира;
- социально-экономические и политические противоречия между мировыми державами и их группами;
- неизбежность создания блоков;
- гонку вооружения;
- споры о неизбежности войны и т.п.

Каким бы конкретным содержанием учитель не наполнил тему, необходимо осознание учениками связи между указанными элементами. Важно чтобы в ходе обучения у каждого ребёнка произошла интеграция систем знаний на основе научных представлений. Если этого не произойдёт, то научные понятия останутся оторванными от личного опыта и поэтому формальными. Школьник будет испытывать затруднения при практическом их использовании, они будут быстро забываться. Поэтому для постепенного развития нужно побудить школьников произвести равноуровневые мыслительные операции: запоминание, воспроизведение, соотнесение, сравнение, разработка собственной позиции, аргументация и т.п. В рамках данной темы учитель совместно с детьми может разобрать особенности эволюции франко-русских, германо-австрийских отношений и т.п. В ходе изучения темы показывается механизм постепенного складывания блоков, колебания отдельных стран, причины сомнений и конечные решения. Важно, чтобы учащиеся поняли причины I мировой войны, воплощение их в действиях великих держав, несмотря на их осторожность и предусмотрительность. При обобщении не столько важна схема событий, сколько становление в сознании учащихся модели неперенных связей между элементами исторического явления в рамках одного периода и связь с последующими событиями, – считает В.С. Библер. (3).

В формировании исторического мышления значительную роль играет исторический факт. От богатства фактов, характера их фонда, накопленной памятью, зависит объём представлений, лежащих в основе познания исторического процесса, содержательность его теоретического понимания. Специфика исторического факта заключается в том, что он неповторим, его нельзя воспроизвести. Поэтому для формирования представлений о каком-либо факте прошлого необходимы ассоциативные связи с имеющими

ся представлениями о современных предметах и явлениях. Однако знание отдельных фактов не позволяет говорить об усвоении истории. В познании факты нужны не только для определения связей между ними, но и для сведения их в систему идей. Они являются источником и объектом мышления.

Для того чтобы материал был хорошо усвоен, необходимо его понять. Понимание может проявляться в слове и в действии. Долгое время использовался пересказ учащимися того, что было усвоено. Однако, одного пересказа зачастую недостаточно, поэтому активно используют постановку вопросов, по ответам на которые можно судить о понимании. Поскольку существует опасность того, что материал, особенно на устных предметах, будет механически воспроизведён без достаточного осмысления, полезно видоизменять формулировку вопроса, переконструировать логику изложения, задать творческое задание и т.п. Психологи и педагоги эффективным средством проверки понимания считают также самопостановку вопросов учащимися.

Критерием понимания могут также являться действия, которые должны выполнить учащиеся в соответствии с понятым материалом, например, соотнести даты правления с именами политических деятелей; оценить, используя карту геополитическое положение России в начале XX века; дополнить...; выделить основание...; сравнить... Важно использовать оба критерия понимания, поскольку между ними возможны серьёзные расхождения. Таким образом, знание является фундаментом для развития мышления, тогда как само мышление может совершенствоваться только в самом процессе точно так же, как, например, трудовой навык (умение вязать варежки) приобретается в процессе трудовой деятельности (в процессе вязания, а не наблюдения, как это делается).

Начальным этапом зарождения мыслительного процесса является зарождение проблемной ситуации. Мыслить человек начинает, когда у него появляется потребность что-то понять. Мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия. «Проблемной ситуацией определяется вовлечение личности в мыслительный процесс; он всегда направлен на разрешение какой-либо задачи», - утверждает С.Л. Рубинштейн (4).

Мышление всегда сопровождается открытием для себя чего-то нового, хотя бы в минимальной степени. Цель учителя в данной ситуации - создать наиболее благоприятные условия для подобных открытий, в том числе с помощью познавательных задач. В теории и практике существует несколько принципиально различных способов обучения решению задач:

- сообщение способа решения конкретных задач с последующим сообщением обобщённого алгоритма решения задач подобного рода; способ решения закрепляется путём тренировок;

- сообщение способа решения задач с последующим применением его в вариативных ситуациях в пределах данного типа задач; алгоритм составляется самостоятельно учащимися, чаще стихийно на интуитивном уровне;
- самостоятельный поиск способа решения и само решение конкретных задач с последующим определением алгоритма данного типа задач учителем или поиск такого определения учащимися.

Эти способы могут сочетаться в разных комбинациях или применяться отдельно. Однако следует отметить, что для развития мыслительной деятельности, особенно в творческой форме, первые два способа недостаточно подходят. Применение же тренирующего типа задач доводит деятельность школьников до автоматизма. Специфика психологического механизма человека ведёт к тому, что решение однотипных задач постепенно вытесняет мышление и поэтому оно перестаёт развиваться. На основании данного факта, необходимо проводить постоянное усложнение заданий. Методически правильно предъявлять учащимся задачи, перекликающиеся с содержанием изучаемого материала.

Обучение решению проблемных задач строится на строго очерченном фонде знаний, которые становятся объектом преобразования в ходе решения задач, а так же на основе навыков и умений собственно поисковой работы. Без последних задач может быть решена бездоказательно на уровне догадки. Именно в ходе решения проблемных задач можно обучать поисковым навыкам. Процесс размышления над задачей заставляет задуматься над тем, не противоречат ли друг другу данные условия задачи, достаточно ли данных для получения ответа, аргументировано ли звучит вывод, все ли данные учтены и т.п. В итоге решение задач ставит перед учениками новые проблемы, а значит, в максимальной степени способствует активизации мышления, в том числе исторического.

В процессе мышления человек постоянно добывает необходимую дополнительную и разнообразную информацию, открывая новые связи, аспекты действительности. Как правило, предметы и явления реальной действительности, связанные между собой цепью различных обстоятельств, предстают взаимосвязанными и в памяти человека. Встретившись с одним из данных предметов или явлений, человек по ассоциации может вспомнить и другой предмет, связанный с ним.

Успех обучения во многом зависит от количества необходимых взаимосвязанных фактов, событий, явлений, помогающих развить способность учащихся быстро и точно воспроизводить в памяти ранее усвоенные знания. Мышление в своей основе имеет ассоциативную деятельность, поэтому в обучении необходимо стремление к образованию новых связей, ассоциаций. Новые знания вступают в многообразные связи с уже имеющими-

ся в сознании сведениями, которые были получены в результате обучения и личного опыта.

Таким образом, необходимость межпредметных связей заключается в самой природе мышления, диктуется объективными законами высшей нервной деятельности, законами психологии и физиологии.

Стремление к созданию у учащихся целостной системы представлений о реальности побуждает педагогов реализовывать на уроках различные приёмы, формы и методы, основанные на естественной взаимосвязи мира. С этой целью разрабатываются и применяются интегративные уроки. Интегративный урок – это особый тип урока, объединяющий в себе обучение одновременно по нескольким дисциплинам при изучении одного понятия, темы или явления. В таком уроке всегда выделяются ведущая дисциплина, выступающая интегратором, и дисциплины вспомогательные, способствующие углублению, расширению, уточнению материала ведущей дисциплины (5).

Любой совмещённый урок позволяет выйти за рамки одного предмета. На нём можно преодолеть поверхностное и формальное изучение вопроса, расширить информацию, изучить аспект проблемы, углубить понимание, обобщить материал, соединить опыт учащихся и теорию его понимания, систематизировать изученный материал. Сама организация таких уроков носит более творческий характер. В силу своей сложности интегрированный урок чаще требует сценария, а не простого плана или конспекта. От сопряжённости работы двух или более педагогов зависит достижение цели урока. В школе № 50 г. Екатеринбурга учителями истории и географии разработаны и реализованы интегрированные уроки. На основании данного опыта закрепилось убеждение, что уроки данного вида наилучшим образом способствуют формированию интеллектуальных умений учащихся. С первых минут урока у детей возникает интерес, который активизирует деятельность мышления. Свидетельством этого становятся взгляды учеников, наполненные вопросами: что? где? когда? В течение всего урока поддерживается тесная взаимосвязь предметов, что наглядно доказывает и показывает единство и зависимость всего в мире. Постепенно ученики приучаются самостоятельно находить связи между науками: они умело используют картографические данные для получения информации об историческом событии; оценивают экономическую обстановку на основании описания природных ресурсов; сопоставляют различные источники, версии, на основании которых формируют свою точку зрения и т.п.

Овладение приёмом переноса знаний одного предмета при усвоении другого вносит в аналитико-синтетическую деятельность учащихся большую целенаправленность в решении определённых задач, повышает активность самостоятельных методов работы, обеспечивает организацию мысли-

тельной деятельности и, наконец, вырабатывает логическую последовательность в решении как общих, так и частных задач.

Для успешного овладения историческим мышлением учащимся необходимо овладеть целой системой информационных и аналитических умений. На отдельно взятом уроке учитель, как правило, организует освоение одного приёма деятельности. Однако целесообразно раскрыть учащимся всю совокупность приёмов, показать взаимосвязь выполняемых ими операций. С этой целью широко используются различные активные технологии: лабораторно-практические занятия, диспуты, форумы, симпозиумы, дебаты, судебные заседания, создание исследовательских проектов и т.п.

Таким образом, развитие исторического мышления у школьников проходит длительный и сложный путь развития от незнания к знанию, от бездействия к активности, от бессознательности к осознанности. Положительный результат может быть достигнут в том случае, если его формирование включено в целостный процесс обучения, учитывающий основные законы психологии и педагогики. Интерес к развитию исторического мышления будет сохраняться до тех пор, пока человечество не научится полноценно использовать опыт прошлых столетий с пользой для современной жизни. «Тот, кто забывает об истории, обречён на её повторение» (Сантаяма).

1. Бадмаев Б.Ц. Психология в работе учителя: в 2 кн. Кн. 1 Практическое пособие по теории развития, обучения и воспитания. М., 2004. С.19.
2. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. М., 1982. С.19.
3. Библер В.С. Мышление как творчество. М., 1975. С.81.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1973. С. 347
5. Безрукова В.С. Всё о современном уроке в школе: проблемы и решения. М., 2004. С.29.

**Ермилова А.Д.
(Муравленко)**

Использование документальных источников на уроках по истории региона

В современном обществе на систему образования ложится задача формирования личности, способной успешно и нестандартно действовать в постоянно изменяющихся условиях. Формирование личности происходит через всестороннее развитие ребенка, его индивидуально-психологических особенностей, интереса, от которых зависит возможность осуществления и степень успешности учебной деятельности.

В системе современного общего образования, имеющего целью оптимальное развитие школьников, особая роль отводится знаниям по истории, культуре, экономике региона. Регионализация образования содействует целостному восприятию и широкому охвату явлений окружающего мира в его многообразии и значимости, дает особую ориентацию во времени, помогает реализовать ключевую идею закона Российской Федерации «Об образовании» о единстве интересов личности, общества и государства в деле воспитания гражданина России (1). Одним из способов построения урока региональной истории, стимулирующим самостоятельную деятельность учащихся, формирующим потребность в знаниях, интерес к истории, является использование документальных исторических источников. Развивая интерес к истории, работа с источником позволяет индивидуализировать преподавание с учетом возраста и степени подготовленности учащихся, их умственного развития; повысить интенсивность труда; научить их анализировать материал и делать самостоятельные выводы: одним из главных достоинств работы с документальным источником является самостоятельный поиск учениками истины, развитие их критического мышления.

Уже на начальных этапах обучения необходимо использовать фрагменты подлинных исторических текстов. Основные задачи работы с источниками на этих этапах - внимательное чтение, понимание, интерпретация.

Использование на уроках региональной истории трудов выдающихся российских историков, расширит кругозор учащихся, сделает их учебную деятельность более разнообразной.

Использование таких источников как, «Устав об управлении инородцами» (1882 г.), «Устав (Основной Закон) Ямало-Ненецкого автономного округа (1997 г.) и других помогает ребятам осознать региональную историю как часть истории России, а привлечение воспоминаний и мемуаров как историю человека, его жизни, взглядов, убеждений.

Учащиеся получают представление о картине мира, заложенной в сознании людей прошлого, об их мировоззренческих установках, нормах социального поведения, особенностях менталитета.

Как свидетельствуют факты, об уровне развития учебной деятельности нельзя судить на основе работы ребенка в пределах только школьного материала. В ряде случаев именно в занятиях, выходящих за пределы школьных заданий и учебных предметов, у некоторых учащихся мы обнаруживали высокий уровень развития учебной деятельности.

При работе с историческими источниками школьник осознанно овладевает различными приемами и способами умственной работы. Для этого важно обращать внимание детей на то, какую информацию можно извлечь из источника, специально ставить усложняющиеся задачи по овладению приемами более высокого уровня в работе с документальными источниками.

Существенное значение при этом имеет специальная постановка задачи на поиск самостоятельных решений (2).

При организации учебной деятельности школьников мы практикуем задания, направленные на самостоятельный анализ источников. Например, учащимся предлагаются для изучения комплекты документов: «Из постановления конференции «туземных племен Полярного севера» - об организации административного управления, судопроизводства, хозяйственного строительства на Севере Тюменской губернии (27 июля 1922 года)», «Из инструкции по применению Постановления ВЦИК и СНК РСФСР от 14 октября 1927 года «О выполнении судебных функций органами туземного управления народностей и племен северных окраин РСФСР» и др. После чего они должны выполнить несколько заданий: проанализировать данные документы, объяснить причины бедствий коренного населения в первые годы после Октябрьской революции, дать оценку процессу установления самоуправления на Обском Севере, обосновать свою точку зрения.

При изучении вопроса о появлении первых городов и острогов учащимся предлагается: внимательно прочитать текст, ответить на вопросы и выполнить задания: когда и почему возник и исчез город Мангазея? Опишите вид «исчезнувшего города», чем он был примечателен?

Ответы школьников обобщаются и делаются выводы об особенностях происходивших событий.

Умение работать с источником формируется при изучении каждой темы по истории Ямала. В начале изучения данного курса формируются и отрабатываются отдельные приемы работы с документальным источником: классификация материала по значимости; полный и краткий пересказы текста; составление плана, составление инструкций для решения учебных задач и др. Постепенно переходим к более сложным приемам работы.

Поэтому при подборе документального материала по истории Ямала учитывается, чтобы содержание учебного материала способствовало развитию школьников, было вполне доступно учащимся, но в то же время было достаточно сложным и трудным, чтобы вызвать активную мыслительную работу. В противном случае он не будет удовлетворять потребности учащихся в постоянном развитии психических функций (памяти, мышления, воображения), не будет вызывать ярких эмоций, не только положительных, но и отрицательных.

Мы также учитываем, что информационно бедный материал не обладает мотивационным познавательным эффектом, не вызывает и не формирует положительных устойчивых мотивов учебной деятельности.

Интерес к историческим фактам, явлениям и событиям общественной жизни вызываем и образными формулировками тем уроков, как, например, «Гипотезы и предания о происхождении ненцев», «Русский клин

сквозь Уральские горы», ««Российское могущество Сибирью прирастать будет» и др.

Наш опыт работы показывает, что в процессе изучения региональной истории у школьников появляется интерес к самопознанию, своему месту в жизни, к философским вопросам мироздания, этическим и моральным нормам. Преодоление формализма и шаблона, совершенствование методов обучения, приведение их в соответствие с возросшими требованиями современности, внимание к формированию познавательных интересов учащихся на каждом уроке региональной истории - таковы требования, поставленные перед школой в целях совершенствования обучения и подготовки личности, полезной обществу.

1. Федеральный Закон РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» // Ведомости Съезда народных депутатов Российской Федерации от 30 июля 1992 г. № 30. С. 1797.
2. Лейбенгруб П.С. Некоторые вопросы преподавания истории в школе. М., 1957. С. 43.

Кассир Е.И.
(Екатеринбург)

Модель развития учебно-исследовательской деятельности учащихся в общеобразовательной школе в урочное и во внеурочное время

В концепции модернизации российского образования на период до 2010 года определены цели общего образования на современном этапе. В ней подчеркивается необходимость «ориентации образования не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей. Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, а также самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т.е. ключевые компетентности, определяющие современное качество образования» (1). Одним из способов достижения выше перечисленных целей может являться систематическая организация исследовательской деятельности учащихся старших классов как в урочное, так и во внеурочное время.

Учебное исследование рассматривается в педагогике как деятельность, направленная на создание качественно новых ценностей, важных для развития личности, на основе самостоятельного приобретения учащимися субъективно новых, значимых для них знаний. Цель учебного исследования,

по мнению Е.Н. Кикоть, не только конечный результат (знание), но и сам процесс, в ходе которого развиваются исследовательские способности учащихся за счет приобретения ими новых знаний, умений и навыков, тренировки уже развитых, расширения кругозора, изменения своей мотивации и положения в молодежном сообществе (2). Задачи учебно-исследовательской деятельности Г.А. Русских (3) определяет следующим образом: формирование интереса к познавательной, творческой, экспериментально-исследовательской деятельности; создание условий для социального и профессионального самоопределения школьников; совершенствование исследовательских умений школьников; развитие творческих способностей и личностных качеств учащихся; ориентация на дальнейшее продолжение образования в вузе.

Полученная в процессе учебного исследования информация может быть новой только для того, кто ее получил, что не умаляет значимости учебно-исследовательской работы. Еще С.Л. Рубинштейн писал, что когда говорят, что человек как индивид не открывает, а лишь усваивает уже добытые знания, это значит лишь то, что он не открывает их для человечества, но лично для себя все же должен открыть. Человек доподлинно владеет лишь тем, что он сам добывает собственным трудом.

С.И. Брызгалова выделяет объективную и субъективную новизну исследования и утверждает, что субъективно новые результаты не менее значимы для личности, чем объективно новые - для науки (4).

А.С. Обухов (5), характеризуя учебно-исследовательскую деятельность (УИД), подчеркивает основную функцию: инициирование учеников к познанию мира, себя, и себя в этом мире. Учебно-исследовательская деятельность учащихся в его определении - это творческий процесс совместной деятельности двух субъектов (учителя и ученика) по поиску неизвестного, в ходе которого осуществляется трансляция между ними культурных ценностей, результатом которой является формирование мировоззрения

Следовательно, под учебно-исследовательской деятельностью учащихся сегодня понимается такая форма организации учебно-воспитательной работы, которая связана с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным результатом в различных областях науки, техники, искусства и предполагающая наличие основных этапов, характерных для научного исследования (выделение проблемы; организация и анализ данных; выдвижение и проверка гипотез; формулирование выводов), получение объективно или субъективно нового результата или способа деятельности, обогащающего систему знаний учащегося, характеризующая высокой степенью самостоятельности. Выделенные этапы УИД являются общими для различных предметных областей и, следовательно, могут варьироваться. Вариативность может определяться различными причинами. Одной из ос-

новых является специфика предмета, в рамках которого проводится исследование.

Каждый из перечисленных этапов в историческом учебном исследовании приобретает специфику, которая определяется предметными особенностями самих проблем, источников, гипотез и видами деятельности учащихся, присущими истории. Что касается истории, то ее методология решает проблемы в соответствии со спецификой предмета исследования – человеческой историей – и обосновывает адекватные ему методы исследования. Методология дает о себе знать на всех этапах исторического исследования.

Первый этап УИД связан с определением и выделением проблемы исследования. Для него характерно рассмотрение не глобальных, общих вопросов исторического познания, а специальных, конкретных тем. Тема и проблема исследования может быть поставлена учителем, получена в результате совместного обсуждения учителя с учащимися, выделена учащимся или группой учащихся самостоятельно, с помощью родителей. Проблема может возникнуть в ходе анализа соответствующей литературы.

На втором этапе учебного исследования производится отбор исторических источников и методов их анализа. Школьник-исследователь должен осознанно выбрать систему методов учебно-исторического исследования и четко ее придерживаться.

В результате анализа данных выдвигается некоторая гипотеза исследования (третий этап УИД).

На заключительном этапе исследования (четвертом) формулируются выводы. Ученик делает выводы на основе анализа источников и других материалов.

Учебно-исследовательская деятельность способствует активизации интереса школьников к предмету, значительному расширению кругозора в предметной области, развитию представлений о межпредметных связях, развитию интеллектуальной инициативы учащихся в процессе обучения, обучению новым информационным технологиям и средствам коммуникации, созданию предпосылок для развития научного мышления, творческого подхода к собственной деятельности, непроизвольному запоминанию учебного материала и усвоению алгоритма научного исследования, развитию творческих задатков, социально-трудовой адаптации учащихся. Исследовательскую деятельность учащихся относят к креативному уровню образовательного процесса, она связана с развитием самостоятельности в суждениях, критического осмысления получаемых результатов и творческого подхода к проводимым исследованиям.

1. Сборник нормативных документов. История / Сост. Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. М., 2004. С. 79

2. Кикоть Е.Н. Основы исследовательской деятельности: Учебное пособие для лицеев. Калининград, 2002. С. 22.
3. Русских Г.А. Развитие учебно-исследовательской деятельности учащихся // Дополнительное образование. 2001. № 7-8. С. 3-14.
4. Брызгалова С. И. Исследовательский метод обучения как способ развития учебно-исследовательской деятельности учащихся // Развитие учебно-исследовательской деятельности в системе дополнительного образования детей: Доклады и сообщения. Калининград, 2001. С.10-19.
5. Обухов А. С. Исследовательская деятельность как возможный путь вхождения подростков в пространство культуры // Развитие исследовательской деятельности учащихся: Методический сборник. М., 2001. С. 48-64.

**Киселева М.А.
(Бирск)**

Использование модульной технологии в обучении истории

В связи с изменяющейся социально-экономической и политической ситуацией в стране изменился и социальный заказ школе. Это привело к необходимости модернизации процесса обучения и, следовательно, к поиску новых моделей обучения. Педагоги и методисты находятся в поисках новых моделей, форм, средств и методов обучения. В последнее время данная проблема актуализировалась в связи с необходимостью перехода к профильному обучению в старшей школе, реализация которого намечена на ближайшие годы.

В настоящее время процесс обучения истории характеризуется разнообразием образовательных путей, широким спектром программ и учебников. Для его эффективной организации от учителя требуется способность к самостоятельному конструированию системы предметного обучения, умение гибко дифференцировать методику преподавания в соответствии с познавательными возможностями своих учеников.

В настоящее время в зарубежной и отечественной педагогике распространены технологический подход к обучению как способ системного конструирования и целенаправленного, поэтапного осуществления процесса обучения, при котором обеспечивается получение запланированного результата оптимальным путем. Под педагогической технологией понимается «упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого и диагностируемого результата в изменяющихся условиях образовательно-воспитательного процесса» (1). В документах ЮНЕСКО технология обучения рассматривается как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ре-

сурсов и их взаимодействия, ставящий задачей оптимизацию форм образования (2).

Все новые технологии ставят задачи принципиального обновления содержания образования, где основной упор делается на освоение способов деятельности, а не получение суммы знаний и умений.

Раньше педагог в своей деятельности ориентировался на нормативные требования программ по истории и познавательные возрастные возможности среднего ученика. Теперь творчество преподавания начинается с диагностики уровня образовательного потенциала учащихся и разработки процесса обучения в соответствии с этим фактором. Технологический подход предполагает системное конструирование преподавания учебных дисциплин, требует четкого определения и иерархического построения целей обучения истории на всех уровнях образовательного процесса: цели обучения истории - цели курса - цели больших тем - цели одного урока. Планируемый результат при изучении одного и того же программного материала может быть вариативным в разных классах.

Технологический подход способствует реализации задач развивающего обучения. Теория развивающего обучения предполагает, что учащиеся должны самостоятельно искать ответы на поставленную задачу, используя имеющийся источник информации. Таким образом, меняется роль учителя в процессе обучения. Он становится руководителем, координатором познавательной деятельности учащихся, а не источником информации. Процесс управления активностью школьников традиционно называют активизацией. Её можно определить как постоянно текущий процесс побуждения к энергичному, целенаправленному учению, преодолению пассивной и стереотипной деятельности, спада и застоя в умственной работе. Главная цель активизации - формирование активности учащихся, повышение качества учебно-воспитательного процесса.

Педагог использует различные пути активизации: разнообразие форм, методов, средств обучения, такое их сочетание, которое в возникших ситуациях стимулирует активность и самостоятельность школьников.

Наибольший активизирующий эффект на уроках дают ситуации, в которых обучаемые отстаивают свое мнение, принимают участие в дискуссиях и обсуждениях, рецензируют ответы товарищей, самостоятельно выбирают посильные задания, находят несколько вариантов решения проблемы, анализируют собственные познавательные и практические действия (рефлексия), решают познавательные задачи путем комплексного применения известных им способов решения.

Можно утверждать, что новые технологии самостоятельного обучения имеют в виду, прежде всего, повышение познавательной активности школьников, так как истина, добытая путем напряжения собственных усилий, имеет огромную познавательную ценность.

В школьную практику активно внедряется технология модульного обучения, которая дает возможность реализовывать основные требования к обновлению процесса обучения на современном этапе. Принцип модульности предполагает цельность и завершенность, полноту и логичность построения единиц учебного материала в виде блоков модулей, внутри которых этот материал структурируется в виде системы учебных элементов. Элементы внутри блока-модуля взаимозаменяемы и подвижны.

Поскольку модульное обучение в качестве одной из целей преследует формирование у школьника навыков самообразования, весь процесс строится на основе осознанного целеполагания и самоцелеполагания с иерархией ближних (знания, умения, навыки), средних (общеучебные умения и навыки) и перспективных (развитие способностей личности) целей. Осознанность школьниками учебной деятельности предполагает переход учителя из режима информирования в режим консультирования и управления». Таким образом, меняется режим обучения предмету и роль учителя в процессе обучения. Важнейший элемент данной технологии-опора на самостоятельное получение знаний учащимися при координации их деятельности учителем.

Модульный метод обеспечивает возможность выбора обучаемым пути движения внутри модуля. Учитель освобождается от информационных функций, делегирует модульной программе некоторые функции управления, которые становятся функциями самоуправления (3).

Думается, это наиболее важные характеристики данной технологии. Но изначально большинство методистов разрабатывали данную технологию применительно ко всему процессу обучения в школе (именно этому посвящена монография П.И. Третьякова), а не относительно обучения конкретному предмету. Но в последнее время появились работы, характеризующие применение данного метода при обучении конкретному предмету (4). С этой точкой зрения у модульной технологии большое будущее, она идеально подходит для работы в старших классах при переходе к профильному обучению.

Модульная технология обучения истории предполагает деление всего курса на блоки-модули, каждый из которых является завершенным по содержанию и по этапам работы. Содержание соответствует стандартам исторического образования. Этапы работы в блоке: лекции (обобщающая, обзорная, проблемная), практические занятия, консультация, зачет.

Несмотря на небольшое количество этапов работы, данная технология дает большую свободу для творчества учителя и возможность использовать различные формы и методы обучения. Кроме того, переход на данную технологию приучает учащихся работать в режиме высшей и профессиональной школы, и уже в 10 классе позволяет им преодолеть психологический барьер этого перехода, что облегчает адаптацию учащихся к студенческой жизни.

Опыт работы по данной технологии в течение более двух лет с учащимися разного уровня познавательной активности позволяет сделать определенные выводы, охарактеризовать проблемы и достижения.

Одной из проблем, в первую очередь для учащихся, стал переход на зачетную систему. Несмотря на промежуточную диагностику, в начале работы зачетное тестирование большинство учащихся выполняли «неудовлетворительно». Приходилось проводить консультации, составлять новые тесты и снова проводить зачет. В результате, тесты стали выполняться более качественно. Кроме тестирования, зачет по блоку может проводиться в форме семинарского занятия или деловой игры. Тщательная подготовка к этим занятиям ведет к продуктивной работе на уроке, охватывающей большинство учащихся класса. Еще одной формой зачета стало собеседование, которое проводится чаще всего со слабыми учениками, так как в ходе его учитель еще раз может повторить материал блока.

Необходимо заметить, что на всех этапах работы учащиеся могут пользоваться специальными памятками (алгоритмами) на уроке и дома. Особенностью является то, что домашнее задание задается один раз, в начале блока, и указывается срок, к которому должно быть выполнено то или иное задание. Это позволяет каждому ученику самостоятельно регулировать глубину, уровень и скорость работы над материалом, а также объем изучаемого материала на определенном отрезке времени.

Таким образом, технология модульного обучения способствует повышению мотивации обучения предмету, развитию мышления учащихся, а также навыков и умений работы с источниками информации, способствует развитию таких качеств личности как самостоятельность и ответственность, тем самым влияет на социализацию личности. Эта технология развивает творческие способности не только учеников, но и учителя, который постоянно находится в поиске, чтобы быть интересным для своих учеников, тем самым повышая интерес к предмету. При выборе форм занятий учитель получает большую свободу. Эта свобода означает свободу творчества как для учителя, так и для учащихся. Творческая деятельность способствует социализации и самореализации личности. Именно этому и должна способствовать школа.

1. Сластенин А.А., Руденко Н.Г. О современных подходах к подготовке учителя. // Педагог. 1997. № 3.

2. Шкарлупина Г.А. Преподавание истории и обществознания. Ростов н/Д., 2005. С. 153.

3. Третьяков П.И. Сенновский И.Б. Технология модульного обучения в школе: Практико – ориентированная монография. М., 1997. С. 6.

4. Гузеев В.В. Характерные черты образовательных технологий разных поколений / Завуч. 2004. № 3.

**Кругликова Г. И.
(Екатеринбург)**

Древний Восток: проблема «идеального» человека

Первыми со странами древнего Востока ознакомились и познакомили других израильтяне: о трагических событиях иудейской истории сообщает Библия. Затем историей Египта и Месопотамии заинтересовались греки, прежде всего, малоазийские: их колонии были основаны на восточной почве, а сами они после персидских завоеваний были приобщены к восточному миру. Знаменитый ионийский логограф Гекатей Милетский (ок. 546-ок.480) написал свое «Путешествие вокруг земли» (он посетил и Египет). Сам труд не сохранился, но его использовали многие позднейшие авторы. Древнейшим из греков, оставившим описание стран Востока был Геродот. Позднее о них писали Диодор Сицилийский и Страбон, жившие в I в. до н.э. Эти три писателя были на Востоке, в частности в Египте, в разные времена. Геродот посетил Египет, когда тот находился под властью персов; он объездил огромную территорию от Ливии до Вавилона, Ассирии и Экбатан. Диодор был в Египте, когда там царствовал последний из фараонов династии Птолемея. Страбон во времена римского императора Августа в свите Элия Галла совершил из Александрии модную тогда экскурсию по Нилу: Гелиополь - Мемфис - Пирамиды - Арсиноя на Меридском озере - Фивы - Сиена - остров Филе - границы Эфиопии.

Древние греки мысленно разделили человечество на «Запад» и «Восток», причем «Запад» ассоциировался с полисом, демократией, свободой личности, а «Восток» - с Персидской империей, жестоким подавлением человека, деспотизмом. Знакомясь сами, и знакомя своих читателей с народами Востока, греческие авторы прошли огромный путь от карикатурного образа негрка, от непонимания (а зачастую и порицания) других обычаев и нравов к объективному воссозданию чуждого им мира. Уже Геродот, противопоставляя греческое негреческому, стремился показать, что греки многое заимствовали у иноземцев, в том числе у египтян и вавилонян. Современник Геродота, Гиппократ с Коса в трактате «О воздухах, водах и местностях» выстроил систему природно-географических факторов, влияющих на различия между народами, соотнося телосложение и характер жителей с климатом среды обитания, с ее водами, почвами, сменой времен года. Но как бы ни рознились облик и образ жизни народов, исторически сложилась совокупность моральных ценностей, ставшая универсальной системой общечеловеческих нравственных ценностей.

По выводам А. Я. Гуревича, каждое общество имеет своих героев, вырабатывает тип идеального человека, которому следует подражать, и этот идеальный образец играет определенную роль в нравственном воспитании, а поэтому и сам может служить отражением морального состояния общества. Это суждение, безусловно, применимо и к древневосточному обществу. Мораль как целостное общественное явление, не только отражает определенные стороны социальной деятельности, но и является регулятором общественных отношений. И в этом плане личности-герои воплощают позитивные социальные качества, являются объектами для подражания. Сегодня ведется немало споров о том, должно ли образование вообще, и школьное в частности, нести функцию воспитания. Относительно исторического образования на этот вопрос ответили уже древние, назвав историю наставницей жизни.

Этика как учение о моральных ценностях и моральных нормах зародилась на древнем Востоке. Первичные моральные ценности древневосточной культуры предметно и зримо воплощены в «идеальном человеке», т. е. в таком человеке, каким древневосточный человек хотел видеть себя. Представление об этом идеале дают нам источники: мифы и эпос, своды законов, деловые и судебные документы, тексты, содержащие оценочные суждения. Особое значение имеет универсальный жанр древневосточной словесности - «литература мудрости». Само назначение этого жанра заключается в обучении людей трудному искусству праведно жить. Притчевая форма многих произведений «литературы мудрости», очевидно, восходит к фольклорной традиции.

В сочинениях «литературы мудрости» моральные ценности и нормы обращены к широкому кругу людей, что позволяет признать значительную степень их всеобщности. На первый план выдвигаются проблемы, занимавшие и волновавшие древневосточного человека: заботы и чаяния отдельных людей, их взаимоотношения друг с другом, раздумья о настоящем и будущем, включая судьбу потомков, о справедливости или несправедливости.

Система ценностей древневосточного общества строится на основе контрастов и противопоставлений положительного и отрицательного. Высшая положительная ценность - жизнь противопоставляется смерти как явлению отрицательному и безусловному злу. В жизнеописании номарха Аменхета есть такое обращение: «О вы, любящие жизнь и ненавидящие смерть, возгласите ...». Все, кто учил историю древнего мира по учебнику Ф.П. Коровкина, прослужившему школе более 30-ти лет, помнят текст, прославляющий Нил «идуший, чтобы Египет оживить». Приводит этот текст и «История древнего мира» А.А. Вигасина, Г.Г. Годера, И.С. Свенцицкой, как и ту часть сказания о Гильгамеше, в которой герой отправился искать себе бессмертия. Там же учащиеся могут прочесть рассказ о странствиях Синухета, который так испугался возможной войны между наследниками фараона, что, боясь погибнуть, бежал из Египта и вернулся домой только через много

лет. История Синухета, придворный роман XX в. до н.э., пользовалась огромной популярностью, о чем свидетельствуют более тридцати известных фрагментов. В учебнике Е.В. Саплиной, Б.С. Ляпустина, А.И. Саплина говорится: «Солнце давало жизнь, и ему поклонялись всюду. Бог Солнца Ра считался главным богом у египтян». И, конечно же, безусловно показателен в этом отношении приводимый всеми миф об Осирисе и Исиде. Таким образом, учащиеся постигают, что высшая положительная ценность - жизнь.

Но в представлении древневосточного человека жизнь не являлась безусловным добром: такой ее в первую очередь делали долголетие и здоровье. В жизнеописании египтянина Яхмоса с удовлетворением отмечается: «Я состарился, я достиг старости...». В старовавилонской поэме «О Невинном страдальце» оказанная богами милость включает восстановление здоровья и долголетие. «Будь писцом, чтобы тело твое было гладким и рука твоя мягкой», - могут прочесть ученики нашей школы поучение египетских писцов своим ученикам. Среди несчастий и невзгод, которые могут обрушиться на человека, особо страшными считались болезни и ранняя смерть. К этому может привести трудная работа и побои из-за непослушания: «...не проводи ни одного дня в безделье, иначе будут бить тебя. Уши мальчика на спине его, и он слушает, когда его бьют».

Необходимое дополнение к долголетию и здоровью - материальное благополучие, достаток, которые занимали очень высокое место в иерархии ценностей древневосточного человека. Богатство признается добром и резко противопоставляется злу - бедности. Но богатство не признается безусловным добром, ибо оно не заменяет праведной жизни. Древневосточным человеком одной из высших ценностей признается трудолюбие, осуждается безделье, нерадивость и лень. В учебнике А.А. Вигасина, Г.Г. Годера, И.С. Свенцицкой в § 12 «Письменность и знания древних египтян» курсивом выделен вывод: «Трудно было выучить такое письмо. Умеющий читать и писать казался египтянам настоящим мудрецом». «Особым почетом в Египте пользовались писцы. ... Чтобы занять эту должность, надо было долго и упорно учиться», - говорится в учебнике Е.В. Саплиной, Б.С. Ляпустина, А.И. Саплина. О жесточайших наказаниях за нерадивый труд говорят законы Хаммурапи. Из главы в главу, с особой настойчивостью и упорством книга Притчей Соломоновых внушает, что мудрость есть добро, высшее благо, а глупость - зло. Поэтому главная обязанность человека в приобретении мудрости. «Глупый сын - досада отцу своему и огорчение для матери своей», - эту поговорку хорошо уясняют ученики.

Неутомимыми «тружениками» в источниках предстают боги, цари, вельможи. В учебнике Е.В. Саплиной, Б.С. Ляпустина, А.И. Саплина в соответствии с документом приводятся благие дела Рамсеса III. Анализ документа несомненно важен для объяснения причин самовосхваления фараона. Но вызывает большое недоумение позиция самих авторов, которые открывают

изучение темы «Общество Древнего Египта» (§ 8 - 9) следующим утверждением: «Египет представлял собой **прекрасно** (курсив наш) организованное государство». Вряд ли данная формулировка будет способствовать истинному уяснению характера такой формы правления как деспотия. В этом же учебнике приводится отрывок из надписи Навуходоносора о его благих деяниях и к нему ставится вопрос: «Дает ли этот документ представление о царе Навуходоносоре?». Несомненно, дает. Но вот вопрос - какое? Насколько объективным это представление будет у 11-12-летнего ребенка, с его еще наивно-детской верой в истинность всего написанного? Задача учебника (здесь именно учебника, а не учителя) нацелить ученика на критический анализ текста.

По учебникам истории древнего мира учащиеся могут проанализировать отношение древневосточного человека к таким противоположным проявлениям морали, как «доблесть - трусость». Проявленная в военных походах отвага и доблесть отмечается во многих документах, приводимых в учебниках: будь то жизнеописания египетских вельмож, отрывки из поэмы о Гильгамеше или о том, как убедил персов воевать с мидийцами Кир.

Важными позитивными качествами древневосточным человеком признавались скромность, кротость и смирение, которым противостоят негативные качества - высокомерие, гордыня и строптивость.

«Я не делал зла,
Я не крал, я не лгал,
Я не был причиной слез,
Я не завидовал,
Я не говорил дурного о царе,
Я не пренебрегал богами», -

клянется покойный на суде Осириса из египетской «Книги мертвых». Клятва эта приведена в учебнике А.А. Вигасина, Г.Г. Годера, И.С. Свенцицкой. Из этого же учебника ученики узнают, чему учили библейские мудрецы: «Не выказывай пренебрежения к человеку в старости, ибо и мы стареем; не радуйся смерти человека, хотя бы он самый враждебный тебе: помни, что все мы смертны. Кто делает зло, на того обратится оно. Кто хочет иметь друзей, тот сам должен быть дружелюбен. При многословии не миновать греха, а сдерживающий уста свой разумен». Авторы приводят легенду о Будде, утверждавшем, что свою участь можно улучшить, если говорить правду, стремиться к добру, не брать чужого и ни к кому не чувствовать злобы и зависти. Учебники дают великолепный материал из поучений Конфуция: любовь к людям, уважение к старшим, мудрость и благородство, воспитанность и учтивость – вот моральные ориентиры добродетельного человека. На древнем Востоке существовало представление о том, что хороший человек не только не может жить в плохом обществе, но он просто не может появиться в нем.

Принадлежность человека к семье, роду, общине, государству считалась необходимым условием его существования, безусловным благом. Как безусловное зло рассматривались безбрачие, бедность, одиночество. Очень важно донести до сознания учеников мысль, что жизнь древневосточного человека не считалась полной и совершенной, если он не имел хорошую семью, не был мужем хорошей жены и отцом нескольких детей. Он считал очевидным злом все то, что разрушает семью. Достойный человек - это человек, любимый своим отцом, хвалимый своей матерью, любящий своих братьев. Среди преступлений и прегрешений осуждаются все деяния, совершаемые против семьи. Универсально нормативным выступало требование почитать отца и мать - только тогда продлятся дни человека на земле. Но уже в глубокой древности доброе согласие в семье, так же как и добрые отношения с соседями, не обеспечивались сами собой. Признание нужно было заслужить, и лучший путь к тому - милосердие и сострадание, которым противопоставляются насилие и безразличие. Важнейшей формой проявления насилия признается алчность и корыстолюбие, а милосердие и сострадание выражают себя в бескорыстии и взаимопомощи. Таким образом, этический идеал древневосточного человека сводится к простой, на первый взгляд, формуле: праведно жить, праведно мыслить и праведно действовать.

Идеалом древнего общества был человек тихий, терпеливый, сдержанный и скромный, во всем послушный воле богов и, прежде всего, сотворенному им миропорядку. В учебниках приводятся отрывки из «Книги Мертвых», где предстающий перед судом Осириса заверяет суровых судей в том, что он никогда и ни в чем не нарушал послушания богам. «Поучение Схетепибра» (Среднее царство) провозглашает послушание фараону-богу высшей добродетелью и источником всех благ. В Месопотамии «хорошей жизнью» считалась «жизнь послушная». Из десяти заповедей, составляющих ядро ветхозаветной системы этических норм, пять в самой категорической форме требуют полного послушания Яхве. Безусловно, работа с учащимися над данным положением требует глубочайшего анализа, чтобы приведенный материал не трактовался односторонне, чтобы у учащихся не складывался образ идеального человека древневосточного общества как человека однозначно послушного, а древневосточная культура не воспринималась бы как «культура послушания». Ведь уже сам факт такой упорно подчеркивающейся в источниках добродетели как послушание и суровые наказания за ее нарушение свидетельствуют об имеющемся и возможном непослушании.

В современной научной литературе нередко встречается противопоставление античного мира как мира радости древневосточному миру - миру печали, скорби. Однако уже в шумерской поэме «Человек и его божество» печаль и страдание объявлены злом. Сама земная ориентация всей системы моральных ценностей и норм говорит о том, что и древневосточный человек был внутренне обращен к радости, счастью и отвращен от печали.

Анализируя современные школьные учебники по истории Древнего мира так называемого «нового» поколения, в частности раздел «История Древнего Востока», с удовлетворением следует отметить, что все они отдают должное универсальным нравственным ценностям, выработанным человечеством уже в древние времена. Такой подход соответствует новой образовательной парадигме, согласно которой образование должно способствовать формированию развивающего образа жизни, строиться на диагностике развития, позволяет перейти от воспитания культуры полезности к воспитанию культуры достоинства.

Лыжина О.А.
(Екатеринбург)

Предмет «история» в школьном профильном обучении

В Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года говорится о необходимости «отработки и введения гибкой системы профилей обучения в старшей школе». При этом определена приоритетная роль дисциплин, обеспечивающих успешную социализацию учащихся...», в перечне которых заявлена и «история» (1).

Организация профильного обучения в отечественной общеобразовательной школе имеет свои исторические корни. Первая попытка была предпринята в 1915-1916 годах в знаменитом проекте графа П.Н. Игнатъева. Он считал, что «необходимо через школу способствовать развитию производительных сил страны: школа должна служить жизни и нуждам населения, для достижения чего необходимо деятелям и руководителям школы проникнуться психологией обывателя, участливо и любовно подойти к его нуждам, подыскать способы и пути к их удовлетворению» (2). В апреле 1915 года под руководством П.Н. Игнатъева открылось особое совещание по реформе средней школы, в обширной повестке которого был и вопрос о ее бифуркации (или фуркации).

Фуркация (от позднелат. *furco* - разделяю) в школе предусматривает построение учебных планов старших классов, при котором в целях учета индивидуальных склонностей учащихся разрабатываются специальные учебные циклы и разделы с преимущественным вниманием к профилирующей группе предметов. Выделение двух циклов называется «бифуркацией», трех и более - «полифуркацией» (3; 4). Фуркация распространена в Великобритании, Франции, США и других странах, где она нарушает принцип единого обязательного для всех объема общеобразовательных знаний (5). Такого рода построение было предложено в проекте П.Н.Игнатъева. Обучение в общеобразовательном учреждении должно было длиться семь лет. Школа

(речь шла о гимназии) состояла из двух ступеней: первой - с трехлетним курсом обучения и второй-с четырехлетним. Вторая ступень делилась на три ветви: новогуманитарную, гуманитарно-классическую и реальную. Все предметы разбивались на образовательные и воспитательные. К первым относились: закон божий, русский язык, история, физика, химия, логика, новый язык, география естествознание, древний язык. Ко вторым были отнесены физические упражнения, рисование, пение, практические занятия по естествознанию, по физике, по химии, ознакомление с памятниками искусства (6).

Основная цель преподавания истории в старших классах (вторая ступень) - «вызвать в учащихся историческое отношение к жизни, развить их историческое отношение к жизни, развить их историческое понимание» (7). Изучению истории на второй ступени отводилось максимальное количество времени. По новогуманитарной ветви по три часа в неделю в 4 и 5 классах, и по четыре часа в 6 -7 классах (итого 14 часов в неделю из 95). В гуманитарно-классической ветви на изучение истории отводилось по три часа в каждом классе (итого 12 часов из 101). По реальной ветви история преподавалась два часа в неделю в 4 классе и по три - в остальных (итого 11 часов из 99). Прохождение курса намечалось следующим образом: в 4 классе – всеобщая история до конца 5 века, в 5 классе – русская и всеобщая история до конца 15 века (до конца средних веков по принятой в то время исторической периодизации), в 6 классе – до середины 18 века (до конца новой истории по принятой в то время периодизации), в 7 классе – новейшая история (8). Таким образом, предмет «история» являлся обязательным на каждой ветви школьного образования второй ступени.

Проект П.Н.Игнатьева был отклонен правительством, но многие его идеи, особенно материалы учебных программ, использовались при создании советской школы. 16 октября 1918 года ВЦИК РСФСР утвердил «Положение о единой трудовой школе». Этот документ в законодательном порядке упразднил старую систему народного образования. Вместо многочисленных типов школ вводилась трудовая школа с разделением на две ступени: 1 - для детей от 8 до 13 лет (5-летний курс) и 2 - от 13 до 17 лет (4-летний курс) (9). Школа стала единой, однако в ее основу была заложена возможность фуркации, что предполагало в старших классах второй ступени специализацию в гуманитарных, естественно-математических и технических науках. Выбор специализации в значительной степени определял выбор специальности в высшем учебном заведении. В 1918 году гуманитарной комиссией Наркомпроса РСФСР под председательством В.А.Десницкого был разработан учебный план для школ первой и второй ступени, по которому на русскую и всеобщую историю на второй ступени обучения отводилось: в 1 и 2 классах – по 3 часа, в 3 и 4 классах – по 5 часов на гуманитарном цикле и по 3 часа на естественно-математическом и техническом циклах. Кроме того, в 3 и 4

классах преподавалась история труда (политэкономия и обществоведение) - по 2 часа в неделю на всех циклах. В 4 классе 2 часа отводилось на изучение истории государственного строя (10). И так, предмет «история», как и в начале 20 века, выступает обязательным курсом для изучения во всех видах специализаций на второй ступени обучения.

Преобразования средней школы начала 30-х годов повлекли за собой изменения в системе школьного исторического образования: восстановление предмета «история», принципа хронологической последовательности в изучении истории и др. Однако введение на всей территории СССР единой школы со временем высветило серьезную проблему: отсутствие преемственности между средней школой и специализированными высшими учебными заведениями, что заставило ученых-педагогов обратиться вновь к профилизации старшего звена как способу устранения перегрузки учащихся и как средству преодоления неуспеваемости школьников общеобразовательной школы, но широкого распространения она не получила (11).

После опубликования в 1958 году закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» и в связи с введением в систему народного образования средних школ с производственным обучением возникла необходимость в профильности обучения в общеобразовательной школе по направлениям: физико-математическому и техническому; биолого-агрономическому; социально-экономическому и гуманитарному. Постановление 1966 года «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы» определило формы этой профилизации: факультативные занятия, спецклассы и спецшколы с углубленным изучением предмета. Факультативные занятия вводились с 7 класса и были предназначены для расширения и углубления научных и прикладных знаний учащихся по предмету, для развития творческих сил, способностей, интереса. На факультативные занятия по истории в учебном плане было отведено: в 9 классе - 2 часа и в 10 классе - 1 час в неделю. Учителям предлагались следующие курсы: «Дополнительные главы и вопросы к систематическому курсу истории» (охватывал преимущественно проблемы, связанные с историей революционного движения в 19 - начале 20 веков, с социалистическим и коммунистическим строительством в СССР), «История международных отношений и внешней политики СССР» (показывал отличия советской внешней политики от внешней политики капиталистических государств). К середине 80-х годов в школах насчитывалось свыше 10 различных факультативных курсов по истории. Это были систематические факультативные курсы, имеющие тематическое и временное согласование со школьным курсом истории («Основные проблемы отечественной истории XIX - XX веков», «История русской культуры IX - XX веков» и др.), прикладные факультативные курсы, направленные на знакомство учащихся с методами использования исторических знаний на практике и разви-

тие интереса к науке («Основы археологии», «Основы краеведения» и др.), и специальные факультативные курсы, освещавшие отдельные вопросы основного курса, которые имели теоретическую или практическую значимость («История Великой Отечественной войны Советского Союза и Второй мировой войны» и др.) (12). Данная форма занятий постепенно стала превращаться в дополнительные занятия по предмету, подготовке учащихся в вуз.

Реформирование системы образования в нашей стране, начавшееся с середины 80-х годов XX века, выявило необходимость комплексного подхода к проблеме профильного обучения на старшей ступени общеобразовательной школы: определение целей и задач, структуры и содержания, методов и приемов преподавания и др.

Разработана и утверждена Концепция профильного обучения, где профильное обучение определено как средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования (13). Профильное обучение должно решить ряд проблем на сегодняшний день: доступность углубленного изучения предметов всем желающим в силу их способностей; оптимизация нагрузки детей с определенными способностями и склонностями в той или иной области своей будущей деятельности и др. (14). Реализация профильного обучения осуществляется в профильной школе, где разрабатывается целая индивидуальная образовательная программа обучения, а также в общеобразовательной школе с профилизацией на старшей ступени обучения через включение определенных типов учебных предметов: базовые общеобразовательные, профильные, элективные.

Предмет «история» является обязательным базовым курсом для всех учащихся во всех профилях обучения, а также профильным и элективным в учебном плане некоторых профилей: гуманитарного, социально-экономического и др. В Федеральном базисном учебном плане для среднего (полного) общего образования определены следующие нормативы времени на изучение предмета «история»: инвариантная часть (140 часов на два года обучения по 2 часа в неделю) и вариативная часть, профильный уровень (280 часов на два года обучения по четыре часа в неделю). В вариативной части заявлен также региональный (национально-региональный) компонент, в котором на изучение всех предметов отводится 140 часов и компонент образовательного учреждения, на изучение предметов которого отводится не менее 280 часов (15).

Итак, предпринятая попытка анализа профильного обучения в отечественной общеобразовательной школе позволила говорить о том, что предмет «история» является приоритетным (базовым) в системе профилиза-

ции старшей ступени общеобразовательной школы со значительным количеством часов на его изучение, в сравнении с другими обязательными предметами любой специализации, направления. Историческая дисциплина входит в состав гуманитарных наук, являясь, как показывает многовековой опыт, одним из основных предметов гуманитарного направления, специализации или профиля.

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Настольная книга учителя истории / Сост. Т.И. Тюляева. М., 2003. С. 18.
2. Материалы по реформе средней школы: Примерные программы и объяснительные записки, изданные по распоряжению г. Министра народного просвещения. Пг., 1915. С. 328.
3. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М., 2003. С. 309.
4. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. - М., 1989. С. 1454.
5. Большая советская энциклопедия (в 30 т.) / Гл. ред. А.М. Прохоров. Т.21. Франкфурт-Чаг. М., 1978. С. 141.
6. Материалы по реформе средней школы... Пг., 1915. С. 37-38.
7. Константинов Н.А. Очерки по истории средней школы. Гимназии и реальные училища с конца 19 века до Февральской революции 1917 года. М., 1956. С. 173.
8. Там же. С. 175.
9. Там же. С. 178 - 179.
10. Бущик Л.П. Очерк развития школьного исторического образования в СССР. М., 1961. С. 110.
11. Шахмаев Н.М. Дифференциация обучения в средней общеобразовательной школе // Дидактика средней школы. М., 1982. С. 273.
12. Клокова Г.В. Методика факультативных занятий по истории. М., 1985. С. 12.
13. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования: В помощь педагогам, ведущим предпрофильную подготовку учащихся общеобразовательной школы. М., 2004. С. 4.
14. Болотов В.А. Образование на старшей ступени во всех развитых странах является профильным // География в школе. 2004. №1. С.36.
15. Федеральный базисный учебный план для среднего (полного) общего образования // Сборник нормативных документов. История / Сост. Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. М., 2004. С. 64-65.

Макарова И.И.
(Барнаул)

Некоторые аспекты реализации образовательной парадигмы в процессе обучения истории в современной школе

Новая образовательная парадигма, обусловленная социальным заказом, предполагает создание условий для формирования деятельной, творческой, критически мыслящей и социально адаптированной личности. Согласно закону РФ «Об образовании», образовательный стандарт – это норма, фиксирующая минимум содержания образования, максимум объёма учебной нагрузки и требования к уровню подготовленности по завершении установленного срока обучения. Таким образом, образовательный стандарт четко определяет основные критерии процесса обучения: информативность, трудоёмкость и результативность. Как правило, под информативностью понимается перечень понятий, описывающих содержание учебного предмета, под трудоёмкостью – объём учебного времени, в процессе которого изучается указанное содержание, под результативностью – перечень представлений, умений и навыков, которые должны быть сформированы по окончании изучения определенного школьного курса. Следовательно, современное историко-обществоведческое образование, согласно утвержденному стандарту, должно максимально эффективно развивать способности учащихся доступными в процессе обучения истории, права и обществознания методами и средствами.

Именно методы и средства в системе образования являются величинами переменными и чаще всего подвергаются реформированию. Однако, как показывает практика, увлечение реформированием может отрицательно сказаться на конечном результате образовательного и воспитательного процесса. Успешность в обучении и воспитании в решающей степени зависит от мастерства учителя, способного на индивидуальный подход к каждому ученику. Эффективное применение индивидуального подхода возможно в том случае, когда педагогу в полной мере хватает времени на диагностику познавательных способностей школьников, под которыми понимаются психические свойства личности, позволяющие человеку успешно осуществлять разные виды деятельности. Полноценная диагностика помогает учителю выстроить логику познавательных процессов учащихся и определяет выбор необходимых методов и приемов работы. Она способствует формированию навыков рефлексии учителя и учеников, нацеливает педагога на субъект-субъектное взаимодействие. Если под рефлексией понимать процесс самопознания человеком внутренних психологических актов и состояний, то можно предположить, что, устанавливая обусловленность способа своих действий с

предметом, его объективными свойствами, соответствие способа действий условиям учебной задачи, ученики определяют свои возможности, приобретают знания о собственных ошибках, видят конкретные недостатки в системе уже сформированных умений. Анализ практики преподавания истории показывает, что значительная часть школьников, в особенности, старшеклассников, хорошо понимает необходимость рефлексии и диагностики. Более того, на фоне масштабной подготовки к единому государственному экзамену, школьники видят необходимость не только в итоговой, но и в текущей диагностике. Они стремятся максимально быстро и качественно исправить допущенные ошибки и ликвидировать пробелы в знаниях по предметам, которые являются обязательными для единого государственного экзамена, либо профильными, определяющими качество подготовки для поступления на тот или иной факультет. Таким образом, диагностика и рефлексия, выполненные на достаточно высоком уровне, предоставляют возможность корректировать полученные в процессе обучения знания, умения и навыки, вносят в познавательную урочную и внеурочную деятельность определенный комфорт.

Для концентрической системы исторического образования, наиболее широко распространенной в настоящее время в российской школе, характерно достаточно жесткое разграничение целей и задач каждого периода обучения. Цели и задачи обусловили отбор содержания и определение модели построения того или иного курса, а, следовательно, и соответствующего ему школьного учебника по истории.

Первый концентр предназначен для объемного изучения фактологического материала, формирования практических навыков работы с различными источниками исторических знаний, формирования аналитических умений. Именно в процессе обучения в первом концентре ребенок осваивает приемы оценочной деятельности, сопоставляет собственную шкалу ценностей с той, что принадлежит обществу в целом и той микросреде, с которой эта отдельно взятая личность постоянно приходит в соприкосновение. Необходимо помнить, что согласно учебным программам 1997 года, утвержденным Министерством образования, поток информации по истории буквально обрушился на школьника. То, что раньше изучали тринадцатилетние ученики, теперь изучают те, которым нет еще и одиннадцати. Количество же часов на предмет стабильно уменьшается. Большая часть учебных пособий, в том числе и рекомендованных Министерством образования, не соответствует возрастным психофизиологическим особенностям школьников, информационно перенасыщена, включает в себя сложный понятийный аппарат, не несет эмоциональной нагрузки и не создает базу для формирования навыков оценочной деятельности. Для учебных пособий первого концентрического характера классическая модель построения курса: в них представлены знания из социально-экономической, внутривластной, военной и историко-

культурной сферы деятельности общества. Казалось бы, разноплановые знания, обилие фактов, использование многообразных средств обучения должны поддерживать устойчивое внимание и направленный на предмет познавательный интерес. Однако, при сохранении потенциального, часто немотивированного интереса к предмету у школьников, обучающихся в первом концентре, значительно уменьшается интерес познавательный, что, в свою очередь, ведет к понижению уровня знаний и умений, необходимых для дальнейшего изучения истории. Эти проблемы связаны со стабильной перегрузкой школьников, отсутствием положительной мотивации на изучение предмета.

Одна из главных задач второго концентра – научить ребенка аргументированно доказывать собственную точку зрения. С чем же мы сталкиваемся на практике? В отличие от первого цикла обучения истории, учебники второго концентра довольно часто построены по мозаичной модели (то есть представляют собою различные виды сочетаний курса всемирной и отечественной истории с древнейших времен и до наших дней). В отборе материала господствует цивилизационный подход, хотя некоторые авторы все еще тяготеют к формационному. Но даже самый творчески работающий учитель, приходя на уроки истории в 10 или 11 класс, сталкивается с тем, что сопоставлять, сравнивать, анализировать ему и его ученикам нечего. Первый концентр не выполнил своего предназначения. Большая часть фактов, как по отечественной, так и по всемирной истории забыта, а те, что школьники в состоянии воспроизвести – не систематизированы, схематичны и мало отвечают целям второго концентра и Государственного стандарта исторического образования.

Более того – единый государственный экзамен по истории требует от выпускника знаний исторических фактов: дат, событий, имен и поступков исторических личностей, памятников истории и культуры, понятийного аппарата и т.д. Учебные пособия по истории для второго концентра содержат крайне мало такого рода знаний, ведь они не для этого предназначены. И только от учителя зависит, насколько его ученики будут готовы выдержать конкурсные испытания, достаточно ли будет им для поступления и профессиональной последующей подготовки тех умений и навыков, которые они получили в школе. В результате учитель вынужден тратить драгоценное учебное время не на анализ и синтез, а на дублирование ранее изученного, но благополучно забытого материала. А это, в свою очередь, значительно ограничивает его возможности по формированию аналитических и практических умений хорошо успевающих, творчески мыслящих школьников, определяет их уровень мотивации изучения истории. Таким образом, можно констатировать серьезное противоречие между образовательной парадигмой, стандартом образования и реальной практикой обучения истории в современной российской школе.

Одной из наиболее важных, специфических функций обучения истории является формирование социальной памяти. Оно реализуется не только через объективированное усвоение предметного содержания (приобретение совокупности знаний, умений и навыков), но и через развитие способности осмысливать приобретенное, через формирование системы ценностных ориентаций, личностных убеждений, интереса и уважения к истории и культуре народов, населяющих наш мир. Социальная память неразрывно связана с личностным субъектным опытом школьника. Современная школа, сделав ставку на сциентистско-технократический тип научно-педагогического сознания, теряет опору на личностный субъектный опыт учащихся, способствующий преобразованию полученной информации, выбору ориентира, оценочной деятельности и, в конечном итоге, формированию программы будущего поведения личности. Предполагается, что в процессе изучения истории человек постоянно находится в ситуации мировоззренческой оценки происходящих событий, постановки задач, поиска и принятия решений, их реализации. При этом его отношение к окружающему миру, обществу, природе, самому себе связано как с необходимостью приспособления к быстро меняющимся во времени и пространстве явлениям, так и с познанием закономерностей действительности. Сужая возможности современных школьников в изучении предметов социогуманитарного цикла, очередная реформа системы образования лишь декларирует новую образовательную парадигму, где основной профессионально-педагогической ценностью становится человек – его внутреннее пространство, специфика индивидуального процесса познания.

**Маланичева А.В.
(Барнаул)**

Развитие учебной мотивации школьников на уроках истории

За последнее десятилетие российская система образования претерпела большие изменения. Одно из главных – изменение статуса ученика, превращение его из объекта в субъект обучения. В настоящее время от педагога требуется активное включение ученика в образовательный процесс. На высокой познавательной активности учащихся основана идея приобретения знаний в компетентностной форме, предложенная в «Концепции модернизации российского образования», а конкретизирована для курса истории в Государственном образовательном стандарте. У учащихся должны быть сформированы: способность работать с разными типами источников, критически анализировать историческую информацию (историко-познавательная компе-

тентность), владеть навыками поиска и систематизации исторической информации, уметь участвовать в обсуждении исторических проблем (информационно-коммуникативная компетентность), сопоставлять различные версии и оценки исторических событий и личностей (историческое мышление), определять собственную позицию по отношению к окружающей реальности (социально-мировоззренческая компетентность).

Закон РФ «Об образовании» обозначает новые ценности образования: формирование способности к самостоятельной деятельности, к согласованию, к самоорганизации учащихся, «формирование человека, интегрированного в современное общество и нацеленного на совершенствование этого общества». Таким образом, социальный заказ общества состоит в воспитании самостоятельно мыслящей, социально адаптированной личности, несущей ответственность за свои поступки. Но современные учебники по истории не предоставляют нам такой возможности, при их анализе мы выявили ряд недостатков, которые, на наш взгляд, мешают развитию качеств, необходимых учащимся для их социализации, в частности:

- в учебнике предлагается одна позиция, которая доминирует над учеником, и требуется ее усвоение;
- большое количество документов, содержащихся в современных учебниках, не всегда всесторонне освещает исторические события, часто они лишь подкрепляют позицию авторов;
- не всегда задания в учебниках способствуют развитию творческих способностей, созданию ситуации самостоятельного поиска и принятия решения;
- в учебниках в настоящее время больше появилось информации об исторических личностях, но чаще это биографические данные и самые важные политические действия; почти не говорится о психологических чертах исторических личностей, их мировоззрении, идеях и проектах; четко не связываются между собой черты характера и «шаги» в истории.

Таким образом, в современных учебниках недостаточно представлена информация и задания, направленные на самостоятельную поисково-творческую деятельность, создающие представления о роли личности в истории.

Разрешение этого противоречия нам видится во включении в программу системы уроков и разработке материалов к ним по изучению исторической личности через активную самостоятельную познавательную деятельность учащихся.

Цель каждого такого урока – способствовать созданию у учащихся представлений и умозаключений о личности как человеке и как политическом деятеле, его нравственном облике, политических ценностях. Предположить, как будет действовать этот человек в конкретной исторической ситуации. А затем, при изучении событий, связанных с деятельностью данной

личности, использовать наработанный материал, связывая конкретные действия личности с её психологическими чертами, объясняя причины её поступков.

Для правильной организации работы по изучению исторической личности на уроках истории в общеобразовательной школе, необходимо учитывать следующие принципы. Во-первых, него должны входить несколько разных и равноправных интерпретаций, мнений о личности, содержащих противоречие. Во-вторых, это должно быть мнение людей разных эпох из разных стран (основные позиции – современник, потомок, иностранец). В-третьих, тексты должны быть различны по жанру (научный текст, художественный текст, письма, мемуары). На основе этих принципов необходимо разрабатывать материалы для уроков, посвящённых изучению исторической личности. Изучение исторической личности должно основываться, прежде всего, на поисковой и исследовательской познавательной деятельности учеников. Оно состоит из нескольких этапов:

- постановка учащимся целей и задач, конкретных вопросов к тексту;
- чтение и анализ текстов, выявление позиций авторов по поставленным вопросам (классификация); сопоставление позиций, выявление общего и различного, выявление противоречий, содержащихся в тексте, в ходе самостоятельной работы и дискуссии в классе;
- построение авторской версии исторического события, содержащей индивидуальную оценку, собственную интерпретацию, основанную на источниках, в письменной форме («написание истории»);
- защита собственной версии, ее доказательности; защита предполагает столкновение мнений, полемику учащихся.

На основе вышеперечисленных этапов работы по изучению исторической личности, мы предлагаем следующие способы развития учебной мотивации через содержания образования и организации процесса обучения.

Раскрытие учебного материала. Обычно история предстаёт перед учеником как последовательность частных явлений. Каждое из явлений учитель объясняет, даёт готовый способ действия с ним. Учащемуся ничего не остаётся, как запомнить всё это и действовать показанным способом. При таком раскрытии предмета есть большая возможность потери интереса к предмету. Наоборот, когда раскрытие предмета идёт через раскрытие учащимся сущности, лежащей в основе всех частных явлений, то, опираясь на эту сущность, ученик сам получает частные явления, учебная деятельность приобретает для него творческий характер, и тем самым вызывает у него интерес к изучению предмета. При этом положительное отношение к предмету, заинтересованность его содержанием, подкреплённое различными методами работы с изучаемым материалом, является основой формирования устойчивой мотивации учения.

Рассказ на уроке истории, посвященному исторической личности, должен отвечать определённым требованиям, таким как: эмоциональность, личное отношение учителя к изучаемому.

Объяснение является неотъемлемой частью урока, посвящённого изучению исторического портрета. Именно объяснение позволяет учащимся проникнуть с помощью учителя в суть изучаемого явления, события, процесса, понять и проследить причинно-следственные связи в деятельности исторической личности.

Проблемное изложение: на каждом из этапов урока необходимо использовать проблемные задания. Если учитель привлекает учащихся к проблемному обучению, то возможен высокий уровень мотивации, т.к. по своему содержанию оно является познавательным, т.е. внутренним.

Гротеск не просто оживляет урок, он позволяет учащимся лучше представить себе ту или иную личность, событие. Гротеск помогает школьникам снять утомление, настроиться на вдумчивое восприятие наиболее важного, существенного материала.

Самостоятельная работа является обязательной при изучении исторической личности. Именно самостоятельная работа позволяет учащимся систематизировать полученные знания и при их помощи организовать собственную учебную деятельность.

Организация работы по изучению исторической личности:

- коллективная, особенно на первых уроках, посвящённых исторической личности; именно на данном этапе работы идёт сбор информации для определения дальнейшего ее направления;
- групповая, применяется при изучении деятельности исторической личности, рассмотрении её политических, экономических, общественных взглядов, желаемых и принимаемых решений и т.д.;
- индивидуальная, применяется на заключительном этапе работы с исторической личностью, при подведении итогов её деятельности, написании реферата, сообщения по изученному деятелю истории.

Внеклассная работа по изучению исторической личности: на факультативах, исторических кружках, спецкурсах.

Выше перечисленные варианты раскрытия учебного материала позволяют создать оптимальные условия для развития учебной мотивации. Данные способы работы с учебным материалом позволяют опираться на эмоциональный уровень восприятия, а через него оказать влияние на мотивационную сферу учащегося, активизировать потенциалы школьников.

Мы считаем, что предлагаемая нами система работы формирует личность ученика, а, именно, способность размышлять, оценивать действительность, принимать решения, совершать поступки и нести за них ответственность.

**Мищенко О.П.
(Нижний Тагил)**

**Проблема образности в методической системе
исторической пропедевтики**

Методическая система начального исторического образования должна, на наш взгляд, обеспечивать подготовку младших школьников к обучению истории на последующих концентриках исторического образования, непрерывность и целостность образования. Методическая система исторической пропедевтики должна обладать интегративным содержательным и процессуальным ядром – свойством, которое может рассматриваться как личностная функция, обеспечивающая поведение, учебную деятельность и ценностные ориентации учащихся в сфере исторического опыта. Таким свойством, на наш взгляд, может выступать образность, понимаемая как качество личности. В методической системе исторической пропедевтики она должна быть представлена как цель, содержание и результат исторического пропедевтического образования. В обосновании путей формирования образности личности младшего школьника, видимо, следует исходить из особенностей психического развития детей и характеристики основных подходов к пониманию сущности образа и источников его формирования, принятых в современной науке.

На сегодняшний день существует два основных подхода к характеристике образа в процессе познания окружающей действительности. В рамках первого подхода эмпирическое (образное, основанное на чувственном опыте) знание не только отграничивается от теоретического, но и выступает как ступень в развитии мышления (1). В рамках второго подхода, начиная с середины 1950-х гг., в научных публикациях по философии, психологии и педагогике начинает оформляться идея равнозначности названных типов мышления. Умственный образ рассматривается как феномен, имеющий двойной источник детерминации: он сочетает индивидуальный чувственный опыт и результаты теоретического осмысления действительности (2). Второй подход расширяет понимание явления образности и связывает его с качествами личности. Анализ литературы, представляющей как традиционный подход к характеристике образа, так и понимание образа в теории визуального мышления, позволяет предположить наличие в его структуре четырех аспектов: аксиологического, когнитивного, праксиологического и коммуникативного, которые характеризуют образность как качество личности человека. В процессе обучения образ может быть охарактеризован на уровне общей, частной и конкретной методики. На уровне общей методики образность личности младшего школьника может рассматриваться через формирование Я-концепции, которая выражается в становлении главных образов личности

– образа «я» и образа мира. В младшем школьном возрасте ребенок формирует представления об окружающей действительности, познавательной и иных видах деятельности (3). В его сознании формируются различные образы, система которых интегрирует когнитивную, эмоционально-волевую, деятельностьную, аксиологическую сферы его личности. Образ мира, формируемый на уровне общей методики, на частном уровне получает специальное содержание – становится образом истории, сознательным и имплицитно присутствующим в образе мира ребенка. На уровне конкретной методики, в методической системе исторической пропедевтики, образ выступает объектом усвоения. Специфика его рассмотрения в структуре процесса обучения истории обуславливается предметным содержанием.

На сегодняшний день в философии истории и методике преподавания истории не существует единства мнений о сущности образности в историческом познании, о структуре и построении исторических образов. В философии истории основное противоречие на пути определения местоположения истории в системе знания, субъектных характеристик исторического познания связывается с традиционной неопределенностью границы между научным и художественным методами познания прошлого (4), что определяет одну из основных проблем – противопоставления теоретического (объективного, априорного) и эмпирического (окрашенного личностным опытом, апостериорного) исторического знания. Формой теоретического, понятийного осмысления исторической действительности выступают концепции исторического процесса. В то же время, исследователи отмечают факт существования «искусства истории», где те же концепции могут быть рассмотрены как отражение истории в сознании человека, видение исторического процесса, картина истории, отражающая ее развитие. К 1970-м гг. в философии истории, наряду с традиционным, складывается понимание исторического познания как синтеза эмпирического и теоретического. Оформляется взгляд на сущность исторического образа, созвучный пониманию образа в теории визуального мышления (5): исторический образ рассматривается как целостная картина отражаемой исторической действительности, существующая в единстве объективных и субъектных характеристик. Образ истории понимается как синтез личности и мира, составляющая исторического сознания и образа мира.

Начиная с 1950-х гг. философия истории постепенно двигалась к идее синтезированного, целостного познания. В методике преподавания истории в 1940-е – 1960-е гг. сложилась и продолжает существовать до настоящего времени традиция обособления чувственного и теоретического исторического познания. В рамках данной традиции, на наш взгляд, выделяются два направления. В контексте первого направления эмпирическое знание традиционно соотносится с сущностью, структурой и классификацией представлений, принятых в психологии, и, соответственно, отделения их

от понятий – теоретического знания (6). Основой исследования здесь является проблема формирования исторических представлений, основанных на конкретных зрительных (наглядных) образах. Такие представления рассматриваются как средство обеспечения наглядности обучения и как эмпирическое знание – средство формирования исторических понятий, необходимое звено при переходе от образного к теоретическому историческому мышлению. Второе направление, характеризующее традицию разделения чувственного и теоретического исторического познания, появилось в методике преподавания истории сравнительно недавно. На наш взгляд, оно связано с развитием идеи личностно-ориентированного образования и выражается в попытках педагогической интеграции рациональной и эмоциональной сторон процесса школьного обучения (7). В методике преподавания истории на сегодняшний день данное направление не имеет целостного теоретического обоснования и реализуется отдельными исследователями через поиск средств соотнесения эмпирического опыта личности и усваиваемого ею объективного исторического опыта (8).

Обобщая позиции философии истории и методики преподавания истории, следует отметить, что на сегодняшний день единственной точкой их соприкосновения является классификация исторических образов (представлений) по степени обобщенности. Анализ литературы показывает, что на сегодняшний день характеристика образа истории и исторического образа обозначает противоречие между традиционным пониманием исторических представлений и имеющимися новыми идеями, характеризующими исторический образ в исторической науке. Подводя итоги характеристики современного состояния проблемы образности на уровне общей и частной методик ее формирования, определим наше понимание образности как интегрального качества человека.

На наш взгляд, образность как качество личности, отражающее ее ценностные ориентации, проявляется в формировании Я-концепции. Осуществляя познавательную деятельность, ребенок соотносит себя с окружающим миром, в его сознании образ «Я» постепенно вводится в структуру образа мира. В аксиологическом аспекте образ понимается как условие при страстного отражения учеником познаваемых объектов. Ценностные ориентации личности отражаются в различиях субъективного содержания формирующихся образов, которое, в свою очередь, видится как результат проекции опыта субъекта на возникающий у него образ. В содержание образа включаются не только признаки самого объекта и его связи, но и действия субъекта с этим объектом, позиция, предполагающая активность познающего субъекта, непосредственное эмоциональное отношение к изучаемому объекту. Образность как качество человека является основой для коммуникации, которая имеет прямую связь с адекватностью образа, и объективацией образного знания. В процессе общения образ уточняется, направляется дея-

тельность представления, развиваются наиболее слабые в младшем школьном возрасте ее стороны. Образность как элемент познания в младшем школьном возрасте формируется в процессе становления словесно-логического и развития образного мышления. Образ выступает составляющей психических процессов, определяющих качества личности и раскрывается в когнитивном, прагматическом, аксиологическом и коммуникативном аспектах. Образность как элемент процесса познания позволяет видеть в образе форму, в которой осуществляется отражение, и, вместе с тем, один из способов структурирования познания. Образ включает не только ощущения, восприятия, представления (чувственные образы), но и понятия, гипотезы, модельные представления, любые теоретические построения. В формировании образа задействованы все психические процессы. Его создание происходит при условии множественности информационных каналов. Основным средством объективации образа и процесса познания в целом является язык. Наше понимание сущности образа в методической системе основано на характеристике образности как субъективного свойства человека, отражающего усвоенное и личностно окрашенное предметное содержание, личностной функции, обеспечивающей поведение, деятельность и ценностные ориентации учащихся в сфере исторического образования. Мы рассматриваем образ как основу содержания, выполняющую основную функцию при осуществлении младшими школьниками умственных действий и коммуникации. Он представляет собой когнитивную картину (конкретную или абстрактную), объективированную и обладающую, во-первых, конкретным и обобщенным содержанием, во-вторых, определенными качествами (полнотой, динамичностью, обобщенностью, осознанностью и т.д.).

В понимании сущности образности исторического познания мы исходим не из противопоставления теоретического (объективного) и эмпирического (окрашенного личностным опытом) исторического знания, а с позиций синтеза теоретического и чувственного освоения мира, из необходимости формирования у младших школьников целостного образа истории, имплицитно присутствующего в картине мира ученика, и понимаемого как когнитивная системная схема, обладающая личностно окрашенным содержанием.

Образ истории характеризуется объективностью по отношению к отражаемой исторической действительности и, одновременно, субъектностью. Основными структурными компонентами образа истории мы видим систему представлений, понятий, отношений и связей. В содержании обучения такой образ может быть введен в виде уровней системы исторических образов различной степени обобщенности, где метуровень – образ истории; уровень обобщенных образов (исторические образы времени, пространства, движения; образы исторических явлений и процессов; образы природы, человека, общества, государства, культуры); уровень конкретных образов –

отдельные исторические события, исторические личности, памятники культуры. Под историческим образом мы понимаем целостную, объективную по сути и обладающую личностным смыслом картину отражаемой исторической действительности. Определение образности как интегрального качества человека и качества личности младшего школьника, во-первых, позволяет рассматривать ее как цель, ценность, содержание и результат пропедевтического исторического образования; во-вторых, ввести понятия «образность», «образ истории», «исторический образ» в методическую систему исторической пропедевтики.

1. Психология. Словарь. М., 1990. С. 223–226.
2. Якиманская И.С. Основные направления исследования образного мышления // Вопросы психологии. 1985. №5. С. 5–16.
3. Психология детства. / Под ред. А.А. Реана. СПб., М., 2003.
4. Савельева И.М., Полетаев А.В. История и время. В поисках утраченного. М., 1997.
5. Гулыга А.В. Эстетика истории. М., 1974.
6. Гора П.В. Методические приемы и средства наглядного обучения в средней школе. Пособие для учителей. М., 1971; Сукневич И.И. Методика формирования исторических представлений и понятий у учащихся 4 классов. М., 1968; Лыжина О.А. Формирование исторических представлений у младших школьников на уроках исторической пропедевтики. Дис. канд. пед. наук. Екатеринбург, 2004.
7. Булатова О.С. Педагогическая интеграция рациональной и эмоциональной сторон процесса школьного обучения. Автореф. дис. док. пед. наук. Тюмень, 2005.
8. Шоган В.В. Методика преподавания истории в школе. Ростов-на-Дону, 2005; Юдовская А.Я. Нужно ли воображение при изучении истории? // ПИОШ. 2004. №6. С. 46–49; Кучерук И.В. Образные задания на уроках истории // ПИОШ. 2001. №7. С. 43–47; Круглова Е.А. Учет индивидуальных особенностей структуры образного мышления учащихся в преподавании истории // Психологическая наука и образование. 2001. №3. С. 51–56.

Надеева Е.П.
(Екатеринбург)

Проблемы качества и оценивания результатов школьного обществоведческого образования на современном этапе

Общественному образованию на современном этапе уделяется повышенное внимание. В первую очередь это связано с огромным воспитательным потенциалом этой учебной дисциплины. Содержание и особенности изучения обществознания в школе позволяют обеспечить личностно-эмоциональное осмысление учащимися опыта взаимодействия людей в про-

шлом и настоящем, формировать у них понимание ценностей демократического общества, важнейших качеств личности: толерантности, гражданской позиции, патриотизма.

Результат обществоведческого образования связан с формированием и развитием ряда ключевых компетенций, таких как познавательная, гражданская, трудовая и т.д., с готовностью и способностью выполнять различные социальные роли. Владение этими компетенциями обеспечивает в будущем социальную адаптацию и социальную мобильность учащихся в быстро меняющихся жизненных условиях.

Но если изменения коснулись целевого компонента обществоведческого образования на современном этапе, то формы и методы контроля качества результата образования во многом сохранились прежние.

Изменилась ли ситуация с объективностью качества результата обществоведческого образования в соответствии с введением (пока в режиме эксперимента) Единого государственного экзамена? Анализ контрольно-измерительных материалов, используемых при проведении ЕГЭ и сама процедура ЕГЭ, показывают, что практически 70% заданий проверяют качество знаний. Большинство заданий - это задания с выбором ответа, где многое зависит от прочности памяти и просто от везения, от возможности угадать правильный ответ. Лишь несколько заданий части С материалов ЕГЭ по обществознанию требуют полного развернутого ответа, проверяют умение описывать, обосновывать, доказывать, аргументировать. Но как показывают результаты ЕГЭ по обществознанию, с этими заданиями учащиеся справляются хуже всего, а некоторые и не приступают к их выполнению.

Результаты окружных и областных олимпиад прошлого и этого учебного года тоже не утешительны. На олимпиаде большинство заданий как раз связано с кратким или развернутым ответом на вопрос, хотя есть и тестовые задания, но «стоимость» их ниже. С тестовыми заданиями, где нужно выбрать правильный ответ, учащиеся справляются гораздо лучше, но это в той ситуации, если предполагается один правильный ответ, а если их несколько, то задача оказывается невыполнимой. В тех заданиях, где нужно написать ответ самому, ошибок и неточностей гораздо больше.

При выполнении заданий учащиеся невнимательно читают текст, не видят всех вопросов, не понимают суть задания. Например, одно из заданий заключалось в том, чтобы дать определение понятию и составить с ним предложение. Если определения учащиеся еще могут дать, то составить предложение с ним затрудняются. Показательна обратная ситуация: многие не смогли дать определение понятию «сертификация», путали его с «лицензированием», но зато почти все составили предложение «Весь товар подлежит обязательной сертификации». Сказалась роль рекламы и ее восприятие.

Одно из олимпиадных заданий по обществознанию было связано с анализом таблицы о количестве профессиональных образовательных учреждений в Свердловской области и учащихся в них, динамике изменения этих данных за последние пять лет. Задание относится к содержательной линии «духовная сфера общества», отражает особенности развития профессионального образования в Свердловской области. Выполнение данного задания требует осознания взаимосвязи всех сфер общественного развития, позволяет проверить умение учащихся получать информацию, представленную в табличном варианте, и интерпретировать ее, умение прогнозировать ситуацию с опорой на анализ современного состояния развития общества.

Результат показал, что многие учащиеся даже не обратили внимание на то, что задание необходимо было выполнить, опираясь на данные таблицы. Большинство факторов, влияющих на развитие сети профессиональных образовательных учреждений, искали только в сфере образования, не смогли дать оценку ситуации, а просто перечисляли факты, полученные из таблицы, никак их не обобщая. Многие, без всякой опоры на данные таблицы, высказались о том, что «все профессиональное образование платное» (хотя данных в таблице по этому поводу не было), что «вся система образования коррумпирована» (без всяких фактов и аргументов) и что «качество профессионального образования неуклонно падает». Хотя никто этих факторов не отрицает, но задание заключалось в другом.

Почему мы имеем такой результат при проверке качества обществоведческого образования в любой форме и что можно предложить?

Мир находится на стадии перехода к информационному обществу, в условиях которого меняются все сферы общественной жизни. Т.Х. Дебердеева в статье «Новые ценности образования в условиях информационного общества» приводит следующие критерии информационного общества:

- возможность разрешения кризисов на базе новых информационных технологий с помощью средств информатики;
- обеспечение приоритета информации по отношению к другим видам ресурсов и факторам развития;
- занятость информационной деятельностью большинства населения;
- достижение глобального информационного единства;
- свободный доступ каждого члена общества к информационным ресурсам всей цивилизации;
- возрастание многообразия выбора во всех областях - от политики до стиля жизни.

Хотя наша страна находится на этапе зарождения и развития информационного общества, но нельзя не осознавать необходимости из-

менений в образовательном процессе. Организация образовательного процесса требует в первую очередь освоения фундаментальных базовых знаний, овладения общеучебными умениями, выработки у учащихся навыка самообучения, потребности к постоянному самообразованию.

Один из путей достижения такого результата - развитие информационной культуры учащихся и постоянное ее совершенствование. Уроки, построенные на восприятии речи учителя, не интересны для современных учащихся и не способствуют их развитию. Организация работы с информацией, пусть даже учебника, привлечение материалов средств массовой информации позволит активизировать познавательную деятельность учащихся и создаст условия для совершенствования навыков работы с информацией. На основе печатной информации можно определять главную мысль текста, определять позицию автора, выбирать аргументы, подтверждающие мысль автора, работать с новыми понятиями, определяя в каждом ключевое слово и отличительные признаки. На основе текста можно давать задания на сравнение фактов, явлений, событий, искать и приводить примеры. Работая с текстом, учащиеся научатся отличать факты и мнения, различать утверждения и аргументы.

Существенные изменения должны произойти и в контроле качества обществоведческого образования. Во-первых, должна измениться сама процедура контроля. Обычно при проведении контрольных работ учитель не разрешает ученику ничем пользоваться и при этом еще строго следит, чтобы учащиеся не подглядывали, не списывали, не пользовались шпаргалками. В такой ситуации ученик переживает дополнительный стресс, а учитель выступает в роли надзирателя. При изменении процедуры контроля, отпадет смысл использования заданий на воспроизводство. Необходимо подбирать проблемные задания, которые требуют переработки информации. Такие задания могут начинаться с фраз:

- объясните причины того, что...
- раскройте особенности...
- предложите способ, позволяющий...
- ранжируйте ... и обоснуйте...
- определите, какие из решений являются оптимальными для...
- разработайте план, позволяющий (препятствующий)...
- оцените значимость для...
- покажите связи, которые, на ваш взгляд, существуют между...
- составьте перечень основных свойств..., характеризующих... с точки зрения...
- составьте список понятий, касающихся...
- определите возможные критерии оценки...
- оцените возможности для...
- приведите пример того, что (как, где)...

Увеличение времени занятий, отведенных на работу с информацией, использование домашних заданий, связанных с использованием различных способов работы с информацией, изменение процедуры и характера заданий существенно повлияет на качество обществоведческого образования.

1. Инновации в образовании. 2005. №3. С. 5.

Семенова Г.Н.
(Н. Тагил)

Технология выявления качества исторического образования

Школьный курс истории имеет объективированные и субъективные слагаемые. Соответственно, подлежащие проверке элементы их подготовки могут быть разделены на две группы. Объективированные знания и познавательные процедуры включают в себя:

- точность указания дат, фактов, имен...;
- рассмотрение событий с учетом хронологической последовательности, этапности; соотнесение событий с веком, эпохой;
- выявление характерных черт, принадлежности локального события, его места в серии однотипных событий;
- сравнение событий и ситуаций, определение общего и особенного.

Соответственно, оценивание таких заданий предполагает определенные, однозначные ответы, которые легко оценить как «правильные» или «неправильные». Проверка может носить алгоритмизированный характер.

К субъективным слагаемым исторического знания можно отнести:

- выбор конкретного материала для описания, анализа, формулирования общих положений;

- характер общих суждений и выводов при анализе материала;
- различные подходы к оценке исторических событий и личностей, предпочтение тех или иных версий и концепций истории.

При оценивании заданий подобного типа невозможно заранее составить образец единственно допустимого и правильного ответа, который бы стал мерилем оценки. Общие (рамочные) параметры оценки здесь: точность и полнота ответа, логика изложения, аргументированность выводов.

Многоплановый характер подготовки школьников по истории, комплекс входящих в нее содержательных и деятельностных компонентов предполагает разнообразие форм проверки: тесты, анализ документов, решение познавательных задач, комплексные проверочные работы, включающие несколько видов заданий.

Целью проведения любой проверочной работы является выявление общей картины усвоения учащимися материала по теме в частности и уровня обученности их по истории в целом. Для этого в структуру работы могут быть включены несколько видов заданий: тесты (выбора, группировки и соотнесения), открытые вопросы, анализ текста.

Поскольку тестирование сейчас широко применяется на вступительных экзаменах в ВУЗы, и на повестку дня остро встал вопрос подготовки выпускников к ЕГЭ, важно выработать у учеников умения выполнять различные виды тестовых заданий, что зависит от их систематического использования при изучении истории.

Отличительной чертой данных видов работ является наличие в них разноуровневых заданий, позволяющих учитывать возможности ученика. Достаточно сложны задания, выполнение которых предполагает наличие у учеников умения группировать события, явления, персоналии по определенным основаниям.

Возьмем, например, тесты воспроизводящего типа. Процесс тестирования предполагает получение каждым учащимся одного теста, ознакомление с его содержанием и решение поставленных в тесте вопросов. Выполнение задания заключается в определении для каждого вопроса правильного варианта ответа и письменном его выделении. Предполагаемый верный ответ обозначается в тексте теста путем обведения окружностью литеры, рядом с которой данный ответ расположен. В случае если ни один вариант ответа не выделен, вопрос считается нерешенным.

Типологически задания в тестах могут разделяться на:

- тесты группировки и соотнесения, правильный ответ принимается за 10%, ошибки не учитываются;
- тесты выбора, правильный ответ принимается за 10% (0,5 балла), ошибки не учитываются;
- проблемные задания в виде «открытых вопросов».

Задания типа «открытых вопросов» предполагают умения учащихся характеризовать определенные исторические периоды, высказывать суждения, сравнивать данные разных источников, выявляя их общее и различное; составлять характеристику исторической личности; сравнивать исторические события и явления, определять в них общее и различия; объяснять, в чем состояли мотивы, цели и результаты деятельности исторических личностей. Вопросы для развернутого ответа обычно составляются с учетом трех уровней образованности: I – базового, II – оптимального и III – расширенного. Исходя из того, задания какого уровня выбрали учащиеся и как они на них ответили, учитель может определить уровень обученности учеников по данной теме, выявить пробелы в их знаниях и наметить себе перспективы работы на будущее.

Критериями оценки являются следующие показатели:

- содержательность, логичность, аргументированность изложения;
- умение анализировать различные источники, извлекать из них исчерпывающую информацию, систематизировать и обобщать её;
- умение давать критическую оценку различным позициям, суждениям по проблеме;
- присутствие личной позиции автора, самостоятельность, оригинальность, обоснованность суждений;
- умение ясно выражать свои мысли в письменной форме, яркость, образность изложения, индивидуальность стиля автора.

За правильное выполнение заданий начисляется определенная сумма баллов.

Анализ текста включает:

прием информации – восприятие печатного текста с помощью зрительных анализаторов, что дает возможность распознать печатный текст на уровне смысловых отрезков, установить смысловую и логическую связь между этими отрезками;

осмысление прочитанного, которое тесно связано с усвоенной базовой учебной информацией. При этом на осмысление безусловное влияние оказывают: уровень специальных знаний, уровень общей культуры, уровень владения специальным языком общественных наук;

свертывание текста – один из механизмов текстообразования (наряду с развертыванием текста). Свертывание означает такое преобразование текста, при котором он замещается на более краткое по объему изложение. При этом в свернутом тексте не допускается смысловое искажение, утрата значимых положений. Свернутое выражение мысли отличается от соответствующего несвернутого способом обозначения объекта: оно не описывает, а лишь указывает на объект. Происходит уменьшение единиц информации сначала за счет обобщения, а затем перевода в долговременную память;

переформулирование (трансформация) – обработка информации (новой и ранее хорошо известной учащимся), полученной в результате отбора с целью подготовки ее к последующей фиксации. Результатом переработки информации становится уменьшение информационного объема за счет исключения повторов, подробностей или путем обобщения целого ряда однородных компонентов. Новая информация в виде определений, правил, формулировок закономерностей и т. п., как правило, нуждается в дословном воспроизведении (или почти дословном). Другие типы новой информации подвергаются переформулированию с сохранением основного смысла исходного текста.

Задания к текстам для анализа предполагают проверку умений:

- распознавать в тексте термины и понятия, включенные в обязательный минимум, или иные объекты усвоения;

- объяснять используемые в тексте научные термины, связанные с изученным материалом, или находить эти объяснения в оригинальном тексте;
- описывать с опорой на используемый текст изучаемый объект, объяснять общественные явления с помощью имеющихся в тексте или собственных аргументов, конкретных примеров;
- характеризовать изучаемый объект, выделяя ведущие признаки, их соотношение, связи, зависимости, представленные в тексте;
- выделять содержащиеся в тексте оценочные суждения, отражающие позицию автора текста;
- выделять главную мысль текста;
- самостоятельно формулировать основные положения анализируемого фрагмента с опорой на текст оригинала;
- сравнивать несколько социальных объектов, предъявленных в анализируемом тексте или на основе нескольких источников;
- делать выводы по изученному тексту и аргументировать их;
- сопоставлять различные точки зрения, выдвигать аргументы для обоснования собственной позиции и контраргументы по отношению к иным взглядам;
- составлять план, тезисы;
- пользоваться справочным аппаратом к анализируемому фрагменту (объяснением терминов, сведениями об авторе и т. п.);
- преобразовывать текстовую информацию в условно-графическую (составлять на основе анализируемого текста схемы, таблицы, символические рисунки и т. п.).

Проверка заданий объективированного типа предполагает наличие эталона ответа, которым могут воспользоваться учащиеся и оценить свою работу.

Поскольку особенностью заданий субъективного типа является невозможность предварительного составления единственно допустимого и правильного ответа - мерила оценки, то учащимся представляется перечень позиций, наличие или отсутствие которых и является главным мерилom оценивания.

Критериями оценки проблемных заданий являются следующие показатели:

- следование ответа определенному плану;
- наличие сопоставлений;
- выделение общих и отличных признаков явлений и процессов;
- наличие собственной оценки события, явления;
- выполнение всех операций по данным показателям.

При анализе документа учитывается:

- использование терминов и понятий и их объяснение;

- объяснение общественных явлений с помощью имеющихся в тексте или собственных аргументов, конкретных примеров;
 - наличие собственной позиции;
 - наличие элементов сравнения и сопоставления
 - наличие выводов по изученному тексту и аргументировать их;
 - выдвижение аргументов и контраргументов по отношению к иным взглядам;
 - наличие плана, тезисов;
 - использование справочного аппарата к анализируемому фрагменту;
 - преобразование текстовой информации в условно-графическую
- Это лишь некоторые варианты проверки качества исторического образования и достижений учащихся.

**Соколова Е.С.
(Екатеринбург)**

**Была ли в России «надсловная монархия»? : к вопросу об
апробации междисциплинарного синтеза
в средней общеобразовательной школе**

Методологическая дискуссия 1990-х гг. об эпистемологических границах исторического знания, спровоцированная интеллектуальной атмосферой эпохи постмодернизма, заставила многих всерьез задуматься о степени научной обоснованности традиционного притязания историка на воссоздание достоверной картины прошлого. Можно не соглашаться с наиболее крайними выводами «рассуждений о методе», но остается очевидным тот факт, что явное предпочтение музы Клио неторопливого созерцания «осколков» прошедших времен менее всего связано с капризами моды и тягой иррационального XX столетия к замене объективной реальности «театром абсурда». Современное научное сообщество на разных уровнях широко обсуждает вопрос, который историки задавали себе во все времена: для чего нужна историческая наука и каковы научные пределы метарассказа, сконструированного на основе эмпирических данных источника?

Обаяние методологии позитивизма, которая внушала исследователю безграничную веру в познавательные возможности исторической реконструкции, неотвратимо уходит в прошлое. Это происходит под влиянием новейших концептуальных «поворотов» в сфере наук гуманитарного цикла с их акцентом на проблемы исторической, социальной и культурной антропологии. Вряд ли сегодня найдется специалист, всерьез полагающий, что «источник говорит сам за себя». Установки на описательность, свойственная

Леопольду фон Ранке и сторонникам выдвинутого им принципа «строгого» историзма, необратимо уступила место интеллектуальным инновациям, в которых сегодняшний исследователь видит способ найти нечто общее в таких противоположных категориях как детерминированность, случайность и духовная свобода личности.

В отечественной методологии последних лет активно обсуждается проблема интеграции российской исторической науки в мировую историографию. На фоне непрерывно идущей дискуссии о степени соотношения между непреодолимой субъективностью источника и тягой человеческого разума к глобализации исторического мышления особую значимость приобретает проблема использования междисциплинарных подходов в конструировании креативной модели научного дискурса. Тяга историка к «умопостигаемой» интерпретации фактов наряду с признанием относительной условности любого нарратива как способа саморефлексии, неизбежно накладывает отпечаток на содержание курсов отечественной истории, предназначенных для преподавания в средней школе как по линейной системе, так и по концентрическим программам.

Сложность адаптации научных проблем дискуссионного характера к учебным целям хорошо известна. За последнее десятилетие авторы школьных учебников по истории России успешно научились обходить это затруднение, анализируя фактологический материал в рамках «прокрустова ложа» тех научных концепций, создателями или сторонниками которых выступали они сами. Удачным примером такого подхода к синтезу академической науки с дидактическими задачами является учебник «История России» для 10 – 11 классов в двух частях под редакцией Н.И.Павленко, хорошо известный учителям, работающим по углубленным программам гуманитарного цикла в специализированных гимназиях и лицеях. Несомненным достоинством этого издания является воссоздание целостной картины российской государственности в контексте модернизированных процессов с учетом персоналистических тенденций новейшего исторического дискурса. Стремление к единству методологических принципов является отличительной чертой учебного минимума для абитуриентов под редакцией В.В.Керова, где разделы, посвященные вопросам социальной стратификации дооктябрьской России, выдержаны в духе теории «надсословной монархии» с учетом традиций государственно-юридической школы. Тем не менее, существуют серьезные основания для беспокойства дальнейшими перспективами преподавания истории в средней школе на фоне усложнения общеобразовательной парадигмы, которое хорошо прослеживается по федеральным стандартам требований к уровню подготовки выпускников.

Тенденция современной исторической науки к конструктивному диалогу, основанному на синтезе различных направлений в исследовании прошлого шагнула со страниц научных изданий в различные варианты учеб-

ных программ, демонстрируя готовность их авторов к апробации междисциплинарного подхода на основе материалов отечественной и зарубежной истории. Эффективность этого начинания зависит, прежде всего, от объективного фактора: при отсутствии учебно-методического комплекса, содержание которого должно соответствовать планируемому результату, даже самый одаренный и эрудированный учитель будет поставлен лицом к лицу перед опасностью начетничества. Подобная проблема уже возникала в 1990-е гг. на почве внедрения в учебный процесс многовариативного подхода к оценкам прошлого. К сожалению, конструктивная помощь учителям на федеральном уровне так и не была оказана: большинство оказалось перед перспективой повышения своего профессионального уровня на основе самостоятельного приобщения к «секретам» историографии на крайне поверхностном и фрагментарном уровне без возможности воссоздания ретроспективной картины развития исторической науки. «Кризис метода» и порожденное им стремление уйти от ряда теоретических стереотипов в осмыслении научных проблем может привести к серьезным затруднениям как в преподавании истории, так и в формировании предметно-информационного уровня подготовки учащихся. Главная сложность процесса осмысления сущности методологического синтеза связана с идущим в современной науке постепенным переосмыслением традиционной терминологии. Эта тенденция особенно заметна в исследованиях, посвященных выявлению исторической специфики российского общества и государства нового времени. Уточнение дефиниций носит вполне обоснованный характер, так как речь идет об освобождении от тех устоявшихся клише, которые косвенно противодействуют концептуальному осмыслению исторического источника с учетом его происхождения из принципиально Другой эпохи.

Серьезная разногласия мнений возникает при оценке реального соответствия теоретического представления об абсолютизме как модели неограниченной власти монарха ее практическому воплощению. Если учесть тот факт, что для большинства абсолютистских режимов характерно формальное признание верховной властью принципа законности, то становится очевидной высокая степень условности логической конструкции, положенной в основу общего понятия. В работах последних лет, посвященных специфике политической системы Российской империи, нередко делается терминологическое предпочтение в пользу концепции самодержавия с акцентом на более высокую степень ее адекватности реальному соотношению сил между монархом и подданными. Высокий авторитет исследований, посвященных антропологическим аспектам истории, чувствуется сегодня даже в тех трудах, которые предпринимаются в рамках традиционной проблематики отечественной историографии. Так, в одной из последних книг А.Б.Каменского, посвященной «опыту целостного анализа» российских реформ XVIII столетия, методологические размышления автора о правомерно-

сти употребления термина «абсолютизм» завершаются утверждением о необходимости искать более точные определения для тех случаев, когда речь идет о «изучении Человека разных исторических эпох» (1). Автор не отрицает полезности данной конструкции для экономической и социально-политической истории, но предпочитает избегать ее даже при оценке итогов реформаторства Петра I и его преемников в сфере модернизации государственно-правовых институтов.

Те же сложности связаны с верификацией понятия «сословие» в контексте поиска оправданности его традиционного смысла применительно к социальной структуре Московской Руси и императорской России. Со страниц серьезных академических изданий и учебных пособий для поступающих в вузы постепенно исчезает утверждение о наличии наследственных сословий с юридически закрепленным правовым статусом в Киевской Руси и едином Русском государстве конца XV - середины XVII вв. В ряде работ подчеркивается и незавершенность сословных норм «Соборного Уложения» 1649 г., в которых предусматривалась цель консолидации правящего класса за счет расширения объема прав служилых людей «по отечеству» на поместьями-вотчинными землями. Возобновляя традиции государственной школы, некоторые исследователи ведут речь о формировании общегосударственной системы крепостного права на основе закрепления правового статуса отдельных категорий населения Московской Руси с преобладанием тяглых обязанностей над сословными преимуществами. В то же время в новейших работах указывается, что средневековая Россия отличалась своеобразной социальной «прозрачностью», что приводило к неустойчивости правового статуса всех категорий населения и провоцировало отсутствие сословных корпораций наследственного характера. В новейшей историографии широкое признание получил тезис о надсословной монархии абсолютистского типа, возникший под влиянием дискуссии о степени феодализации на рубеже средневековья и нового времени, возрожденной за последние годы уже в немарксистских категориях. Довольно многочисленной является и другая группа исследователей, которая продолжает работать в русле концепции государственного феодализма и признает факт деления русского общества на феодальные сословия уже в эпоху Киевской Руси. Завершение этого процесса сторонники данной интерпретации относят к екатерининским сословным реформам 1780-х гг. Так, например, О.А.Омельченко утверждает, что «установление правового статуса... [непривилегированных – Е.С.] сословий было подчинено... задаче охранения государственного положения дворянства» (2). При этом многие исследователи пытаются определить смысл термина «сословие» на основе достижения максимального синтеза социокультурного и формально-юридического подхода, нередко забывая об отсутствии соответствующего понятия в сословном законодательстве императорской России.

Приведенные примеры не исчерпывают сложности и неоднозначности новых методологических конструкций, возникших в рамках использования междисциплинарных связей. Диапазон дискуссионных проблем несомненно будет расширяться уже хотя бы потому, что, в отличие от западных коллег, наши исследователи почти целое столетие не имели возможности переосмысления категориального аппарата, ограниченного рамками марксистской парадигмы. Учитывая это обстоятельство, академическая наука не должна пренебрегать нравственными обязательствами перед подрастающим поколением, растерянно взирающим на интеллектуальные «взрывы» постмодернизма в форме растущих объемов информации. Как театр начинается с гардероба, так и помощь школе предполагает, прежде всего, профессиональный диалог с учителем, в распоряжение которого должна поступить методологическая литература, написанная с учетом трудностей, возникающих при адаптации научных проблем к школьному курсу истории. В противном случае, через несколько лет нам придется низко склонить голову перед воинствующим невежеством – самым тяжелым последствием непродуманной концепции гуманитарного образования.

1. Каменский А.Б. От Петра I до Павла I: реформы в России XVIII века (опыт целостного анализа). М., 2001. С.29.
2. Омельченко О.А. «Законная монархия» Екатерины II. М., 1993. С.238.

**Филимончик С. Н.
(Петрозаводск)**

Из опыта работы над учебным пособием по истории Петрозаводска

Среди наиболее представительных и динамично развивающихся направлений в региональной историографии в последние годы оказалась история локальных сообществ: семьи, деревни, трудового коллектива или небольшого городка. Изучая их в тесной связи с динамикой социальной среды, историки стремятся приблизиться к пониманию законов развития общества, а также выявить неповторимое своеобразие каждой эпохи, непреходящую ценность индивидуального жизненного опыта.

В последние десятилетия в Карелии накоплен немалый опыт в городском ведении. В 1990-е годы впервые опубликованы тематические сборники документов по городской истории (1). Они получили признание специалистов. Так, в 2004 г. в конкурсе научных работ в области архивоведения, документоведения и археографии коллегия Федеральной архивной службы России отметила трехтомное издание документов по истории Петрозаводска

дипломом первой степени. Появился ряд ценных исследовательских работ по истории городов Карелии (2). Впервые в них обстоятельно освещена городская жизнь до 1917 г. Исследователи сконцентрировали внимание на специфике северных городов, обусловленной их приграничным положением, показали влияние на городскую жизнь геополитики России, Швеции, Финляндии в этом регионе. Реформа местного самоуправления 1990-х гг. стимулировала исследовательский интерес к истории городского самоуправления в эпоху буржуазных реформ. В изучении социального состава горожан в последние годы больше всего внимания уделялось представителям бизнеса и интеллигенции. Одной из приоритетных тем в городоведении стала история школы. Наименее изученной на сегодняшний день остается городская история второй половины XX века. Не хватает источников, сохраняется особый контроль над освещением недавнего прошлого со стороны государства и финансирующих исследование организаций. В коллективных работах сюжеты по истории последних десятилетий нередко отдавалось на откуп журналистам и мемуаристам, однако ситуация начинает меняться. Важной вехой в развитии городоведения стали научные исследования, посвященные истории Петрозаводска, Костомукши, Надвоиц. На наш взгляд, их главная тенденция проявляется в особом внимании к социокультурному потенциалу городского сообщества и его динамике в переломные эпохи, в стремлении понять жизнь городских жителей «изнутри», изучить многообразие социального взаимодействия и культурных практик горожан.

Накопленный в исследовательской практике опыт истории постарались включить в образовательный процесс. В 2003 г. в Петрозаводске, в издательстве «Карелия» вышло первое в республике учебное пособие для учащихся 7-9 классов общеобразовательных школ по городоведению - «История Петрозаводска» (3). С одной стороны, книга представляет собой цельное учебное повествование, ориентированное на систематический курс, который ведется в ряде школ города, а, с другой стороны, ее можно разобрать на «кубики» и пристыковать к темам курса отечественной и мировой истории. Так, материал учебного пособия позволяет глубже понять социальную политику Екатерины II. Авторы пособия показывают, как на практике осуществлялась Жалованная грамота городам 1785 г., прослеживая на материалах Петрозаводска процесс создания и работу городской думы, характеризуя первые планы и герб города, деятельность высшего народного училища. При изучении темы об участии России в наполеоновских войнах учебное пособие на примере деятельности пушечного Александровского завода позволяет охарактеризовать военные реформы А.А. Аракчеева 1803-1810 гг., которые позволили обеспечить превосходство русской артиллерии над противником в ходе Отечественной войны 1812 г.. Для понимания характера этой войны важен приводимый в пособии материал о сборе ополченцев в Олонецкой губернии. Большое внимание в книге уделяется опыту городского само-

управления в эпоху буржуазных реформ. Оказалось, что наиболее эффективно городская дума работала в начале XX века, хотя Городовое положение 1892 г. юридически уничтожило в это время самостоятельность городского самоуправления. Для разрешения данного противоречия учащимся предлагается проанализировать состав выборных: в начале XX века в думу пришло новое поколение гласных, сумевших овладеть современными методами хозяйствования, а правительственные круги благожелательно отнеслись к их новациям.

Пособие по истории города способно помочь в освещении тех сюжетов, которые традиционно оставались на периферии внимания авторов общероссийских учебников, прежде всего ориентированных на изучение политической истории. В книге о Петрозаводске большое внимание уделяется повседневной жизни рядовых жителей: показано, каким был их быт, как отдыхали, как растили детей. В качестве самостоятельных сюжетов прослеживается развитие городского здравоохранения, спортивное движение. Подробно рассматривается как общественное движение благотворительность.

Авторы использовали логотип «впервые», который фиксировал прежде всего успехи в социокультурном развитии города: научные и культурные достижения, спортивные и олимпийские рекорды, появление новых видов городской связи и транспорта, важные успехи в развитии городского хозяйства и т.д.

Специфика Петрозаводска в том, что это город северный, в нем достаточно остро стояла проблема продовольственного обеспечения. Материал учебного пособия позволяет проследить, чем жители спасались от голода в периоды неурожая, как менялось питание горожан с течением времени. Авторы стремились показать динамичную, насыщенную духовную жизнь городских жителей. Например, Великая Северная война: голод, хуже рекрутчины работа на заводе. А в 1722 г. в слободе Петровского завода проходят многодневные религиозные диспуты. Люди собираются и спорят: какая вера истинная? Или другой пример из истории XX века: два новых театра открылись в Петрозаводске в то время, когда в городе действовала карточная система на все основные продукты питания.

Авторы анализируют историю города через судьбы людей. В Петрозаводске кроме русских, карелов, финнов, жили голландцы, англичане, поляки, евреи и представители многих других народов. В городе мирно сосуществовали и тесно взаимодействовали люди разных культур. Казалось бы, недавно прижилось в нашем языке слово толерантность, а в истории Петрозаводска толерантность – знаковое явление. Жизнь учила северян терпимости, взаимопониманию.

Большое внимание уделялось структурированию материала. Текст разбит на разделы, темы, параграфы. Параграфы, как правило, не превыша-

ют трех страниц и разбиты на небольшие разделы объемом одна треть – две трети страницы, чтобы дети легко могли выделить основную мысль. Каждый раздел книги завершается выводами. Вопросы к теме подбирались так, чтобы они нацеливали подростка не просто на пересказ текста, а побуждали бы к творчеству, размышлениям. Подростку предлагается стать соучастником, свидетелем событий, отвечая на следующие вопросы: о чем мог написать Э. Гюллинг жене и детям в Стокгольме о Петрозаводске в 1920 году, какую речь мог сказать на проводах на первую мировую войну гимназист, чиновник, подвыпивший обыватель и др.

Авторы старались учить юного читателя работе с фотодокументами и изобразительными источниками. Поэтому почти ко всем иллюстрациям составлены вопросы или задания, дающие ребенку повод для размышления: опиши праздник первой годовщины революции с позиций сторонника или противника новой власти, предположи, какой текст в руках у Г. Державина (имеется в виду новый памятник губернатору), почему на картине А. Толандера в руках Петра не скипетр и булава, а топор? Это топор плотника или палача? В Приложении рассказывается, как надо анализировать фотографию, архитектурный памятник как исторический источник.

Завершает пособие «Мастерская юного городоведа», в которой содержатся рекомендации для учащихся о том, как работать с заметкой в газете, как написать аннотацию, рецензию, составить родословную своей семьи и т.д. Этот материал особенно важен для тех школьников, которые готовят исследовательские работы. Для них приводится примерная тематика рефератов по истории города и список литературы.

Авторы пособия не скрывают, что напрямую история вряд ли учит. Рассказывая о жизни, поступках, чувствах людей, уже ушедших с Земли, историк помогает своему современнику понять и свое глубинное родство с ними, и неповторимость, уникальность каждой личности и эпохи. Историк Т.Н. Грановский отмечал, что «история спасает нас от отчаяния». Историк рассказывает о жизни, поступках, чувствах людей прошлого, и оказывается, что они уже встречались с такими невзгодами, которые переживаю я, совершали ошибки, которых не смог избежать я. Раз им удалось достойно встретить испытания судьбы, значит, и мы в силах решить свои проблемы. Это, конечно, не значит, что можно бездумно скопировать что-то из прошлого, автоматически повторить то, что было хорошо в других исторических обстоятельствах. Решения всегда приходится принимать самим. Рассказывая в книжке о сталинском терроре, авторы пособия обращают внимание детей на то, как на собраниях в 1937 г. людей принуждали голосовать «как все». Присоединяясь к мнению коллектива, человек как бы снимал с себя личную ответственность за принятое решение. Хочется верить, что за этой фразой подросток услышит призыв: учись думать сам!

В 2004 г. издано методическое пособие для учителей, работающих по данному курсу. В нем предлагаются разработки уроков по важнейшим проблемам истории Петрозаводска. Готовятся другие учебно-методические материалы – рабочая тетрадь, сборник дидактических заданий, хрестоматия, которые будут развивать интерес к истории родного края, помогут молодежи самоопределиться и реализовать свой личностный потенциал на родине.

1. История Костомукши. Документы и материалы. Петрозаводск, 1994; Петрозаводск: 300 лет истории. Документы и материалы. В трех книгах. Петрозаводск, 2002-2003.
2. Карелин В.А., Карпенко А. С., Пудышев Г. Я., Яковицкий В. М. Кондопога. Очерки истории и культуры края. Петрозаводск, 1996; Илюха О. П., Антощенко А.В., Данков М. Ю. История Костомукши. Петрозаводск, 1997; Олонез. Историко-краеведческие очерки в двух частях. Петрозаводск, 1999; Олонцу – 350: тезисы научно-практической конференции. Олонез, 1999; Кондопожский край в истории Карелии и России. Петрозаводск-Кондопога, 2000; Сортавала: Страницы истории. Петрозаводск, 2002; Пашков А. М., Филимончик С.Н. Петрозаводск. СПб., 2001; Петрозаводск: Хроника трех столетий. 1703-2003. Петрозаводск, 2002; Три века Петрозаводска: Иллюстрированная история города. Петрозаводск, 2003; Ефимова В.В. Петрозаводское городское самоуправление (1870-1918). Петрозаводск, 2004.
3. Филимончик С.Н., Гольденберг М.Л. История Петрозаводска: Учебное пособие. Петрозаводск, 2003.

Черепанова Е.В.
(Лесной)

Развитие методологической компетентности учащихся как основа личностной ориентации исторического образования

Социально-культурные сдвиги, которыми отмечен современный этап отечественного образования, вызвали серьезные изменения в школьном историческом образовании. История рассматривается как сложный многофакторный, вариативный процесс, в котором актуальной становится задача максимального раскрытия качеств каждого учащегося как субъекта жизнедеятельности. Для того, чтобы выработать разумную стратегию собственной жизни, необходимо иметь высокий интеллектуальный потенциал. В связи с этим в системе исторического образования важной становится проблема формирования, а в старшем звене развития, базовых интеллектуальных качеств личности.

Решение задачи развития интеллектуальных способностей учащихся напрямую связано с реализацией личностно-ориентированного, деятельностного, практико-ориентированного подходов при обучении истории.

Личностная ориентация образовательного процесса предполагает приоритет воспитательных и развивающих целей исторического образования. История не только открывает перед школьником картины прошлого, но и наглядно показывает взаимосвязь поколений, роль исторического наследия в современной жизни. Способность понимать причины и логику развития исторических процессов открывает возможность для осмысленного восприятия всего разнообразия мировоззренческих, социокультурных, этнонациональных, конфессиональных систем, существующих в современном мире. Деятельностный и практикоориентированный подходы отражают стратегию современной образовательной политики, необходимость формирования человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество, нацеленного на совершенствование этого общества. Образовательная система должна ориентироваться не столько на передачу «готовых знаний», сколько на формирование активной личности, мотивированной к самообразованию, обладающей достаточными навыками и психологическими установками к самостоятельному поиску, отбору, анализу и использованию информации.

Акцентированное внимание к личностным аспектам учебного процесса, утверждение деятельностного и компетентностного подходов требуют обновления профессионального «арсенала» учителя. Инновационное развитие методики преподавания видится в создании условий для развития методологической компетентности учащихся. Современная научная парадигма исторического исследования заключается в методологическом плюрализме. В связи с этим в процессе обучения закономерной становится постановка вопроса о знакомстве учащихся с различными моделями философии истории.

В частности, анализ истории под углом зрения антропологии, по словам А.Я. Гуревича, «одно из наиболее перспективных направлений современного гуманитарного знания». И далее: «Развитие исторической антропологии привело к резкому расширению круга вопросов, которые историк задает текстам, происшедшим из прошлого. Эти вопросы нацелены на реконструкцию мировидения людей изучаемой эпохи, способов их поведения и лежащей в их основе системы ценностей, на содержание коллективных представлений» (1).

Историческая антропология, таким образом, вносит новые измерения в познание истории, «ибо погружение в картину мира людей прошлого, в их эмоции и представления означает переход от позиции внешнего наблюдателя к изучению культуры «изнутри», как она воспринималась и переживалась самими участниками драмы истории». Нет нужды доказывать, как много дает этот подход для адекватного понимания человека прошлых эпох.

Антропологическая ориентация исторической науки выдвигает на первый план в познании истории человеческого общества социокультурные группы, а также личность, ее самоидентификацию и формы ее идентификации через образы различных моделей поведения. По словам известного историковеда С.О. Шмидта, историческая антропология есть «наука о восприятии в разные эпохи и в различных социальных стратах окружающего мира... и самого человека, о своеобразии групповых поведенческих норм и системы их символов, о специфике психологических реакций» (2).

Но вместе с тем историческая антропология есть одно из направлений, хотя и перспективное, но отнюдь не исключющее иные подходы в изучении истории. История настолько сложный многообразный процесс, что однофакторный, однолинейный подход здесь недостаточен. Нужна многомерная методология, изучение и сопоставление различных срезов исторического процесса, тогда он и может быть воспроизведен в его целостности. Так, исследования по исторической антропологии актуализируют проблемы эпистемологии гуманитарного знания в целом, ибо оно имеет дело не с отношением субъекта к объекту, а с «триадой» субъект – произведение – человек. За произведением же стоит человеческая деятельность. Иначе говоря, в рамках исторической антропологии источник есть не просто средство информации о фактах, а выражение человеческого творчества.

Историческая наука не может отказаться от выявления тенденций, характеризующих общую направленность исторического процесса в данную эпоху. Без понимания таких проблем, как исторический процесс, закономерности исторического развития, лежащих в основе онтологической модели, невозможно развитие теоретических моделей исторического развития. Лишь в единстве все подходы к истории действительно дают объемное видение исторического процесса. Понимание этого – своего рода показатель сформированной методологической компетентности учителя и ученика. Как отмечает М.Н. Дудина, «учащиеся должны знакомиться с различными типами концептуальных теоретических моделей, иначе зачем изучать историю?» (3).

Как осуществить развитие методологической компетентности учащихся в процессе обучения истории? Принципиально важное значение приобретает участие учащихся в проектной деятельности, в организации и проведении учебно-исследовательской работы, в том числе развитие умений выдвигать гипотезы, осуществлять их проверку, владеть элементарными приемами исследовательской деятельности, самостоятельно создавать алгоритмы познавательной деятельности для решения задач творческого и поискового характера.

Значительную профессиональную поддержку в освоении проектно-исследовательского метода оказывает обучение по программе Intel «Обучение для будущего». Программа, по словам разработчиков, представляет собой насыщенный учебный курс по включению в школьную практику ин-

формационно-коммуникационных технологий. В то же время было бы неверно говорить о программе Intel «Обучение для будущего» как о радикальной, «революционной» новации в методике обучения истории. За последнее десятилетие в теории и практике преподавания истории было разработано немало перспективных технологий, позволяющих на высоком уровне решать задачи развивающего обучения. Проблема заключается скорее в поиске эффективного баланса между репродуктивными и продуктивными методами обучения, традиционными и современными средствами обеспечения учебного процесса. Приобретенный опыт совместной исследовательской деятельности в рамках обучения по программе Intel «Обучение для будущего» позволяет говорить о востребованности данной технологии для развития методологической компетентности учащихся постольку, поскольку формирование целостных представлений об историческом прошлом осуществляется не за счет накопления все большего количества «проверенных знаний», а прежде всего в ходе активной и творческой познавательной деятельности учащихся, благодаря личностному осмыслению исторических фактов и явлений.

Участие в различных конкурсах, интеллектуальных турнирах также позволит овладеть различной методологией исторического познания. Специфика учебно-исследовательской деятельности в том и заключается, что она направлена на приобретение учащимся функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности, активизацию его личностной позиции в образовательном процессе. В качестве примера приведем некоторые творческие задания открытого конкурса мегапроекта «Мы – в истории, история – в нас» в рамках национальной образовательной программы «Интеллектуально-творческий потенциал России».

✓ 4 декабря 1825 г. на Сенатской площади Петербурга произошли известные события. Были ли эти события результатом исключительного стечения обстоятельств? Если – да, то каких? Могло бы открытое выступление декабристов не произойти?

✓ Какому русскому императору была дана такая характеристика современниками: «... умен, приятен, образован. Но ему нельзя доверять. Он неискренен. Это – истинный византиец, тонкий притворщик, хитрец», «... искренний как человек, ... был изворотлив, как грек, в области политики», в политике он «тонок, как кончик булавки, остер, как бритва, и фальшив, как пена морская». Кому принадлежат эти слова о русском императоре?

Историк-профессионал без труда определит логику ответа на поставленные вопросы, необходимость привлечения различных моделей исторического познания. Переход от Московской Руси к Имперской России представляет большой интерес как для исторической антропологии, так и для исторической эпистемологии.

История – это предмет, который раскрывает содержание творчества в различных сферах общественной жизни. Историческое развитие – это всегда выбор альтернативы, варианта развития, что обеспечивает возможность решения альтернативных исторических задач. В основе исторического образования лежат факты, которые подвергаются исследованию. Эта особенность позволяет решать исследовательские задачи, способствуя развитию методологической компетентности учащихся.

Реализация личностного обучения на основе развития методологической компетентности учащихся повышает качество образования и, в частности, способствует преодолению таких часто встречающихся его недостатков, как: заучивание материала подряд и непонимание различия степени достоверности различных категорий научной информации: фактов, гипотез, законов и принципов, моделей, теоретических выводов, отсутствие навыков мыслить моделями: теоретически объяснять, предвидеть, предсказывать; неспособность отличить научное знание от непроверенной информации.

Оптимальное сочетание различных методов позволит в полной мере осуществить многоконцептуальное обучение истории, реализовав следующие тенденции в обучении истории: показ различия исторических фактов и их интерпретаций; усиление источниковедения; показ ситуации выбора, альтернативности, изменение соотношения между описанием фактов и показом места событий в сложных ситуациях, требующих выбора; обучение умению искать в памяти прошлого идеи, образы, символы, которые могут помочь в разрешении сегодняшних проблем, понять ход мыслей, аргументацию прошлых поколений. Ну и пожалуй, самое главное, внимание к методу исторического познания позволит сегодняшним школьникам, изучая историю, «погружаться в хаос и все же сохранять веру в порядок и смысл» (Г. Гессе).

-
1. Гуревич А.Я. К пониманию истории как науки о человеке // Историческая наука на рубеже веков. М., 2001. С. 173.
 2. Шмидт С.О. К изучению источниковой базы трудов по исторической антропологии // Историческая антропология: место в системе социальных наук, источники и методы интерпретации. М., 1998. С. 31.
 3. Дудина М.Н. Зачем изучать историю? Или как я понимаю методiku преподавания истории. Екатеринбург, 2002. С. 38.

Ястер И. В.
(Саратов)

Проблемы преподавания истории: традиции и новации

Изменения, происшедшие в нашем обществе в конце 20 века во всех сферах общественной жизни, в том числе и в образовании, открыли не только новые возможности в педагогической деятельности, но и породили некоторые противоречия, которые коснулись не только содержательного, но и методического аспектов. Критика когнитивной модели обучения, направленной преимущественно на репродуктивную деятельность учащихся, осуждение авторитарных методов обучения не всегда сочетались с разработкой и внедрением не просто новых, но и педагогически обоснованных и эффективных технологий. Переход образования от знаниевой к личностно-деятельностной парадигме требует серьёзного не только научного, но и методического обеспечения.

Универсальный характер этой парадигмы заключается не только в приоритете интересов личности над интересами общества, но и в признании субъектной сущности учащихся, в их активной, творческой позиции. Следовательно, для реализации личностно-деятельностного подхода в процессе обучения всем дисциплинам, и истории в том числе, необходимо учитывать уровень познавательных возможностей учащихся данного класса и степень их общеисторической подготовки. Данными возможностями, на наш взгляд, в полной мере обладает современная структура преподавания истории в школе. Её особенность заключается в том, что один и тот же материал школьники проходят дважды. Если в первом концентре (5-е – 9-е классы) материал изучается в событийно-хронологической последовательности и доминирует объяснительно-иллюстративная модель преподавания истории, то во втором концентре (10-е – 11-е классы) материал излагается на проблемно-теоретическом уровне. Школьники должны не просто знать факты, но и уметь их интерпретировать, сравнивать различные подходы к оценке тех или иных событий. Однако, не все так просто.

Переход с линейной на концентрическую структуру школьного исторического образования, который вот уже 10 лет обсуждается представителями науки и практики, породил много вопросов. Налицо нехватка учебного времени на формирование образовательных знаний и умений, а при их отсутствии трудно говорить о качестве обучения истории. Между тем, учитель должен управлять этим важным процессом. Поэтому был увеличен темп и объём усвоения знаний, овладения умениями. Учитель оказался в сложной ситуации выбора: какой стороне образования отдать предпочтение – обучающей, т. е. знаниям или деятельностно-развивающей, т. е. умениям. Как правило, проблема выбора решается учителем в пользу первого, а педагоги-

ческая наука очень часто говорит об использовании инновационных методик, ориентированных на развитие личности учащегося. В методических изданиях все чаще и чаще акцент делается на проблемном изложении, дискуссиях, ролевых играх, других активных методах, которые формируют творческое мышление учащихся.

Общеизвестно, что учащиеся усваивают исторический материал на разных уровнях:

- воспроизведения информации об изучаемом факте, событии или явлении;
- применении знаний в подобных ситуациях;
- применения знаний в новых ситуациях, что предполагает наличие творческой продуктивной деятельности.

Совершенно очевидно, что не сформировав знания на первом, репродуктивном уровне, учитель не может перейти к творческому. В структуре познавательной деятельности школьников при изучении истории одно из первых мест принадлежит описанию (реконструкции) прошлого (1). А это репродуктивная деятельность. С одной стороны, нельзя не согласиться с утверждением Н.Г. Дайри, что существуют «два типа усвоения знаний: на основе высокой познавательной активности и мыслительной самостоятельности и на основе запоминания и осмысления готовых знаний. Причем второй путь предполагает меньшую активность и результативность познавательных процессов» (2). С другой – мыслительная самостоятельность возможна лишь при наличии мотивов обучения и определенной системы знаний, полученных с помощью традиционных методик. Поэтому утверждение, что традиционная методика в отличие от инновационной (активной) не способствует полноценному овладению приемами умственной деятельности, на наш взгляд, не является достаточно обоснованной.

Сегодня очень важно правильно подойти к выбору оптимального варианта планирования учебного процесса. При этом необходимо учитывать дидактическую задачу урока, а также соотношение содержания исторического материала и методов его изучения. Совершенно очевидно, что на уроках изучения нового материала или комбинированном уроке чаще используются рассказ, работа с учебником, беседа. Учащиеся еще не владеют необходимыми историческими знаниями, поэтому решать сложные познавательные задачи им не под силу. И если учитель методически верно строит беседу, то результативность познавательного процесса учащихся обещает быть достаточно высокой. На этапах закрепления и систематизации знаний учитель вполне может использовать задания для самостоятельной работы: анализ различных источников, их сопоставление и обоснование.

Дидактическая игра, которую многие исследователи относят к активным методам обучения, занимает высокое место в преподавательском рейтинге. Использованию игровой деятельности, особенно ролевой игре, на

уроках истории посвящено множество публикаций на страницах периодических изданий. Она совершенно оправдано любима и учениками и учителями. Однако, выбирая игру, учителю необходимо помнить, что её использование эффективно при рассмотрении явлений, которые вызвали неоднозначную оценку исследователей или в которых проявились разные позиции исторических персонажей. Оправдана игра и в ситуации исторического выбора с присутствующими им разными позициями конкретных людей. Но нельзя абсолютизировать возможности игры в учебном процессе, нельзя возлагать на нее решение задач, которые ей не под силу.

Очень «модным», активным методом обучения истории сегодня является учебная дискуссия – целенаправленный, упорядоченный обмен идеями, мнениями в группе ради поиска истины. Перед учениками ставятся проблемные вопросы, подчас не имеющие однозначного ответа в историографии. Прежде чем анализировать точки зрения, ученик должен их знать. Изучение истории в школе начинается не с анализа исторического источника, а с описания событий в учебнике или рассказа о нём учителя. Самостоятельность поиска и суждений, личностная оценка исторических явлений – качества очень ценные, однако они останутся поверхностными и не научными, если не будут опираться на систему знаний. Так совершенно парадоксально звучит вопрос, обращенный к семиклассникам: «Какая теория происхождения Русского государства вам кажется наиболее обоснованной?» Невозможно требовать, чтобы учащиеся самостоятельно объясняли все сущности явлений – большую их часть объясняет учитель. Передача готовых знаний необходима и она дает значительные результаты. Но сами её возможности ограничены и её универсализация не оправдана, как не оправдана и универсализация дискуссий и ролевых игр, как инновационных методов обучения.

Поэтому, поддерживая личностно-деятельностный подход к обучению, нельзя уходить в крайность: абсолютизировать активную познавательную деятельность учащихся без освоения ими базисных знаний. Учитель должен помочь ученику овладеть знаниями и в этом процессе на первое место в обучении истории выходят традиционные методы – лекция, рассказ, работа с учебником, называемые некоторыми учеными «пассивной стратегией» (3). Мы несколько не против «активной» и даже «интерактивной» стратегий, реализуемых в ролевых играх, дискуссиях и творческих работах. Надо только правильно расставить акценты и не гипертрофировать роль и значение последней.

Подводя итоги, необходимо отметить, что школьный урок истории призван учить учащихся умению самостоятельно мыслить и говорить. Но мыслительный процесс не происходит на пустом месте, в его основе лежат знания. И чем шире и глубже будут эти знания, тем интереснее и самостоятельнее будут его мысли, тем ярче и богаче будет его речь. Поэтому лишь оптимальное сочетание традиционных и инновационных методик, основан-

ных на знании познавательных возможностей ребенка, поможет учителю решить эти задачи.

-
1. Алексашкина Л. Н. Деятельностный подход в изучении истории в школе // Преподавание истории и обществоведения в школе. 2005. №9. С.15.
 2. Дайри Н. Г. Современные требования к уроку истории. М., 1987. С.30
 3. Иоффе А. Н. Основные стратегии преподавания // Преподавание истории в школе. 2005. №7. С. 27.

РАЗДЕЛ 4. ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИСТОРИЧЕСКОГО И КРАЕВЕДЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Бахтина И.Л.
(Екатеринбург)**

Уральская сельская школа 1920-х гг. как центр воспитательной работы

Современные исторические реалии, в которых существует российская школа, обуславливают необходимость организации эффективного гражданского образования. Особое значение приобретает гражданское воспитание во внеклассной и внешкольной деятельности учащихся в системе дополнительного образования, целью которой является закрепление у учащихся первичных навыков участия в политических актах, моделирование ситуаций, форм политического участия, актов социального поведения в «малом» и «большом» сообществах.

Важное значение приобретает практическая направленность деятельности учащихся в местном сообществе, ее ориентация на общественно-полезные дела, а также участие школьников в разработке и практическом воплощении собственных социальных проектов.

Одним из важнейших факторов успешности гражданского становления личности ученика, на наш взгляд, является гражданская позиция и социальная активность учителя. Российская история знает много примеров, когда в переломные для страны периоды именно учитель становился ключевой фигурой в процессе формирования нового типа личности. Накоплен бесценный опыт, изучение которого позволило бы избежать некоторых ошибок в процессе реформирования современной школы.

Особый интерес для нас представляют 1920-е гг. - период интенсивных преобразований во всех сферах общественной жизни. Не будем забывать, что в первой четверти XX века подавляющая часть населения нашей страны и Уральского региона, в частности, это сельское население. Основным типом общеобразовательных школ были школы начальные и подавляющее большинство учителей составляли сельские учителя начальных школ.

Работа сельского учителя ограничивалась стенами школы, обстоятельства заставляли его втягиваться в общественную работу. Советское руководство рассматривало учителей, в том числе и сельских, как проводников социалистической идеи в массах, о чем свидетельствуют многочисленные распоряжения, постановления, директивы партийных и советских орга-

нов различного уровня. Общественно-политическая деятельность учителя, особенно сельского, считалась не менее важной, чем деятельность учебная.

Уральские историки, в частности В.Г. Чуфаров (1) и П.В. Гришанов (2) в своих трудах уже обращались к данной проблеме. Но нас интересует несколько иной аспект, а именно непосредственная деятельность учителя, обеспечивающая воспитание активной гражданской позиции ученика.

Отношение самих учителей к общественной работе было далеко не однозначным. Материалы периодической печати исследуемого периода, а также данные статистических исследований, позволяют нам выделить четыре основных формы участия сельских учителей в общественной работе:

- участие учителя вместе с деревенским активом и беднотой во всех проводимых кампаниях;
- помощь учителя сельским активистам в составлении списков, различного рода вычислениях и прочей «бумажной» работе;
- молчаливое присутствие учителя на различных собраниях и терпеливое ожидание их окончания;
- отказ учителя вообще от какой-либо работы, кроме учебной.

Значительную часть составляли учителя второй и третьей групп. Это свидетельствует о том, что многие сельские учителя не видели необходимости своего участия в активном проведении в жизнь большевистской политики на селе. Об этом свидетельствуют и материалы архивов. В частности, в кратком докладе о состоянии дел народного образования в Белоярском районе Екатеринбургского округа за 1924 год говорится, что «просвещенцы в общественную работу втянулись недостаточно; были случаи отказа от участия в работе сельсовета, особого влияния на общественную жизнь просвещенцы не оказывают; крестьяне до сих пор не видят в просвещенце советчика и руководителя; в вопросах сельского хозяйства просвещенцы чувствуют себя слабыми и отказываются от руководства сельскохозяйственными кружками» (3). Но большая часть сельских учителей в силу своих убеждений или в силу обстоятельств помимо основной учебной деятельности активно занималась общественной работой, вовлекая в нее и своих учащихся.

В 1924 году на основе циркуляра ЦК об учительстве партийным руководством области устанавливается минимум общественно-политической работы учителя на селе, куда входили следующие обязанности учителя: (4)

1. Агитация за значение грамоты, содействие организации школ по ликвидации безграмотности и вовлечение в члены общества «Долой неграмотность» широких слоев населения деревни, а кроме того, практическая работа в школах ликвидации безграмотности всех учителей деревни.

2. Организация работы избы-читальни: а) выписка литературы; б) проведение там лекций и бесед; в) организация кружков (сельскохозяйственного, атеистического быта и т. д.).

3. Организация народных домов и работы в них.
4. Экскурсии.
5. Распределение литературы, работа с газетой.
6. Участие в работе кооперации, агитация за нее.
7. Участие в кампаниях советско-партийного аппарата.
8. Работа среди женщин – делегаток.

В 1929 году областной отдел народного образования признал, что «довольно крупные достижения уральская начальная школа имеет в области общественно-полезной работы среди окружающего населения, и впереди идет деревенская школа; она уже давно борется за санитарно-гигиеническую обстановку в семье ребенка (за форточку, за отдельную постель, за отдельное полотенце, за чистоту жилища и пр.), за улучшение формы ведения сельского хозяйства: школы организуют правильное кормление скота, выпойку телят, выписывают лучшие огородные семена, раздают населению рассаду, агитируют (и небезуспешно!) за переход на многополье, за борьбу с сорняками; многие школы развернули опытно-показательные поля, за свои экспонаты на выставках в день урожая получают награды, похвальные отзывы» (5).

К 1929 году в связи с проведением хлебозаготовок объем общественно-политических обязанностей сельского учителя увеличивается, поскольку участие сельских школ в хлебозаготовках было обязательным. Осуществление воспитательных задач внутри самой школы напрямую связывалось с участием школы в хлебозаготовках, а сам учитель рассматривался в роли решающего двигателя этого процесса. Окружным отделам народного образования было предписано немедленно разослать участковым инспекторам соцвоса директивы по обследованию школ в связи с участием школ в хлебозаготовках и выдаче учителям исчерпывающих инструктивных указаний (6).

Каким же образом школам предстояло участвовать в процессе хлебозаготовок? Школам были рекомендованы следующие формы участия (7):

- отражение в учебном плане школы вопросов учета и сбора урожая, проведения осенних работ и пр.;
- проведение ученических собраний с рассмотрением вопроса о хлебозаготовках;
- организация детских карнавалов с соответствующими лозунгами и плакатами при участии пионеров, комсомольцев и молодежи, не охваченной школой;
- привлечение учащихся к чтке книг и брошюр о хлебозаготовках на дому;
- учащиеся должны были составлять списки на своих родителей с указанием контрольной цифры выполнения подворного плана

хлебозаготовок (сдача излишков) на двор, следить за выполнением и наталкивать родителей на выполнение этого плана;

- школа должна выпускать свою стенгазету и помогать взрослым организовывать стенгазету, посвященную хлебозаготовкам;
- организация красного обоза;
- отражение вопроса хлебозаготовок в плане работы школьного совета, и обсуждение его на родительских собраниях;
- организация социалистического соревнования между школьными советами, школами, родителями и целыми населенными пунктами.

К сожалению, сообщения заведующих школами об участии школ в хлебозаготовках обычно носили трафаретный характер: школа участвовала, школа агитировала, писала лозунги. Какие получались результаты – неизвестно.

Еще одной немаловажной сферой приложения сил учителя являлось зародившееся в те годы пионерское движение. Как известно, изначально пионерские отряды создавались вне школы, при промышленных предприятиях, а пионеры одной школы объединялись в форпост. В сельской же местности именно школа могла стать базой для создания пионерского отряда.

Всего на Урале к июню 1924 года насчитывалось 217 пионерских отрядов с 1500 пионеров (8). Однако, в деревне пионерское движение развивалось медленнее. Сказывалось отсутствие пролетарской среды. Крестьяне недоверчиво относились к пионерскому движению, запрещали своим детям вступать в пионерскую организацию. Свою роль играло и наличие в уральской деревне сектанства (9). Комсомольские ячейки, под непосредственным влиянием которых создавались пионерские отряды, не всегда могли обеспечить должное руководство.

С 1925 года наблюдалось сокращение численности пионеров в областной организации по различным причинам (10).

Создание и функционирование пионерских организаций во многом зависело от участия в этой работе учителя. Обстоятельства сложились таким образом, что на селе именно учителя отвечали всем требованиям, которые предъявлялись пионерским руководителям. Как свидетельствуют статистические источники, большинство сельских учителей были достаточно молоды, но имели определенный жизненный опыт, получили образование при советской власти и были восприимчивы к революционным лозунгам и идеалам, треть из них находилась в рядах комсомола (11) К концу 1928 года на Урале насчитывалось 2675 пионерских отрядов и 81 655 пионеров, из которых 34,9% - дети крестьян (12).

За первые десять лет существования Советской власти комсомольские и пионерские организации накопили определенный опыт руково-

дства школьным самоуправлением. Как указывалось в отчете обкома ВЛКСМ в октябре 1927 года, органы детского самоуправления существовали во всех школах Урала (13). Это следует понимать, что и в сельских тоже. Они проводили работу по учету посещаемости учащихся, следили за чистотой и порядком в школе, занимались организацией кружков, выпуском стенных газет, подпиской на детскую периодическую печать и т.д.

В 1927/28 уч. году органами школьного самоуправления был организован выпуск стенных газет в 71% школ Пермского округа. В 89% школ была организована подписка на детские газеты и журналы (14). В «Уральском рабочем» писалось, что пионеры - помощники комсомолу в защите детей от эксплуатации и битья, вовлекают ребят с улицы в свои клубы, на выставки, вечера, беседы, праздники, картины, походы, на занятия. В деревне помогают помещению детей-сирот и полусирот под опеку, наблюдают за их дальнейшей судьбой, организуют работу в «ватагах» ребят, берут беспризорных на учет., на сходах добиваются взятия крестьянами в семьи «бродячих» детей (15).

Таким образом, документы показывают, что учителя сельских школ, основная масса которых обладала небольшим педагогическим опытом, выполняли огромный объем внеклассной воспитательной работы. Неся огромную нагрузку, «задавленные» идеологическими рамками, они находили возможность проявлять свой творческий потенциал. Многие из положительного опыта воспитательной работы с учащимися сельских школ в 1920-е гг. заслуживает применения и в наше время.

Мы живем в обществе, индивидуальные и коллективные начала должны сочетаться в обществе и человеке. Человек живет для себя и для общества. Именно в коллективе человек может лучше реализовать себя, проявить свои возможности и лучше развиваться. Принципы коллективизма, на которых воспитывались школьники в 1920-е гг., не должны устареть.

-
- 1.Чуфаров В.Г. Деятельность партийных организаций Урала по осуществлению культурной революции (1920-1937). Свердловск. 1970.
 - 2.Гришанов П.В. Повышение роли комсомольской и пионерской организации в коммунистическом воспитании учащихся общеобразовательных школ Урала в 1926-1941 гг. // Руководящая роль КПСС в строительстве социализма. Свердловск, 1976.
 - 3.ГАСО. Ф. 233. Оп. 1. Д. 126. Л. 2.
 - 4.ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 2. Д. 51. Л. 12-13
 - 5.Просвещение на Урале. 1929. № 2. С. 67.
 - 6.Просвещение на Урале. 1929. № 10. С. 28.
 - 7.Просвещение на Урале. 1929. № 10. С. 27-28.
 - 8.ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 2. Д. 253. Л. 13.
 - 9.ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 2. Д. 254. Л. 12.
 - 10.Чернышков В.В. Укрепление школьных комсомольских и пионерских организаций Урала и Западной Сибири в 1928-1937 годах // Роль партийных организаций

Урала и Западной Сибири в развитии народного образования и культуры. Свердловск, 1980. С. 19.

11. Просвещение на Урале. Свердловск, 1930. С. 79-81.

12. Два года работы Уральского комсомола. Свердловск, 1928. С. 126.

13. ГАСО.Ф.223. Оп.1. Д.541. Л.195

14. ГАПО. Ф.118. Оп.1. Д.48. Л.37

15. Уральский рабочий. 1925. 7 марта. № 55.

**Григорьева Н.А.
(Волгоград)**

Гуманизация школьного исторического образования: проблемы и перспективы

На протяжении всей истории человечества образование являлось средой, в которой реализовывались интересы личности, общества, государства. Образование выступало как источник знаний, инструмент просвещения общества. В современном мире образование является сферой деятельности каждого человека в той или иной мере. Несмотря на несомненную преемственность всех периодов историко-педагогического процесса, каждый из них характеризуется трансформацией традиционных ориентаций, что обусловлено различными социально-политическими катаклизмами.

На рубеже веков образование претерпевает глубокие изменения во всех странах и регионах. Особенностью современного общества является глобализация явлений и процессов, усиление этнического и культурного взаимодействия. В связи с этим превалирующей становится такая функция образования, как сохранение и трансляция культурных ценностей в обществе. Ее реализация обуславливает степень социокультурной идентификации нового поколения. Система образования является важнейшим каналом социальной мобильности.

В конце XX - начале XXI века в большинстве стран мира усилился интерес к гуманизации образования. В настоящее время гуманизация, т.е. переориентация всей системы образования на интересы и потребности учащихся, удовлетворение познавательных, этических и мировоззренческих запросов личности, является одной из ведущих тенденций развития современного исторического образования. Данная тенденция находит свое выражение в характере целей, особенностях отбора содержательных доминант школьной истории, специфике организации учебного процесса.

Универсализация истории как дисциплины гуманитарного цикла обусловлена масштабностью взаимосвязи ее содержания с иными сферами знания, такими как социология, философия, политология, социальная психоло-

гия, этнография и прочими. Назначение истории как учебного предмета ориентировано на овладение основами знаний об историческом пути человечества, его социальном, духовном, нравственном опыте. В то же время изучение истории в русле современной образовательной политики зачастую рассматривается как предпосылка становления личности, компетентной в различных социальных сферах. В частности, определена система компетентностей, достижение которых отнесено к базовым целям школьного исторического образования. Данный перечень составляют историко-познавательная, ценностно-мировоззренческая, социально-коммуникативная и информационная компетентности.

Развитие историко-познавательной компетентности предполагает владение учащимися элементами исторического анализа явлений прошлого в их связи с современностью (раскрытие принадлежности событий к определенному времени, их взаимосвязи и взаимообусловленности, выявление их причин и следствий и пр.), отработку навыков исторического мышления.

Назначение ценностно-мировоззренческой компетентности заключается в том, чтобы на основе представлений о разных системах социальных норм и ценностей определять и обосновывать собственное отношение к данным ценностям, наиболее значимым проблемам отечественной истории и современности.

Социально-коммуникативная компетентность предполагает наличие позитивных установок и навыков общения в поликультурном, полиэтническом и многоконфессиональном обществе, основанных на знании исторических традиций различных национальных общностей и социальных групп; умения осознанно выстраивать собственное поведение в неординарных социальных ситуациях.

Важной составляющей целей исторического образования является информационная компетентность, предполагающая владение навыками организации деятельности с источниками исторической и современной информации (извлечение, систематизация, презентация).

Гуманизация, охватывая все основные сферы педагогической деятельности, находит отражение и в конструировании содержания исторического образования.

Термином "история" обозначают, по крайней мере, три различных понятия (1).

Во-первых, существует история как совокупность фактов жизни человечества. Эта история непосредственно доступна лишь в своих материальных, вещественных проявлениях (археологические находки, музейные экспонаты).

Во-вторых, существует история как совокупность свидетельств, интерпретаций о фактах прошлого. Эта история всегда субъективна, т.к. преломляется в сознании ее авторов.

В-третьих, существует история как ремесло, т.е. сумма определенных умений и навыков, необходимых для создания различных вариантов интерпретаций о событиях прошлого.

История как совокупность фактов жизни человечества обладает ограниченной доступностью не только для школьников, но и для специалистов. В связи с этим внимание авторов различных систем обучения истории фокусируется вокруг истории как интерпретации, и истории как ремесла. Многие педагоги стремятся к сохранению общепринятого обучения истории, в основе которого лежит изучение интерпретаций. Некоторые учителя склоняются к необходимости обучать историю как определенному ремеслу, основную продукт которого - создание собственной версии исторической действительности. Принцип гуманизации является основой для сохранения общего образовательного пространства.

Вне зависимости от понимания сущностных характеристик истории признание самоценности человека позволяет через достижения культуры раскрывать его внутренний мир, интеллектуальную и эмоционально-чувственную стороны сознания. Безусловно, показ альтернативности, многовариантности путей исторического развития, усиление личностного аспекта содержания через рассмотрение дискуссионных вопросов исторической науки, альтернативных факторов преобразования общества влияет на обогащение учебного материала универсально-ценностной составляющей.

Диверсификация современного исторического образования приводит к созданию многопрофильной системы, ориентированной на удовлетворение разнообразных образовательных потребностей учащихся. История является формой закрепления социальных отношений, т.е. отражает общественные интересы, историческое содержание всегда оценочно. Учитывая этот факт, современные базовые и профильные, элективные курсы и курсы по выбору создают условия для формирования и аргументации собственной позиции учащимися.

Кроме того, гуманизация как принцип исторического образования выражается в расширении «компетентностного поля». Многие исторические курсы рассматриваются как поле для социального тренинга, на котором складывается творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения, формируется историческое сознание учащихся, происходит познание истории.

Познание исторической действительности, как правило, осуществляется в трех основных аспектах. Первый из них предполагает работу с конкретными источниками исторического исследования (печатные издания, архивные документы, языковые данные и пр.). Результатом этой деятельности является новое фактологическое обобщение.

Основой второго аспекта познания исторической действительности выступают социальные, культурные, экологические и иные параметры жиз-

недеятельности человека. Особую значимость приобретает сопоставление текущих фактов с явлениями и событиями прошлого. Результатом является комплекс типологических обобщений.

Третий аспект познания исторической действительности труднее всего поддается определению, т.к. он связан с областью смысловых, духовных, связей человека и исторической действительности. Его результатом является оценочное суждение, характеризующее не столько объект познания, сколько самого познающего. В этом случае многое зависит от особенностей организации взаимодействия педагога и учащихся.

Гуманизация учебного процесса изменяет приоритеты и в педагогическом взаимодействии. Основная функция учителя не сводится к управлению дидактическим процессом, этого недостаточно. Его истинная роль заключается в формировании базовых установок учащихся, которые помогут им осознать суть и смысл своей деятельности, структурировать свою работу и найти верные решения даже в парадоксальных ситуациях. В этом смысле педагогическое взаимодействие является ценностным.

Результатом педагогического взаимодействия являются изменения всех его участников. Их новое знание можно назвать «социализирующим»: это, прежде всего, знание о «формальных принципах» взаимодействия универсума, социума и индивида на различных исторических этапах. Следующий тип социализирующего знания — знание о внутренних возможностях человека, не поддающихся рефлексии, но реализуемых через специфическую духовную практику. В его основе лежит идея тождественности микрокосма и макрокосма, так что, познавая себя, человек познает и социальную реальность. Наконец, третий тип социализирующего знания есть знание о механизмах рефлексии, позволяющее не только понимать чужой опыт, но и интерпретировать любую проблемную ситуацию.

Гуманизация образования проявляется не только на содержательном уровне, но и на процессуальном.

В настоящее время в дидактической сфере используются и традиционные, и инновационные средства обучения.

В частности, наиболее распространенными из числа традиционных средств обучения являются исторические тексты. Это вместилище исторической информации и уникальное, порожденное своеобразием личности автора произведение, в котором особенности эпохи переосмыслены и выкристаллизованы единственным и неповторимым образом. Изучение текста предполагает рассмотрение его сразу в двух контекстах: той культуры, в которой он возник, и сквозь призму культуры, в которой он осмысливается. В процессе познания участвует текст, время и личность. Время выступает как контрагент, соединяющий текст с личностью в тот момент, когда она осуществляет следующие действия: всматривается в прошлое; понимает прошлое; усваивает, понимая; создает собственный текст.

В настоящее время в качестве одного из новых путей гуманизации процесса исторического образования рассматриваются педагогические технологии как инновационные, комплексные дидактические средства.

Сфера создания технологий обучения применительно к российским реалиям является относительно новой. В этой связи наблюдаются трудности, с которыми сталкиваются разработчики технологий.

При определении потенциала той или иной технологии в сфере личностного развития возникает ряд проблем. Традиционно технологизация любого процесса предполагает глубокое знание его закономерностей и умаление личностного фактора, именно поэтому сложно определиться с приоритетами в области технологий обучения с учетом интересов развития личности. В этой связи исследователи проявляют должную осторожность при разработке технологий исторического образования, предпочитая говорить о «технологических элементах».

Определенные сложности у авторов технологий вызывает отношение к их деятельности и ее результатам. В педагогической среде явно представлены две крайние позиции. Представители одной из них считают технологии всего лишь «модной» тенденцией в педагогической сфере, которая, как и всякая мода, недолговечна. Это приводит к нежеланию использовать технологии в профессиональной деятельности, участвовать в их создании. Представители иной позиции рассматривают технологии в качестве панацеи применительно к педагогическим проблемам. В явном преувеличении роли технологий таится серьезная опасность, связанная с возложением на них задач, которые не могут и не должны решаться в данном контексте.

Фактором, безусловно сужающим спектр разработки и исследования потенциала технологий, является превалирование классно-урочной системы занятий. Наиболее востребованными оказываются технологии, которые позволяют не затрагивать историческое содержание, определенного образовательным стандартом для базового уровня. К их числу относится технология развития критического мышления учащихся, технология игрового обучения истории, инновационная технология исторического образования и другие. Тем не менее, в учебных заведениях, предусматривающих углубленное, профильно-ориентированное содержание отмечен недостаток технологий, легко интегрирующихся в учебный процесс. Создание и реализация технологий обусловлены не только спецификой целей, параметрами оптимизации содержания, средств обучения, но и внешними реалиями, зачастую определяющими качественное своеобразие технологии, степень ее востребованности.

Таким образом, гуманизация является основополагающим принципом и тенденцией развития современного исторического образования. Данный принцип характеризует цели, содержание, основные принципы конструиро-

вания учебного процесса, позволяет обозначить основные перспективы по дальнейшей трансляции исторического знания в практическую сферу.

1. Б. Богоявленский, К. Митрофанов. История: во-первых, во-вторых, в-третьих... // История. 1994. №27.

**Грязева Л.Ю.
(Екатеринбург)**

Военная история как фактор духовного развития общества

Войны, являясь неотъемлемой составляющей истории нашего государства, во многом определяют направления развития государственного строя, социальную структуру российского общества, развитие экономики, формирование национальных традиций и менталитета нашего народа. На всем протяжении тысячелетней истории Российского государства нашим предкам постоянно приходилось с оружием в руках отражать многочисленные агрессии, отстаивать независимость и целостность государства. Поэтому объективное знание и правильное понимание истории Отечества, его армии и флота невозможно без изучения военного прошлого, особенно в суворовских военных училищах, где обучаются воспитанники, которые в недалеком будущем составят кадровый костяк офицерского корпуса российской армии. Для молодых людей, выбравших для себя профессию «Родину защищать», является насущной необходимостью более глубокое изучение именно военных аспектов отечественной истории. В связи с этим перед преподавателем истории суворовского военного училища стоит задача: усилить внимание при изучении курса истории Отечества к освещению военно-исторического аспекта, не упуская из виду остальные процессы в нашем обществе и государстве.

Перед военной историей стоит задача, наряду с выполнением образовательной функции нести в себе большой воспитательный заряд. Освещая героическое прошлое россиян, на протяжении столетий с оружием в руках отстаивавших независимость, территориальную целостность и само существование своей страны, преподаватель учит беззаветной любви к Родине, способствует глубокому осознанию нерасторжимой связи поколений.

Современные требования при преподавании истории предполагают акцент на гуманизацию предмета, с целью воспитания подлинных граждан своей страны. Воспитание патриотизма дело огромной государственной важности. На этом сделал особый акцент Президент РФ В.В. Путин: «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).

Подлинная цена военной истории в ее уроках, всесторонний и взыскательный учет которых так необходим и нашему государству, и нашему обществу, и нашей армии, и каждому гражданину России. Военная история позволяет увидеть и понять, как наша страна, испытывая колоссальные силовые давления извне, не только не стала слабее, но и, напротив, становилась более могучей, оказывая все более заметное воздействие на мировое развитие. Военная история показывает, как от эпохи к эпохе Россия обретала новые социальные и национальные грани, а у защитников Отечества формировались новые фундаментальные качества и их патриотические подвиги становились неотъемлемыми чертами национального характера.

Характерными чертами россиян, испокон веку, были любовь к родной земле, верность заветам отцов, честь и достоинство, готовность к самопожертвованию при защите Отечества. Соприкосновение с ратными делами, славой воинства Древней Руси, Русского государства, Российской империи, Советского Союза и современной России помогает воспитанникам суворовских училищ познать отечественную историю, воспитывает в них подлинный патриотизм, гордость за Родину, веру в будущее.

Имена Александра Невского и Дмитрия Донского, А.В. Суворова и М.И. Кузюкова, Г.К. Жукова и многих других полководцев и флотоводцев, героев войн, Ледовое побоище и Полтавская битва, Швейцарский поход русской армии и штурм Измаила, Отечественная война 1812 года, Первая мировая война, Гражданская и Великая Отечественная войны - это золотой фонд военной истории России.

Преподавателю истории суворовского училища важно дать учащимся целостное представление о важнейших войнах, которые пришлось вести Российскому государству, показать основные этапы развития его Вооруженных Сил, как сложный и многоплановый процесс теоретической и практической деятельности государства по укреплению военной организации, показать роль выдающихся государственных и военных деятелей полководцев и военачальников.

Служба Родине - важнейшая традиция, передаваемая на Руси из поколения в поколение. Именно она позволяет ощутить чувство Родины и связь времен, способствует формированию гордости за принадлежность к армии, огромной ответственности людей ратного труда за судьбу Отечества. Все эти качества не возникают сами собой. Они должны прививаться будущим офицерам в первую очередь в военных учебных заведениях. О значении истории в воспита-

нии патриотизма Ф.Н. Глинка говорил: «Историк!.. Исполни последнюю волю героев бывших, и тогда история твоя родит героев времен будущих» (2).

От первых княжеских дружин и народных ополчений до современной армии ядром военной силы страны были и остаются офицеры. «При быстрой и непрерывной смене низших чинов - писал генерал-майор Генерального штаба Е.И. Мартынов, - одни только офицеры являются настоящим ядром армии, хранителями ее вековых традиций и боевых преданий (3). Вот почему приоритетным в образовании воспитанников Суворовского военного училища является военно-профессиональная направленность в обучении, воспитание уважения к профессии - защищать свою Родину, формирование патриотического сознания, чувства гордости за принадлежность к Вооруженным Силам Российской Федерации, ответственности за судьбу Отечества и его военной организации.

Сейчас, когда авторитет военной службы, в силу различных причин, падает, особенно важно развивать у суворовцев интерес к военной истории нашего народа, гордо и героически отстаивавшего свою независимость, порою даже на пределе физических и духовных сил. «Если на военную службу все, начиная с начальства, - писал В.С.Соловьев, - станут смотреть как на неизбежное покуда зло, то, во-первых, никто не станет добровольно избирать военную профессию на всю жизнь; а во-вторых, все те, кому поневоле придется нести временную воинскую повинность, будут нести ее с теми чувствами, с которыми каторжники, прикованные к своей тачке, несут свои цепи. Извольте при этом говорить о боевых качествах и о военном духе. История человечества, которая является самым беспристрастным судьей, неумолимо свидетельствует о том, что лишь следы развалин являются напоминанием нам о тех обществах и цивилизациях, где граждане начинали с презрением относиться к воинскому долгу» (4).

Российское общество сегодня переживает период глубокого структурного, в том числе и социокультурного изменения. Все эти процессы не могут не затрагивать сферу образования и воспитания. Критическая ситуация, в которой оказалось молодое поколение, требует обращения к определенной системе ценностей, связанной с лучшими национальными традициями.

Нельзя не согласиться, что военная история в общей системе образования является ее важной частью, так как содействует воспитанию гражданственности и патриотизма.

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан РФ» (из Постановления Правительства РФ от 11 июля 2005 № 422).
2. Золоторев В.А. Военная история М., 2001. С.5.
3. Во имя России: Российское государство, армия и воинское образование / Под ред. Золотарева В.А. М., 1999. С. 15.

**Жук А.В.
(Екатеринбург)**

Обучение истории в провинции: опыт историко-краеведческого музея верхнедубровской школы

Деятельность школьных историко-краеведческих музеев способствует воспитанию у учащихся патриотизма, гражданственности, чувства социальной ответственности, бережного отношения к традициям, культуре и истории. Такие музеи выполняют не только функцию хранителя историко-культурного наследия, но и играют немаловажную роль в приобщении подрастающего поколения к практическому участию в сборе, хранении и изучении памятников истории и культуры, существенно дополняя тем самым общеобразовательную программу по курсу истории, их девиз: «Без прошлого нет будущего!».

22 апреля 1980 г. в небольшой классной комнате Верхнедубровской средней общеобразовательной школы №45 Белоярского района Свердловской области был открыт историко-краеведческий музей. Первое свидетельство №4299 о присвоении музею звания «Школьный музей» было выдано 1 сентября 1982 г. Второе свидетельство №030 о присвоении звания «Школьный историко-краеведческий музей» с «Паспортом школьного музея» музей получил 12 марта 1996 г.(1).

С момента образования и до настоящего времени школьным историко-краеведческим музеем руководит преподаватель истории Верхнедубровской средней общеобразовательной школы А.Г. Котельников. Существенную организационную помощь оказали директора школы В.К. Конопкин и Л.В. Кених, учитель истории А.В. Козляков.

В настоящее время музей представляет собой систематизированное собрание памятников истории и культуры. В основе поисковой и собирательской деятельности музея лежит краеведческий принцип, тематика коллекций тесно связана с историей, географией и культурой уральского региона и муниципального образования «рабочий поселок Верхнее Дуброво». За последнее десятилетие экспозиционные помещения музея выросли в несколько раз.

С материалами для исследовательской и экспозиционной деятельности помогли Российский государственный военный архив, Центральный музей В.И.Ленина, военно-морские музеи Тихоокеанского, Северного и Чер-

номорского флотов, музеи истории городов: Санкт-Петербурга, Новороссийска и Киева, мемориальные музеи регионального уровня.

Экспонаты музея представлены археологическими находками, подлинными историческими документами, среди которых – письма фронтовиков, фотоальбомы, воспоминания воспитанников детских домов. Уникальны материалы об истории района и посёлка, жизни региона в годы Великой Отечественной войны, предметы религиозного культа, коллекция старинных предметов бытового значения, коллекция самоваров XVIII – XX вв., коллекция старинных значков, паровых утюгов и чугунных ступ, документы и материалы об истории Косулинского абразивного завода – градообразующего предприятия (2).

Существенное место в экспозиции музея занимают находки археологических памятников, расположенных на территории Белоярского района Свердловской области: городищ, стоянок, сельбищ, курганов, стойбищ и жертвенных мест.

Немаловажным является наличие в фондах музея материала об истории образования и деятельности объектов федерального значения, расположенных на территории посёлка – радиостанции №2 Свердловского радицентра (обеспечивала радиосвязь во время перелетов В.П. Чкалова, М.М. Громова, А.Б. Юмашева, В.С. Гризодубовой, М.М. Расковой и П.Д. Осипенко, в военное время осуществляла связь с Москвой и блокадным Ленинградом, обеспечивала связь космических полетов экипажей А.Г. Николаева, П.Р. Поповича, В.М. Комарова, А.А. Леонова, В.Ф. Быковского и В.В. Терешковой) и Объединённой гидрометеорологической станции (ОГМС) «Верхнее Дуброво» и магнитной обсерватории «Высокая Дубрава» (3).

Учащиеся школы – активисты музея лично участвовали в археологических экспедициях, организованных Уральским государственным университетом, хорошо знакомы с такими памятниками, как Херсонес, пещерными городами Крыма (Чуфут-Кале, Тепе-Кермен, Качи-Кален, Мангуп-Кале, Эски-Кермен), развалинами Судакской крепости и Генуэзской крепости Каффа (4).

За 26 лет существования музея коллектив и учащиеся-активисты совершили тематические экскурсионные поездки в Санкт-Петербург, Брест, Севастополь, Волгоград, Ульяновск, Омск, Новосибирск, Красноярск, Иркутск, Томск, Братск, Минусинск, Абакан, неоднократно были организованы туры по историческим памятникам Урала и Сибири.

Коллектив музея принял непосредственное участие в работе по созданию символики муниципального образования «рабочий посёлок Верхнее Дуброво» – герба и флага, принимал участие в съемках фильма «Верхнее Дуброво: вчера, сегодня, завтра».

В провинциальных городах и, тем более, рабочих посёлках само существование таких музеев – редкость. Тем более, что при, мягко скажем,

невысокой заработной плате учителей и преподавателей организация и содержание экспозиции в подобных музеях может держаться только на энтузиазме самих организаторов и учащихся-активистов. Также не каждая провинциальная школа может себе позволить активистам школьных историко-краеведческих музеев участвовать в экскурсионных поездках и экспедициях.

Однако сочетание теоретических знаний, получаемых в общеобразовательных учреждениях, с практическим опытом, приобретаемым в школьных историко-краеведческих музеях, ведёт к более полному освоению и осмыслению учащимися программы по изучению истории в школе, познанию истории своей Родины. Необходимо приумножить опыт создания и функционирования подобных музеев, это первый серьёзный шаг к дальнейшему изучению выпускниками истории в вузах и выбору профессии.

1. Котельников А.Г. Справка об истории создания и текущей работе школьного историко-краеведческого музея Верхнедубровской средней общеобразовательной школы // Текущий архив администрации МО «р.п. Верхнее Дуброво».

2. Там же.

3. Торопов С.Г. Справка об истории создания и развитии Объединённой гидрометеорологической станции (ОГМС) «Верхнее Дуброво». 1 ноября 2004 г. // Текущий архив администрации МО «р.п. Верхнее Дуброво»; Справка о создании и историческом развитии радиостанции №2 Свердловского радиоцентра // Текущий архив администрации МО «р.п. Верхнее Дуброво».

4. Стрельников В.В. Верхнем – на уровне. Школе в Верхнем Дуброво могут позавидовать многие поселковые школы // Вести из нашего округа. 2001. №7(9). http://www.oagusev.ru/pressa/2001/N7_9_2001_vesti.htm

Жук В.О.
(Екатеринбург)

Исторические образовательные программы в музее истории Екатеринбурга

Понимание истории – это понимание ценности исторических событий, осознание опыта, данного предшествующим поколением поколению современному, и осознание ответственности, которую последнее несет перед прошлым и будущим. Важным учреждением, аккумулирующим в себе богатейший опыт предков, является музей. Для ребенка история начинается с истории его малой Родины – той точки на карте, где находятся его улица и дом, живут его семья и друзья... История города в музее истории Екатеринбурга – история людей со своими судьбами, живших в этом городе в разные

времена и эпохи, создавших и сохранивших его. Ребенок, приходя в музей, соприкасается с историко-культурным наследием, оставленным ему его родителями, бабушками, дедушками, которым он теперь должен сам распорядиться и понять, что будущее города в его руках. Открывается понимание творческого начала - историю творит сам человек, и каким в настоящем и будущем будет не только город, но и мир – зависит от него.

Музей истории Екатеринбурга специально разрабатывает и реализует образовательные программы, направленные на более полное освоение курса истории в рамках общеобразовательной школьной программы, касающихся не только краеведения и градоведения, но и других исторических тем. Теоретические знания, полученные в школе, дополняются практическими в музее, знакомством с различными историческими источниками и артефактами. Вот несколько примеров программ, реализованных в музее за последние два года.

Долгое время работала в музее и пользовалась огромной популярностью интерактивная экспозиция «Старый дом» - реконструкция внутреннего интерьера уральской избы, такие дома еще можно и сегодня увидеть на окраинах современного мегаполиса. Прялка, ткацкий станок, расшитые замысловатым орнаментом полотенца, глиняная посуда, берестяные туеса и многие другие вещи – все подлинные, с богатой многолетней историей. Их можно взять в руки и ощутить тепло тех рук, которые эти вещи когда-то произвели на свет, шагнуть в свое прошлое и узнать на практике: как эти вещи работали, из чего их сделали, понять их сущность и необходимость. Для школьников разного возраста проводились занятия с плетением поясов, изготовлением глиняных игрушек и тряпичных кукол, организовывались детские праздники с кукольным театром, шутками-прибаутками, старинными играми, пословицами, загадками, чаепитием. Погружаясь в прошлое, дети глубже проникали в культуру предшествующих поколений.

В филиале Музея истории Екатеринбурга фотографическом музее «Дом Метенкова» в рамках фотографического проекта была реализована детская интерактивная программа «Город моего детства: вчера, сегодня, завтра». Дети, знающие современный город, с помощью такого уникального исторического источника как фотография совершали путешествие по старому Екатеринбургу, могли сравнить сумасшедший ритм нашей жизни с неторопливым течением дней конца XIX – начала XX вв., посмотреть «в глаза» навсегда ушедшей эпохе. Из отзыва ученицы 11 класса:

« Совершенство композиций и тонкий психологизм погружают в загадочные времена... А за окном будто повозки, дилижансы, конные притоптывания...».

Для «осознания» этого времени использовались игры столетней давности, давно забытые, но восстановленные на основе специальной литературы. В ходе творческого задания участникам программы предлагалось с помо-

шью красок и кистей раскрасить силуэты бумажных домиков (так как в фотопроеkte город представлен черно-белыми фотографиями), дать старым домам новую жизнь, сотворить свой город будущего. В эти минуты дети могли почувствовать себя дизайнерами и реставраторами, проявить фантазию, реально ощутить то, что каким будет город – зависит от них. Эпоха, представленная в музее, «доращивалась» специально разработанными пешеходными прогулками по историческим местам города, заставляющих молодых екатеринбуржцев глубже вникнуть в проблемы развития родного города, задуматься о своем месте и роли в этом процессе.

К годовщине со Дня Победы в Великой Отечественной войне музей подготовил проект, состоящий из комплекса фотовыставок:

- «Сороковые - роковые» («непарадные» стороны жизни Свердловска в годы войны);

- «Опаленные войной...» (фотографии свердловчан-фронтовиков о военном и послевоенном городе, репортажные фотографии с фронта);

- «Неизвестный Кузнецов» («досье» легендарного разведчика-уральяца).

В созданном экспозиционном пространстве далекие военные годы для современного поколения, но совсем недавние относительно Времени стали ближе, из прошлого вернулись напряженные, подчас трагические, а порой счастливые будни свердловчан. Поколение, только вскользь знакомое с этой Войной, в ходе интерактивной экскурсии смогло реально увидеть, как мала была суточная норма хлеба, как мало входило крупы (не самого лучшего качества) в стакан, и какую сумасшедшую цену приходилось за нее платить на рынке. Почувствовать, как прекрасны на вкус свердловские «военные» горько-кислые яблочки-дички, за которыми приходилось выстаивать километровые очереди, а хватало их единицам. Под аккомпанемент можно было спеть частушки, сочиненные в годы войны.

Цитаты старших школьников из «Книги отзывов» музея:

«Сейчас молодежь все меньше знает и интересуется историей своей страны. Рассказы старших, тексты в учебниках о войне (обычный спектр получения информации) не могут показать той реальности, которую показывают фотографии...»

«Война – это смерть. Это худшее, до чего додумалось человечество. Я хочу, чтобы был мир. И пусть все будут счастливы.»

Этот проект стал дополнением к «сухим» страницам школьных учебников истории.

Исторические образовательные программы музея нацелены на воспитание бережного отношения к культурно-историческому наследию и чувства социальной ответственности, привлечение внимания детской аудитории к различным историческим источникам и умение работать с ними, развитие творческого потенциала личности. В своей работе музей находится в посто-

янным поиске и освоении новых форм и методов работы с подрастающим поколением и учреждениями образования, чтобы вместе ценить, беречь творческий опыт предшествующих поколений, извлекать из него уроки, идти к пониманию истории.

**Зубкова И.А.
(Екатеринбург)**

Научная история и «историческая культура» в эпоху постмодерна

В последние годы историческая наука и историческое образование находятся под сильнейшим и все более нарастающим давлением постмодернистской философии как характерного духа времени, который в основных чертах соответствует динамическому релятивизму современного прагматичного, глобализированного и одновременно «атомизированного» мира. Это, в частности, проявляется в том, что *взгляды людей на историческое прошлое* во все меньшей степени теперь определяются критерием строгого соответствия этому прошлому и в большей степени осмысливаются в категориях того *современного* культурного дискурса, который их вырабатывает. Немецким историком Йорном Рюзенем для характеристики тех прихотливых дискурсов и ментальных «конфигураций», в которых общество воспринимает и осмысливает свое собственное прошлое, предложен даже специальный термин «Geschichtskultur» («историческая культура»). По мнению ученого, «историческая культура» – это проявляющаяся в социальной практике «артикуляция» исторического сознания общества, т.е. специфическое бытование истории в контексте современной культуры (1). Историческое сознание вообще (как выражение коллективной памяти о прошлом) и «историческую культуру», между тем, разделяет важная смысловая граница: если первое, являясь основой идентичности человеческих коллективов, еще может рассматриваться как форма зависимости людей (в сущности, постоянно пребывающих на самом острие «стрелы времени») от их прошлого, то вторая, напротив, скорее ставит само прошлое в зависимость от современности. Английский историк Людмила Йорданова для обозначения всего спектра современных информационных источников и коммуникационных каналов, через которые – намеренно или неосознанно – широкая общественность получает несущие определенный смысл и значение представления об историческом прошлом, предлагает близкий по смыслу термин «public history» («публичная история», или «история для общества») (2). Йорданова отмечает как примету нашего времени, что историки-профессионалы уже не являются теми единственными «законодателями» распространяемых в обществе исто-

рических представлений, какими они являлись в еще недавнем прошлом; публичная история становится «огромным, вероятно, неуправляемым, феноменом», который формируется в значительной степени за пределами университетской системы, испытывая сильнейшее воздействие со стороны масс-медиа и «индустрии развлечений». При этом сами историки могут не задаваться вопросом о том, как и насколько корректно масс-медиа обращаются с историческим материалом, но, к сожалению, они уже лишены возможности эффективно влиять на эти процессы и в массе своей плохо информированы о них.

Спонтанно формируемая «историческая культура» демонстрирует нам то, как история «материализуется» в современной культуре – в школьных программах, музейных экспозициях, туристических объектах, политических выступлениях, академических лекциях, художественных текстах, инсценировках, телепередачах, рекламе и т.п. Сегодня многие авторы сходятся в том, что «историческая культура» настолько обширна, многогранна, самобытна и «суверенна» в общей системе культурных ценностей, что уже сама может служить вполне обособленным объектом изучения для будущих поколений историков, которые наша современная культура заинтересует как прошлое. Изучение «исторической культуры» в ее отношении к реальной истории в чем-то сродни историографии, как добросовестному отчету, фиксирующему не только правдоподобные научные реконструкции прошлого, но и типичные заблуждения, обусловленные вкусами и установками определенной эпохи. С той, правда, существенной разницей, что в современном диалоге между научной историей как таковой и «исторической культурой» зачастую выпадает одновременно смыкающая и противопоставляющая их призма критичности.

Даже в прошлом можно обнаружить немало примеров того, что по силе суггестивного воздействия и «жизнеподобию» исторический вымысел (независимо от того, выполнял он развлекающую, героико-романтизирующую функцию или просто заполнял «пустоты» идентичности) далеко превосходил научную историю, в особенности если последняя касалась «темных веков», лишь фрагментарно отраженных в письменных источниках и потому допускающих значительную свободу в интерпретациях скудного материала. В таких случаях более чем убедительно звучит отмеченный парадоксальностью афоризм Джека Лондона: «Факт для того, чтобы быть правдивым, должен копировать вымысел». Понимать это следует таким образом, что правда истории, часто отделенная от нас культурной дистанцией и потому с трудом воспринимаемая нами, вынуждена постоянно конкурировать с той «правдой» воображения, за которой стоит более близкий нашему восприятию *жизненный опыт* писателя. С этой проблемой, кстати, сталкивается и историк-профессионал в своем стремлении добиться не просто восстановления событий прошлого, но их *понимания*. Как отмечал

английский историк Р.Дж. Коллингвуд, историк не может понять прошлое иначе как через соотнесение действий исторического персонажа со своими собственными представлениями о том, какие наиболее вероятные мотивы могут лежать в их основе, т.е. со своим широко понимаемым жизненным и профессиональным (связанным с предшествующим знанием подобных действий) опытом – тем, что можно назвать компетентностью (3). Коллингвуд признает, что границы между перцептивным воображением историка и произвольным («свободным») воображением литератора могут быть порой очень зыбкими – и этим с исключительным успехом пользуется современная историческая культура.

Пожалуй, наиболее ярким примером того, как литературная фикция может воспроизводить более убедительную иллюзию реальности, чем научная история, является знаменитое сочинение Гальфрида (Джеффри) Монмутского «История бриттов» (первая половина XII в.) (4), от которого берет начало повторенная в десятках и сотнях книг и кинофильмов «артуровская легенда». Самое поразительное заключается не в феноменальной популярности этой темы в литературе, а в том, что она, овладев массовым сознанием поколений, в сильнейшей степени подчиняет себе и направления научно-исторического поиска, нацеленные на реконструкцию истории кельтской Британии в промежутке между римской и англосаксонской эпохами. Уже в средневековье, став фактом исторической культуры, предание о короле Артуре обнаружило себя затем в десятках оригинальных версий, доказывающих историчность этой фигуры или занятых поисками соответствий между легендарными и реально-историческими фрагментами. Любопытно, что одно из социологических исследований, проведенных в Великобритании в 2004 г., показало, что сегодня 57% англичан убеждены в том, что король Артур является реальным историческим лицом. По итогам этого исследования также наглядно обнаруживается, как натиск средств массовой коммуникации и поп-культуры постепенно снимает тот «порог критичности» в восприятии исторического прошлого, который в прежние времена могла формировать профессиональная историческая наука. Например, уже 5% опрошенных признали историческим лицом кинематографического Конан-варвара. Самым поразительным свидетельством захватывающей силы современной киношной «псевдоистории» стало то, что битву в теснине Хельма, изображенную во всемирно известной кинотрилогии Питера Джексона «Властелин колец», посчитали реальным историческим событием более 60% британских респондентов (5). Все это говорит о том, что мощная суггестивная энергетика актуального дискурса, формируемого «исторической культурой», в условиях чрезвычайной «плотности» современных потоков информации и падения уровня критичности в ее восприятии просто «забывает» более слабые, «научнообразные» дискурсивные планы, не дает им доходить до сознания людей.

Сегодня эта ситуация ставит перед историческим образованием чрезвычайно серьезные проблемы. Все педагоги и дидакты, работающие в области преподавания истории, соглашаются с тем, что обучение истории для того, чтобы стать более эффективным в аспекте дискурсивного воздействия, должно перестраиваться, двигаться к более широкому применению методов и приемов активного обучения на всем протяжении образовательного процесса – начиная с дошкольного образования и кончая высшим. Одним из них является использование популярных в последнее время учебных, или дидактических, игр по истории. Однако, попытки органично внедрить учебную историческую игру в процесс обучения истории в школе сопряжены с рядом серьезных методических трудностей, которые на сегодняшний день еще не осмыслены должным образом. Дело в том, что призывы к широкому использованию исторической игры в учебном процессе очень часто аргументируются как раз теми особенностями социальной и культурной динамики современности, которые не только создают проблемы в учебном процессе (перенасыщенность школьников информацией, снижение критичности в ее восприятии, несформированность умений в части отбора и оценки информации, слабый учет эмоционального аспекта познавательной деятельности) (6), но и усиливают эффект воздействия коммуникативно-оснащенных и эмоционально притягательных псевдоисторических дискурсов. Поэтому стремление за счет учебной игры компенсировать недостатки сложившейся, традиционной методики обучения истории всегда будет таить в себе известную опасность ее соскальзывания на тот путь, каким шло вытеснение научно-достоверных исторических знаний массовой «исторической культурой» из сознания современного человека. Здесь, как нам видится, есть три наиболее серьезные опасности: во-первых, чрезмерное увлечение *технологической стороной* учебной игровой деятельности, которое невольно может провоцировать забвение ценности ее *содержательной стороны*; во-вторых, увлечение *имитацией* исторического прошлого; в-третьих, переоценка значения *эмпатических форм* «переживания» истории, которые, на деле, часто формируются как раз кодами современной «исторической (псевдо)культуры». Все эти проблемы как раз и составляют те рискованные точки сближения истории с модернизированной «исторической культурой», которых следует избегать. Историки-профессионалы фиксируют их сегодня в так называемых «взрослых» исторических играх, связанных с инсценировками знаменитых военных баталий прошлого (historical re-enactments). Английский историк А. Смит, резюмируя свои наблюдения за практикой организации и проведения таких «живых» исторических игр, отмечает, что при всем их внешнем блеске и увлекательности, при всей точности и кажущейся «аутентичности» воспроизведения истории они, как правило, грешат полным забвением «политического, культурного и социального контекста», в котором протекали те или иные события, проявляли себя мысли, чувства и поступки людей. В ре-

зультате воспроизводимая историческая «реальность» лишалась своего смысла и значения (7).

Это, по существу, означает, что каждая учебная игра, чтобы стать эффективным средством обучения истории, требует тщательной и довольно серьезной подготовки, которая, прежде всего, требует органичной, прочной связи с общим содержанием исторического материала, изучаемого на уроках истории. *Исторический контекст* – это то, что невозможно воссоздать в зримых формах; это, фактически, многослойный метаигровой план. Он может обретать только форму усвоенных и довольно строгих исторических знаний, которые в процессе игры должны актуализируются уже в виде соответствующих ментальных и поведенческих конструкций. В этом аспекте как раз и раскрывается все значение разрабатываемой профессионалами научной истории, и именно на этом поле научная история может всерьез поспорить с «исторической культурой» за влияние на умы и души людей.

Поэтому проблема взаимоотношений научной истории и «исторической культуры» постмодерна волнует сегодня многих специалистов. Йорданова полагает, что для истории, чтобы остаться базой формирования исторического сознания общества, нет иного пути, кроме более активного участия историков-профессионалов в определении того, как и с какой целью исторические знания используются в общественной жизни, а также в их трансляции массовым аудиториям и в широких публичных дебатах по историческим вопросам. Это требует того, чтобы сами историки проявляли больше внимания тому предмету, который они высокомерно игнорировали – современной «исторической культуре». Они должны, по крайней мере, ясно представлять, с чем они имеют дело, чтобы понять, как успешно конкурировать с чужеродными для исторической науки компонентами «исторической культуры» (8). Речь в данном случае идет именно о конкуренции, выдержанной в духе консенсуса, а не о борьбе на взаимное уничтожение. Профессор Белифельдского университета (ФРГ) Йоахим Рольфес полагает, что историческая дидактика должна в обязательном порядке распространять свое влияние на формирование исторического сознания и исторической культуры общества, но для этого она должна также ясно представлять специфические запросы и вкусы подрастающего поколения, какими бы они были и чем бы они ни формировались. Дидактика истории должна в такой же степени проявлять уважение к субъекту обучения, в какой и хранить верность предмету истории и интересам дела (9).

1. См.: Rüsen, J. Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken // Historische Faszination. Geschichtskultur heute. Köln, 1994. S. 5.
2. Jordanova. Public History // History Today. 2000, May. Vol. 50, No. 5. P. 20.
3. Коллингвуд Р. Дж. Идея истории. Автобиография. М., 1980. С. 227–229.
4. См. русский перевод: Гальфрид Монмутский. История бриттов. Жизнь Мерлина. М., 1984.

5. А был ли Черчилль? // http://news.bbc.co.uk/1/hi/russian/uk/newsid_3602000/3602051.stm
6. См.: Борзова Л.П. Игры на уроке истории. Методическое пособие для учителя. М., 2003. С. 7–8.
7. Smith, A.I.P. It's Magnificent. But is it History? // History Today. 2001, May. Vol. 51, No. 5. P. 37.
8. Jordanova L. Op. cit. P. 20.
9. Рольфес Й. Дидактика истории: история, понятие, предмет // Преподавание истории в школе. 1997. №7. С. 30.

Каримов Г.Г.
(Уральск, Казахстан)

Возможности оптимизации преподавания гуманитарных наук в школе

Современные условия диктуют новые формы и методы преподавания того или иного предмета как в системе высшего образования, так и на уровне средней общеобразовательной школы. Гуманитарные дисциплины, в первую очередь история и обществоведение, требуют к себе повышенного внимания и со стороны преподавателей, и, безусловно, со стороны учащихся. Процессу оптимизации освоения нового материала должно сопутствовать применение нетрадиционных и активных методов преподавания той или иной темы. Одной из таких возможностей является экскурсионный метод, разработанный учеными школы исторического краеведения еще в 20-е годы XX в. в Петроградском экскурсионном институте. И.М. Гревс, Н.П. Анциферов, Б.Е. Райков, К.В. Сивков и многие другие исследователи пытались выработать универсальные конструкции, модели самых разнообразных экскурсий, которые должны были быть направленными на воспитание учащихся, на приучение к эстетическому пониманию и стремлению к прекрасному, к красоте. К сожалению, последующая утрата истинного смысла, индивидуальности каждой гуманитарной экскурсии привела к переходу в подаче учебного материала к простым «геометрическим» формам языка. В настоящее время экскурсиям вновь уделяется самое пристальное внимание.

Путешествуя с учениками, преподаватель через жажду познания, через интерес к творчеству может пробудить в учениках желание знать много больше, чем дает обычный современный учебник. Исторические экскурсии должны стать высококвалифицированным двусторонним трудом взаимодействия коллектива учеников и их преподавателя.

Для оптимизации учебного процесса можно избрать конкретную цель. Например, собрать материалы по истории того или иного района, города и т.д. В данном случае, совместная собирательская работа будет служить

объединяющим фактором. Еще М.В. Ломоносовым предлагались для учителей и учеников гимназий специальные анкеты для изучения губерний. Вероятно, что именно из этих самодельных сообществ выросли позднее кружки любителей родной истории.

В XXI веке мы пришли к серьезным проблемам в области образования. Традиции преподавания уже не срабатывают настолько эффективно, как нам бы этого хотелось. Именно в силу сложившейся ситуации следует подумать о возможности применения экскурсии как «моторного» способа обретения знаний.

Карманович Н.В.
(Екатеринбург)

**Художественно-эстетическое творчество в
общеобразовательной школе и воспитание активной
гражданской позиции**

Глобальные изменения в обществе, смена образовательной парадигмы ставит перед школой определенный заказ на модель выпускника. Ориентация на социальную компетентность рождает спрос на личность, обладающую разносторонними знаниями, мобильностью мышления, способностью принимать решения, имеющую активную гражданскую позицию. А, как известно, спрос рождает предложение. Огромное количество лицеев, колледжей, гимназий, учебно-воспитательных комплексов предлагает свои услуги по подготовке востребованной модели в новых социальных условиях. И это прекрасно. Но в каждой бочке меда есть своя ложка дегтя. Экономическая ситуация такова, что услуги, предлагаемые во многих учебных заведениях, платные. Несомненно, есть категория родителей, готовая заплатить любые деньги с целью получения разностороннего образования для своего ребенка. К сожалению, контингент родителей, чьи дети обучаются в нашей школе, в большинстве своем не такой. Многие семьи вынуждены отказаться от посещения своими детьми платных кружков и секций.

Заккрытие бесплатных центров досуга, удаленность района Старой Сортировки от культурных центров делают общеобразовательную школу единственным в своем роде местом по реализации потребности детей в общении, совместном творчестве, духовном, нравственном, физическом росте. Ведь только в совместной жизнедеятельности можно проектировать формирование активной гражданской позиции.

Дети, лишенные возможности совместного творческого развития, пополняют ряды правонарушителей, оказываются в плену алкогольных и

лексирующего искусства» нельзя недооценивать. Искусство, культура становятся чем-то дополнительным, второсортным – своеобразным «гарниром» к жизни. Недопонимание или умышленное ее отталкивание негативно сказываются на умственном, физическом, интеллектуальном развитии, не говоря уже о воспитании гражданственности. Позитивный вклад преподавателей эстетического отделения ничтожно мал. Для решения данной проблемы, проблемы воспитания личности ученика с активной гражданской позицией необходимо привлекать внимание общественности, вышестоящих организаций, но прежде всего – это работа с семьей.

Как уже было сказано выше, контингент родителей, чьи дети занимаются в нашей школе, в экономическом плане не защищен. У родителей нет возможности лишней раз посетить со своими детьми концертные и выставочные залы, театральные и спортивные мероприятия. Отрадно отметить, что уже на протяжении 10 лет артисты Свердловской филармонии регулярно дают концерты академической музыки для учащихся различного возраста нашей школы.

Перед педагогами эстетического отделения ставится задача просветительского плана в русле работы с родителями. О каких бы высоких материях не вешалось на уроках, придя домой, дети, включая телевизор, радио, аудио- или видеоаппаратуру, оказываются в плену антикультуры. А редкие элитарные передачи, которые за редким исключением есть еще на нашем телевидении, остаются вне детского внимания. Необходимо в первую очередь доказать родителям, что это не только не развивает их детей, но и приостанавливает, а зачастую и отбрасывает интеллектуальный потенциал далеко назад. Увлечение современными ритмами, доминирующими в форте и фортиссимо, развивает у детей эмоциональную деструктивность, усугубляет действие эмоций с депрессивным знаком. При «засиживании» у телевизора более 3 часов в день тормозится развитие речевых функций.

Механизм реализации заявленной проблематики может быть выражен в следующей схеме:



Просветительская
работа с родителями

Положительная
мотивация, стимулиро-
вание успешности

В заключение можно перефразировать высказывание К. Маркса «Чтобы наслаждаться искусством, нужно быть соответственно воспитанным». Поэтому наша миссия состоит в том, чтобы привить любовь детей к искусству, культуре, через которые происходит осмысление «Я» как личность, «Я» как часть общества.

**Клименко И.М., Терентьев А.Е.
(Екатеринбург)**

Психологические механизмы воздействия исторического опыта на воспитание нравственных качеств

Специфической функцией обучения истории (и обучения и воспитания посредством истории) является формирование социальной памяти. Здесь недостаточно использовать лишь объективированное усвоение предметного содержания (приобретение совокупности знаний, умений и навыков). В полной мере социальная память формируется и актуализируется при развитии способности осмысливать приобретенное знание. Присвоение системы ценностей наших предков, формирование системы ценностных ориентаций, личностных убеждений, интереса и уважения к воззрениям и деятельности предыдущих поколений – вот основной метод воспитания социальной памяти. Она неразрывно связана с личностным субъектным опытом школьника. Современные технократические подходы к образованию зачастую не учитывают личностный субъектный опыт учащихся, способствующий преобразованию полученной информации, выбору ориентира, оценочной деятельности и, в конечном итоге, формированию программы будущего поведения личности. Процесс изучения истории и воспитания на историческом примере подразумевает, что личность постоянно находится в ситуации мировоззренческой оценки происходящих событий, постановки задач, поиска и принятия решений, их реализации. При этом её отношение к окружающей действительности, обществу, природе, самому себе связано как с необходимостью успешной адаптации в быстро меняющемся мире, так и с познанием закономерностей действительности.

Одним из важнейших методов, применяемых в обучении и воспитании учащихся, на примере исторического материала является биографический метод. Жизненный опыт героев прошлого позволяет точнее раскрыть содержание события и эпохи, проиллюстрировать воздействие исторических законов на личность, активизировать познавательный интерес современников. Особенно активно ведется работа с персоналиями при изучении локальной истории. Именно история наших земляков представляет наибольший интерес при изучении истории родного края, школы завода, населенного пункта. Это – те люди, чьими усилиями «составлялась» наша история, Те, кто учился с нами в одной школе, ходил по одним и тем же улицам, кто воспринимается нами в рамках положительной комплиментарности, как наши, свои.

Историография данного метода уходит корнями в далекое прошлое. Прекрасным образцом мифологического восприятия биографии служат былины. Первоначально они возникли как былички – истории о людях, оставивших свой след в истории. В некоторых из них присутствуют сюжеты из детства, юности эпических героев, фрагменты жизнеописания их родителей. Обрстая фантастическими дополнениями и изменениями, эти устные предания о героях и богатырях составляют, по мнению К.Юнга, коллективное бессознательное, которое предопределяет дальнейший выбор своего пути целыми народами.

В каждой семье хранятся фотографии своих героев. Не важно, что тот или иной человек, может быть, не прославлен в веках, он представляет интерес как родоначальник (начало рода), как предок (предшествующий). В определенной мере, повышенный пиетет по отношению к предкам носит иррациональный характер. Но, доказанное эмпирически в течение последнего десятилетия наличие генетической памяти, во многом объясняет нашу духовную связь с предками, которая формировалась тысячелетиями и должна рассматриваться как объективный фактор.

С точки зрения педагогической науки наибольший интерес представляет именно способ восприятия информации о наших предшественниках, о выдающихся исторических или мифологических персонах. Почему не явление, не процесс, а именно личность обладает особым влиянием на формирование системы нравственных качеств другой личности? Какие особые психологические механизмы позволяют воздействовать на сознание личности и формировать новые психические образования?

Методологической основой для педагогической интерпретации биографического метода для нас стали идеи Л.С. Выготского и М.М. Бахтина. Создатель культурно-исторической психологической концепции Л.С. Выготский считал, что именно отношения между людьми, общение, культура являются тем фундаментом, на котором возникает и развивается вся специфика человеческой личности (1). К взглядам Л. С. Выготского примыкают идеи диалогичности сознания, высказанные М.М. Бахтиным. Сутью сознания он считал

именно общение, диалог с другим человеком. Сфера бытия личности не индивидуальное сознание, а диалогическое общение между сознаниями (2). В концепциях Выготского и Бахтина исследуется социальная обусловленность глубинных структур человеческой психики (вернее, ее специфически человеческих свойств). В социально-психологических теориях, опирающихся на эти идеи главное внимание уделяется социальной природе повседневной жизнедеятельности человека, его поведения. Так, создатель весьма влиятельной в современной социальной психологии концепции символического интеракционизма Дж. Мид считал, что формирование личности происходит в процессе взаимодействия между людьми, в котором центральное место занимает интерпретация ими социальной ситуации. Эту ситуацию собственно и образует взаимодействие; чтобы интерпретировать ее, индивид должен придать ей определенное значение для себя, для своего действия. Это значение Мид называл символом. Но, ведь именно личностное значение социального явления для себя мы и называем идеалом. Личность возникает в результате трансформации «социальных ресурсов» в индивидуальное достояние.

В формировании значений проявляется способность индивида относиться к самому себе как к объекту: если он оценивает, что значит данная ситуация именно для него самого. Исходя из этой оценки ситуации как идеала, равняясь на него человек ставит перед собой цели. Он смотрит на себя как бы со стороны. А такой «взгляд со стороны» достигается тем, что индивид принимает, усваивает позицию, роль других людей — либо конкретных лиц, либо группы («обобщенного другого»). Формирование значений на основе интерпретации социальных ситуаций и принятия социальных ролей в процессе взаимодействия людей образует, с точки зрения символического интеракционизма, сущность, свойство личностного Я.

Как мы видим, в основе ряда теорий социальности человеческой психики лежит в сущности идея *обмена*, идет ли речь об обмене знаками в процессе общения, обмене ролями в процессе взаимодействия или об интериоризированном диалоге, представляющем собой, по Бахтину, обмен между различными «голосами» сознания. Но обмен возможен только между отдельными, обособленными друг от друга партнерами, а обособленными они могут быть только будучи индивидуальными. Поэтому участник обмена, впитывая в себя передаваемое, сообщаемое ему другими, воспроизводя себя таким образом как социальное существо, в то же время вновь и вновь превращает это социальное содержание в частицу своего индивидуального Я. М.М. Бахтин описывал этот процесс как «присвоение чужих слов», в результате которого «сознание монологизируется» и это «монологизированное сознание одно и единое целое вступает в новый диалог уже с новыми голосами». Таким образом, механизм, реализующий социальность человека, включает его индивидуальность в качестве своего необходимого звена.

Мы считаем, что в основе первого психологического механизма «особенного» влияния истории людей, а не истории событий на воспитание личности лежит идея идеала. Как известно, идеалы, являясь частью направленности личности, входят в психические свойства. Именно подспудный диалог с историческим героем (с одной стороны), а также попытка понимания героя, которая не может быть успешной без частичной идентификации себя с героем (с другой стороны), постановка себя в те условия, в которых жил и боролся исторический идеал – вот, что иррационально заставляет нас считать их деяния «своими». Победа советского народа в Великой Отечественной войне, считается нами и нашей победой. И разнообразие подвига героя солдата или труженика позволяет каждому из нас «выбрать свой подвиг».

Признавая социальность и индивидуальность равно необходимыми свойствами личности, подчеркивая их органическую взаимосвязь (одной не может быть без другой), нельзя в то же время не видеть, что их единство противоречиво, что им соответствуют различные, а точнее противоположные тенденции человеческой психики. Если социальность основана на процессе взаимодействия людей, происходящем между ними (целями, знаками, ролями и т.д.), усвоения ими социального, она предполагает их объединение в общность. Индивидуальность, индивидуальная автономия требует, напротив, их взаимного обособления. Очевидна таким образом разнонаправленность, противоположность реализующих их процессов.

Та социальность, о которой идет речь в рассмотренных теориях, обозначает совокупность условий, формирующих и воспроизводящих человеческую психику (в том числе частично ее индивидуальные компоненты). В другом смысле социальность — это то непосредственное отношение взаимного притяжения, в которое вступают между собой социально сформированные индивиды и которое отнюдь не является единственно возможной формой их отношений, может сосуществовать со взаимным отталкиванием. Иными словами, одно дело — социальная сущность человека и другое — проявления этой сущности в его отношении к другим людям, к социуму. Поскольку социальность «нуждается» в индивидуальности для своей собственной реализации, поскольку человек не только социален, но и индивидуален, это отношение неоднозначно, противоречиво; еще Гегель отмечал, что человеку свойственны стремления как к уподоблению другим людям, так и к отличию от них. Некоторые отечественные авторы справедливо, на наш взгляд, рассматривают противоречие социального и индивидуального как исходную детерминирующую характеристику психики. Так, по мнению К.А. Абульхановой-Славской, функция психики состоит «в постоянном возобновлении, поддержании и установлении связей с другими людьми при сохранении качественного своеобразия индивида». Психическая деятельность — это «спо-

соб соотношения» объективных противоречий бытия социального человека и прежде всего противоречия «между индивидуальным и общественным» (3).

К этой идее Абульхановой-Славской близко теоретическое понимание субъекта психики, развитое А.В. Брушлинским. Констатируя изначальную социальность человеческого индивида, российский психолог отмечает «двойственность, противоречивость индивида как субъекта... он всегда неразрывно связан с другими людьми и вместе с тем автономен, независим, относительно обособлен. Не только общество влияет на человека, но и человек на общество». Исходя из этой позиции, Брушлинский подвергает критическому пересмотру принцип «от социального к индивидуальному», или «от внешнего к внутреннему», «характерный для целого ряда теорий, например, для тех, которые реализуют знакоцентристский подход» (4) (этот принцип в той или иной мере проводится в рассмотренных выше концепциях Выготского, Мида).

Если противоречие между социальным и индивидуальным принять за методологическую основу анализа человеческой психики, неизбежно возникает вопрос: как именно, через какие психические механизмы личности реализуется отношение между ее социальностью и индивидуальной автономией, их соотношение? Ответ, как представляется, следует искать прежде всего в мотивационной сфере личности. Ее отношения с другими людьми, обществом в целом регулируются потребностями социального существования, которые, собственно, и рождаются из этих отношений. Поскольку социальные отношения личности и ее деятельность предполагают одновременно как связи с другими людьми, так и индивидуальную автономию в системе этих связей, обе стороны личностной ситуации генерируют соответствующие потребности. Любой человек стремится к поддержанию тех или иных норм социальных связей с другими людьми и в то же время к утверждению себя — тоже в той или иной форме — как индивида, как самостоятельного субъекта этих связей, что невозможно без психологического дистанцирования, обособления от других. В основе конкретных потребностей социального существования лежат именно эти две. «базовые» потребности: к психическому объединению личности с другими людьми, к интеграции в социум и к выделению из него индивидуальной автономии.

Вторым механизмом, обеспечивающим применение биографического метода в педагогике автор считает эмоциональное присоединение подростка к социально приятному факту победа «своих» спортсменов на мировых аренах. Теория дифференциальных эмоций признает за эмоциями функции детерминант поведения в широчайшем диапазоне его проявлений: от насилия и убийства, с одной стороны, до актов самопожертвования и героизма — с другой. Эмоции рассматриваются не только как основная мотивационная система организма, но и в качестве фундаментальных личностных процес-

сов, придающих смысл и значение человеческому существованию. Им отводится важная роль как в поведении человека, так и в его внутреннем мире.

Некоторые современные теории рассматривают эмоцию в основном как реакцию или комплекс реакций, обусловленных когнитивными процессами. Подобный взгляд на природу эмоций, весьма характерный для представителей западной культуры, очевидно, порожден теми представлениями о природе человека, которые уходят своими корнями к Аристотелю, Фоме Аквинскому, Дидро, Канту и другим философам. Эти представления состоят в следующем: а) человек прежде всего и в наибольшей степени — существо рациональное; б) рациональное начало полезно, благодатно для человека, эмоциональное вредит и мешает ему; в) разум (когнитивные процессы) должен служить фактором контроля и замещения эмоций.

Наиболее разработанной из теорий эмоций и личности, выстроенных в рамках вышеназванной традиции, является теория Арнольда. Согласно этой теории, эмоция возникает в результате воздействия некой последовательности событий, описываемых в категориях восприятия и оценок.

Термин «восприятие» Арнольд толкует как «элементарное понимание». В данном случае «воспринять» объект — значит в некотором смысле «понять» его, вне зависимости от того, как он влияет на воспринимающего. Для того чтобы представленный в сознании образ получил эмоциональную окраску, объект необходимо оценить с точки зрения его влияния на воспринимающего. Эмоция таким образом не является оценкой, хотя и может нести ее в себе как неотъемлемую, необходимую составляющую. Если говорить точнее, эмоция представляет собой неосознаваемое влечение к объекту или отторжение его, возникшее в результате оценки объекта как хорошего или плохого для индивида.

Сама по себе оценка представляет собой непосредственный, мгновенный, интуитивный акт, не связанный с размышлением. Она происходит сразу по восприятию объекта, выступает в роли завершающего звена перцептивного процесса и может быть рассмотрена в качестве отдельного процесса только рефлексивно.

Эти три акта, восприятие—оценка—эмоция, столь тесно переплетены, что наш повседневный опыт нельзя "назвать объективным познанием; это всегда познание—приятие или познание—неприятие. Интуитивная оценка ситуации порождает тенденцию к действию, которая переживается как эмоция и выражается различными соматическими изменениями и которая может вызвать экспрессивные или поведенческие реакции.

Эмоция может давать остаточный, или пролонгированный, эффект. Вызванные эмоцией тенденции к действию оказывают организующее влияние на процесс дальнейшего восприятия и оценки; эмоции «завораживают и захватывают нас». Кроме того, интуитивная оценка и эмоциональный отклик проявляют тенденцию к постоянству, так что объект или ситуация, определенным

образом оцененные и эмоционально отреагированные, «всякий раз» вызывают эту же оценку и эмоции. Более того, оценка объекта и эмоциональный отклик на него имеют тенденцию к генерализации — они переносятся на весь класс объектов.

Третьим механизмом, обеспечивающим реализацию биографического метода мы склонны считать формирование внутренней сопричастности молодого человека к выдающимся достижениям социально значимых и психологически близких для него людей. Оно основано на явлении ассоциации.

Многие странные формы поведения можно объяснить тем, что люди поступают в соответствии с принципом ассоциации и поэтому стараются связывать себя с приятными событиями и отделять себя от неприятных событий — даже тогда, когда не имеют к этим событиям никакого отношения. Весьма странные, на первый взгляд, вещи имеют место на спортивных аренах. Рационального человека удивляет поведение спортивных болельщиков, их иррациональная, не укладывающаяся ни в какие рамки страсть. Как можно объяснить дикие выходы болельщиков в Европе, убийство игроков и судей обезумевшими южноамериканскими футбольными фанатами, подношения роскошных вещей, которые местные фанатики дарят ни в чем не нуждающимся американским профессиональным бейсболистам по особым «дням чествования»? С точки зрения разума подобные действия лишены смысла. Это просто игра! Но так ли это на самом деле?

Действия фанатичных болельщиков являются не только игрой. Отношение таких болельщиков к спорту серьезное и крайне личное. Игра — это не просто забава, которой можно безмятежно наслаждаться. На карту ставится собственное «Я». Вот почему толпы болельщиков так восхищаются членами команды родного города и так благодарны им в случае их победы. И вот почему те же самые болельщики часто проявляют чрезвычайную жестокость по отношению к игрокам и тренерам в случае спортивной неудачи.

Таким образом, желая победы связанным с нами командам, мы хотим тем самым доказать свое собственное превосходство. Но кому мы пытаемся это доказать? Конечно, прежде всего самим себе, но также и всем остальным. Согласно принципу ассоциации, если мы окружаем себя «облаком успеха», с которым мы связаны хотя бы поверхностно (например, местом жительства), наша значимость в глазах общества увеличивается. Иногда подобное явление психологи называют явлением «отраженной славы».

Четвертый механизм действия биографического метода — спонтанная вспышка интереса к событию яркому, неординарному, резко отличающемуся от прочих. Давно известное и экспериментально доказанное психологической наукой воздействие на внимание, память и интерес человека ярких, мощных или неожиданных раздражителей разнообразно и успешно используется и в педагогике. В нашем случае мы использовали примеры уникальности личности знаменитых спортсменов, их виталогического опыта подхода к собственной жизни, к тренировкам и соревновани-

ям, их отношение к людям, требовательность к себе, их волевые качества, позволяющие преодолевать все испытания и преграды, встреченные на пути к победе. Именно поэтому в формировании содержательного материала мы исходили из насыщения его яркими событиями, коллизиями, нравственной и спортивной борьбой с собой и соперниками.

Пятым и заключительным механизмом реализации в педагогическом процессе биографического метода мы считаем формирование установок на основе положительно воспринятого витагенного опыта (опыта жизни и опыта – для жизни).

Как известно, установки могут формироваться стихийно и сознательно и, следовательно, быть как бессознательными, так и сознательными. Вне зависимости от этого установка предполагает восприятие определенного объекта, формирование к нему эмоционального отношения и последовательное поведение по отношению к нему.

Дальнейшая самореализация, по мнению В.В. Байлук, предполагает сознательное формирование установки на самореализацию, положительное эмоциональное отношение к ней и «работу» установки в процессе самореализации. «Значение установки в процессе самореализации огромно. Установка, во-первых, определяет устойчивый, последовательный характер протекания любого вида самореализации, что позволяет сохранять направленность ее в непрерывно изменяющихся условиях. Установка, во-вторых, освобождает нас от необходимости заново принимать решения и произвольно контролировать протекание тех или иных проявлений самореализации в стандартных, повторяющихся ситуациях, т.е. в процессе самофункционирования, являющегося составной частью самореализации».

Таким образом, для организации личности, для ее социального взаимодействия и для человеческого бытия в высшем смысле этого слова принципиально важны четыре системы: эмоциональная, перцептивная, когнитивная и моторная. Все они нашли отражение в рассмотренных нами механизмах реализации биографического метода в педагогическом процессе. Их взаимодействие формирует основу активного поведения молодого человека, спортсмена, гражданина. Результатом гармонии во взаимоотношениях систем становится эффективное поведение. И наоборот, неэффективное поведение, дезадаптация — прямое следствие нарушения или неправильного осуществления системного взаимодействия.

Структурно содержание информации о витагенном опыте уральских спортсменов разделено на следующие значительные по объему логические фрагменты: 1) исторический контекст (или ситуация); 2) психологические характеристики личности; 3) социальное окружение, семья, школа, друзья, тренеры; 4) нравственные и волевые качества; 5) поведение спортсмена на спортивных аренах и в быту, в общении. Остановившись подробнее на психологических характеристиках героев спорта мы условно разделили их на 7 групп: 1. «Базовые» нравственные убеждения 2. Его стиль поведения (на-

пример, склонность к работе в группе или в одиночку, к спонтанному творчеству или к детальному изучению ситуации и соперников и т.д.). 3. Мотивация к достижению лидирующих позиций. 4. Реакции спортсмена на стрессы, травмы, отрицательно воздействующие события. 5. Способы, которыми он достиг своих успехов. 6. Социально-политические аспекты формирования личности. 7. Способность использовать свои морально-психологические факторы вне спорта, в повседневной жизни и граждански значимой деятельности. Оба перечня не построены на сколько-нибудь строгих логических основаниях. Тем не менее предлагаемая совокупность факторов представляется достаточно полной и действительно определяет основные направления возможных исследований феномена успеха личности в спорте и в жизни.

В методическом плане, при формировании содержательного материала для апробации биографического метода на практике мы руководствовались тезисом Г.Г. Дилигенского: «Ограничиваясь научно-психологическим анализом и соответствующими понятиями, мы наряд ли сможем нарисовать «живой портрет» Ленина, Ф. Рузвельта или де Голля...» (5). Другими словами, наши ученики, по нашему мнению, не должны видеть насколько научно детерминирован или психологически структурирован материал. Повествование об историческом герое должно носить живой, конкретный характер, без попыток идеализации или приукрашивания личности. Наоборот. Неоднозначность, спорность отдельных фактов поведения, биографических событий должна только подчеркивать сложность и уникальность каждой личности с одной стороны. Но с другой стороны, каждый молодой человек должен увидеть, и почувствовать универсальность витагенного опыта исторической персоны. Понять, что хотя жизненный подвиг у каждого свой, но моральные качества и волевые усилия, позволяющие добиться результата, одинаковы для всех. Этим они демократичны и социальны по своей природе. Но неповторимость личности, её жизненного пути, субъективность переживания и преодоления трудностей одновременно свидетельствует и об элитарности подвига, в лучшем смысле этого слова. Раскрывает субъективную составляющую исторического идеала. Таким образом, единство социального и индивидуального, не только проявляется как закономерность восприятия витагенного исторического опыта, но и является принципом формирования морально-волевых качеств личности на исторических примерах.

1. См: Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М., 1956. С. 379.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1972. С.147.
- 3.Абульханова-Славская К.А. Соотношение индивидуального и общественного как методологический принцип психологии личности // Теоретические и методологические проблемы психологии личности. М., 1974. С. 79, 80.
4. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке (статья первая) // Психологический журнал. 1991. №6. Т. 12. С. 5-6.
5. Дилигенский Г.Г. Социально-политическая психология. М., 1996. С.210.

**Коврижных Г.Н.
(Екатеринбург)**

**Изучение региональной истории и культуры
в системе внешкольных учреждений**

Внешкольная работа в советском обществе характеризовалась высокой идейно-политической направленностью. Приоритетными направлениями внешкольной работы являлись: «нравственное, идейно-политическое, военно-патриотическое воспитание». Не оставалось без внимания «эстетическое и физическое воспитание, научно-образовательная работа, занятия по труду, технике, юннатская работа» (1). Успешность внешкольной работы виделась в объединении усилий школы, семьи и культурно-просветительских учреждений.

С начала 1980-х гг. выделяются четыре основные педагогические функции внешкольных учреждений с точки зрения ожидаемых результатов, соответствующих социальному заказу, потребностям детей и педагогическим возможностям учреждений: а) профессиональное и гражданское самоопределение детей, что обеспечивалось многопрофильностью детских объединений, которые не повторяли предметные области, изучаемые в общеобразовательной школе; б) дополнительное образование, в рамках которого школьники получали эстетическое, техническое, спортивное, научное образование сверх школьной программы; в) коммуникативная – создание условий для развития коммуникативных навыков на межличностном, межшкольном, межрегиональном и международном уровнях; г) социальная – организация свободного времени школьников и предупреждение детской безнадзорности в условиях занятости родителей в сфере общественного производства (2).

В 1980-е гг. продолжало развиваться межведомственное сотрудничество культуры и образования в деле воспитания подрастающего поколения. Исследовались возможности использования музеев различного профиля в воспитании учащихся. Создавались методические рекомендации по вопросам организации культурно-просветительной деятельности музеев, обсуждались некоторые вопросы методики работы музея с детьми (3). В начале 1980-х проводились конференции, посвященные взаимодействию школ и музеев. Постановление коллегии Министерства культуры РСФСР предписало своим ведомственным учреждениям создать межведомственные советы по координации государственных и школьных музеев, разработать планы, включающие музеи в школьный учебно-воспитательный процесс. Музейная педагогика переживала небывалый подъем.

Во второй половине 1980-х гг. вследствие социально-политических преобразований в жизни общества произошли серьезные изменения в системе образования. Изучение материалов Всесоюзного съезда работников народного образования (1988 г.) показало, что впервые с официальной трибуны прозвучал тезис о том, что внешкольное образование доказало свою жизнеспособность - оно не подменяло школу или вуз, а обогащало базовое образование, компенсировало его недостатки.

Укреплялись связи внешкольных учреждений со школами, научными, творческими и производственными коллективами. В этот период произошли серьезные изменения в видении места, роли и задач внешкольных учреждений в системе образования. Педагогическая наука вернулась к терминологии начала века - «внешкольное образование», вместо используемой ранее - «внешкольное воспитание», которая несколько сужала значение внешкольной работы. Появилось и новое определение - «дополнительное образование». То есть сфера деятельности внешкольных учреждений расширилась, в их задачи стало входить не только воспитание детей и развитие их природных задатков и способностей, но и решение образовательных задач. Эти преобразования были зафиксированы в Законе «Об образовании» (1992), где принципиальным было изменение статуса внешкольных учреждений. В соответствии с Законом они были преобразованы в учреждения дополнительного образования. Было определено основное предназначение данных учреждений - развитие мотивации личности к познанию и творчеству, реализация дополнительных образовательных программ и услуг в интересах личности, общества, государства.

Если раньше общеобразовательная школа определялась как центр воспитательной работы с учащимися, а внешкольные учреждения координировали свою деятельность с воспитательной работой школы, то теперь школа все более ограничивает свою работу обучением, сворачивая внеучебную воспитательную деятельность. Вместе с тем социально-экономические преобразования в стране привели к кризису существовавшей системы внешкольных детских учреждений. Многие из них прекратили свое существование, испытывая огромные финансовые трудности, резко сократилось число кружков и студий. За 1995 год сеть клубных учреждений по России сократилась на 2068. За 1990-1995 гг. в городах было закрыто 3768 Дворцов и Домов культуры, на селе – 5256. В 1995 году произошло их сокращение на 15% (4).

Наряду с этим возникают совершенно новые учреждения, организовывающие внешкольную работу с учащимися. Причем, это не только учреждения дополнительного образования, находящиеся в подчинении Министерства просвещения. На проходившем в феврале 1996 г. Всероссийском совещании работников культуры было отмечено, что за последние годы произошли некоторые изменения к лучшему. Создаются новые типы учреждений культуры. В Свердловской области такими учреждениями стали:

Уральский центр народных промыслов и ремесел, Дом фольклора, Свердловский областной дворец народного творчества, находящиеся в ведомстве Министерства культуры. Наша область не была единственной в этих начинаниях. По всей стране после 1992 г. возникают Центры декоративно-прикладного искусства, Областные дворцы творчества, областные методические объединения, занимающиеся внешкольной воспитательной и образовательной работой.

Возобновляется издание ежемесячного информационно-методического журнала «Внешкольник». Один из учредителей журнала – Центр развития системы дополнительного образования детей Министерства образования Российской Федерации. В журнале публикуются нормативные документы по вопросам дополнительного образования, сообщения о всероссийских мероприятиях, статьи теоретического и методического характера, материалы по истории внешкольного образования. Всероссийский центр художественного творчества совместно с Министерством общего и профессионального образования, Российским фольклорным союзом и издательством «Родникъ» с 1997 г. начали издавать образовательные программы «Традиционные промыслы и ремесла» и практические пособия по декоративно-прикладному искусству. В этих изданиях описывается опыт работы с детьми в разных регионах России.

В июне 1993 г. в Екатеринбурге прошли VII Виноградовские чтения «Народная педагогика воспитания детей, подростков и молодежи». Они показали, что во многих областях ведется интересная практическая и экспериментальная работа по возрождению народного искусства, обрядов, игр, как средств развития творческого потенциала детей, знакомства школьников с родным краем. Выходят в свет методические рекомендации по различным направлениям художественных ремесел для руководителей детских кружков (5).

В 1993 г. для укрепления межрегиональных связей и международного культурного сотрудничества были созданы региональные ассоциации центров народного творчества (АСЦЕНТ). Свердловская область вошла в АСЦЕНТ Большого Урала. На заседаниях Совета президентов Ассоциаций обсуждались и обсуждаются проблемы поддержки и сохранения традиционных художественных ремесел, утверждаются планы республиканских и межрегиональных мероприятий (выставок, фестивалей).

Одним из таких мероприятий стал Российский детский фестиваль народных промыслов и ремесел «Данилушка», проводимый Уральским центром народных промыслов и ремесел один раз в два года. Его цель – повышение интереса подрастающего поколения к декоративно-прикладному искусству, популяризация народного художественного творчества, как части национального культурного наследия, развитие творческих способностей юных умельцев. Для участия в фестивале приглашаются лучшие детские

коллективы со всей России. В рамках фестиваля проходит выставка работ участников фестиваля, на которой они демонстрируют традиционные для своих регионов художественные ремесла. В 2005 г. фестиваль «Данилушка» прошел уже в седьмой раз.

На базе Уральского центра народных промыслов и ремесел разработана также программа организации внешкольной работы по изучению декоративно-прикладного искусства Уральского региона. Эта программа призвана дополнять традиционные школьные курсы истории и культуры Урала (6).

Массовыми формами приобщения детей к изучению родного края остаются детский туризм и краеведение, развитие школьных музеев. Данное направление сегодня объединено программой туристско-краеведческого движения учащихся «Отечество» (7). История и культура родного края становятся для детей предметом познания и изучения, источником их социального, личностного и духовного развития, воспитания патриотов и знатоков России в целом и своей малой родины, в частности. Туристскую и краеведческую деятельность осуществляют более 550 центров, станций юных туристов, туристских баз, а также многочисленные отделы туризма и краеведения Дворцов и Домов творчества детей и юношества, школьные музеи. Особый импульс туристско-краеведческое направление получило в период подготовки и празднования 50- и 60-летия Победы в Великой Отечественной войне.

В Екатеринбурге в Областном методическом центре дополнительного образования «Дворец молодежи» действует отдел краеведения и туризма, который проводит большую работу, связанную с изучением родного края. Не первый год проводятся областные конференции учащихся. Их итогом является издание сборника «Летопись уральских деревень». Школьники проводят учебно-исследовательскую деятельность, выявляя особенности истории и культуры родного края, изучая жизнь и деятельность земляков, пишут рефераты.

Актуальной на сегодняшний день остается проблема эстетического воспитания и образования детей с использованием потенциала художественного краеведения. Так, на Международной практической конференции «Эстетическое образование: проблемы, перспективы, развитие», проходившей в УрГПУ в 2001 г., были заслушаны сообщения, в которых декоративно-прикладное искусство рассматривалось как важный материал для воспитания школьников. Таким образом, для системы внешкольных учреждений рассматриваемого периода характерно активное использование региональной истории и культуры в образовательном и воспитательном процессе.

1. Калечиц Т.Н., Кейлина З.А. Внеклассная и внешкольная работа с учащимися. М., 1980. С. 26.

2. Дополнительное образование детей: Учеб. пособие / Под ред. О.Е.Лебедева. М., 2000. С. 16-19.

3. См: Матюшин Г.Н. Историческое краеведение: Учеб. пособие. М., 1987; Музей и школа: Учеб. пособие для учителя / Е.Г.Ванслова, А.К.Ломунова, Э.А.Павлюченко и др. Сост. Э.А.Павлюченко. М., 1985.
4. Культурно-просветительская работа. 1996. № 3.
5. Анцыгина А.А. Учимся вышивать: Методические рекомендации в помощь любительским объединениям по национальной вышивке и руководителям кружков по народному искусству. Чебоксары, 1992; Афанасьев А. Резчику по дереву. М., 1990.
6. Коврижных Г.Н. Художественное краеведение. Опыт организации внешкольной работы // Региональная модель исторического образования: история, теория, технология. Екатеринбург, 2001. С. 61-64.
7. От внешкольной работы – к дополнительному образованию детей: Сб. нормативных и дополнительных методических материалов для дополнительного образования детей / Под ред. А.К.Бруднова. М., 2000. С. 315-338.

**Лесников А.А., Днепров Т.П.
(Екатеринбург)**

К вопросу о необходимости гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения России

Сложное и противоречивое состояние современного российского общества: апатия, социальное равнодушие, неверие во власть, нравственная разнузданность, упадок государственности – имеет прямое отношение к отсутствию или недостатку внимания к проблеме гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения.

Отсутствие целенаправленной комплексной и систематической работы по этому направлению привело к тому, что в сознании многих представителей молодежи отсутствует четкое понимание таких важных, мобилизующих основоположений как любовь к Родине и соотечественникам, уважение национально-культурных традиций своего и других народов России, наблюдается плохое знание истории своей страны. Порой эти явления приобрели искаженные представления, уродливые очертания. Отсюда и возникают «бичи современного общества»: неонацизм, экстремизм, тотальный обвал нравов, интолерантность. Характерной чертой современной российской действительности становится равнодушие: «...Россия уже давно погрузилась в царство пофигизма и равнодушия... Население наше за годы очередной революции привыкло к катастрофам, утратило многие нормальные человеческие реакции... за годы «демократических» преобразований был разрушен, подорван на корню элементарный дух государственности... Когда люди не верят в государство, не чтят его, не защищают (а государство, в свою очередь, не защищает права человека, не гарантирует ему безопасности), то на самом деле никакого государства не существует» (1).

Следует понимать, что сложившаяся ситуация возникла благодаря появившемуся вакууму в сознании человека, который образовался в результате очередного искания пути развития нашей государственности. А это искание в России начинается по традиции с кардинальной ломки устоявшихся приоритетов и принципов. Максималистская «мойка» государственной системы не могла не затронуть такой важный элемент, как образование и просвещение. Однако, взамен устаревшей и, как оказалось, ложной «идеолого-педагогической доктрины», госструктура образования смогла предложить лишь аморфный «либерально-буржуазный мазок» в духе преодоления комплекса неполноценности и ориентированный на внешние, порой сомнительные западноевропейские образцы. Для того чтобы понять современную ситуацию, необходимо обратиться к нашему прошлому.

В истории нашей страны неоднократно поднималась проблема поисков пути ее развития, решать которую пытались: Петр I, Екатерина II, декабристы, западники и славянофилы. И опять Россия оказалась перед выбором – в каком направлении суждено идти нам? Ответ на этот вопрос предопределен самой действительностью – Россия должна идти к европейской цивилизации. Этот путь является для россиян жизненно важным условием прогресса. Но возможный путь развития России необходимо рассматривать с точки зрения ее национальных особенностей, с учетом ее прошлого, настоящего и будущего. Однако, существуют серьезные сложности этого пути, о которых еще в 40-е годы XIX столетия писал русский экономист и правовед, идеолог декабристского движения Николай Тургенев. Дело в том, что в цивилизованных странах Европы общественные институты развивались постепенно, всё, там существующее, имеет свои корни и источники в прошлом. Основы нынешней общественной, гражданской и политической жизни европейских государств были заложены преимущественно в Средние века. В этом смысле для России Средних веков как бы не существовало, всё, что нужно было ей для процветания, она вынуждена была заимствовать у европейцев. Но не в этом беда России.

Причины неудач России в стремлении ее к цивилизованному пути развития заключаются, по словам Николая Тургенева, в особенности русского народа: «...он, вместо того чтобы двигаться осторожно и умеренно, рванулся по нему с жаром и поспешностью, весьма похожей на ЛЕГКОМЫСЛИЕ. Он слишком быстро и резко свернул с привычной колеи и едва ли не вслепую устремился к цели, которую не мог хорошенько разглядеть. Не потому ли заимствования из-за границы делались столь необдуманно? А когда подражают другим, хватаются прежде всего не за самое полезное, а за самое блестящее: за внешность, а не за суть...». И самое важное, на наш взгляд, что подчеркнул Николай Тургенев, это то, что «...заимствования в области науки и общественных институтов следует рассматривать как СРЕДСТВА, с помощью коих русский народ сможет открыть для себя пути европейской

цивилизации, когда же он достигнет цели, ничто не помещает ему жить собственной жизнью... своим опытом, мыслью, знанием, наукой, промышленностью» (2). Эти размышления о пути развития нашей Родины актуальны и важны как никогда сегодня, т. к. у нас подражание превращается в самоцель.

В современной России мы наблюдаем, как отдельные представители власти, средства массовой информации навязывают «блестящие внешние ценности», выражающиеся в лозунгах: «деньги не пахнут», «бери от жизни все», «каждый сам за себя», свобода как вседозволенность. Самое опасное то, что ребенок как «tabula rasa» (выражение английского философа Джона Локка)-«чистая доска», принимает все это как должное и его сознание программируется на эти образцы. Таким образом, вырисовывается печальная картина настоящего и будущего российского общества.

В связи с тем, что формирование гражданского общества является важным условием прогрессивного развития нашего Отечества, возрастает роль воспитания и образования молодого поколения. Отсюда, система образования должна быть ориентирована, с одной стороны, на противодействие влиянию «ложных ценностей» на неокрепшие детские души, а с другой стороны, на развитие независимого мировоззрения, критического мышления и выработку суждений, основанных на духовно-нравственных ценностях, присущих русской культуре.

Особенно важно подчеркнуть необходимость воспитания творчески активного «субъекта сознательного социального действия» (И. Кант), обладающего гражданским достоинством. Гражданское достоинство выражается в уважении законов данного общества, в знании и выполнении своих прав и обязанностей перед обществом, в гражданской вовлеченности – активном участии индивида в общественных делах. Однако будет неполным понимание сущности явления «гражданин» без его любви к своему Отечеству, т. е. патриотизма. В современном понимании патриотизм – это единение человека и Отечества, которое лишено националистической риторики и обращено к его этико-гуманистической сути. Поэтому в условиях демократизации российского общества система образования должна осуществлять гражданско-патриотическое воспитание, которое проникнуто творческой любовью к своей родине в сочетании со здоровой национальной самокритикой и с бережным отношением к национально-культурным традициям своего и других народов России.

Мыслители прошлого неоднократно говорили о наличие нравственного элемента в формировании гражданско-патриотической направленности общественной жизни. Французский педагог-гуманист С. Френе (1896-1966) считал, что «нравственное и гражданское восприятие всегда идут рука об руку. Высоконравственный человек проявляет свои достойные качества в любой ситуации, поэтому он всегда будет действовать как настоящий гражданин» (3).

Мы считаем, что современная российская школа, учитель истории, педагогическая интеллигенция, обладающие интеллектуальной честностью, должны и способны взять на себя миссию раскрыть подрастающему поколению России истинные нравственные ценности, помочь извлекать уроки из прошлого и показать возможность цивилизованного пути развития нашего Отечества при активно творческом участии каждого гражданина.

-
1. Литературная газета. 2004. №35.
 2. Тургенев Н. Россия и русские. М., 2001. С. 350, 351.
 3. Френе С. М., 1996. С. 122.

**Огоновская А.С.
(Нижний Тагил)**

Историческая память, культура и музейная педагогика

Известный советский (российский) писатель Юрий Нагибин написал замечательные слова: «История выносит Человека из малых и тесных пределов собственного существования. Ты перестаешь быть случайным гостем мироздания, а становишься – звеном великой цепи. Пробуждается осознание собственной ценности, а с ним ответственность за окружающее, за доверенное тебе время».

Обращение к историческим и культурным традициям народов мира, российского народа, народов, населяющих отдельные регионы России, позволяет развивать историческую память поколений, является одним из путей включения подрастающего поколения в контекст всеобщей и отечественной истории, приобщения его к образцам мировой, отечественной, региональной культуры, формирования активной позиции создателя и творца культурно-исторических ценностей.

Историческая память и связанное с ней проникновение в мир прошлого помогает молодым составлять свои представления о мире, определяет их мироощущение и мировоззрение, оказывает решительное воздействие на их социальное взросление. 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 в отдельности. Опыт человечества, общественные и личные ценности нашли отражение в культуре. В свою очередь, созданная человеком культура на протяжении многих веков оказывала благотворное влияние на самого человека.

В условиях современности остро стоит проблема единства культуры и образования, среди целей которого все чаще звучит «Воспитание Человека

Культуры» (Е.В. Бондаревская, Щуркова Н.Е.), а подход к содержанию образования и его организации определяется как культурологический, то есть ценностный, смысловой. Музейная педагогика – одно из перспективных направлений, позволяющее включить обучающихся (школьников, студентов) в мир ценностей истории и культуры и тем самым развивать историческую память личности.

На современном этапе развития общества педагогика как наука об обучении и воспитании, являясь частью культуры, обладает огромным потенциалом, пока еще не исследованным в теории и не реализованным в практике. В то же время сотрудничество музея и системы образования несет мощный образовательный потенциал и открывает большие возможности для обогащения педагогического процесса новыми целями, содержанием и технологиями.

Сформировать потребность в общении с культурным наследием, желание постичь его, приумножить – важнейшая задача современного воспитания, которая достаточно успешно реализуется в рамках нового педагогического направления – музейной педагогики.

В числе наиболее разработанных проблем музейной педагогики можно выделить следующие:

- определение роли и места музея, его образовательно– воспитательной деятельности как средства формирования ценностного отношения к исторической действительности, к окружающему миру (З.А. Бонами, Е.Г. Ванслова, М.Ю. Юхневич, Т.И. Галич, Е.Н. Конухова, Б.А. Столяров, Т.В. Чумалова);
- поиск новых форм взаимодействия музея с посетителями, вопросы социально – культурной активности населения, развитие художественного восприятия, эстетического воспитания средствами музея (Л.И. Агеева, Л.Н. Кульчинская, Н.Г. Макарова, О.Л. Некрасова-Каратеева, М.В. Соколова);
- осмысление воспитательной функции музея через формирование исторического сознания (З.А. Бонами, Т.И. Галич, Н.Л. Кульчинская, Н.Г. Макарова, Б.А. Столяров, М.Ю. Юхневич);
- теория и технология художественного воспитания для дошкольного и младшего школьного возраста (Л.В. Пантелеева, Т.Н. Панкратова, Т.В. Чумалова);
- музейная педагогика как направление развития системы дополнительного образования (Г.В. Вишина);
- сравнение становления музейной педагогики за рубежом и в России (Е.Б. Медведева, М.Ю. Юхневич, И.М. Косова);
- определение возможностей музейной педагогики как средства саморазвития личности (А.С. Новоселова, Р.Д. Зобачева); и др.

Вместе с тем, в современных исследованиях почти нет постановки вопросов, связанных с резко изменившейся образовательно-воспитательной ситуацией, в которой, с одной стороны, перед растущим поколением открываются невиданные ранее возможности приобщения к культурным ценностям, овладения ими и, с другой стороны, быстро нарастают и широко распространяются источники акультуры, деструктивности, факторы деградации личности. Современные школьники взрослеют в резко изменившихся условиях: детская подростковая преступность, наркомания, проституция, разрушительная деятельность СМИ и многое другое ограничивают созидательный, жизненный опыт современного школьника, дезориентирует его в ценностном плане.

Поиск источников духовно-нравственного развития требует переоценки и переосмысления огромного культурного наследия, хранящегося в музеях.

Педагогика приобщения подрастающего поколения и молодежи к культуре с помощью музея не нова в нашей стране. В настоящее время создаются школы при ведущих музеях страны (например, при Русском государственном музее в Санкт-Петербурге, при Третьяковской галерее в Москве), разработаны многие музейнообразовательные программы для учащихся (например, «Предметный мир культуры» (1994 г.), «Музей и культура» (1995 г.), «Здравствуй, музей» (1994 г.)), программа музейного всеобуча «Памятники материальной и духовной культуры в музейных коллекциях» (Екатеринбург, 1996 г.) и др.

Особенность музейной педагогики состоит в том, что музей:

- соответствует гуманистической парадигме образования;
- позволяет отойти от традиционной формы организации обучения – урока, благодаря пространственным перемещениям, игровым методикам, возможности включения в творческую деятельность;
- вовлекает в творческий процесс образования, так как создает условия для актуализации личности самобытным путем восприятия, осмысления, запоминания и использования знаний в дальнейшем образовании и в жизни;
- вовлекает личность в процесс познания через интеллектуальный и чувственный опыт, ценностное отношение к прошлому.

Особенность многомерности пространственной среды музея и многозначности экспозиции дают возможность вариативности восприятия, внимания, памяти, мышления, саморефлексии. Поэтому музей, обеспечивая широкую дифференциацию и индивидуализацию образования, является ценным педагогическим средством актуализации и самоактуализации личности, приобщающейся к нему в любом возрасте.

Особенность музея как педагогического средства состоит и в том, что он противостоит монополии вербальности, его информация наглядна,

эстетична, персонализирована и альтернативна динамичной, тиражированной визуальной информации, распространяемой средствами массовой коммуникации.

Особая ценность музейной среды и музейного предмета выражается в способности вызвать эмоционально-ценностную, эстетическую реакцию, которая значима для формирующейся личности.

Музей может давать интегрированные, «очеловеченные» знания, так как музейный предмет, ценный с историко-культурной точки зрения помогает постичь психологию человека прошлого, способствует пониманию жизни, ее смысла, гуманистически ориентированной системы ценностей.

Музей является идеальным местом и «инструментом» для переосмысления фактов истории и культуры, формирования интереса к окружающему миру. В музеях в своеобразной форме хранятся установки, ценности (материальные и духовные), накопленные предшествующими поколениями людей.

Приобщение учителя, будущего учителя, а через него учащихся к музею обусловлено необходимостью актуализации его личности и предполагает развитие его личной и профессиональной заинтересованности в посещении музеев, выставок, а также умения контактировать с музеем. Национально-региональный компонент в образовательных программах школ Свердловской области также усиливает актуальность проблемы и темы исследования музейной педагогики в настоящее время и ставит вопрос об обучении студентов педагогического колледжа умению сотрудничать с музеями.

Согласно ряду исследованиям, в том числе нашему, музей, к сожалению, нельзя назвать часто посещаемым местом. Социологические опросы, проведенные среди студентов педагогических колледжей позволяют сделать вывод о том, что большинство из них, признавая значимость музеев, выставок для профессионального и личностного становления, посещают их редко, либо не посещают вообще (10% студентов посещают музеи два раза в год; 23% - один раз в год; 38% - реже одного раза в год; 29% - не посещают музеи и выставки). Об этом же говорят результаты исследования, проведенного среди учащихся и педагогов гг. Екатеринбург, Н.Тагила, Красноуфимска, Первоуральска, Алапаевска, Каменск-Уральского, Сысерти, Красноуральска, Серова, Н. Салды, Асбеста, Кировограда, Богдановича, Новоуральска.

В настоящее время теория и практика профессионального обучения музейной педагогики разрабатывается в США, в европейских странах. Здесь существуют учебные программы для высших и средних учебных заведений. В нашей стране пока нет такой дисциплины в учебных планах образовательных учреждений среднего и высшего педагогического образования. В 1997 г. такая попытка была предпринята сотрудниками Русского музея в Санкт-Петербурге совместно с Российским Государственным педагогическим уни-

верситетом им. А.И. Герцена, которые попытались институционализировать музейную педагогику как университетскую образовательную область. Попытка оказалась неудачной, тем самым широкие возможности научного развития и новые перспективы взаимодействия культуры и образования не получили необходимого развития.

Включение музейной педагогики в процесс профессиональной подготовки будущих педагогов – актуальная на сегодняшний день проблема, решение которой позволит расширить спектр личностных и профессиональных возможностей студентов, поможет им эффективнее решать профессиональные задачи, создаст дополнительные условия для актуализации и самоактуализации личности студента как будущего педагога, который сможет учащимся в образовании и в жизни.

**Певец М.В.
(Екатеринбург)**

Урок истории как средство патриотического воспитания: формы и методы

Государство (как дом) держится на трех опорах: экономике, внутренней и внешней политике и идеологии. Если эти опоры будут не равноценны, или удалить одну из них, то наш дом (государство) рухнет. Практически все 90-е годы происходило разрушение этих опор, и первой подверглась разрушению идеология, в основе которой по Ключевскому лежат «... и развитие нравственного чувства, и политическое сознание, и чувство любви и долга к отечеству – все это является результатом изучения истории...» (1).

В начале XXI в. очень четко вырисовываются три основные качества, востребованные государством и реально решаемые на уроках истории: патриотизм, межнациональное и социальное согласие, умение преодолевать трудности.

Патриотизм – это «...любовь к Родине, преданность своему отечеству, своему народу...» (2). Слово «патриот» пришло в Россию из Франции около 200 лет назад (так называли граждан, которые вступали в армию для борьбы с австро-пруссскими захватчиками). Воспитание патриотизма на рубеже XX-XXI веков сопряжено с рядом негативных явлений за последние 15-20 лет, с разрушением прежних нравственных ориентиров российского общества, с ломкой традиций общения людей разных национальностей и разных религиозных конфессий, с низким жизненным уровнем большинства семей. Потому патриотическое воспитание историей включает, прежде всего, воздействие на учащихся с целью осознанного воспитания исторических знаний о лучших традициях российского народа,

героической борьбе, подвигах, нравственных качествах и ярких исторических личностях.

Среди основных форм патриотического воспитания хотелось бы назвать;

1. Объективное изучение исторического прошлого. Современные достижения обновляющейся России не столь велики, чтобы вызвать высокий дух патриотизма. А прошлое страны в течение 90-х годов очернялось и фальсифицировалось неоднократно. Потому основная задача учителя истории ярко, убедительно и доходчиво показать достижения и единство нашей страны, независимо от того как она называется: Русь - Россия - СССР - Российская Федерация. Это наше государство и у него особая роль в этом мире.

История России - это история наших семей, следовательно, ученики составляют генеалогическое древо, следовательно, ищут основы родства, отвечая на вопрос «Кто стоит за тобой?», ищут свидетельства участия в исторических событиях своих родных. Так закладываются основы патриотизма.

2. Показ подвигов, героической борьбы, талантов российских граждан. Прекрасных исторических примеров в Отечестве не счесть.

3. Патриотическое воспитание включает в себя формирование высоких нравственных качеств. К сожалению в учебниках редко просматривается нравственная сторона поступка, события, факта, того или иного известного лица.

В патриотическом воспитании учащихся многое зависит от учителя. Сегодня учитель истории обязан постоянно умственно и духовно самосовершенствоваться:

История – наука не авторитарная и не статичная. Чтобы не оказаться на задворках исторической науки и событий в мире, учителю истории необходимо заниматься самообразованием.

1. Степанищев А.Т. Методика преподавания и изучения истории: Учеб.пособие: В 2 ч. М., 2002. С.93.

2. Словарь русского языка Т. 3. С.33.

**Скальская А.А.
(Стерлитамак)**

Личностно-ориентированная парадигма в изучении социально-гуманитарных дисциплин

Современный этап развития общественных отношений, происходящие политические и экономические преобразования в нашей стране обусловили особую актуальность педагогических проблем, в частности, проблемы гуманизации образования. Главной идеей гуманитарной педагогики является признание ценности человека как личности, его самоопределение, творческое самовыражение, его развитие. Соответственно основу гуманизации образования составляет личностно-ориентированный подход, предполагающий признание суверенитета личности, её индивидуальности, свободы выбора мнений, желаний, интересов. С этой позиции гуманизацию образования можно рассматривать как последовательную ориентацию на личность обучаемого, формирование его индивидуальности, творческих возможностей, с одной стороны, и создание соответствующей интеллектуальной и эмоциональной обстановки, атмосферы психологической поддержки, при которой осуществляется процесс самоопределения, самовыражения, саморазвития, с другой стороны.

Не вызывает сомнений, что в этом сложном многогранном процессе определяющая роль должна принадлежать продуманному социально-гуманитарному образованию. Социально-гуманитарные науки во все времена играли в жизни человека и общества, мировоззренческую роль, вырабатывали у молодого поколения гражданственность, необходимые моральные ориентиры, умение объективно оценивать современные общественные явления.

Установка на личностно ориентированное образование в преподавании социально-гуманитарных наук возможна при осуществлении в преподавании культурологического подхода. Исходной посылкой для определения содержания образования при культурологическом подходе служат устойчивые, характерные для всего общества в целом аспекты жизни, знания, оценки, отношения. Основу культурологического подхода определяет понятие «культура».

Говоря о «вековом здании культуры», Ю.М. Лотман справедливо считает, что культура не есть феномен, принадлежащий строго определённой исторической эпохе, какому-либо поколению. «Культура всегда подразумевает сохранение предшествующего опыта... Потому она всегда связана с историей, всегда подразумевает непрерывность нравственной, интеллектуальной, духовной жизни человека, общества и человечества. И потому, когда

мы говорим «нашей», «современной», мы, может быть, сами того не подозревая, говорим и об огромном пути, который эта культура прошла» (1).

Таким образом, культура интегрирует весь исторический путь, пройденный человечеством, является своеобразным «паролем входа» в другие измерения. При этом национальная культура вступает в диалог с другими национальными культурами, выявляя такие пласты, на которых в родной культуре внимания не обращалось. Диалогичность, как важнейшее феноменологическое свойство культуры, проявляется и в том, что культура не просто формирует и реализует сущностные силы человека, но реализует их в диалоге, то есть в обмене знаниями, информацией, эмоциями. Иными словами, изучая различные культуры, студенты не просто знакомятся с памятниками искусства и архитектуры, с философскими трактатами и правовыми кодексами, а открывают для себя иные человеческие миры, в которых люди и жили, и чувствовали иначе, чем мы. В силу этого постижение культуры обогащает студентов не только новым знанием, но и новым творческим опытом, новым способом мышления. А в силу универсальности понятия культуры, его целостности и непрерывности этот способ мышления является системным, взаимосвязанным, интегративным.

И ещё одним обстоятельством, позволившим выделить культуру в качестве предпосылки перехода к личностно ориентированному социально-гуманитарному образованию, является факт существования бытия культуры как смыслового мира человека. Человек выражает свои мысли и чувства с помощью знаков. Но культура выражается не просто в знаках, а в символах, причем всякий символ есть некоторого рода обобщение. Через символы сознанию студентов открываются смыслы, живущие в бессознательных глубинах души и связывающих людей по единому типу переживаний мира. К.Юнг, вводя в научный оборот понятие архетипов коллективного бессознательного, как великих изначальных образов, понимает под ними знаки-символы, осадок от первичного душевного опыта человечества. Менталитет также является совокупностью символов, формирующихся в данной культурно-исторической эпохе и закрепляющихся в сознании людей. Но если архетипы складываются неосознанно и их никто не формирует, то менталитет-это осознанная на уровне повседневности система символов и смыслов, и, следовательно, подвергаемая изменению и модификации. По сути менталитет - это реально существующее мировоззрение, потому что в нём воплощаются глубинные основания мировосприятия, мировоззрения и поведения человека. А формирование менталитета студентов как квинтэссенции культуры является высшей ценностью образования.

Среди социально-гуманитарных наук наиболее перспективной при реализации технологии личностно-ориентированного обучения является дисциплина «Культурология», призванная выработать умение самостоятельно ориентироваться в окружающей обстановке, через призму социально-

гуманитарного знания видеть противоречия общественного развития и пути их разрешения, выработать у студентов политическую, экономическую, правовую, духовно-нравственную культуру, культуру межконфессиональных отношений.

Выбор курса «Культурологии» в качестве синтезирующего, призванного сформировать субъективную позицию студентов, мировоззрение, способность к самостоятельному выбору и определению смысла деятельности, ответственность за принимаемые решения, творческие способности, рефлексию своего поведения и развития, объясняется следующими обстоятельствами: во-первых, «Культурология» является интегративной дисциплиной, включающей в свое содержание разнообразные сферы человеческой деятельности: идеологию, мораль, искусство, религию и т.д. Во-вторых, особенностью культурологии в системе наук является то, что она развивается не по принципу накопления нового знания. И.Кефели говорил о «своеобразном культурологическом парадоксе» (2): в культуре происходит не обобщение (как в науке), а общение – диалог культур, при этом новые явления культуры не «снимают» старые. В-третьих, культурологическое видение мира в поисках научно обоснованного понимания человека, его сознания, взаимоотношений с обществом способствует не только выработке широты кругозора студентов, но и потребности осмысления собственного места в жизни как специалиста и гражданина.

«Культурология» традиционно делится на теоретическую и историческую части, причём в последней большая часть материала посвящена западноевропейской культуре, что, с нашей точки зрения, не совсем правомерно.

Выше мы говорили, что культура человека формирует его ментальность, которая связана с национальными представлениями в мифологии, фольклоре, обычаях, формах религиозного культа, в философии, литературе, искусстве, общественно-политическом и правовом развитии нации. Поэтому основную часть данного блока мы посвящаем российской культуре. При этом важно учитывать взаимосвязь исторического и культурологического подходов к изучению общественных проблем. Ведь особенности нашей страны, географически и исторически расположенной на стыке Европы и Азии, и определяют национально-культурную самобытность России. Важен также учёт ещё одного аспекта, который отражен в предмете – национально-региональный компонент, включающий ту часть содержания образования, в котором отражено национальное своеобразие культуры республики. Учитывая, что Башкортостан – республика с многонациональным составом населения, важно подготовить высококультурных и высокоинтеллектуальных специалистов, способных жить и работать в поликультурной среде, знающих и уважающих не только свою историю и культуру, но и культуру других этносов, способных согласовывать национальные и интернациональные интере-

сы. Данная дисциплина не должна подменять курс «Истории мировой культуры», а призвана осмыслить уникальный исторический опыт как диалог культур, представить современность как результат культурно-исторического развития человечества.

Как интегративная дисциплина «Культурология» тесно взаимодействует с философией, антропологией, психологией, историей религий, социологией, правом и др. А так как понятие «культура» принадлежит к числу основополагающих в современном обществе, выступает как совокупность ценностей, рождённых творческой активностью человека, курс «Культурология» призван обеспечить и преломление через призму личностно-ориентированного подхода содержание специальных социально-гуманитарных дисциплин. Результатом такого взаимоотражения станет формирование у студентов основных элементов политической, правовой, экономической, духовно-нравственной культур, культуры межконфессиональных отношений. Это связано с тем, что политика, экономика, право, философия, религия являются самостоятельными сферами человеческого бытия, каждая из которых имеет собственный «механизм» реализации в жизнедеятельности общества.

Исходя из этого, духовно-нравственная культура представляет философию как школу мысли, как своеобразную культуру ума, а религию как механизм выработки ценностей и норм, на которых основывается общечеловеческая мораль. Политическая культура призвана представить элементы политической системы как компромисс между различными общественными группами, поиск путей и достижений гражданского согласия. Правовая культура представляет право как нравственную силу и идею справедливости, форму поддержания социального порядка. Экономическая культура требует, чтобы в экономическом воспитании студентов отрабатывались элементы, развивающие систему нравственных ценностей, навыки взаимодействия с людьми, уважение экономических традиций и культуры, сложившихся в других системах.

Таким образом, взаимопроникновение наук социально-гуманитарного цикла в курсе «Культурология» на основе личностно-ориентированного подхода формирует у студентов единую гуманитарную картину мира, охватывающую все гуманитарные и социально-экономические дисциплины и способствующую целостному пониманию общества и человека.

1. Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (18 – нач. 19 в.). 2-е изд. СПб., 1999. С. 8.
2. Кефели И.Ф. Культурология в системе социогуманитарного знания // Социально-политический журнал. 1994. №10. С. 77.

Скалыга И.В.
(Екатеринбург)

Начальное образование в период Первой мировой войны в Пермской губернии

Пермская губерния была одной из крупных губерний Европейской России (после Архангельской и Вологодской) и занимала основную часть Урала площадью 291760 кв. версты. По этому показателю она превосходила Бельгию, Голландию, Данию, Грецию и Швейцарию, вместе взятые. Теперь это территории современных Пермской, Свердловской и частично Курганской областей. Особенностью Пермской губернии, как и Урала, являлась многонациональность ее населения. Здесь соседствовали русские, пермяки, удмурты, татары, башкиры и другие национальности.

Первая мировая война внесла изменения во все сферы жизни, в том числе в деятельность начальных общеобразовательных школ. Развитие образования в этот период несколько затормозилось. Однако просвещение в Пермской губернии к февралю 1917г. было все же более прогрессивным, чем в конце XIX в. (1)

Как это ни парадоксально, но начало войны не привело к уменьшению количества начальных училищ в Пермской губернии, напротив, в это время наблюдается рост школьной сети. По сравнению с 1914г. здесь в 1915 г. число начальных учебных заведений, подведомственных Пермской губернской дирекции народных училищ, увеличилось на 66. Из общего числа начальных училищ этого типа в городах находилось 75 одноклассных и 7 двухклассных, в сельской местности - 2185 одноклассных и 186 двухклассных (2). Согласно рапорту директора народных училищ Пермской губернии товарищу (заместителю) министра народного просвещения, на 1 января 1916 г. в регионе насчитывалось 2453 начальных школы, в которых обучалось 178452 ученика (3). Следует отметить, что в общий подсчет училищ не вошли открытые с началом войны временно действующие школы для беженцев.

Помимо начальных училищ, подведомственных Министерству народного просвещения, дети школьного возраста обучались еще в церковно-приходских школах. Таких школ в Пермской губернии в 1915 г. было 707 (35 в городах и 672 в сельской местности) (4).

Увеличение числа школ продолжалось и в последующий период. По данным отчета попечителя учебных заведений Пермской губернии министру просвещения, в 1916 г. здесь открылось 100 начальных училищ (5).

Расширение сети общеобразовательных школ шло за счет увеличе-

ния финансовых затрат: в 1915 г. в губернии расходы на содержание училищ увеличилось на 7,8% по сравнению с 1914 г. (6). Основное бремя затрат брало на себя государство: 62% всех денег на начальные школы в 1915 г. было выделено Министерством народного просвещения (7). Особенностью Пермского края было наличие здесь губернского и уездного земств, доля которых в финансировании школ составила в том же году 32% (8).

Начавшаяся война повлияла и на положение преподавателей начальных школ. С одной стороны, шла мобилизация учителей: в 1914 г. только из Екатеринбургского уезда было призвано на военную службу 13 учителей (9). С другой - в результате мобилизаций открылась масса вакантных мест в различного рода канцеляриях, на предприятиях, железных дорогах, куда устремились на службу многие учителя, ибо материальные условия работы здесь были лучше, чем на учительских должностях. В результате в начальных училищах губернии произошло увеличение количества женщин по сравнению с учителями-мужчинами: если в 1914 г. число учительниц составляло 76% от общего числа преподавателей, то в конце 1915 г. — 86% (10). Понизился, хотя и незначительно, уровень профессиональной подготовки педагогов. Преподавателей, имеющих специальную педагогическую подготовку, в начальных школах Пермской губернии в 1914 г. было 40,9%, а в 1915 г. - 38% (11). Мобилизации учителей на военную службу продолжались и в последующем. Только за последние три месяца 1916 г. в армию было призвано 42 учителя церковно-приходских школ губернии (12).

С целью закрепления контингента учителей и улучшения их материального положения государством в связи с подорожанием жизни в условиях войны были введены «военные прибавки» к учительскому жалованию. В 1915 г. они составили 5 руб., а в 1916 г. - 10 руб. в месяц при общей средней ежемесячной зарплате 30 руб. (13). Существенную материальную поддержку учителям оказывали органы земского и городского самоуправления. Так, в 1915/16 учеб.г. Кунгурским уездным и городским самоуправлениями дополнительно доплачивалось к жалованию учителя начальной школы 25% основного оклада (14).

Благодаря мерам, предпринятым государством и органами местного самоуправления, по расширению сети школ и сохранению кадрового состава педагогов, в первые годы войны происходило увеличение контингента поступающих в начальные училища Пермской губернии. Так, в 1914 г. в начальные школы Министерства просвещения поступило на 1835 человек больше, чем в 1913 г., а в 1915 г. - уже на 11208 человек больше, чем в 1914 г. (15). И это несмотря на то, что трудности военной поры отражались и на состоянии народного образования. Источники говорят о том, что в некоторых городах и больших заводах (Пермь, Екатеринбург, Кунгур, Шадринск, Камышлов, Тагил и др.) здания народных училищ были заняты для нужд армии, для устройства в них поста войска и госпиталей. В связи с матери-

альными трудностями, вызванными войной, было приостановлено строительство ряда школьных зданий (16). Война ухудшила материальное положение населения и ограничила возможности посещения школ, прежде всего детей крестьянской бедноты.

Однако, военные испытания не уменьшили тяги народа к знаниям и образованию. Напротив, как говорится в отчете директора пермских народных училищ за 1915 г., война всей совокупностью всех своих сторон громко говорит правду о необходимости грамоты, обязательности образования (17). Военное время использовалось в воспитательных целях. Как и во все времена перед школой стояла задача воспитать честных, знающих тружеников; прививать чувство патриотизма, преданности государству. Учащиеся наравне с взрослыми участвовали в поддержке воевавших на фронте и их семьям. Если учителя отдавали от 1 до 3% от жалования, то дети участвовали в благотворительных спектаклях, шили белье для воинов и т.п. (18).

Вызванный войной патриотический подъем духа, стремление оказать помощь армии и вовлечь в этот процесс детей, с одной стороны, интерес к процессу обучения и, соответственно, к школе, с другой, благоприятно сказались на развитии образования в военный период. Охват детей, подлежащих обучению в начальной школе, в Пермской губернии увеличивается. Если в 1914/1915 уч. г., по данным отчета Пермской дирекции, он составлял 59%, то 1916 г. достиг 80% (19).

1. Слудковская И.А. Народное образование в Пермском крае в конце XIX - начале XX века. Пермь, 1998. С.5.
2. ГАПО. Ф. 42. Оп. 1. Д. 509. Л. 53.
3. РГИА. Ф. 733. Оп. 227. Д. 121. Л. 8.
4. ГАПО. Ф. 42. Оп. 1. Д. 509. Л. 54.
5. РГИА. Ф. 733. Оп. 227. Д. 183. Л. 11. Подсчитано автором.
6. ГАПО. Ф. 42. Оп. 1. Д. 509. Л. 61. Подсчитано автором.
7. Там же.
8. Там же.
9. Доклад по народному образованию уездной земской управы // Журналы Екатеринбургского уездного земского собрания. 45-й очередной сессии (1914 г.) и доклады уездной земской управы и комиссий. Екатеринбург, 1915. С. 6.
10. ГАПО. Ф. 42. Оп. 1. Д. 509. Л. 56.
11. Там же.
12. Там же.
13. Там же.
14. ГАПО. Ф. 213. Оп. 1. Д. 16. Л. 1-18. Подсчитано автором.
15. ГАПО. Ф. 42. Оп. 1. Д. 509. Л. 57.
16. Там же. Д. 534. Л. 43.
17. Там же. Д. 509. Л. 57.
18. ГАСО. Ф. 721. Оп. 1. Д. 1. Л. 32,37.
19. Обзор Пермской губернии за 1915 год. Пермь, 1915. С. 17; РГИА. Ф. 733. Оп. 227. Д. 121. Л. 5.

**Сокурова Н.И.
(Екатеринбург)**

**Гуманистическая составляющая педагогики
средневековой эпохи XI в.: историко-педагогический
анализ инвариантной информации**

Важнейшими признаками гуманистической педагогики являются сохранение классической составляющей образования, его светский характер, расширение сферы образования за счет включения эстетической составляющей, связь с витальными потребностями. В соответствии с гуманистической концепцией предусматривается воспитание гражданина, которого волнуют судьбы людей и общества, защита прав детей и женщин. Однако гуманистическая педагогика предполагает прежде всего защиту и расширение прав обучающегося, восприятие его как развивающейся личности, нуждающейся в заинтересованной интеллектуальной поддержке со стороны педагогов. Гуманистическая педагогика дает обучающимся право осуществлять самостоятельный выбор форм обучения, предметов, школ и педагогов (1).

Античная педагогика рассматривала человека как средство реализации государственных интересов полиса. Цель гуманистической педагогики - воспитание такой личности, которая бы самостоятельно ставила перед собой адекватные ситуации задачи, учитывала различные варианты самоактуализации, критически воспринимала религиозную регламентацию бытия. Концепция гуманизма, утвердившаяся с XIV в. в западном христианском пространстве, рассматривала человека как свободную личность, имеющую право выбора в сфере материальных и духовных ценностей (2).

Гуманизм как новое мировоззрение не мог появиться внезапно и сформироваться в полном всестороннем проявлении всех своих качеств. Появлению значительной группы гуманистов могла предшествовать творческая деятельность отдельных индивидуумов-гуманистов, которые первыми прокладывали путь к гуманистическому мировосприятию. Гуманистическое мировоззрение прошло свою эволюцию, отдельные его черты модифицировались, на смену им приходили новые представления и воззрения, следовательно, категорию «гуманизм» нельзя абсолютизировать, то есть рассматривать как нечто застывшее, неизменное и экстраполировать как раз и навсегда установленное на все периоды, эпохи, этапы, страны и человеческие общества. Конечно, сказанное не касается определяющей черты гуманизма, речь идет только о второстепенных признаках, меняющихся в ходе исторического процесса.

Пользуясь методом, предложенным С.А. Плетневой, который можно назвать *методом экстраполяции*, можно воссоздать идеологическую модель гуманизма, включающую определенное количество признаков, кото-

рые выявляются на основе анализа соответствующей литературы, например, византийских энхиридий (учебных пособий). При этом вполне допустимо отсутствие одних признаков и наличие других, которые указывают на гуманистическую направленность педагогической деятельности.

Что касается соотношения гуманизма и гуманистической педагогики, понятие «гуманизм» гораздо шире понятия «гуманистическая педагогика», потому что гуманизм является в целом новой идеологией, которая пронизывает все мироощущение человека, общества, той или иной группы. А гуманистическая педагогика проявляется только в сфере обучения, воспитания и развития. Эти понятия взаимосвязаны, но не детерминированы. Следовательно, они относительно самостоятельны как во времени, так и в пространстве. Как более узкая сфера идеологии, гуманистическая педагогика могла зародиться не одновременно с гуманизмом, могла ему предшествовать или проявляться в деятельности отдельных педагогов.

Считается, что гуманизм как идеология, причем светская идеология, появилась задолго до эпохи Возрождения и затем предстала как идеология Возрождения. Для Возрождения как типа культуры был характерен, помимо прочих характеристик (индивидуализм в области морали, эмпиризм в области науки, реализм в области литературы и искусства, культ силы в области политики), еще энциклопедизм. Титаны Возрождения (Н. Макиавелли, М. Лютер, Л. да Винчи, А. Дюрер) это блестяще доказали. Их предшественник величайший византийский философ, богослов и педагог Михаил Пселл (1018-1078 гг.) также был энциклопедистом.

Гуманизм не признавал теологического взгляда на мир и человека, не считал теологию высшей наукой, не подчинялся церковному диктату в сфере образования. Однако, если в Западной Европе в средние века религиозная догма была господствующей и пронизывала все мировоззрение, то в Византии церковная доктрина была только разновидностью идеологии в государстве, где превалировала светская великодержавная идеология (3). Поэтому только в Византии мог зародиться и проявиться гуманизм как особая светская идеология, которая открыто могла и не противопоставлять себя религиозному мировоззрению, что было совершенно исключено в условиях западноевропейского Средневековья. В силу сложившихся исторических и особенно идеологических условий первые гуманисты и гуманизм вообще могли появиться только в византийском обществе.

В качестве примера можно высказать предположение, базируясь на специальной литературе и новейших источниках, дошедших до нас в новейшее время и касающихся творчества выдающегося византийского ученого, политика и педагога Михаила Пселла, что в некоторых сферах своей деятельности Михаил Пселл был выразителем предвозрожденческих тенденций (4), а в области педагогики - представителем гуманистической идеологии (5).

1. Каждан А. П. Книга и писатель в Византии. М., 1973. С. 66.
2. Антология педагогической мысли христианского Средневековья. Пособие для учащ. пед. колледжей и студентов вузов: В 2 т. Т. 2. Мир преломился в книге. Воспитание в средневековом мире глазами ученых наставников и их современников / Сост., ст. к разделам и коммент. В.Г. Безрогова, О.И. Варьяш. М., 1994. С. 15.
3. Культура Византии (вторая половина VII-XII вв.). М., 1989. С. 366.
4. Любарский Я.Н. Михаил Пселл. Личность и творчество: К истории византийского предгуманизма. М., 1978. С. 247.
5. Медведев И.П. Византийский гуманизм XIV-XV вв. СПб., 1997. С. 8.

**Хомутцов С.В.
(Барнаул)**

Духовное воспитание как важный аспект исторического образования

Модернизация образования предполагает существенные изменения во всех его структурах и уровнях. Пересматривается как содержание, так и методическая составляющая учебно-воспитательного процесса в контексте изучения той или иной дисциплины. Существенные изменения происходят и в историческом образовании. С одной стороны, меняются его содержательные акценты и методологические основания, с другой стороны, смысловые уровни, которые соотносятся с проблемами мотивации и целеполагания. Все попытки свести изучение предмета (особенно на уровне школьного образования) к раскрытию конкретно-научного образовательного контекста и эпистемологических стереотипов, показало свою односторонность и малоэффективность, стало препятствием раскрытия многогранного потенциала исторического знания и познания, его индивидуально-личностных и социальных функций.

Важно определить в историческом образовании то информационное и методологическое «ядро», которое обеспечивает в современных условиях общую стратегию предметно-педагогической деятельности, соотнося ее с требованиями образовательного стандарта и с потребностями личности, ее активной социализации и адаптации. В этом случае можно определить национально-государственный ориентир в области образования, который соотносим, на наш взгляд, с понятием «духовное воспитание».

Мы будем исходить из того, что воспитание – это особым образом организованное внешнее целенаправленное воздействие, смысл которого состоит в создании оптимальных условий для раскрытия заложенных у индивида собственно человеческих качеств в их гармонической психосоматиче-

ской целостности и природосообразности. Раскроем данное определение в ряде некоторых теоретических положений и выводов, к которым мы пришли на основании более чем двадцатилетней учебно-воспитательной деятельности в школе и вузе.

Полагаем, что наметившаяся тенденция дистанционного обучения в школе и вузе нарушает сущностные функции процесса образования и воспитания человека, поскольку учебно-воспитательный процесс ни при каких условиях не сводится к передаче информации от одного его носителя к другому. Тот факт социального общения, который связан с созданием определенной духовно-нравственной ситуации, является, по нашему мнению, определяющим в процессах социализации и активной адаптации к конкретной природно-исторической среде.

В этом случае духовное воспитание представляется нам фактором раскрытия новых функций сознания индивида в современной социокультурной среде, которая позволит определить параметры оптимального сосуществования индивида в социуме в контексте природосообразных интенций естественной целостности, на характер проявления которой влияют, как биогенетические факторы, так и экосоциальные.

В данном контексте все остальные воспитательные задачи в области образования (воспитание гражданское, этническое, трудовое, нравственное, эстетическое и др.) являются, на наш взгляд, лишь отдельными аспектами духовного воспитания как определяющего фактора и сущностного аспекта психолого-педагогического взаимодействия в системе «учитель-ученик». Подобное воспитание предполагает осознание целостности бытия, всех его уровней (природно-космического, биотического, индивидуально-личностного и социального).

С точки зрения направленности педагогических усилий, считаем необходимым выделить основные компоненты целостного сознания, которые, на наш взгляд, особенно связаны с историческим фактором любого знаниевого комплекса. Это – воспитание мышления, воспитание эмоций, воспитание чувств.

Воспитание мышления в этом случае заключается не столько в наполнении рациональных компонентов сознания исторической информацией, сколько в формировании культуры работы с ней – получения, систематизации и использования ее на духовно-нравственной первооснове. Считаем доказанным факт, что всякая мыслительная деятельность без сущностной детерминанты в лучшем случае бесполезна, а в худшем — опасна. Получение любой информации извне должно при этом соотноситься с оценкой ее значимости не только прагматичной, но и духовно-смысловой (обычно выделяют информацию разрушающую, нейтральную и созидательную). В контексте данной проблемы логико-дискурсивные компоненты сознания позволяют определить соотношение фактов отечественной и зарубежной истории. В

этом случае легко понять, что те или иные факты отклонения от современных гуманистических установок имели место быть в истории любого сообщества.

Воспитание эмоций предполагает создание атмосферы позитивных переживаний, позволяющей укреплять воссоздание информационной целостности исторического материала, соединить его с другими компонентами внутреннего мира человека.

Воспитание чувств способствует достижению такой формы отражения реальности, которая основана на устойчивом личностном отношении к происходящему. Человек на основе глубинного осознания именно чувствует то, что происходит с ним, с другим человеком, обществом, природой в целом в процессе изучения прошлого. Важно помочь воспитуемому стать более чувствительным к тем уровням существования, которые соотносятся с понятиями «красота», «добро», «справедливость», «мудрость» и т.п.

Начав осмысливать свое бытие под влиянием целенаправленного педагогического воздействия, мы можем открыть индивидуальные пути для гармоничной реализации творческого потенциала в конкретно-исторической реальности, которая создает условия различных проявлений творческого потенциала, основополагающим условием чего является неизбежная рефлексия опыта прошлого бытия.

В этом случае воспитание личности должно быть не самоцелью, а лишь средством открытия индивидуального духовного пути в контексте исторической реальности, единения с высшими началами бытия, на наличие которых указывают все духовные традиции человечества, создавшие различные по форме, но единые по сути системы духовного воспитания.

Хорошенкова А.В.
(Волгоград)

Гуманитарно-культурологические основания современного исторического образования

Изменение потребностей общественного развития в условиях формирования постиндустриального, информационного общества обуславливает смену в образовании научно-технократической парадигмы на гуманитарно-культурологическую, где основной ценностью становится сам человек, его внутренний мир, специфика индивидуального процесса познания и обретения опыта эмоционально-ценностных отношений.

Сегодня образование является ведущим фактором, определяющим ту или иную жизненную и профессиональную траекторию, стратегию развития че-

ловека еще в школьные годы, формирующую у учащихся уверенность в собственных силах, опыт решения разнообразных жизненно важных проблем.

Гуманитарно-культурологическая парадигма, определяя типологические особенности и смысловые границы обучения в системе непрерывного образования, становится методологическим средством, позволяющим объяснить многообразие педагогических явлений, получивших наименование "качество образования". В нем выделяется внутреннее и внешнее системно-социальное качество, предполагается единство содержательной, процессуальной и результативной сторон обучения.

В самой системе развития образования изменялись структурные составляющие: цели, нормативы, критерии, организационные формы, информационное обеспечение, мотивационно-стимулирующие аспекты и пр. Система образования, чтобы обрести свое новое качество и подготовить подрастающее поколение к жизни, постепенно переходит в режим инновационного развития во всех составляющих ее компонентах. Таким образом, если прежняя парадигма образования в основном ориентировалась на обучение, то современная — на развитие творческих способностей и формирование культуры личности.

Традиционное обучение истории недостаточно полно учитывает сущностную характеристику социального механизма смены поколений, которая должна бы стать основанием для поиска новой парадигмы исторического образования. Речь идёт о понимании истории человечества как последовательной смены поколений, "каждое из которых использует материалы, капиталы, производительные силы, переданные ему всеми предшествующими поколениями; в силу этого данное поколение, с одной стороны, продолжает унаследованную деятельность при совершенно изменившихся условиях, а с другой видоизменяет старые условия посредством совершенно изменённой деятельности" (1).

Возвращение исторического образования в пространство культуры, в полном его смысле, а не частично (в её рациональную составляющую - науку) создаёт возможность сохранения антропологического измерения данного образования.

Специфика гуманитарного образования заключается в том, что его усвоение, предполагает не только овладение информацией на уровне значений. Здесь важно эти значения осмыслить, формируя к ним личное эмоционально-ценностное отношение. Смысл связывает значение с реальностью самой жизни человека в этом мире, с ее мотивами и ценностями. Воплощение смысла в значениях – сложный, психологически содержательный процесс, предполагающий извлечение (вычерпывание) смыслов из ситуации или наделения ситуации смыслом.

Смысл человеческому существованию придает самоидентификация, в основе которой лежит рефлексия, охватывающая цель, средства и объект,

ибо в этом случае у человека вырабатывается мотивированное отношение к ценностям, он приучает себя к осознанному выбору, базирующемуся на определенных идеалах. Такая позиция формируется в том случае, если еще в процессе обучения он имеет дело с содержанием образования как открытой системой, предполагающей опыт творческой деятельности.

Содержание образования в структуре человеческой деятельности выступает тем гуманитарным средством, овладение которым еще в школьные годы, а затем и в процессе профессионального становления, и в широких сферах социальной адаптации приучает человека к тому, что он мысленно конструирует свой жизненный путь, отношения и выбор в окружающем его социо-культурном пространстве.

Момент осмысления особенно значим при изучении дисциплин гуманитарного блока, поскольку в гуманитарном познании существует лишь контекстное толкование любого понятия. Поэтому конкретный смысл здесь может быть выявлен только с учетом обрамляющего контекста. Та или иная трактовка понятия, его конкретное содержательное наполнение позволяет выяснить смысловой диапазон, смысловое поле, в которых для учащихся в данный момент может существовать изучаемый феномен. Здесь многое зависит от интерпретации учебной информации на индивидуально-личностном уровне, выходящей на ее сущностное понимание, на встречу смыслов того, кто обучается, и того, кто учит. Знание-понимание, в свою очередь, предполагает поиск творческого ядра, своего начала на уровне индивидуального опыта с использованием категорий жизненного плана в сочетании с высшим планом гуманистических ценностей.

Такой подход позволяет учащимся наиболее полно и психологически комфортно освоить современный культурологический, гуманитарный контекст, используя для этого адекватную систему дидактических средств.

В этом случае процесс обучения истории воплощается в организации условий "самостроительства личности", развёртывания её сущностных сил и выращивания универсальных способностей как основы индивидуализации. На смену технологиям "научения - усвоения" знания приходят технологии проектирования условий "познания - понимания", предусматривающие его рождение и становление в процессе образовательной деятельности. Затем следует дальнейшее оформление такого "становящегося" знания в виде научного, понятия как части целостной системы, отражающей сущность явлений исторической действительности во всём многообразии её отношений.

Если для усвоения знания необходима рецептурно отработанная информация и алгоритм её оформления в качестве знания, то акт рождения "живого знания" требует процедуры открытия. В первом случае учебная информация воспринимается как некоторая данность, под которую, поскольку она авторитетна (истина в последней инстанции), подстраивается всё предыдущее знание с последующей выработкой умений и навыков. Во втором - лич-

ность вооружается не информацией как таковой, а способом получения необходимого знания, с помощью которого востребуется информация, обеспечивающая познание явления в его связях и отношениях. Так происходит самостоятельное проникновение в сущность данного явления.

С этой точки зрения историческое образование следует понимать как такое познание познанного (тот самый "неповторимый" опыт человечества, сохранённый и непрерывно воспроизводимый в культуре), которое может позволить познавать непознанное.

Только в этом случае можно преодолеть лавину бесконечно и динамично прирастающей информации, которая подпитывает столь же бесконечную погоню учебных программ за увеличивающимся объёмом знаний-результатов (т.е. "мёртвых" знаний). "Живыми" знания становятся лишь в процессе их открытия или сознательного использования, а никак не при "передаче - приёме". Только изменив поведенческую позицию учения на деятельностную позицию познания, можно создать условия становления субъектности личности в историческом образовании.

Конструирования субъект-субъектных отношений, носящих взаиморазвивающий характер, обуславливает индивидуально-личностную динамику как ученика, так и педагога. Это значит, что действия учителя будут направлены на достижения такого состояния, в котором все участники образовательного процесса смогут услышать, понять смыслы друг друга, сформулировать доступный язык общения.

Для данного взаимодействия свойственно широкое использование в качестве педагогического средства собственно человеческих возможностей, таких как личность учителя, его речь, система отношений, общение, - а также источников, в концентрированном виде отражающих глубинную человеческую проблематику – классические произведения искусства и философские мысли, народное творчество, памятники культуры, которые широко представлены в исторических курсах.

В контексте рассматриваемого взаимодействия личность школьника выступает как своеобразная знаковая система, высоко информативная и открытая для контактов, что обеспечивает актуализацию индивидуально-личностных смыслов, выступающих в этом случае в качестве преобразующего и преобразуемого начала.

Субъект-субъектное взаимодействие проявляется в возможности его влияния на интегральные, доминантные характеристики личности, такие как потребности, интересы, смыслы, ценностные отношения и др., определяющие динамику личностной системы в целом.

Необходимым атрибутивным признаком таким образом построенного исторического образования выступает осознанная целенаправленная деятельность по самоизменению, самостановлению, саморазвитию в процессе

практического овладения социальными формами и системой культуры как посредниками связи со всем многообразием окружающего мира.

От знакового и объясняющего, в традиционной системе образования, обучение истории в рамках гуманитарно-культурологической парадигмы позволяет перейти к смысловому, понимающему, что делает его гуманитаризированным не по форме, а по существу. Адекватными такому содержанию образования и характеру образовательного процесса становятся познавательный, а не обучающий способ вхождения в культуру и диалог как социокультурный феномен воспроизводства систем отношений и деятельности.

Такое образование вполне естественно решает задачу его сближения с культурой, поскольку здесь обеспечивается подлинная гуманизация и гуманитаризация, определяющая весь смысл преобразований, ибо "...задача культурного взаимодействия и образования - не в том, чтобы найти готовый ответ, но суметь увидеть проблему, поставить вопрос и самостоятельно, с учётом обстоятельств, решить его".

Вот почему одним из возможных вариантов построения содержания исторического образования является его структурирование в виде интегративно-ценностных проблем. Интегративно-ценностная проблема – это форма отражения логико-психологического противоречия процесса приобретения учащимися опыта самоопределения по отношению к гуманистическим ценностям в предметной системе обучения, реализующего интегративные связи и нацеленного на формирование индивидуально-целостной системы ценностных отношений.

Рассматриваемая проблема отличается следующими характеристиками: источником постановки данной проблемы являются гуманистические ценности; основой построения рассматриваемой проблемы является определенный комплекс знаний из исторических курсов и других дисциплин гуманитарного цикла; решение данной проблемы актуализирует различные способы деятельности школьников; в процессе решения анализируемой проблемы происходит осуществление различных видов межпредметных связей в единой системе, основой которой являются интегрирующие факторы.

Интегрирующие факторы исследователи определяют как совокупность идей, явлений, понятий, предметов, способных объединить в целостное единство все компоненты системы, стимулировать деятельностное проявление последних при сохранении определенной и необходимой степени свободы компонентов, позволяющей обеспечить саморегуляцию новой системы, ее саморазвитие (2).

В качестве интегрирующих факторов могут выступать такие компоненты содержания образования, которые могут органично включаться в иное содержание, объединяться или сливаться с ним в системы более высокого порядка, не теряя в то же время своей специфики. Эти факторы выступают в роли единого основания разнокачественного содержания, и при этом, есте-

ственно, необязательно, чтобы они преобладали количественно. Важно, чтобы достигалась общность, а степень и уровень образуемого ими интегративного содержания могут быть различными.

Следовательно в процессе обучения истории необходима опора на стержневые (интегральные) личностные качества – такие, как креативность, осознанность, гуманность. Интегрирующим фактором выступает следование свое внутренней природе, своей индивидуальности, поскольку эталон качества помещается внутри личности.

Логика смысла является как бы механизмом сохранения, воспроизведения, “передачи” этого смысла от одного звена педагогического процесса к следующему. Воспроизведение, последовательное прорастание смысла в структурно связанных компонентах педагогического процесса создает некую смысловую преемственность при изучении истории. Исходя из этого, логика индивидуально-личностных смыслов является интегрирующим фактором в историческом образовании. Логика смысла задает направленность и формирует характер педагогического процесса, оказывая непосредственное влияние на выбор учителем смысловых доминант при построении содержания последнего.

Что касается критериев оценки качества современного исторического образования, то исследователи предлагают предусмотреть как минимум три аспекта возможного измерения его образовательного эффекта:

- сколь широкий объём культурных ценностей и способов их осуществления в культуре удалось разместить в локализованном и специально организованном пространстве исторического курса;
- в какой степени удалось создать условия для освоения всего объёма ценностей и перевода его в неповторимость становящейся личности, её интеллектуальное и духовное достояние;
- в какой мере воспроизводится неповторимость личности в любой образовательной ситуации и в какой степени она способна оказывать влияние на конструктивное изменение этой ситуации.

При таком подходе операционально-деятельностный и содержательный компоненты исторического образования тесно смыкаются с эмоционально-ценностным, образуя единую систему, способствуя становлению индивидуально-целостной системы ценностно-смысловых отношений личности.

1. Г.И. Герасимов Образование — потенциал социокультурной трансформации российского общества // Социально-гуманитарные знания. 2005. №4.

2. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования. Ростов-на-Дону, 2000.

**Швецова С.К.
(Екатеринбург)**

Образовательный потенциал краеведческого музея в изучении истории

Функции образования и воспитания являются основными в педагогической деятельности школы и музея. Общность решаемых задач вот уже более ста лет определяет взаимодействие этих социальных институтов, хотя представления о цели и способах их сотрудничества менялись в зависимости от господствующей идеологии и образовательных концепций.

В 1870-1890-е гг. и в последующие десятилетия общедоступные музеи рассматривались не только как возможность внешкольного образования учащихся, но воспринимались как едва ли не самое актуальное средство преодоления кризиса образования. Музей стал методом борьбы с чисто книжной системой обучения, поскольку позволял, как отмечал М.В. Новорусский, «изучать не книжки, а натуру, реальные предметы и отношения между ними», т.е. проводить принцип наглядности. Обращение к предметному методу расценивалось как средство развития личности учащегося, его способности к самостоятельным решениям, творческой деятельности.

С 1930-х гг. начинается новый этап борьбы за обновление школы на основе принципа политехнизации, который в значительной степени должен был осуществляться на краеведческой основе, провозглашалось введение в преподавание истории в школах принципа историзма, усиления краеведческого материала и более широкого применения экскурсионного метода. Музей, который снова становится средством переустройства образования, должен был превратиться в лабораторию политехнической, «несловесной», школы с «широкой организацией исследовательских работ, с широким доступом школьников к самому процессу собирания, подготовки и обработки материала». Усилия музеев в этот период направлены, с одной стороны, на помощь учителю, которому вменялось в обязанность самому проводить экскурсии по учебной программе, с другой стороны, на работу с учащимися на музейных материалах.

В начале 1960-х гг. формулируется идея о специфике образования в музее. Впервые за годы Советской власти музей декларирует свое право говорить правду (научное знание) языком факта (подлинника). Музей рассматривается как средство распространения знаний, имеющих научный характер и предметную основу. В какой-то степени с этим связан «музейный бум» 1960-1970-х гг., когда не только школьники, но тысячи людей устремились в музеи, чтобы прикоснуться к подлинной истории.

Конец 1980-х-начало 1990-х гг. ознаменованы возрождением идей отечественных педагогов-просветителей предыдущего столетия по «музеи-

ванию» образования. В этот период само понятие «образования» приобретает более широкий смысл, предполагая развитие ума и интеллекта человека, его душевных и личностных качеств, ценностного отношения к миру. Этот процесс обретения человеком своего образа, как подчеркивают специалисты, происходит в различных формах, в том числе в форме приобщения к историческому наследию через музей.

Современная образовательная парадигма определяет новые задачи музея, которые теперь не сводятся только к передаче информации о том или ином историческом явлении и процессе; в своей деятельности музей должен обращаться и к внутреннему миру человека, влиять на его чувственно-эмоциональную сферу, при этом рассматривая своего посетителя не как объект воспитательного воздействия, а как собеседника, участника равноправного диалога.

На современном этапе происходит дальнейшее осмысление музея как уникального центра исторического образования, имеющего свои характерные черты, отличающие его от других образовательных учреждений.

Различия музейной и школьной сфер образования определяются следующими позициями:

1. В школе общение участников образовательного процесса носит в основном вербальный характер, музей же не только компенсирует избыток вербальности, но и предоставляет школе редчайшую возможность – учить детей извлекать знания, не верить «на слово», опираясь на первоисточник – овестьвленный факт реальной истории и культуры. По мнению музееведа З. Странского, «между реальностью и документом нет промежуточного звена, значит, не бывает и искажений, столь частых в обычных каналах передачи информации. В этом состоит своеобразие, неповторимость такого рода документов» (1).

2. По сравнению с информационным подходом, который преобладает в школе, в музее, посредством визуально представленного материала, подлинности, мемориальности, эстетической ценности музейных экспонатов, историческое образование осуществляется через расширение чувственно-эмоционального опыта человека, следовательно, способствует наибольшему раскрытию творческого потенциала личности. По мнению М.Б. Гнедовского, одного из авторов проектной концепции «Музей и образование» (1989), «музей способен дать человеку то, чего не могут обеспечить ни школа, ни книга, ни другие новейшие достижения цивилизации, - опыт личного соприкосновения с реальностью истории, опыт переживания времени через пространство, содержащее зримые, соразмерные человеку и человеком порожденные ценности. Не знание истории как совокупности умозрительных истин и сведений, но отношение к ней, личное отношение – вот что призван формировать музей... Поэтому музей «сообщает знания» лишь по необходимости,

лишь по той причине, что неведение (или невежество) не может служить основой ценностного переживания» (2).

3. Влияние на личность образовательными средствами музея, в отличие от школы, происходит в особой, эстетически значимой и информационно-насыщенной предметно-пространственной *среде*, способствующей наиболее глубокому погружению в исторический контекст той или иной эпохи.

4. В отличие от классно-урочного типа поведения в школе, музей предлагает иной регламент, основанный на признании особого музейного этикета, пространственном перемещении, возможности включения в игровую или творческую деятельность непосредственно на экскурсии.

Одним из перспективных направлений образовательной деятельности современных музеев по изучению истории является создание специальных программ для учащихся школ, состоящих из циклов занятий и осуществляемых на протяжении достаточно длительного времени.

Это направление по разработке и проведению подобных программ, посвященных истории и культуре родного города, взяла за основу своей деятельности творческая группа музейных специалистов Свердловского областного краеведческого музея. В 2001 г. на базе его интерьерной экспозиции в старинном особняке Поклевских (ул. Малышева, 46) был создан историко-культурный проект «Окно в старый Екатеринбург». В рамках данного проекта с 2004 г. по настоящее время в музее осуществляется экспериментальный цикл образовательных программ, объединенных в историко-краеведческий абонемент «Путешествие в старый Екатеринбург». Этот цикл состоит из 7 тематических занятий, рассчитанных на посещение музея в течение всего учебного года (абонемент второго года обучения - абонемент № 2 - в данное время проходит апробацию, ведется разработка третьего абонемента). Отличительной чертой всех программ абонемента является их историко-краеведческая и историко-культурная направленность, отражающая историю Екатеринбурга конца XIX-начала XX веков.

Первыми участниками стали ученики нескольких классов из школ и гимназий г. Екатеринбурга. Занятия музейного абонемента №1, в основном, проходили в музейном пространстве интерьерной выставки старинной гостиной дома известных уральских предпринимателей Поклевских-Козелл.

Программа «Обитель муз», задуманная как своеобразное «введение в музей», была посвящена истории создания музея Уральского общества любителей естествознания (ныне Свердловский областной краеведческий музей), появлению в музейном собрании уникальных экспонатов и коллекций благодаря жизни и подвижнической деятельности людей, творивших историю Екатеринбурга более ста лет назад.

После обзорной экскурсии по залам музея участники программы имели возможность проверить свои исторические знания и представления в познавательной игре, в ходе которой они учились определять разницу между

собираательством и коллекционированием, имели уникальную возможность не только подержать в руках музейные реликвии, но и попробовать себя в ответственной роли музейного специалиста-исследователя, от профессиональных знаний и умений которого зависит научная ценность музейного собрания. Через непосредственное «общение» с подлинными «свидетелями» прошлого ребята с удивлением обнаружили, что, к примеру, изысканные лайковые перчатки в конце XIX-начале XX вв. являлись неременным атрибутом прогулок самых обычных жительниц провинциального уральского города, а не обязательно изнеженных аристократок из высокопоставленного общества. В сотрудничестве с научными сотрудниками музея участники программы выяснили, что для определения времени создания того или иного музейного памятника хорошей подсказкой может стать знание исторического стиля, использованного в художественном оформлении предмета.

Другая музейная программа цикла - «Один день на Покровском проспекте» - была посвящена знакомству с историей одной из главных улиц старого Екатеринбурга – Покровским проспектом (ныне ул. Малышева). Участники программы совершили путешествие в мир провинциального города благодаря своеобразному «оживлению» подлинной фотографии с видом Екатеринбурга образца 1884 г., открывая малоизвестные страницы из жизни екатеринбуржцев, проникаясь атмосферой звуков и традиций старинной улицы, знакомясь с ее достопримечательностями и образом жизни ее обитателей. В ходе театрализации ребята участвовали в сценках, играх, «ролевом» создании определенных социальных образов и бытовых ситуаций.

Во время программы «Рождественские вечера в старом Екатеринбурге» ребята познакомились с общественными и семейными традициями празднования Рождества и Нового года в нашем городе сто лет назад, и каждый смог творчески поучаствовать в постановке домашнего театра – «рождественском вертепе» и в изготовлении характерной для начала XX века новогодней игрушки.

Находясь «В гостях у Пиковой Дамы», участники этой программы учились видеть в обычных предметах из окружающей жизни - игральных картах - особое историко-культурное явление, рассматривая их значимость с позиции исторических традиций общественного и домашнего досуга; выбирали и защищали собственную точку зрения в яростном споре, имевшем место в старом Екатеринбурге, о пользе и вреде карточных игр.

Гости «Званого вечера в доме Поклевских», «примеряя» на себя конкретные социальные образы екатеринбуржцев давних времен, имели возможность погрузиться в типичную обстановку домашней гостиной старинного дома с ее особыми правилами, этикетом, интересами и увлечениями людей давно ушедшей эпохи, участвуя в постановке «живых картин», упражняя ловкость и сообразительность в традиционных для того времени домашних играх.

Многие участники программы «Тайны столового этикета» на конкретных музейных предметах конца XIX-начала XX вв., отражающих исторические традиции сервировки стола и культуру быта далекого времени, убедились в том, что правила этикета в исторической жизни людей возникли не случайно и существуют не для демонстрации внешней культуры человека, но помогают «общежитию» людей, обеспечивая определенный комфорт во взаимоотношениях между ними.

Заключительная программа цикла «Воспоминание о бале» стала основой путешествия в мир светских развлечений екатеринбургской знати конца XIX - начала XX вв., знакомством с историческими и общественными традициями проведения балов в нашем городе, в ходе которого можно было попробовать себя в роли участника старинной благотворительной «лотереи-аллегри», а также попытаться освоить элементы характерных бальных танцев.

Известно, что простое предъявление информации не способно дать глубоких знаний. Тем не менее, сохраняется тенденция, когда музей рассматривается только как место получения новых исторических сведений или закрепления (подтверждения) исторических знаний, полученных на уроке в школе. Это подтверждается данными музейной социологии - большинство из сегодняшних школьников пишут в анкетах о мотивах посещения музея: «Пришел узнать новое». Вместе с тем образовательные возможности музея позволяют внести в эту установку еще один аспект: «Пришел *пережить* историю» (узнать новое в эмоциональной форме).

В этом смысле содержание музейного абонеента «Путешествие в старый Екатеринбург» направлено не на простое запоминание, а предусматривает соучастие и сопереживание всему увиденному и услышанному в музейном пространстве, что усиливает глубину восприятия представленной исторической информации. Этому способствуют такие активные методы обучения, как игра, театрализация, организация диалогического общения, творческих состязаний, «переписка» с гимназистом и гимназисткой из старого Екатеринбурга и др., использование так называемых памятников нематериального культурного наследия – популярных в Екатеринбурге сто лет назад музыкальных произведений, игр, развлечений и др., их непосредственная реконструкция силами участников в ходе музейного занятия. В программах также предусмотрено непосредственное общение с профессиональными историками – научными сотрудниками института истории и археологии УрАН, Государственного архива, коллекционерами и старожилами города, знакомство с историческими источниками из их собраний.

Первые результаты изучения истории родного города по предлагаемым программам историко-краеведческого абонеента Свердловского областного краеведческого музея свидетельствуют об интересных перспективах

подобного взаимодействия школы и музея, однако, главные выводы и итоги впереди.

В последнее время образовательные возможности музея реализуются в большей степени благодаря развитию такой научной и практической деятельности, как *музейная педагогика*, включающая в себя как представление (презентацию) музейной информации, управление процессом ее восприятия, так и изучение эффективности ее воздействия на музейную аудиторию. Эта формирующаяся научная дисциплина открывает новые перспективы в преподавании истории, расширяет и углубляет сотрудничество школы и музея в системе исторического образования.

1. Цит. по: Шляхтина Л.М., Фокин С.В. Основы музейного дела. СПб., 2000. С. 110.

2. Музей и образование. Материалы для обсуждения. М., 1989. С. 18-19.

Научное издание

**ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА СОВРЕМЕННОМ
ЭТАПЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ
МОДЕРНИЗАЦИИ**

Десятые международные историко-педагогические чтения

Рекомендовано к изданию Ученым советом
исторического факультета УрГПУ (протокол № 6 от 24.02.2006 г.)

Компьютерная верстка Д.Н. Ряпусова

Подписано в печать 24.02.2006 Формат 60x84/16
Бумага для множительных аппаратов. Усл. печ. л. 34,6
Уч.-изд. л. 36 Тираж 150 Заказ
Уральский государственный педагогический университет
620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
Тел. (343) 334-24-23 Факс (343) 334-97-71