

Министерство образования и науки РФ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Исторический факультет
Российская академия наук
Уральское отделение
Институт истории и археологии

**Актуализация исторического знания
и исторического образования
в современном обществе**

**Ежегодник. XVII всероссийские
историко-педагогические чтения
Часть I**

Екатеринбург
2013

УДК 371.32+94(47)
ББК ТЗ(2)6

Редакционная коллегия

Г.Е. Корнилов

доктор исторических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ
(главный редактор)

З.И. Гузнецко

кандидат исторических наук, профессор

В.Н. Земцов

доктор исторических наук, профессор

И.М. Клименко

кандидат педагогических наук, профессор

Г.А. Кругликова

кандидат исторических наук, доцент (отв. за выпуск)

Б.А. Сутырин

кандидат исторических наук, профессор

Актуализация исторического знания и исторического образования в современном обществе. Ежегодник. XVII всероссийские историко-педагогические чтения: сб. науч. ст. / ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», Ин-т истории и археологии УрО РАН. Екатеринбург, 2013. Часть I – 323 с.: табл., схемы.

В сборник включены материалы, представленные на XVII всероссийские историко-педагогические чтения, состоявшиеся на историческом факультете УрГПУ 28-30 марта 2013 г. В сборнике представлены публикации, в которых рассматриваются актуальные теоретико-методологические, конкретно-исторические и методические аспекты изучения отечественной истории. Обозначены проблемы постижения исторического прошлого «Запад-Россия-Восток». Актуализированы наиболее важные направления поиска исторических знаний и их трансформация в историческом образовании. Издание рассчитано на научных работников, преподавателей вузов и учителей школ, аспирантов и студентов, интересующихся проблемами истории, теории и методики обучения истории.

Updating of historical knowledge and historical education in modern society. : Yearbook collection of scientific articles / FSBEI HPE «Ural state pedagogical university», History and archeology institute UB RAS. Yekaterinburg, 2013. Part I. – 323 p.: tables, schemes.

The materials presented on the XVII All-Russian historical and pedagogical readings, USPU which have taken place on department of history are included in the collection on March 28-30th, 2013. Publications in which actual teoretiko-methodological, concrete historical and methodical aspects of studying of national history are considered are presented in the collection. Problems of comprehension of the historical past «West - Russia – East» are designated. The most important directions of search of historical knowledge and their transformation in historical education are staticized. The edition is calculated on scientists, teachers of higher education institutions and teachers of schools, graduate students and the students who are interested in problems stories, theories and techniques of training of history.

ISBN 978-5-7186-0541-9

© ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», 2013

Содержание

Пленарное заседание

Гузненко З. И. (Екатеринбург) ГОСУДАРСТВЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ.....	7
Дудина М.Н. (Екатеринбург) ИЗУЧЕНИЕ РОССИЙСКОГО МЕНТАЛИТЕТА: ПРОБЛЕМА МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В СОВРЕМЕННОМ ХРОНОТОПЕ.....	10
Зубков К.И. (Екатеринбург) ФОРМИРОВАНИЕ РАННИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ РУССКИХ ЛЮДЕЙ ОБ УРАЛЕ: РОЛЬ ИМАГИНАТИВНОЙ ГЕОГРАФИИ.....	17
Огоновская И.С. (Екатеринбург) ШКОЛЬНЫЕ КУРСЫ ВСЕОБЩЕЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ: К ПРОБЛЕМЕ ОПТИМИЗАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ПРОГРАММ И УЧЕБНИКОВ.....	22
Побережников И.В. (Екатеринбург) «ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ: НАСТОЯЩЕЕ (БУДУЩЕЕ) В ПРОШЛОМ?».....	39
Трофимов А.В. (Екатеринбург) ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: СУБЪЕКТИВНЫЙ ВЗГЛЯД.....	52

Раздел I. Запад – Россия – Восток: постижение исторического прошлого

Гордеев С.В. (Екатеринбург) ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА ПРАВИТЕЛЬСТВА НАЦИОНАЛЬНОГО СПАСЕНИЯ В СЕРБИИ (1941 – 1944 ГГ.)	88
Десяткова Е.Ю. (Екатеринбург) РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВЕЛИКОБРИТАНИИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕГИОНАЛИЗАЦИИ (ДЕВОЛЮЦИИ) В КОНЦЕ XX ВЕКА.....	93
Земцов В.Н. (Екатеринбург) 1812 ГОД: ИСТОРИЯ ТЕМЫ.....	95
Зубкова И.А. (Екатеринбург)	100

«ОБУЧЕНИЕ ЧЕРЕЗ ПРЕДМЕТЫ» КАК МЕТОД ПРЕПОДАВАНИЯ
ИСТОРИИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ: ТРАДИЦИИ БРИТАНСКОЙ
ШКОЛЫ.....

Ильиных А. Н. (Екатеринбург)

«АРАБСКАЯ ВЕСНА» И РОССИЙСКАЯ ПОЛИТИКА НА
АРАБСКОМ ВОСТОКЕ В НОВЫХ УСЛОВИЯХ.....

105

Косых Е.С. (Стерлитамак)

ЭТНОКОНФЕССИОНАЛЬНЫЙ ФАКТОР
И ПОЛИТИКА МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМА.....

110

Мезенцев В.Ф. (Нижний Тагил)

СТАНОВЛЕНИЕ ГЕНДЕРНОЙ ИСТОРИИ В США:
АВТОБИОГРАФИЯ ЛИНДЫ ГОРДОН.....

119

Недорезов А.С. (Екатеринбург)

РЕЛИГИОЗНАЯ ПОЛИТИКА ВО ФРАНЦИИ НА РУБЕЖЕ XVIII –
XIX ВВ. В РАБОТАХ ЖАКА-ОЛИВЬЕ БУДОНА И МАЙКЛА
БРОЭРСА.....

124

Охорзин А.П. (Екатеринбург)

МЕСТО БАВАРИИ В СИСТЕМЕ РОССИЙСКО-
ФРАНЦУЗСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ВОПРОСЕ О
БУДУЩЕМ УСТРОЙСТВЕ СВЯЩЕННОЙ РИМСКОЙ ИМПЕРИИ
ГЕРМАНСКОЙ НАЦИИ.....

129

Постникова А.А. (Екатеринбург)

АРМИЯ НАПОЛЕОНА НА БЕРЕЗИНЕ В ТВОРЧЕСТВЕ
ЕВРОПЕЙСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ XIX В.....

133

Пруцакова В.С. (Екатеринбург)

УЗНИКИ МОН СЕН-МИШЕЛЬ: РОМАНТИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД ИЗ
XIX ВЕКА.....

136

Путилова Е.В. (Екатеринбург)

«ОТ "НЕНАВИСТИ" ДО.....»: ЭВОЛЮЦИЯ БРИТАНСКОЙ
ИСТОРИОГРАФИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ ИЗУЧЕНИЯ
НАПОЛЕОНОВСКИХ ВОЙН В КОНЦЕ XIX - НАЧАЛЕ XX
ВВ.....

140

Сутырин Б.А. (Екатеринбург)

148

В.О. КЛЮЧЕВСКИЙ И ЕГО АБАСТУМАНСКИЙ КУРС ВСЕОБЩЕЙ ИСТОРИИ.....	
Тимофеева М.В. (Екатеринбург) «СПОР О ДЖЕНТРИ» В БРИТАНСКОЙ ИСТОРИОГРАФИИ СЕРЕДИНЫ XX В.....	155
Худякова Е.В. (Екатеринбург) ИЗМЕНЕНИЕ РОЛИ ЖЕНЩИНЫ В ЕВРОПЕ В ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА (НА ПРИМЕРЕ ПОВСЕДНЕВНОГО КОСТЮМА)	159
Шестакова Н.Ф. (Екатеринбург) ГОРСЕДД БАРДОВ ОСТРОВА БРИТАНИЯ: ВОЗРОЖДЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ТРАДИЦИИ.....	166
РАЗДЕЛ II	
Актуальные проблемы теории и методики обучения истории	
Антонова А. В. (Екатеринбург) ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ.....	173 177
Бахтина И.Л. (Екатеринбург) ОПЫТ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПОЛИТЕХНИЗМА В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ УРАЛЬСКОЙ ОБЛАСТИ В 1920-е ГОДЫ.....	
Гарифуллина Н.Л. (Златоуст) СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ХРОНОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «ИСТОРИЯ».....	180
Гугнина О.В. (Оренбург) ДРАМОГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ.....	199
Днепров Т. П. (Екатеринбург) УРОКИ КОНТРРЕФОРМЫ СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ (КОНЕЦ 20-Х – 30-Е ГГ.).....	222
Клименко И.М. (Екатеринбург) ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ.....	230
Косинцева А. П. (Екатеринбург)	233

МУЗЕЙНЫЕ ПРОГРАММЫ ДЛЯ МЛАДШЕГО И СРЕДНЕГО ЗВЕНА: РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В ОБРАЗОВАНИИ.....	
Кондрашева М.И., Пряхин В.М. (Екатеринбург) СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ И ИСТОРИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ В ИССЛЕДОВАНИИ ВУЗОВСКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ УРАЛА.....	245
Лыжина О.А. (Екатеринбург) МЕТОДИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ: ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ.....	251
Мосунова Т.Г. (Екатеринбург) ОТ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К СИСТЕМЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	253
Павленко П.В. (Югорск) ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ	279
Постников П.Г. (Нижний Тагил) К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ УЧЕБНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЕМЫХ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ.....	289
Пудовкин С.И. (Нижний Тагил) ИСТОРИЧЕСКОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ИНТЕГРАЦИИ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО И ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ.....	295
Чучула Н.М. (Каменск-Уральский) ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЩЕСТВО И ВОЗМОЖНОСТИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ.....	316
Шапошников Г.Н., Айрапетова И.В. (Екатеринбург) НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕХОДА НА НОВЫЕ ФГОС ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВА» В ВУЗАХ НЕГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ.....	
Широкий В.А. (Екатеринбург) СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ.....	321

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

УДК 323.2

ББК Ф.3.4

ГСНТИ 03.23.55

Код ВАК 07.00.02

З. И. Гузненко

Екатеринбург

ГОСУДАРСТВЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогическое образование, образовательная политика, сеть учебных заведений, студенческие контингенты, условия военного времени, учительские кадры, школа.

АННОТАЦИЯ: В статье анализируется образовательная политика советского государства по сохранению системы образования в трудных условиях военного времени как важная страница отечественной истории. На примере сохранения сети педагогических учебных заведений и студенческих контингентов на Урале и в РСФСР показано, что государство, предпринимая практические меры, заботилось не только о решении неотложных текущих задач, но и о создании необходимых предпосылок для развития отечественного образования в послевоенные годы, как одного из стратегических направлений будущего развития общества.

Z. I. Guznenko

Yekaterinburg

SOVIET STATE EDUCATIONAL POLICY DURING WW2

KEY WORD: teacher training, educational policy, network of higher schools, student contingent, WW2 conditions, teaching staff, school.

ABSTRACT: The article presents an overview of Soviet educational policy during WW2; measures taken to preserve state educational system in severe war time conditions are given prominence as an important page of Russian history. The paper supplies evidence that the network of teacher training higher schools was preserved and student contingent was kept intact in the Urals as well as Russian Soviet Federal Socialist Republic (RSFSR). This testifies to the fact that the Soviet state was capable of both current and strategic decision-making: it created prerequisites for development of Russian state educational system as part of societal development in postwar years.

Период Великой Отечественной войны можно рассматривать как период бесценного и беспрецедентного опыта государственной политики в сфере образования и ее реализации в чрезвычайных для страны и народа военных условиях, обращение к опыту которого представляет не только научный, но и практический интерес, что обусловлено поисками путей преодоления противоречий и разрешения проблем, постоянно возникающих в процессе реформирования отечественной системы образования на протяжении последних двадцати лет. Об остроте имеющихся проблем, заинтересованности российских граждан в их преодолении свидетельствуют разные факты: и активное обсуждение широкой общественностью проекта Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации», наконец-то принятого в декабре 2012 года Государственной Думой, одобренного Советом Федерации и подписанного Президентом РФ 4 января 2013 года; и проявление озабоченности граждан состоянием дел в образовании, о чем свидетельствуют публикации на страницах периодической печати, в телепередачах, других средствах массовой информации.

Любая система образования, как считают специалисты, основывается на нескольких краеугольных камнях, одним из которых является уровень образования, признаваемый государством как необходимый для каждого своего гражданина и поэтому обеспечиваемый на бесплатной основе. Другим краеугольным камнем системы образования выступает совокупность правовых средств и гарантий, призванных обеспечить каждому гражданину страны такой уровень образования реально и независимо от его материального положения, состояния здоровья, других обстоятельств. Третий краеугольный камень составляют меры, принимаемые государством по обеспечению надлежащего исполнения гражданами возложенной на них обязанности получить базовое образование на уровне, закрепленном законом или конституцией страны. Наконец, четвертым краеугольным камнем образовательной системы являются трудовые права и социальные льготы педагогов и других работников образовательных

учреждений, как важных субъектов образовательных отношений [10, с. 7].

Об эффективности действия той или иной политики обоснованно можно судить лишь на основе изучения и обобщения практики ее осуществления, анализа реальных социальных результатов. В этом смысле образовательную политику, проводимую в СССР в годы Великой Отечественной войны, можно оценивать как эффективную, так как ее реализация в значительной мере способствовала сохранению в чрезвычайных условиях военного времени конституционного права граждан на получение начального и семилетнего образования на бесплатной основе, обязанности получения этого уровня образования гражданами.

Следует подчеркнуть, что политика советского руководства в лице высших партийных и правительственных органов уже на протяжении двух предвоенных десятилетий отличалась последовательностью в постановке и разработке вопросов, связанных с повышением образовательного уровня населения страны. Содержание партийно-правительственных постановлений: «О работе по ликвидации неграмотности» (17.05.1929), «О всеобщем обязательном начальном обучении» (25.06.1930), «О структуре начальной и средней школы в СССР» (15.05.1934), «О работе высших учебных заведений и о руководстве высшей школой» (23.06.1936) и последующих, - свидетельствует о направленности политики на количественный рост и качественное развитие советской образовательной системы, создание материально-технической базы, кадровых и других ресурсов. Примеры конкретных результатов реализации этой политики были приведены в выступлении Наркома просвещения РСФСР В.П. Потемкина на Всероссийском совещании заведующих областными (краевыми) отделами народного образования и наркоматов просвещения АССР, состоявшемся 27-31 января 1941 года, то есть за пять месяцев до начала Отечественной войны. Сама тема совещания – «Очередные задачи народного образования» - предполагала подведение итогов работы по реализации ранее принятых решений. На начало 1940/41 уч. года в РСФСР функционировало 113880 дневных общеобразовательных школ, в которых обучалось 20229 тысяч учащихся [16, с. 11]. Во второй половине 1940 года в РСФСР было организовано 22 новых

учительских и 3 педагогических института. При этом НКП РСФСР оказал помощь учительскими кадрами некоторым союзным республикам, направив туда 2800 специалистов [16, с. 12, 14]. К концу 1940/41 учебного года только в ведении НКП РСФСР находилось более 230 вузов, осуществляющих подготовку педагогических кадров, в том числе: 12 университетов, 66 пединститутов, 61 учительский институт при педагогических институтах и 69 самостоятельных учительских институтов, 5 педагогических и 18 учительских институтов иностранных языков [4. Л. 1 об.]. В вузах системы просвещения РСФСР в 1940/41 учебном году обучалось 220,7 тысяч студентов. Государственные ассигнования на просвещение в 1940 году составили 22,5 млрд. рублей [20, с. 79-81].

Война, развязанная против Советского Союза фашистской Германией, нарушила мирный процесс развития страны, потребовала мобилизации всех военно-технических, финансово-экономических, духовно-нравственных ресурсов для борьбы с захватчиком, став суровым испытанием для всей системы общего и профессионального образования. В сложных условиях военного времени важно было максимально сохранить сеть учебных заведений, контингенты учащихся, учительские и профессорско-преподавательские кадры; продолжить подготовку специалистов для промышленности и сельского хозяйства, для здравоохранения и просвещения, перестроив учебно-воспитательный процесс с учетом требований военного времени; дать Красной Армии пополнение, способное быстро освоить военную технику. Примером конкретизации этих задач отдельными вузами может служить решение Ученого совета Свердловского педагогического института о задачах работы на 1941/42 учебный год, принятое 30 июля 1941 г. Ученый совет постановил всю деятельность коллектива подчинить интересам фронта и полностью обеспечить подготовку высококвалифицированных специалистов. Учебной части, деканам и заведующим кафедрами было поручено установить такой порядок, четкость и плановость в работе, которые обеспечивали бы ответственное отношение к своим обязанностям каждого преподавателя и студента, высокое качество всех форм аудиторных занятий и самостоятельной работы обучающихся, способствовали усилению организационно-

воспитательной работы и вовлечению коллективов в активную общественную деятельность внутри и вне института [7, С. 65-66].

Начавшаяся война привела к значительному сокращению сети вузов и техникумов в стране. К декабрю 1941 г. 55 вузов было временно закрыто, 110 – объединено с другими. Сокращение коснулось всех групп вузов, но более всего – группы университетов и педагогических институтов, готовивших кадры для народного образования. К октябрю 1942 г. в СССР осталось лишь 203 вуза такого профиля из 396, работавших в начале 1941 г. [13, С. 41]. В РСФСР уже к 15 ноября 1941 г. количество университетов, педагогических и учительских институтов уменьшилось на 75 единиц, или на 32,4 %. Численность студентов в этой группе вузов сократилась на 42,9 тыс., или на 41,4 %. При этом в университетах и учительских институтах студенческий контингент сократился почти в 2 раза, а в педагогических – почти в 3 раза. К этому следует добавить, что и новый прием в вузы в 1941 г. составил всего 22,7 тыс. человек, или 89 % к плану [3. Л. 86, 98].

В трех областях и двух автономных республиках Урала: Пермской, Свердловской, Челябинской, Башкирской и Удмуртской, - количественное уменьшение педвузов не было таким радикальным, как в Федерации. Некоторые вузы, как, например, Свердловский институт иностранных языков, были реорганизованы в факультеты родственных вузов. Ижевский учительский институт иностранных языков был влит в Удмуртский государственный педагогический институт. Местные органы использовали все возможности для сохранения педагогических учебных заведений. Так, бюро Челябинского обкома партии решило 21 августа 1941 г. обратиться с просьбой в СНК РСФСР закрыть Челябинский педагогический (вместе с учительским) и институт иностранных языков из-за невозможности их размещения в пределах области, после того как у них были изъяты ранее принадлежащие им учебные и жилые площади. Однако закрытия этих учебных заведений удалось избежать, так как уже к 10 сентября была изыскана возможность закрепления за ними помещения школы № 6 и учебного здания школы глухонемых. Одновременно Челябинскому горсовету было поручено в 3-дневный срок обеспечить пединститут общежитием на 250 человек [9, Д. 761. Л. 6 об.; 10. Л. 10 об.]. Исполком Пермского областного

совета своим решением от 18 августа 1941 г. отменил решение исполнительного комитета Соликамского горсовета о переводе местного учительского института в г. Чердынь в связи с изъятием его учебного здания для других целей и обязал обеспечить занятия в учительском институте во вторую и третью смены на учебных площадях школы медсестер и других, сохранить за институтом имеющиеся у него общежития [1. Л. 368]. В целом, по состоянию на 10 августа 1941 года в пяти территориях Среднего Урала функционировало 19 вузов, готовивших кадры для системы народного образования, в том числе 2 университета, 6 педагогических и 11 учительских институтов, в которых обучалось 7870 студентов на всех курсах, или одна десятая часть от контингента студентов этой группы вузов РСФСР [2. Л. 61, 62, 63].

Существенно сократилась в Российской Федерации сеть педагогических училищ, которая только в период с 1 июля по 31 декабря 1941 г. уменьшилась на 123 единицы. При этом была почти полностью свернута работа физкультурных и музыкально-художественных училищ. Резко сократился и студенческий контингент этих учебных заведений. Если к концу 1940/41 учебного года в педучилищах обучалось 96,2 тыс. учащихся, то в начале 1941/42 учебного года в них числилось 52199 учащихся. Сокращение контингента обучаемых в педучилищах стало следствием не только уменьшения их сети, но и невыполнения плана приема на первый курс. Так, в Челябинской области план приема в педучилища был в том году выполнен всего на 64,5 %. Перевыполнение плана имело место в немногих областях, как, например, в Свердловской, выполнившей его на 145 % [4. Л. 18, 18 об.].

Сложившаяся в системе педагогического образования ситуация отрицательно сказалась на обеспечении школ учителями, несмотря на то, что с первых дней войны и на всем ее протяжении в стране и отдельных ее административных территориях произошло заметное сокращение, как школьной сети, так и ученических контингентов, обусловленное целым рядом причин. В начальный период войны в тыловых территориях это явилось результатом передачи школьных зданий для военных целей. Так, в Пермской области количество школ сократилось с 2173 до 2133, в Челябинской – с 3016 до 2879. Но уже с 1942/43 учебного года

начался рост школьной сети за счет высвобождения школьных зданий и передачи их для использования по прямому назначению, а также за счет нового строительства. Например, в Свердловске в годы войны было выстроено три новых школьных здания на 1400 ученических мест [12, с. 346]. С 1941/42 учебного года по 1944/45-й сеть школ в Свердловской области выросла на 222 единицы. В РСФСР общее количество школ в 1944/45 учебном году составило 109687, или 98,2 % по отношению к довоенному показателю [18, С. 485].

Несмотря на то, что общая численность учащихся в стране также сократилась с 34,7 млн. в 1940/41 учебном году до 26 млн. к концу войны, нехватка школьных учителей была весьма высокой. Например, в школах Свердловской области к началу 1942/43 учебного года не хватало 1678 учителей, в Российской Федерации в конце 1943 г. недоставало 7314 педагогов [22, С. 32, 46; 19, С. 109]. Проблема обеспечения школ учителями решалась разными путями, одним из которых стала целенаправленная политика правительства по возвращению к педагогической деятельности лиц, работающих не по специальности. Недостаток учительских кадров восполнялся также за счет привлечения к педагогической деятельности выпускников средних школ, увеличения школьной нагрузки учителей, завучей и директоров школ, повышения наполняемости классов. То есть использовались внутренние школьные резервы. Большое распространение получили краткосрочные курсы по подготовке учителей. Но одним из основных путей пополнения школ квалифицированными специалистами оставалась подготовка их в педагогических учебных заведениях.

В годы войны нормативно-правовое регулирование подготовки педагогических кадров не прекращалось. На высшем государственном уровне был принят целый ряд постановлений, направленных на решение проблемы обеспечения школ учительскими кадрами. Правительственные решения носили конкретный и целенаправленный характер, представляли в совокупности системный подход к разрешению наиболее актуальных для военного времени проблем: сохранению сети педагогических учебных заведений, студенческих контингентов и научно-педагогических кадров в них, материально-технической и

учебно-методической базы, организации учебно-воспитательного процесса и др. Убедительным примером тому служат время и названия принятых решений:

- 5 мая 1942 г. – постановление ЦК ВКП (б) и СНК СССР «О плане приема в вузы в 1942 году и мероприятиях по укреплению высших учебных заведений»;

- 13 сентября 1942 г. – постановление СНК СССР о повышении должностных окладов профессорско-преподавательскому составу вузов, директорам и их заместителям по учебно-научной работе;

- 18 декабря 1943 г. – постановление СНК СССР «О мероприятиях по укреплению системы заочного педагогического образования»;

- март 1944 г. – постановление СНК РСФСР «Об улучшении работы педагогических училищ»;

- август 1944 г. – постановление СНК РСФСР «Об улучшении работы учительских институтов» и др.

Этот перечень документов не является исчерпывающим, однако объем статьи не позволяет представить его более полно и подробно раскрыть их содержание и результаты реализации. Тем не менее, значимость этих решений можно проследить на примере заочной формы подготовки педагогических кадров, которая в годы войны играла исключительно важную роль, так как позволяла продолжить и завершить образование студентам, вынужденным в связи с военным положением оставить обучение на стационаре. Особенно большой отсев студентов-заочников наблюдался в первом семестре 1941/42 уч. года. Например, в Челябинском, Магнитогорском и других педвузах выбыло свыше 50 % их общего состава, исключая ушедших в армию. К этому следует добавить, что сеть заочных отделений сократилась в начале войны на 42 единицы из-за временного закрытия ряда университетов, педагогических и учительских институтов. Вместо 103 заочных отделений в 1940/41 уч. году в первом военном учебном году продолжало функционировать только 61 заочное отделение. Почти прекратилось централизованное издание учебно-методической литературы для заочников. Фактически не проводились установочные сессии, было отменено проведение зимних сессий [4. Л. 14, 15].

Принятое 18 декабря 1943 г. постановление Совнаркома СССР «О мероприятиях по укреплению системы заочного педагогического образования» предусматривало осуществление целого ряда мер с целью улучшения заочного обучения. В частности, предусматривалось освобождение от платы за обучение всех успевающих студентов-заочников, освобождение их в течение четырех вечеров в неделю от внеурочной работы, обеспечение заочников в период сессий питанием наравне со студентами стационара. Издательства были обязаны увеличить выпуск учебной и методической литературы для системы заочного обучения. По разрешению СНК РСФСР уже в период зимних каникул с 1 по 6 января 1943 г. были проведены учебно-экзаменационные сессии учителей-заочников. Органы народного образования прилагали немало сил для организации и проведения сессий для заочников [6, С. 113].

В 1943/44 уч. году для всех школ РСФСР требовалось 39569 учителей. Большая часть этой потребности, а именно 15858 человек, должна была покрыться за счет выпуска специалистов из педучилищ и учительских институтов. Из пединститутов в 1943 году планировалось выпустить 4171 специалиста. Фактически же было выпущено 3153, то есть более чем на тысячу человек меньше, что в большой степени было связано с продолжавшимся отсевом студентов по разным причинам. С учетом сложившегося положения правительством был взят курс на восстановление сети и контингентов учащихся педвузов, на увеличение планов нового приема в педагогические учебные заведения. Так, план приема в вузы НКП РСФСР на 1943 год был установлен в количестве 27120 человек, в том числе в университеты – 4500, в педагогические институты – 10590, в учительские – 12030. Нарком просвещения РСФСР подписал в октябре 1943 года приказ о дополнительном приеме студентов в педвузы в количестве 2 тысяч человек [5. Л. 1, 21, 12]. Прием в педучилища также был запланирован с ростом на 5170 человек по сравнению с планом 1942 г. и должен был составить 35 тысяч человек. Однако динамика нового приема в целом оставалась нестабильной, что можно видеть на примере отдельных территорий Среднего Урала. Так, если в педучилища Пермской области в 1941 г. было принято в 717 учащихся, в 1942 – 919, в 1943 – 1151, то в 1944 – 962 учащихся [5. Л. 1].

В целом государственная политика по обеспечению школ учительскими кадрами, сохранению отечественной системы образования носила целенаправленный характер, что предопределило постепенный рост сети педагогических учебных заведений и студенческих континентов в них. Если на начало 1942/43 уч. года в РСФСР насчитывалось 126 педагогических учебных заведений, то на 15 января 1944 года – 159. Количество студентов только за 1943 календарный год выросло, по данным 137 вузов НКП РСФСР, с 35951 до 67100 человек, то есть почти вдвое [12. С. 191]. Уральские педвузы выпустили за годы войны около 5 тыс. учителей, в том числе Свердловский педагогический вместе с учительским - 1369 специалистов [19. С. 109]. Школа пополнялась учителями, которые в тяжелых условиях военного времени самоотверженно выполняли ответственную задачу обучения и воспитания подрастающего поколения.

Об уровне эффективности выполнения принимаемых решений на местах можно делать выводы не только на основе анализа документальных источников, статистических материалов, периодической печати военного времени, но и воспоминаний очевидцев. Известный физик-теоретик Борис Иоффе в своем выступлении при вручении ему премии имени И.Я. Померанчука (30 октября 2010 г.) отметил, что когда в июне 1943 г. он вернулся в Москву из эвакуации, ему было 17 лет и 9 классов за плечами. Летом 1943 г. в ряде московских вузов открылись подготовительные отделения, куда принимались школьники с 9-классным образованием, которые за несколько месяцев проходили программу 10 класса, сдавали экзамены и поступали на первый курс вуза. Среди таких оказался и Борис Иоффе, ставший студентом Московского электромеханического института инженеров транспорта. В своей речи ученый подчеркнул, что уже в 1943 году правительство понимало, что после войны стране будут нужны инженеры [21. С. 7]. К этому следует добавить, что образовательная политика советского государства в годы войны была направлена не только на решение текущих практических задач, но и на перспективу, закладывая в сложных условиях военного времени необходимые предпосылки для дальнейшего культурного развития страны и общества.

Источники:

1. ГАПК. Ф. р-986. Оп. 1. Д. 6.
2. ГАРФ. Ф. А-2306. Оп. 69. Д. 2660.
3. ГАРФ. Ф. А.-2306. Оп. 70. Д. 4162.
4. ГАРФ. Ф. А-2306. Оп. 70. Д. 4281.
5. ГАРФ. Ф. А-2306. Оп. 70. Д. 7861.
6. Директивы ВКП(б) и постановления Советского правительства о народном образовании: сборник документов за 1917-1947 гг. Вып. 1 / Сост. М.И. Болдырев. М.-Л.: Изд. АПН РСФСР, 1947.
7. Культурное строительство на Среднем Урале. 1941-1977. Сборник документов. Свердловск, 1987.
8. Народное образование, наука и культура в СССР: Статистический сборник. М.: Статистика, 1977.
9. ОГАЧО. Ф. П - 288. Оп. 1. Д. 761.
10. ОГАЧО. Ф. П - 288. Оп. 1. Д. 767.

Литература:

11. Богданов И.М. Очерки по статистике всеобщего школьного образования. М.- Л.: Изд. АПН РСФСР, 1948.
12. Вклад Урала в разгром фашизма: исторический опыт и современные проблемы национальной безопасности: материалы Международной научной конференции, посвященной 60-летию Победы в великой Отечественной войне. Екатеринбург: ИИиА УрО РАН, 2005.
13. Из истории советской интеллигенции. М., 1966.
14. Константинов Н.А., Медынский Е.Н. Очерки по истории советской школы за 30 лет. М.: Госучпедгиз, 1948.
15. Образовательное законодательство государств – участников СНГ и стран Балтии. В 2 т. Т. 2 / под ред. д-ра юрид. наук, проф. В.М. Сырых. М.: Готика, 2003.
16. Очередные задачи народного образования // Материалы Всероссийского совещания заведующих областными (краевыми) отделами народного образования и наркомов просвещения АССР 27-31 января 1941 г. М.: Наркомпрос РСФСР, 1941.
17. Очерки истории Свердловска (1723-1773). Свердловск, 1973.
18. Победа Октябрьской революции на Урале и успехи социалистического строительства за 50 лет Советской власти. Свердловск, 1968.
19. Сперанский А.В. В горниле испытаний. Культура Урала в годы Великой отечественной войны (1941-1945). Екатеринбург : УрО РАН, 1996.
20. Субботина К.И. Народное образование и бюджет. М. : Финансы, 1965.

21. Троицкий вариант – Наука. 2011. № 2 (7). 1 февраля.
22. Черник С. А. Советская общеобразовательная школа в годы Великой Отечественной войны. М., 1984.

УДК 94

ББК Ч426.63

ГСНТИ 03.01.45

Код ВАК 13.00.02

М.Н. Дудина

Екатеринбург

**ИЗУЧЕНИЕ РОССИЙСКОГО МЕНТАЛИТЕТА:
ПРОБЛЕМА МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ
В СОВРЕМЕННОМ ХРОНОТОПЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: хронотоп, менталитет, российский менталитет, социокультурные трансформации, диахронно-синхронный метод в преподавании истории.

АННОТАЦИЯ: Авторский подход состоит в понимании необходимости и возможности изменения российского менталитета на основе актуализации в методике преподавания диахронно-синхронного метода изучения исторических фактов и событий в хронотопе.

M. N. Dudina

Yekaterinburg

**EXPLORING RUSSIAN MENTALITY: THE STRATEGIES
OF TEACHING HISTORY IN THE CONTEMPORARY
CHRONOTOPOS**

KEY WORD: chronotopos, mentality, Russian mentality, social and cultural transformations, diachronic and synchronic methods of teaching history

ABSTRACT: The author emphasizes a growing importance of changing the mentality of Russians based on applying teaching strategies that involve presenting historical facts and events in diachronic and synchronic aspects.

*Я русский сам, и что я знаю?
Я падаю, я в небо реусь.
Я сам себя не понимаю,
А сам я – вылитая Русь!*

И. Северянин

В методике преподавания истории понятия «пространство» и «время» всегда были основополагающими, но не определялись в методической литературе, в учебниках, значит, употреблялись, но не осознавались. Более того, пространство и время динамично менялись, но редко подчеркивался их континуум, целостность и неразделенность, связь с менталитетом народа. Используя понятие «хронотоп» (греч: *chronos* – время, *topos* – место), мы ориентируем на эти свойства времени и пространства, исходим из утверждения М.М. Бахтина о том, что «вступление в сферу смыслов совершается только через ворота хронотопа» [1. С. 406]. Можно считать это главной задачей методики преподавания истории – ввести в «сферу смыслов», чтобы понять сущность исторического развития в ментальном поле своего народа и других.

Остановимся на понятии «менталитет» (от позднелат. *mentalis* – умственный), определяемом как устойчивый способ специфического мировосприятия, характерный для больших групп людей. Поскольку это могут быть этносы, нации или социальные слои, которым характерно особое мировосприятие, специфические способы реагирования на феномены окружающей действительности, постольку данный термин употребляется и во множественном числе. Ментальности – общие характеристики индивидов, живущих в одной культуре, однако различающихся в

силу принадлежности к тому или иному социальному слою (Л. Леви-Брюль, М. Блок, Л. Февр). До недавнего времени эти редко употребляемые понятия вошли в современный научный и повседневный язык. В настоящее время широкого распространения английского языка этимологию слова ментальность связывают с английским понятием *mentality*, которое не совпадает по содержанию – «качество ума, характеризующее отдельного индивида или класс индивидов», «образ мыслей направление и характер размышлений». Иначе говоря, акцент сделан на когнитивной сфере сознания (знания, воззрения), что отличает от определений в отечественной научной литературе, где, кроме когнитивной, не меньшая роль отведена эмоциям (верованиям, чувствованиям), «иерархии ценностей, доминирующим потребностям, архетипам коллективного бессознательного, стереотипам мышления и поведения людей, детерминирующим специфику реагирования индивидов и общностей определенной эпохи, географической области и социальной среды на окружающий мир» [7. С. 382]. Подтвердим словами философа И. А. Ильина: «Ни один народ в мире не имел и не имеет ни такой территории, ни такого национального состава, ни такой истории, как Россия. У нас своя, особая вера, свой характер, свой уклад души. Мы иначе любим, иначе созерцаем, иначе поем. У нас иное правосознание и иная государственность. Так было всегда. И так обстоит особенно теперь, после всего, перенесенного Россией в революции» [4. С. 5-6].

Так менталитет (ментальность) соединяет в себе рациональное и иррациональное, когнитивное и чувственное, знания и переживания, оценочные суждения. Они поддерживаются жизненным опытом народа, повседневностью, искусством и литературой, а также содержанием образования, формирующими отношение к своей стране и государству («страна дураков», «немытая Россия, страна рабов, страна господ, и вы – мундиры голубые - и подчиненный вам народ»), к представителям власти, к «униженным и оскорбленным», к труду («трудом праведным не наживешь палат каменных»), к частной собственности, к праву («закон, что дышло, куда поддал, туда и вышло»), к религии («не годится богу молиться – годится горшки покрывать»), а также к своей семье, к самому себе («иван-дурак»).

Еще в Древней Руси спрашивали: «Как будем судить: по закону или по совести»? После революции судили по «закону революционной совести».

Несоблюдение законов и правил общественной жизни для многих остается нормой до сих пор. Подтвердим результатами социологического опроса студентов университета, проведенного Е.В. Грунт. Выяснилось, что у половины респондентов не сформировано уважительное отношение к действующим законам и к праву в целом: «Принимаются только те законы и уважаются лишь те права, которые защищают самого студента или касаются его лично - более 50% опрошенных [2. С. 300]. Интересен факт оправдания правонарушений: человек оказался в состоянии, когда он не мог контролировать свое поведение (44%), возможно в стрессовой ситуации (17%), либо под воздействием алкогольного опьянения (27%). В то же время, выяснилось, что ведущей правовой ценностью для студентов является право гражданина (около 70%), они требовательны к государству (50%), которое должно гарантировать и обеспечивать основные права человека и гражданина [2. С. 301]. Это убедительная иллюстрация потребительского подхода к законам, к правовой культуре и государству, которое вряд ли осуществит права человека и гражданина в неразвитом гражданском обществе (многие студенты отождествляют или путают права человека и права гражданина).

Говоря о российском менталитете, нельзя упустить из вида стремление заимствовать, догонять тех, кто впереди. Началось с Петра I, усилилось при сталинском и хрущевском правлении («догнать и перегнать»), и сейчас продолжается; только хронотоп наполняется агрессивно наступающей вестернизацией, не оставляющей надежды на сохранение национальной идентичности. В данном контексте скажем о предвидении социолога Питирима Сорокина, «изнутри» ощутившего социокультурную динамику в конце 30-х годов XX века в США. Он писал: «Грубая сила и циничный обман окажутся единственными атрибутами всех межличностных и межгрупповых отношений; сила станет правом..., продолжится увядание творческого потенциала культуры; место Галлилея и Ньютона, Лейбница и Дарвина, Канта и Гегеля, Баха и Бетховена, Шекспира и Данте, Рафаэля и Рембрандта займут посредственные

псевдомыслители, ремесленники от науки, от музыки, от художественной литературы, шоумейкеры – один вульгарнее другого» [8. С. 141-142].

В целом же, менталитет свидетельствует о самоидентификации на основе знаний, понимания и эмоционально окрашенного восприятия, оценок своего народа (нации, группы, социального слоя), культуры, места проживания, истории, общности судьбы, исторических коллизий. Современный хронотоп вбирает мощнейшие социокультурные трансформации, особенно динамичные во второй половине XX и в начале XXI века. Старшее поколение выросло в пространстве огромной страны, именуемой СССР, в ощущении гордости за самую передовую страну мира, устремленную в светлое коммунистическое будущее под лозунгом «от каждого по способностям, каждому по потребностям». (В анализе легко определить его утопичность, тем не менее, верили и надеялись через двадцать лет достичь). Смысл преподавания истории всегда требовал осознания континуума прошлого, настоящего и будущего, но особенно сейчас, в ситуации глобального кризиса. Он охватил все сферы жизни, однако в учебниках истории в силу методической традиции больше пишут об экономическом и политическом кризисе, возможно об идеологическом и редко или никогда - о духовно-нравственном кризисе российского общества. Признавая современный этап российской цивилизации кризисным, необходимо видеть его истоки в менталитете и помогать растущим поколениям его анализировать, критически-рефлексивно оценивать и обоснованно изменять. Характеризуя современный хронотоп, обнаруживаем, как и в прошлом, недоверие ко всем ветвям власти. Подтвердим статистическим материалом. Согласно социологическому опросу Левада – Центра, проведенному в 45 регионах страны (18-21 января 2013 г.), рейтинговые места роли институтов власти по показателю «очень большая роль» в процентном исчислении от общего числа опрошенных определились следующим образом [5]:

- 1) президент (50%);
- 2) олигархи, финансисты (36%);
- 3) правительство (25%);
- 4) ФСБ и другие спецслужбы (21%);
- 5) СМИ - 18%, вооруженные силы (18%);

6) губернаторы (16%), Государственная Дума (16%), прокуратура (16%);

7) Совет федерации (14%), директора крупных промышленных предприятий (14%);

8) судебные органы (13%);

9) церковь, религиозные организации (12%);

10) полиция (11%);

11) политические партии (10%); интеллигенция (5%);

12) профсоюзы (2%).

Неуважение к власти обусловлено не только неуважением власти к трудящемуся человеку, к старикам, детям, но и отсутствием уже на протяжении почти трех десятилетий вдохновляющей, объединяющей большинство народа идеи. Если раньше такой идеей был патриотизм, преданность Родине, то в настоящее время о нем больше молчат, даже затрудняются определить. Вновь обратимся к результатам социологического опроса Левада-Центра, в котором было предложено выбрать одно из мнений по поводу патриотизма [6]. В частности, «патриотизм – это глубоко личное чувство и его нельзя навязывать людям» - выбрали 25,7% из числа опрошенных. Другое мнение: «патриотизм надо воспитывать с детства: в семье, в школе, его необходимо пропагандировать на телевидении, в кино, в литературе» - выбрали 68,3%; остальные затруднились с ответом. Мы полагаем, что это значительная динамика по сравнению с предшествующими поколениями. Можно добавить еще один тревожный факт – более 50% современных старшеклассников желают уехать из своей страны [9].

Полагаем, что взаимное неуважение народа и власти глубоко укоренилось в менталитете. Тогда встают вопросы: Что в нем необходимо менять? Как этому может содействовать преподавание истории? Народ, имеющий тысячелетнюю историю государственности, - на протяжении столетий до середины XIX века пребывал в крепостничестве, растлевавшем души, не допускавшем представлений о правах, свободе и достоинстве человека. Этому не помешало православие, согласно которому человек – раб божий, но не раб человеческий. Этим объясняется и долгий сталинский тоталитарный режим, существование за железным занавесом с его лозунгами: «Нет человека, нет

проблем», «Партия сказала надо - Комсомол ответил – есть!», «За Родину, за Сталина!», «Прежде думай о Родине, а потом о себе».

Чтобы осмыслить и кардинально изменить формулу «человек для государства, а не государство для человека», т.е. содействовать становлению и развитию гражданского общества в современном хронотопе, продуктивным будет использование *диахронно-синхронного метода* изучения исторических фактов и событий в континууме пространства-времени, его целостности и неразделенности. Диахронный (греч. dia – через, сквозь + chronos - время) историческая последовательность жизненных событий) и синхронный (греч. Syn - вместе + chronos - время) методы используются в преподавании истории, но больше диахронный, поэтому нарушается целостность и неразделенность хронотопа. Диахронно-синхронный метод предполагает рассмотрение предмета исследования в единстве истории и современности, их взаимосвязи и взаимодополнительности в хронотопе, соединяющем реальное и воображаемое, существовавшее и предполагаемое в историческом генезисе. Для этого надо «остановить мгновение», абстрагироваться от генезиса и проанализировать факты и события в единстве истории и современности. Например, немногие студенты, не говоря о школьниках или взрослых, успешно изучавших историю, скажут, к какой английской королеве сватался Иван Грозный, и она ему отказала. А если бы нет? А если бы Петр I, следуя европейским государствам, отменил крепостное право, как бы развивалась Россия? Конечно, можно услышать ответ о том, что в истории нет сослагательного наклонения. Да, в истории нет, но в методике преподавания истории его место обусловлено тенденциями, возникающими в хронотопе, возможно подавляемыми, поэтому затихающими, но, спустя время, с большей силой заявляющими о себе вновь. Например, Николай I, признававший крепостное право злом, если бы прислушался к разумным доводам декабристов, не только не было бы кровавой расправы, но страна стала бы успешнее развиваться. А если Россия хотя бы 20 лет реформировалась по П.А. Столыпину (так он надеялся успокоить страну), русской революции не было бы? Подобных примеров множество. Формулируя вопросы на учебных занятиях, имеем возможность использовать диахронно-синхронный метод,

развивающий историческое мышление на основе анализа событий в нашей стране и за рубежом. Например, два великих исторических события, определивших не только судьбу двух народов – отмена крепостного права в России (1861 г.) и рабства в Северной Америке (1864 г.), происходили синхронно и меняли сущность хронотопа. Или Версальский договор, изучаемый без взгляда в будущее, вряд ли будет содействовать развитию исторического мышления о том, что он – «прочная основа для будущей войны» (В.И. Ленин) и для прихода нацистов к власти в Германии. Заметим, что диахронно-синхронный метод всегда был продуктивен для развития творческого мышления и исторического сознания, но его использование затруднялось ограниченностью необходимой информации. В настоящее время ее легко «добыть» из Интернета прямо «здесь и сейчас» в ходе учебного занятия, чтобы использовать в новом контексте, в новых исторических связях и отношениях. В таком случае, учебный предмет «история» становится «учителем жизни», памятуя известную латинскую поговорку – «не для школы учимся, а для жизни» (*non scholae, sed vitae discimus*).

С дидактической точки зрения применение диахронно-синхронного метода востребует свободу и субъектную активность обучаемых. И это свидетельство того, как радикально изменилось не только пространство-время, в котором живем, но и сам человек.

Для современного хронотопа характерны процессы, не имеющие стратегических ориентиров развития настоящего, тем более будущего. Это проявляется в глобализации, стимулируемой высокими темпами развития мирового сообщества, динамичными социально-экономическими, политическими и культурными трансформациями. А также в информатизации, создающей единое информационно-коммуникационное пространство без границ, с наличием позитивных и деструктивных для личности и социума источников знаний. Информационно насыщенное пространство делает реальным непрерывное образование (*life-long education; education permanente*) в новой структуре многоуровневого высшего (три уровня – *undergraduate, graduate postgraduate*). Использование богатейших информационных ресурсов существенно меняет роль

знаний как основного двигателя экономического, технического, культурного и духовного развития человека и человечества.

Информатизация жизненного и образовательного пространства обеспечивает его инновационность, делает доступным широчайший круг знаний, позволяет овладевать методами их добывания, накопления, передачи и использования. На смену книжной культуре уже пришла и укореняется экранная, имеющая несомненные дидактические возможности. Открытость общества и открытость образования не только не отменяют, но требуют стандартизации его качества, ориентации не столько на процесс, сколько на результат, измеряемый общекультурными и профессиональными компетенциями. В таких условиях традиционная когнитивная модель с доминированием репродуктивной деятельности обучаемых и обучающихся не просто устарела, но выступает тормозом в развитии личности и общества. Анализируя черты российского менталитета, столь значимого в хронотопе, признаем неизбежные трудности осмысления и принятия ценности свободы, прав и достоинства взрослого, тем более ребенка (Декларация прав ребенка, 1959 г.).

Многовековое покорное принятие императивных, авторитарных средств, в том числе физического наказания, использование широчайшего арсенала способов подавления личности оказались созвучными народной российской педагогике, зафиксированной и пронесенной через века в пословицах и поговорках, притчах («за одного битого двух небитых дают», «уши сына на его спине», «любя сына, учащай ему раны, имея дочь, держи на нее грозу»). Если же критически осмыслим, эмоционально переживем эти «уроки истории», то возможно не потеряем нити исторической памяти и благодарности предшественникам, будем думать о «будущности предков» (В.С. Соловьев, 1897), но не во всем следовать им. Потому что в российском менталитете никогда не ценили свободу, ее боялись, от нее бегут и сейчас.

История дает хорошие уроки того, как желание свободы приводило к стихии бунта («бессмысленного и беспощадного», А.С. Пушкин), к революциям (две за один год и три, а может быть, четыре за один век), не просто к перестройке, а «катастрофке», уничтожению того, что годами и веками создавалось, к ломке «до

основания» с верой, что «мы наш, мы новый мир построим». Подумаем лишь о переименовании городов и улиц, уничтожении и насаждении памятников, церквей. Например, к 70-летию Сталинградской битвы (2013 г.) местная власть приняла решение 5 дней в году городу Волгограду быть Сталинградом (который был Царицыном, Сталинградом, Волгоградом и может вновь стать Сталинградом). Яркое подтверждение известных со школьных лет высказываний - «умом Россию не понять, аршином общим не измерить», «И я сжег все, чему поклонялся. Поклонялся всему, что сжигал». Все это «проходили» в советской школе и, пока, изучают в современной, но помогает ли это осмыслению менталитета, тем более тому, от чего следует решительно отказаться. Методически начать просто, например, стихотворением И. Северянина, создающего проблемную ситуацию (заключительная строфа которого вынесена в качестве эпиграфа): *«Бывают дни: я ненавижу / Свою отчизну – мать свою,/ Бывают дни: ее нет ближе,/ Всем существом ее пою»* [3. С. 244].

Образовываясь, ученик и студент познают исторические феномены массового сознания, символы и мифы, ценностные представления о жизни в том или ином хронотопе, о вере, надежде, любви, о страхах и бесстрашии - о чем вряд ли размышляют, преподавая историю. Историческое образование - это ценность, не знающая границ, она проявляется через нарастание интереса не только к войнам и революциям, экономике, внешней и внутренней политике, но к менталитету народа, отраженному в культуре российской и региональной, в языке и речи, фольклоре, праздниках, книгах, искусстве. Так история гуманизируется, очеловечивается и становится более широкой и глубокой, потому что и в науке, и в учебном предмете главным действующим лицом является человек, его прошлое, настоящее и будущее в контексте истории человечества. Помогая пробуждению самосознания через самопознание и самопонимание, осмысление своеобразия национальной жизни и культуры, национального характера путем познания мировой истории и истории своего народа, мы можем содействовать личностной рефлексии на основе критического отношения к свойствам российского менталитета. Реагирование на вызовы истории в переломные эпохи, подобные той, в которой оказались современные поколения, может привести к

оптимистическому или пессимистическому прогнозу. К сожалению, тысячелетняя российская история дает значительные основания для социального и личностного пессимизма тех, кто ее изучает. Значит, преподавать и изучать историю надо, чтобы она стала водительницей жизни (*historia est magistra vitae*) для народа и отдельного человека. В современном хронотопе это необходимо и возможно в свободе и плюрализме мнений, размышлений о прошлом, настоящем и будущем в стремительно меняющемся хронотопе и человеке.

Литература:

1. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. М., 1975.
2. Грунт Е.В. Отношение к праву как фактор формирования правовой культуры студентов в современных условиях / Культура, личность, общество в современном мире: Методология, опыт эмпирического исследования. XV Международная конференция памяти проф. Л.Н. Когана, 22-23 марта 2012 г., Екатеринбург, 2012.
3. Дудина М.Н. Зачем изучать историю? Или как я понимаю методику преподавания истории. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2002.
4. Ильин И.А. Творческая идея нашего будущего. Изд-во «Русский архив» при «народном доме России». Новосибирск, 1991.
5. Роль институтов власти. Левада – Центр. URL: [http // www.levada.ru/14-02-2013, rol-institutov-vlasti](http://www.levada.ru/14-02-2013/rol-institutov-vlasti). (дата обращения 14.02.2013).
6. Россияне о власти в стране, устройстве общества, патриотизме Левада – Центр. URL: [http // www.levada.ru/22-01-2013 / rossiyane-o-vlasti – strane-ustroistve-obshestva-patriotizme](http://www.levada.ru/22-01-2013/rossiyane-o-vlasti-strane-ustroistve-obshestva-patriotizme). (дата обращения 16.02.2013).
7. Современный философский словарь / Под общей редакцией В.Е. Кемерова. М.: Академический Проект, 2004.
8. Сорокин Питирим. Жизнеописание, мировоззрение, цитаты: за 60 минут. Спб.: Невский проспект; Вектор, 2007.
9. Фельдштейн Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века: Доклад на общем собрании РАО, 2012. URL: [http: // gaor.ru/index.php](http://gaor.ru/index.php). (дата обращения 15.01.2013).

УДК 91(282.247.42)

ББК Т.3(2)521.1-04

ГСНТИ 03.23.23

Код ВАК 07.00.02

К.И. Зубков

Екатеринбург

**ФОРМИРОВАНИЕ РАННИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
РУССКИХ ЛЮДЕЙ ОБ УРАЛЕ:
РОЛЬ ИМАГИНАТИВНОЙ ГЕОГРАФИИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: имажинативная география, Урал, мифология, «картина мира», хорография, Гиперборейские (Рифейские) горы, «Земной пояс», «Камень».

АННОТАЦИЯ: В статье анализируются генезис ранних представлений русских об Урале, в котором, наряду с опытными знаниями, важную регулятивную роль выполняли мифологические модели географического устройства мира. Автором на примере ряда источников прослеживается сложный процесс взаимодействия умозрительных конструктов и реальных географических знаний в ходе открытия и освоения Урала.

K.I. Zubkov

Yekaterinburg

**ON FORMING OF THE EARLY RUSSIAN
PERCEPTIONS OF THE URALS: THE ROLE OF
IMAGINATIVE GEOGRAPHY**

KEY WORD: imaginative geography, Urals, mythology, “world vision”, chorography, Hyperborean (Riphei) mountains, “Earth Belt”, “Stone”.

ABSTRACT: The article analyzes the origins of the early Russians’ perceptions of the Urals, in which, together with the experienced knowledge, the important regulative role belongs to the mythological patterns of the world geographic lay-out. Focusing on the instances of a number of historical sources, the author traces the complicated process of interaction of both speculative constructions and real geographic knowledge in the course of discovery and development of the Urals.

Выдающийся немецкий географ Ф. Ратцель в свое время констатировал существенное различие между «внешней историей» географии, связанной с открытием и исследованием новых земель и морей, и ее «внутренней историей», выдвигающей – подчас

раньше всяких реальных географических открытий – теоретические идеи о закономерностях взаимодействия различных частей мира [13. С. 4]. Между тем, при изучении истории формирования географических представлений различных народов об окружающем их пространстве зачастую не проводится должных различий между отражением в них реального, постепенно пополняемого опыта его освоения и теми сформированными культурой, имагинативными (воображаемыми) конструкциями, с помощью которых люди стремились упорядочить собственную «картину мира», сделать более надежным и осмысленным свое существование в ней. К числу таких априорных конструкций Г.С. Кнабе относит, например, характерную практически для всех народов древности дихотомическую модель разделения пространства на знакомое, понятное, освоенное, защищенное («митгард») и чуждое, таящее опасности, неосвоенное, враждебное («утгард») [10. С. 108–109]. Неотъемлемой чертой представлений о собственном – упорядоченном и культурно освоенном – пространстве являлось его отождествление со «срединностью» – центральным, «осевым» положением в системе мироздания. («Мидгард» древних германцев в переводе буквально означает «срединное селение, срединная усадьба»). Такое позиционирование понималось не только географически, но несло в себе глубокий культурный смысл. Так, понятие «срединное царство» (*чжун го*), которым именовали себя в V–III вв. до н.э. четыре китайских царства (Чжао, Вэй, Хань и Ци) и которое в дальнейшем стало применяться к Китаю вообще, служило синонимом принадлежности к «цивилизации» и покровительства небесных сил (отсюда и другое название Китая – *Тянься*, «Поднебесная империя») [15. С. 189, 251]. Идеи, принадлежащие сфере имагинативной географии, не только характеризовали уровень географических знаний своего времени, но и выполняли важную регулятивную функцию, определяя доминирующие векторы экспансии народов и государств, а также энергию и настойчивость, с которыми она осуществлялась. Х.Дж. Маккиндер отмечал в одной из своих ранних работ, насколько мощно и судьбоносно на самоощущение англичан и развертывание ими беспрецедентной морской экспансии повлияла резкая смена географической «картины мира», вызванная открытием Америки:

являясь прежде островом, помещенным на самом краю Ойкумены и всего мирового «театра политики» (так, в частности, изображены Британские острова на Херефордской круговой карте XIII в.), Британия внезапно осознала себя находящейся в центре огромного мира, где сходятся важнейшие морские пути [19. Р. 1–4]. Подобных фактов, раскрывающих роль регулятивных идей в истории географических открытий, можно привести немало. Самое открытие Америки, как подчеркивал Ф. Ратцель, стало возможным благодаря вдохновившим Колумба предположениям Паоло Тосканелли о существовании весьма непротяженного западного пути в Индию [13. С. 4]. Подобным же образом, настойчивость английских и голландских мореплавателей в поисках Северо-восточного прохода в Индию и Китай вдоль северных берегов Сибири объяснялась будившими воображением, но совершенно неверными картографическими представлениями конца XVI в., согласно которым, идя вверх по течению Оби, можно было легко достичь мифического «Китайского озера» и расположенного близ него города Канбалык (Пекин) [9. С. 36].

В подобном же аспекте можно рассматривать и историю открытия и освоения русскими людьми Урала, ранние представления о котором обнаруживают причудливое переплетение реальной и имажинативной географии, отражений непосредственного, непрерывно пополняемого землепроходческого опыта и устойчивых нарративных клише.

Первыми сведениями о горах, расположенных далеко на северо-востоке Азиатской Сарматии, мы обязаны античным географам, прежде всего, различным спискам «Географии» Клавдия Птолемея (II в. н.э.), с которыми европейцы знакомились благодаря посредничеству Византии. На карте из «Географии» Птолемея, опубликованной в Риме в 1478 г., показана впадающая в Каспийское море река Ра (Волга), которая, в свою очередь, образована слиянием двух рек, стекающих с Гиперборейских гор (*Hyperborei Montes*). Последние, однако, изображены как широтная горная цепь, протянувшаяся с запада на восток вдоль побережья Океана, и в этом виде мало напоминают Уральский хребет [17. Р. 5–6]. Перед нами – наглядная попытка расширить круг известных античному миру (пока что весьма скудных) географических фактов за счет умозрительных построений. Помещая на крайнем северо-

востоке Ойкумены горный массив, античные, а за ними и средневековые географы, с одной стороны, пытались таким образом объяснить наличие на равнинах Сарматии стекающих на юг крупных рек, а, с другой, – исходили из общих представлений об устройстве мироздания, рассматривая Землю в виде окруженного Океаном плоского диска, чья твердь стянута по всей окружности непрерывной горной цепью.

Мифический конструкт, объяснявший полноводность Дона и Волги тем, что они собирают в себя водные потоки с высоких северных гор – Гиперборейских или Рифейских, с поразительным постоянством присутствует в большинстве средневековых географических сочинений, описывающих северо-восточный угол Европы. Один из самых ранних таких примеров – хорография Павла Орозия «История против язычников», перевод которой был выполнен в конце IX в. англосаксонским королем Альфредом. Источник отсчитывает восточный край Европы «от реки Даная [Дон], которая стекает с северной части гор Риффенг [Рифейских], лежащих близ того гарсекга [Океана], который зовется Сармондийским [Сарматским]» [2. С. 19, 23]. А один из самых поздних следов вышеуказанной мифологемы, совершенно удивительных в контексте своего времени, мы находим в описании путешествия по России голландца Яна Стрейса (конец 1660-х гг.), который, называя Волгу самой большой и длинной рекой в мире, полагал, что она «берет свое начало в горах Новой земли (?! – К.З.), близ Вайгача...» [3. С. 348].

Эти далекие северные горы рассматривались средневековой географией по большей части как фрагмент горного хребта, опоясывающего земной круг. Особенно впечатляюще эта античная по происхождению идея была развита в раннесредневековой арабской космографии, которая помещала на краях земного диска, омываемого вселенским Океаном (*al-Bahr-al-Muhit* или *Ukiyanus*) легендарные горы Каф (*Kaf* или *Qaf*), отделенные от мест обитания людей огромными расстояниями и непреодолимыми препятствиями. Горы Каф, по представлениям арабских географов, словно поясом, скрепляют землю и через свои подземные ответвления дают начало всем известным горам [21. Р. 615–616]. Помимо того, что эти представления ранней арабской географии контаминируют с целым сонмом сходных и еще более древних

мифологических образов древних греков, персов и индийцев, они оказываются поразительно прочно связанными и со средневековой европейской традицией. Когда в XVI в. смутный образ Гиперборейских или Рифейских гор в географических сочинениях западноевропейцев начал привязываться к локализации тех или иных реально существующих горных систем, элементы мифологии по-прежнему окрашивали эту реальную географию. Семантически они, несомненно, присутствуют в обозначении Урала как «Земного пояса». На карте России, выгравированной А. Хиршфогелем по сведениям Сигизмунда Герберштейна (1546), мы обнаруживаем первое в Европе отчетливое (но не совсем точно ориентированное по сторонам света) изображение Уральских гор, обозначенных как «Горы, называемые Земным поясом» (*Montes Dicti Cingules Terre*) [17. Р. 69].

Горы Каф арабских сочинений выступали не только элементом географической «картины мира», но и символическим рубежом, отделяющим обитаемый и благоустроенный мир людей от чуждого, таинственного, полного опасностей мира потусторонних существ [18. Р. 24–28]. В этом же контексте следует рассматривать созданный христианской и мусульманской хорографией образ окружающей Землю непреодолимой горной стены, отделяющей народы цивилизованного круга от народов «нечистых», отверженных Богом и запертых до Судного дня (Гог и Магог христианской космографии, Яджудж и Маджудж мусульманских географов). Этот фантастический конструкт, похоже, всецело владел умами средневековых географов и путешественников. Так, знаменитая «Записка» (*рисала*), повествующая о путешествии ибн-Фадлана в Волжскую Булгарию (921–922), упоминая земли современного Приуралья (аль-Башгирд, Вису), совершенно умалчивает о наличии в этой части света каких-либо гор – кроме той расположенной в шести месяцах пути от Булгара, соседствующей с морем мифической горной стены с запечатанными воротами, которая отделяет страну Вису от народов Яджудж и Маджудж [7. С. 76]. В 1517 г. Матвей Меховский первым из европейских географов отверг как баснословные представления о связи истоков больших русских рек с Гиперборейскими и Рифейскими горами. Он убеждал современников и в том, что «в тех лежащих у Северного океана

областях Скифии нет больших горных вершин, есть лишь утесы и горы средней величины» – настолько незначительной, что можно сказать, что «югры вышли из рощ и густых лесов, а не из недоступных гор». Между тем, польский географ еще всецело находился в плену мифа, когда описывал пространственную ориентацию этих невысоких гор, снабдив свой рассказ, к тому же, совершенно фантастическими деталями: «На горы у океана, невысокие *по всему северному побережью* (курсив мой. – К.З.), из моря взбираются рыбы, называемые морж (morss), держась и цепляясь зубами за гору, они таким образом облегчают себе подъем, а достигнув вершины, двигаются дальше, катятся и падают по другую сторону горы» [1. С. 116, 118].

Печать этих отличавшихся поразительной живучестью и нормативной силой мифологических представлений об окружающей землю горной стене несут и первые дошедшие до нас летописные известия о знакомстве русских людей с Уралом. Летописный рассказ Гюряты Роговича о походе новгородцев в Югру (1096), дополняющий описание разорительной, рождавшей эсхатологические предчувствия серии половецких набегов на Русь [5. С. 92–93], настолько изобилует фантастическими деталями, что заставил в свое время С.М. Соловьева отнести его к известиям «детски легковверных путешественников» [14. С. 74]. Из реалистических деталей рассказа Гюряты можно упомянуть разве что описание непривычно суровых, устрашающих отрогов Северного Урала, перечисление народов, с которыми контактировали новгородцы в этой части света (печора, югра, самоедь), установившийся между ними обычай «немой» торговли. Во всем остальном перед нами ярко расцвеченный парафраз легенды о «нечистых» народах, запертых до Судного дня медными воротами в горах, на краю света, ужаснувшимся их облика Александром Македонским. Причудливое смешение реальности и вымысла предопределено здесь уже тем, что рассказ Гюряты отражает не непосредственные впечатления новгородцев, а лишь полученные ими вторичные сведения: как следует из летописи, безымянный «отрок» Гюряты сам так и не доходил до описываемых высоких гор, а узнал о них от югры, обитавшей в это время и на западных склонах Урала. При внимательном прочтении летописного рассказа мы узнаем также, что запертые в горах

«человеки нечистые», которые издают «клич велик и говоръ» и «секоть гору, хотяч(е) просечис(я)», не отождествляются в рассказе ни с югрой, ни самоядью, оставаясь анонимным символом потустороннего. Вместе с тем, сквозь ткань христианской легенды просвечивают отдельные детали описания (образ горной гряды, смыкающейся с небесами; просеченное в горах «оконце малое»), которые позволяют связать их с представлениями угорской мифологии о крае света и границе между мирами [20. Р. 20–21, 31–32]. Не вполне ясна из летописного рассказа ориентация высоких северных гор по сторонам света. То, что они заходят в «луку моря» (Байдарацкая губа Карского моря? – *К.З.*), как будто указывает на их протяженность по меридиану (хотя в реальности Северный Урал так и не доходит до моря). В то же время представление о том, что эти горы отделены от обитаемых земель непроходимыми «пропастями, снегомъ и лесомъ», через которые надо пробираться в северном направлении («идуше на полунощью»), воскрешает уже знакомый нам мифообраз горной системы, вытянутой вдоль морского побережья.

Еще более раннее летописное свидетельство (1032) о походе новгородцев под предводительством Улеба (Ульфа Рагнвальдссона) к «Железным вратам» [6. С. 52] оставляет много неразрешимых загадок по поводу локализации этого места. Независимо от того, прав ли был С.М. Соловьева, помещая «Железные врата» близ зырянского городка Карил («городовой холм»), в 80 верстах к югу от Усть-Сысольска (ныне Сыктывкар) [14. С. 206], сама семантика названия указывает на место, которое мыслилось границей между знакомым, обитаемым миром и мраком неизвестности. Хотя название «Железные врата» относится к числу топонимов, «мигрировавших» в ходе культурной истории Евразии в широчайших пределах – от Кавказа (Дербентский проход, или Баб аль-Абваб мусульманских географов; Дарьяльское ущелье, или Баб Аллан, «Аланские ворота») до Урала, в нашем случае, по общим условиям эволюции географических знаний, есть основание предполагать именно предгорья Урала. Это как раз тот случай, когда мифологическая нагрузка образа помогает его географической локализации.

Влияние мифотворческой нарративной традиции заметно и в более поздних летописных источниках, в частности, в цикле

сибирских летописей. Несомненно, что помещаемые «Румянцевским летописцем» между Московским государством и «Сибирской страной» «камение и горы превысокия зело, яко инем холмом до облак небесных досязати» [4. С. 32], – это вставной, чисто литературный образ, едва ли не дословно повторяющий стилистику начального русского летописания («суть горы..., имже высота, аки до небеси...») и, конечно, не имеющий отношения к условиям похода Ермака. В более полном прототипе «Румянцевского летописца» «Есиповской летописи» рассказ о переходе Ермака в Сибирь, подробно описывающий маршрут его движения по рекам («Идоша же в Сибирь Чюсовою рекою и приидоша на реку Тагил, и плыша Тагилом и Турою, и доплыша до реки Тавды»), совершенно умалчивает о прохождении им каких-либо гор [4. С. 51]. Во вступительной части той же летописи мы находим, однако, характеристику Урала, дополненную еще более архаичной, чем в «Румянцевском летописце», вставкой «... так бо Божиими судьбами устроишь, яко стена граду утвержена» [4. С. 44]. Эта деталь описания прямо отсылает нас к мифическим представлениям средневековой географии об окружающей Ойкумену горной цепи.

Если же подозревать в основе летописных описаний Урала какую-либо реально-историческую основу, то она, вероятнее всего, могла восходить к серии походов московских ратей в Югорскую землю в XV в. – в первую очередь, к походу 1499 г. под предводительством князей Петра Федоровича Ушатого и Семена Федоровича Курбского. Содержащееся в отчете об этом походе описание Северного Урала – «Камня» («... а Камени в облаках не видити, а коли ветрено, ино облака раздирает; а длина его от моря до моря») [12. С. 199] напоминает более ранние сообщения летописей, но выглядит не в пример более реалистичным. Однако, вторая часть описания, характеризующая протяженность гор («а длина его от моря до моря»), представляет собой едва ли не самую большую историческую загадку. И.П. Магидович и В.И. Магидович однозначно трактуют это место в описании Северного Урала как свидетельство того, что русским уже в то время была известна протяженность Уральского хребта от «Студеного» моря до «Хвалисского» (Каспийского), поскольку русские тогда не делили «Студеное» море на два различных бассейна (Баренцева и

Карского морей) [11. С. 153]. Между тем, еще Г.Ф. Миллер, подробно разбирая в свое время это сообщение разрядных книг за 1501 г., отметал подобное предположение как совершенно невероятное и полагал, что правильнее эту часть описания истолковать в том смысле, что «горы тянутся с одного берега моря до другого» [12. С. 199]. И это предположение представляется на поверку более вероятным: независимо от того, подразделяли ли русские акваторию Ледовитого океана на отдельные моря или нет, врезанный массивом Пай-Хоя далеко на север Югорский полуостров, действительно, как бы формирует с запада и востока *два разделенных суши побережья моря*. Ссылка известных историков географии на составленную по русским источникам первой четверти XVI в. карту С. Герберштейна с изображением «Земного пояса» как на доказательство своей точки зрения не выглядит в этом свете вполне убедительным: показанный на этой карте укороченный горный хребет Урала отстоит от северного побережья Каспия очень далеко, заканчиваясь на широте Вятки и истоков Камы [17. Р. 69], т.е. захватывая только Полярный, Приполярный и Северный Урал – ту часть Уральской горной страны, которая стала известной русским благодаря походам новгородских ушкуйников и московских воевод. И.П. Магидович и В.И. Магидович сами отмечают, что для составителей «Книги Большому чертежу» (конец XVI – начало XVII вв.) еще было вполне чуждым восприятие Урала как единой горной страны. Наиболее высокий – северный – отрезок Уральского хребта, собственно и получивший название «Камня», еще никак не связывался ими с уже известными южными «Аралтовыми горами» (Уралтау), а сглаженная, часто вообще не замечаемая съемщиками средняя часть Урала едва ли вообще рассматривалась как непрерывная горная цепь [11. С. 212–213].

Целостное географическое видение Урала как протяженной горной системы возникает лишь на рубеже XVII–XVIII вв., хотя, как отмечал Е.В. Ястребов, даже в датируемой 1699–1701 гг. «Чертежной книге Сибири» С.У. Ремезова, который, кстати, первым ввел в оборот название «Урал», горный хребет еще изображен на разных листах подразделяемым на отдельные участки – «камни», которые фигурируют под разными названиями: «Камен Урал», «Камень», «Оурал Камен», не считая еще более

дробных обозначений [16. С. 45–47]. В подобном же виде предстает Урал в «Описании Сибири» (по списку Императорской публичной библиотеки) (конец XVII – начало XVIII вв.), где упоминается проход Ермака «степью» (!) до «каменя Верхотурскаго», который «лежит от моря-океяна поясом до моря Хвалинского высок и широк зело...» [8. С. 369]. Здесь мы наблюдаем характерное совмещение в одном описании старого, соответствующего мировоззрению средневековья, еще фрагментарного видения географии Урала и попытки охватить фрагменты горной системы единством расширяющегося географического кругозора. Лишь это сочетание непосредственного опыта и закономерного обогащения общих научно-географических знаний окончательно вытесняет умозрительные, полумифические представления о восточных окраинах Европы. Однако, из всего вышесказанного можно предполагать, что последние на определенном этапе все-таки сыграли роль регулятивных идей, задающих направления развития географических знаний.

Источники:

1. Матвей Меховский. Трактат о двух Сарматиях / Пер. С.А. Аннинского; отв. ред. Б.Д. Греков; Ин-т истории АН СССР. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1936. Xi.
2. Матузова В.И. Английские средневековые источники. IX–XIII вв. (тексты, перевод, комментарий). М.: Наука, 1979.
3. Московия и Европа / Г.К. Котошихин. П. Гордон. Я. Стрейс. Царь Алексей Михайлович. М.: Фонд Сергея Дубова, 2000.
4. Полное собрание русских летописей. Т. 36. Сибирские летописи. Ч. 1. Группа Есиповской летописи / Отв. ред. А.П. Окладников, Б.А. Рыбаков. М.: Наука, 1987.
5. Полное собрание русских летописей. Т. 38. Радзивилловская летопись. Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1989.
6. Полное собрание русских летописей. Т. 43. Новгородская летопись по списку П.П. Дубровского. М.: Языки славянской культуры, 2004.
7. Путешествие Ибн-Фадлана на Волгу / Пер. и коммент. под ред. И.Ю. Крачковского. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1939.
8. Сибирские летописи. Краткая сибирская летопись (Кунгурская). Рязань: «Александрия», 2008.

Литература:

9. Азиатская Россия в геополитической и цивилизационной динамике. XVI–XX века / В.В. Алексеев, Е.В. Алексеева, К.И. Зубков, И.В. Побережников И.В.; Ин-т истории и археологии УрО РАН. М.: Наука, 2004.
10. Кнабе Г.С. Историческое пространство и историческое время в культуре древнего Рима // Культура Древнего Рима. М.: Наука, 1985. С. 108–166.
11. Магидович И.П., Магидович В.И. История открытия и исследования Европы. М.: Мысль, 1970. 453 с. с ил. и карт.
12. Миллер Г.Ф. История Сибири. Изд. 2-е, дополн. Т. I. М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1999. 630 с.: ил., карта.
13. Ратцель Ф. Земля и жизнь. Сравнительное землеведение / Под ред. П.И. Кротова. Т. I. СПб.: Товарищество «Просвещение», 1905. хix, (Серия «Всемирная география»).
14. Соловьев С.М. Сочинения. Кн. I. История России с древнейших времен. Т. 1–2 / Отв. ред. И.Д. Ковальченко, С.С. Дмитриев; Вступ. ст. И.Д. Ковальченко, С.С. Дмитриева. М.: Мысль, 1988.
15. Ткаченко Г.А. Культура Китая: Словарь-справочник. М.: ИД «Муравей», 1999.
16. Ястребов Е.В. Уральские горы в «Чертежной книге Сибири» Семена Ремезова // Вопросы истории естествознания и техники. Вы. 1 (38). М.: Наука, 1972. С. 44–49.
17. Bagrow, Leo. A History of the Cartography of Russia up to 1600 / Ed. by H.W. Castner. Wolfe Island, Ont.: The Walker Press, 1975. xv, 139 pp.
18. Lebling R. Legends of the Fire Spirits. Jinn and Genies from Arabia to Zanzibar/ With foreword by Tahir Shah. L.; N.Y.: I.B. Tauris & Co., Ltd., 2010. xvii, 299 pp.
19. Mackinder H.J. Britain and the British Seas. L.: William Heinemann, 1902. xvi, 377 pp. (Series: Regions of the World).
20. Róheim, Géza. Hungarian and Vogul Mythology. Locust Valley; N.Y.: J.J. Augustin Publisher, 1954. x, 86 pp.
21. Streck M. Kaf // E.J. Brill's First Encyclopaedia of Islam, 1913–1936 / Ed. by M.Th. Houtsma, R. Hartmann, T.W. Arnold. Vol. IV. Leiden: E.J. Brill, 1993 (*reprint*). P. 614–617.

УДК 372.8

ББК 4426.632

ГСНТИ: 03.01.45

Код ВАК: 13.00.02

И.С. Огоновская

Екатеринбург

**ШКОЛЬНЫЕ КУРСЫ ВСЕОБЩЕЙ И
ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ: К ПРОБЛЕМЕ
ОПТИМИЗАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ
ПРОГРАММ И УЧЕБНИКОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: всеобщая история, интеграция, история России, оптимизация, учебник истории.

АННОТАЦИЯ: Статья посвящена проблеме оптимизации и интеграции содержания школьных учебников всеобщей и отечественной истории. Сравниваются подходы к преподаванию данных предметов в различные исторические периоды. Рассматриваются структура, особенности, программа курсов, анализируется содержание интегрированных учебников.

I. S. Ogonovskaya

Yekaterinburg

**SCHOOL COURSES IN WORLD HISTORY AND
RUSSIAN HISTORY: THE PROBLEM OF OPTIMISING
AND INTEGRATING THE CONTENTS OF THE
PROGRAMMES AND TEXT BOOKS.**

KEY WORD: World History, optimisation, History of Russia, integration, text book on history.

ABSTRACT: The article is focused on the problem of optimising and integrating the contents of school text books on World History and Russian History. It compares different approaches to teaching these subjects in different historic periods. The article views the structure, special characteristics, the programme of the courses and analyses the contents of integrated text books.

В первой половине XVIII в. в учебных заведениях России изучалась только всеобщая история, и ее преподавание велось на иностранных языках. Отечественная история давалась в виде краткого «приобщения» и лишь в 1770-е гг. была отделена от курса

всеобщей истории. Как писала Екатерина II, «всякому народу знание своей собственной истории и географии нужнее, нежели посторонних; однако же без знания иностранных народов истории, наипаче же соседственных дей и деяний, своя не будет ясна и достаточна» [4. С. 162]. В 1859 — 1860 гг. С.М. Соловьев попытался реализовать идею интеграции русской истории со всеобщей в «Учебной книге русской истории», однако из-за большого объема материала (566 страниц) и сложности его изложения книга оказалась трудной для гимназистов [18. С. 18].

В 1890-е гг. в семилетних мужских гимназиях всеобщая история изучалась в 4 - 7-х классах, отечественная - в 3-х (элементарный курс) и 5 - 7-х (систематический курс) классах. В начале XX в. с переходом к восьмилетней гимназии были введены три центра исторического образования: элементарный курс русской истории в 1 - 2-х классах (первый концентр), история Востока, Греции и Рима в 3 - 4-х классах, средние века, русская история до XV в. в 5-х классах, новая история, русская история до конца XIX в. в 6 - 7-х классах (второй концентр), история Греции и Рима, русская история в 8 классе (третий концентр). В 1915 - 1917 гг. всеобщую историю изучали в 4 - 7-х классах, отечественную - в виде двух концентров: на младшей ступени (1 - 3 классы) и старшей ступени (5 - 7 классы) [11. С. 13 - 15].

В советское время на основании постановления СНК СССР и ЦК ВКП(б) (1934) «О преподавании гражданской истории в школах СССР» были введены самостоятельные курсы отечественной и всеобщей истории [12]. В 1934 - 1950-е гг. всеобщая история изучалась в 5 - 9-х классах, а история СССР - в виде элементарного курса в начальной школе и систематического курса - в 8 - 10-х классах. В 1959 - 1964 гг. в условиях введения концентров всеобщая история изучалась в 5 - 6-х, 9 - 11-х классах и отдельными элементами в курсе отечественной истории в 7 - 8-х классах, отечественная история - в виде эпизодического курса в 4 классе и систематического курса в 7 - 11-х классах. На основании постановления ЦК КПСС и СМ СССР «Об изменении порядка преподавания истории в школах» (май 1965) были введены линейная система изучения истории (5 класс - Древний мир, 6 класс - история Средних веков, новая и новейшая история - 8 - 10 классы; отечественную историю изучали в 7 - 10 классах) и

синхронное изложение отечественной и зарубежной истории [18. С. 29, 33, 34, 36]. В 1993 г. был провозглашен переход на концентрическую систему обучения истории (историческая пропедевтика в начальной школе; история древнего мира в 5 классе, Россия и мир в средние века в 6 классе, Россия и мир в новое время в 6 - 8 классе, Россия и мир в новейшее время в 9 классе; история мировых цивилизаций, современный мир, отечественная история с древности до настоящего времени - в 10 - 11 классах).

До настоящего времени практика самостоятельного существования курсов всеобщей и отечественной истории сохраняется. Вместе с тем в конце 1980-х - начале 1990-х гг. историки-ученые и учителя-практики широко обсуждали проблему «взаимоотношений» всеобщей и отечественной истории: интеграция или самостоятельное существование «двух историй». Странников обеих позиций было достаточно [10. С. 7 - 30; 17. С. 132 - 143; 20. С. 148 - 149]. В конечном итоге уже в условиях новой России самостоятельность курсов была сохранена, хотя и были предприняты попытки разработки интегрированного курса «Россия и мир» [15].

В настоящее время проблема вновь обострилась, что связано прежде всего с введением ЕГЭ по истории России и стремлением учителей правдами-неправдами использовать часы, отведенные на новую и новейшую историю зарубежных стран, для подготовки к итоговому экзамену. Как правильно отметил профессор В.Н. Земцов, «введение ЕГЭ сделало во многом излишним преподавание истории зарубежных стран», привело к отсутствию «какой-либо мотивации к изучению всеобщей истории» [9. С. 320].

Представляется, что слабая мотивация к изучению всеобщей истории связана и с другими причинами, в числе которых можно назвать последовательное изучение в первом полугодии учебного года курсов всеобщей и во втором полугодии — отечественной истории, их непараллельное (несвязанное, неинтегрированное, непересекающееся) существование, а также серьезную содержательную перегрузку курса всеобщей истории. К примеру, обсуждая «Фундаментальное ядро содержания общего образования» и «Примерные программы по учебным предметам», появившиеся в связи с разработкой ФГОС второго поколения [14.

С. 14 - 34; 19. С. 14 - 32], учителя Свердловской области выделили целый ряд тем, изучение которых, по мнению большинства, может быть сокращено до минимума, либо вообще исключено из программы. В их числе такие, как «Монгольская держава» (эта тема изучается в курсе отечественной истории), «Реформация. Религиозные войны», «Международные отношения в раннее Новое время», «Война за независимость в Латинской Америке», «Революции первых десятилетий XX в. в странах Азии». «Мексиканская революция» и др. Педагоги объясняют необходимость данного шага возрастными особенностями школьников, общим уровнем подготовки, неактуальностью некоторого материала.

Большинство учителей-практиков считает, что в курсе всеобщей истории необходимо оставить темы, позволяющие глубже понять процессы, происходившие асинхронно или синхронно в мире и в России (централизация, закрепощение крестьян, революции, промышленный переворот, модернизация и др.).

В целом, учителя истории предлагают несколько вариантов решения обозначенной проблемы: 1) полный отказ от курса всеобщей истории и более спокойное и детальное изучение национальной, а также региональной истории; 2) введение интегрированного курса всеобщей и отечественной истории при условии облегчения его содержания за счет включения самых значимых тем; 3) замена разрозненных по времени курсов обобщающими курсом «История государств и народов» (к примеру, история Греции, Италии, Франции, Германии, Турции, Польши и других государств с древности до настоящего времени); 4) сохранение курса всеобщей истории, но его «послойное» включение в курс отечественной истории; 5) изучение истории древнего мира и средних веков в качестве элементарного курса в 5 классе, российского средневековья — в 6 классе, истории нового времени как интегрированного курса в 7 — 8 классах, истории XX века — в 9 — 10 классах, общего интегрированного курса «Влияние мировых цивилизаций на общеисторическое развитие России» в 11 классе; 6) включение основной сюжетики всеобщей истории в курс обществознания, многие темы которого построены на общеисторическом контексте (прежде всего речь идет о курсе

Л.Н. Боголюбова). Существуют и другие варианты решения проблемы баланса всеобщей и отечественной истории.

ФГОС основной школы 2010 г. предписывает учащимся 5 — 9 классов изучение курса «история», который традиционно делится на всеобщую и отечественную, ФГОС средней (полной) школы 2011 г. ориентирует старшеклассников на изучение базового или профильного курса истории, а также интегрированного курса «Россия в мире». Статус последнего до настоящего времени не определен, а проблема «невостребованности» курса всеобщей истории пока сохраняется.

Разделение школьного курса истории на всеобщую и отечественную не позволяет в полной мере использовать сравнительно-исторический метод, а, следовательно, видеть историю той или иной страны в контексте общемировых процессов. Автор данной статьи более всего склоняется к варианту интегративного курса «Россия и мир» в старших классах при условии содержательной разгрузки этого курса. Необходимо отметить, что идея интеграции двух курсов не находит широкой поддержки среди учителей истории, так как опыт ее реализации на уровне интегрированных учебников нельзя признать удачным. Уже упомянутый двухтомник под редакцией А.А. Данилова из серии «Российский лицей» [15] был первым в череде интегрированных учебников и импонировал педагогам включением в него малоизвестных фактов, серии историко-психологических портретов, элементами сравнительного анализа мировых и общероссийских процессов, однако, по нашему мнению, авторам издания не удалось провести эти линии через все разделы и с каждым приближением к истории XX в. «общемировая канва» становилась все менее заметной.

В конце 1990 — начале 2000-х гг. появились учебники Н.В. Загладина [5; 6; 7], достоинством которых стало представление России в качестве активного участника всех мировых процессов, неотъемлемого и важного звена мировой цивилизации. Вместе с тем данные издания также не удовлетворили педагогов, так как автор, специалист по зарубежной истории, все-таки доминирующей сделал историю стран Запада, а российская история выглядела в этих учебных изданиях достаточно скромно. В учебниках последних лет Н.В. Загладин значительно расширил

разделы, посвященные отечественной истории, однако сделать более весомым «интегративный аспект» ему не удалось (8). Немаловажным является и такое обстоятельство, как «неконкурентность» данных изданий в условиях проведения ЕГЭ. Речь идет о том, что учащиеся, изучающие курс истории России в рамках всеобщей истории, знают меньше фактологии, имен, понятий, касающихся отечественной истории.

В начале 2000-х гг. учебно-методический комплект по истории был дополнен учебниками коллектива во главе с О.В. Волобуевым [2; 3], которому удалось в какой-то мере представить особенности исторического развития России на фоне цивилизационных и модернизационных процессов мирового порядка. Вместе с тем ощущение «поверхностности» материала при знакомстве с данными изданиями присутствует.

Последний известный нам опыт интегрированного учебника принадлежит перу Л.Н. Алексашкиной, А.А. Данилова и Л.Г. Косулиной [1]. Само название учебника, в котором слово «Россия» стоит на первом месте, говорит о многом. По крайней мере, авторам удалось, по нашему мнению, показать особенности развития России на фоне общемировых процессов.

В одном из своих интервью директор Института всеобщей истории А.О. Чубарьян подчеркнул, что Россия – единственная страна в мире, в которой школьники изучают в равной пропорции всеобщую и отечественную историю, что «сейчас очень важно показать, что мы и сегодня, и вчера существуем как органическая часть мирового человечества. Пафосно говоря, часть мировой истории» [21]. Можно согласиться с этим мнением, однако есть еще одно «но», о котором хочется сказать: количество часов на изучение как истории России, так и всеобщей истории никоим образом не соотносится с их содержанием. В 1965 — 1993 гг. их количество составляло 18 часов в неделю и 612 часов в год (299 — всеобщая история, 313 — отечественная история) [18. С. 34]. В Федеральном базисном учебном плане 2004 г. в целом на предмет «история» было отведено 14 часов в неделю (всего 490 часов) [16. С. 412, 428]. Следовательно, по сравнению с 1993 г. количество часов значительно уменьшилось, но одновременно с этим в школьные программы добавились 20 лет истории новейшей России и мира (1990-е - 2000-е), а «старые» темы обросли новым

содержанием, дискуссионными аспектами, документами, которые необходимо обсудить. В результате сложилась ситуация «галопирования по Европам», когда ни один раздел школьной программы не может быть изучен глубоко.

Автор данной статьи не склонен к призыву добавить часы на изучение истории, понимая, что это невозможно, однако считает, что основной путь решения проблемы — это содержательная разгрузка школьных исторических курсов. Чтобы доказать необходимость этого, проанализируем содержание примерной программы по истории для основной школы [14. С. 14 - 34], предлагаемой к стандартам второго поколения, введя понятие дидактической единицы, под которой подразумевается тема или подтема школьной программы.

Раздел	кол-во акад. часов	кол-во дидактических единиц (подсчитано автором статьи)	Время на одну дидактическую единицу в среднем (мин.)
<i>Всеобщая история</i>			
1. История Древнего мира	не менее 68	140	19,4
2. История Средних веков	не менее 28	92	12,2
3. Новая история	не менее 50	111	18,0
4. Новейшая история. XX — начало XXI в.	не менее 34	123	11,05
<i>Отечественная история</i>			
1. Древняя и средневековая Русь	не менее 40	125	12,8
2. Россия в Новое время	не менее 86	229	15,02
3. Россия в Новейшее время (XX — начало XXI в.)	не менее 68	264	10,3

После самых элементарных подсчетов возникают вполне закономерные вопросы: можно ли за 19 минут объяснить пятикласснику счет лет в истории или что такое историческая карта? Реально ли за это же время рассказать о религиозных верованиях, легендах и сказаниях Древней Индии? Как за 12 минут поведать шестиклассникам об образовании государств во Франции, Германии, Италии или о разделении христианства на католицизм и православие? Возможно ли в 18 минут «уложить» основные этапы Великой французской революции или за 15 минут сравнить взгляды западников и славянофилов? В случае, если учитель дает готовую сравнительную таблицу «Русской правды» П. Пестеля и «Конституции» Н. Муравьева, это возможно, но если школьники начнут работать с документами и составлять таблицу самостоятельно, то это потребует серьезных временных затрат.

Содержательный перегруз школьных программ по истории, в конечном счете, приводит к знание- и предметоцентризму, телеграфному стилю изложения материала учителем, поверхностному его усвоению учащимися, скомканному личностному развитию школьников. Об этом пишут современные ученые и учителя-практики [19. С. 64 — 66]. Можно согласиться с их мнением, обратившись к целому ряду учебников истории, содержащих перечни фамилий государственных деятелей, политиков, деятелей культуры, революционеров и других без их, хотя бы кратких, характеристик и отсылок к дополнительной литературе.

Подводя итог вышеизложенному, можно констатировать: проблема оптимизации содержания курсов истории актуальна и профессиональные историки, авторы учебников, должны «поступиться принципами» и прекратить практику безмерного раздувания школьных программ; проблема интеграции всеобщей и отечественной истории еще более актуальна, и разработчики концепций и программ исторического образования должны найти общие точки соприкосновения обоих курсов, прописать их, договорившись при этом о базовых процессах, событиях, понятиях, персоналиях и их «удельном весе» в школьном курсе истории.

Литература:

1. Алексашкина Л.Н. История. Россия и мир в XX — начале XXI века. 11 класс: учеб. для общеобразоват. Учреждений. М.: Просвещение, 2008.

2. Волобуев О.В., Клоков В.А., Пономарев М.В., Рогожкин В.А. Россия и мир с древнейших времен до конца XIX века: Учеб. для 10 кл. общеобразоват. учеб. заведений. М.: Дрофа; Издательско-образовательный центр «Веди-принт», 2001.

3. Волобуев О.В. Россия и мир. XX век: Учеб. для 11 кл. общеобразоват. учреждений. М.: Дрофа; Издательско-образовательный центр «Веди-принт», 2002.

4. Екатерина II (Романова). Записки касательно Российской истории // Екатерина II. О величии России. М.: Эксмо, 2006.

5. Загладин Н.В. Всемирная история. XX век. 10 — 11 кл. М.: Русское слово, 1999.

6. Загладин Н.В. Всемирная история. История России и мира с древнейших времен до конца XIX века: 10 класс. М.: ООО «Торгово-издательский дом «Русское слово — РС», 2002.

7. Загладин Н.В. История России и мира в XX веке. 11 класс. 2-е изд. М.: ТИД «Русское слово — РС», 2003.

8. Загладин Н.В., Симония Н.А. История России и мира в XX — начале XXI века. 11 класс. 60-е изд., испр. М.: ООО «ТИД «Русское слово — РС», 2007.

9. Земцов В.Н. Новейшая история России в контексте мировой истории: к проблеме преподавания истории зарубежных стран в отечественной школе // 20 лет постсоветской России: кризисные явления и механизмы модернизации: материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции Гуманитарного университета, 19 — 20 апреля 2011 года: доклады / Редкол.: Л.А. Закс и др.: в 2 т. Екатеринбург: Гуманитарный ун-т, 2010. Т.1. С. 319 — 323.

10. Историческая наука и школьное историческое образование. «Круглый стол» редакции журнала «Преподавание истории в школе» 28 марта 1990 г. (стенографический отчет) // Преподавание истории в школе. 1990. № 4. С. 7 — 30.

11. Короткова М.В., Студеникин М.Т. Практикум по методике преподавания истории в школе. М.: ВЛАДОС, 2000.

12. О преподавании гражданской истории в школах СССР, 16 мая 1934 г. // Постановления партии и правительства о школе: Сб. постановлений ЦК за 1931 — 39 гг. М., 1939.

13. Петрович В.Г. Нет безликой России (размышления о телепроекте «Имя России») // Преподавание истории в школе. 2009. № 4. С. 64 — 66.

14. Примерные программы по учебным предметам. История. 5 — 9 классы. М.: Просвещение, 2010.

15. Россия и мир: Учебная книга по истории. В 2-х частях / Под общей ред. проф. А.А. Данилова. М.: ВЛАДОС, 1994. Ч. 1. 496 с.; Ч. 2. 352 с.

16. Сборник нормативных документов для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования / Сост. Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. М.: Дрофа, 2004.

17. Совещание-семинар «Перестройка обществоведческого и исторического образования в РСФСР в условиях государственного суверенитета // Преподавание истории в школе. 1991. № 3. С. 132 — 143.

18. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2000.

19. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. М.: Просвещение, 2009.

20. Элиасберг Н.И. Обсуждение концепции школьного исторического образования в Ленинграде // Преподавание истории в школе. 1990. № 4. С. 148 — 149.

21. URL: <http://scientificrussia.ru/articles/rossiya-izuchayut-vseobshchuyu-istoriyu> (дата обращения: 5 марта 2013 г.).

УДК 94

ББК ТЗ

ГСНТИ 03.01.07

Код ВАК 07.00.09

И.В. Побережников

Екатеринбург

**«ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ: НАСТОЯЩЕЕ (БУДУЩЕЕ)
В ПРОШЛОМ?»**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: исторический опыт, социальная память, методологический индивидуализм, постмодернизм, конструктивизм, преемственность, институты, идентичность

АННОТАЦИЯ: В статье на основе теории структуризации дана критика подходов, отвергающих возможность актуализации исторического опыта. Выделяются три варианта исторического опыта: онтологический, инструментальный, идентификационный. Обоснована значимость исторического опыта в качестве теоретической основы строительства современного общества.

I.V. Poberezhnikov

Yekaterinburg

«HISTORICAL EXPERIENCE: PRESENSE (FUTURE) IN THE PAST?»

KEY WORDS: Historical experience, Social memory, Methodological individualism, Postmodernism, Constructivism, Continuity, Institutes, Identity

ABSTRACT: The article is devoted to the criticism of the approaches rejecting possibility of actualisation of historical experience. The fundamental basis of this criticism is the theory of structuration. Three variants of historical experience are allocated: ontological, instrumental, identificational. The importance of historical experience as a theoretical basis of constructing of a modern society is proved.

Выдающийся представитель эпохи Возрождения Леонардо да Винчи считал опыт единственным критерием истины. Очевидна огромная роль опыта в жизни индивида, который предпочитает опираться в своих действиях не на инстинкты, а на положительные или негативные знания (опыт), накопленные в результате собственной предшествующей деятельности. Но возможно ли говорить об историческом опыте в целом, опыте поколений, наций, государств. Согласно определению акад. РАН В.В. Алексеева, исторический опыт – «это преемственность знаний и умений поколений, концентрированное выражение социальной практики прошлого и функционирования социума в окружающей среде, ориентированные на выявление закономерностей общественного развития, на получение знаний, обеспечивающих повышение обоснованности решения проблем современности» [1. С. 17].

Существует ряд традиций, отрицающих саму возможность исторического опыта. *Во-первых*, это «бытовое» представление об исторической науке, позитивистское по сути, сводящее познание к поиску фактов и их описанию, по возможности литературному. Обыкновенно сторонники такого подхода скептически относятся к теоретическим осмыслениям, методологии, сводят последнюю к набору инструментов, порой даже не подозревая, насколько априори теоретизировано историческое познание, как глубоко методология встроена в сам процесс исследования и как часто (фактически постоянно и повсеместно, пускай порой также неосознанно, как неосознанно прозой говорил мольеровский

господин Журден) историк прибегает к методологическим приемам, которые имеют весьма сложную и иерархизированную природу, не позволяющую представлять их в виде «ящика с отмычками».

Во-вторых, почву для негации исторического опыта предоставляет методологический индивидуализм (номинализм), основной вклад в обоснование которого внесли философы, экономисты, социологи. Согласно данному подходу, история уникальна, поскольку творится уникальными существами — людьми, и, естественно, не может быть объяснена как целое, как единый процесс, как утверждал один из сторонников методологического индивидуализма Р. Арон в работе «Введение в философию истории», опубликованной еще в 1938 г. [3]. «История, — писал Р. Арон, — свободна, ибо она заранее не написана и не детерминирована, как природа или фатальность; она непредсказуема, как человек для самого себя». Из такой посылки вытекает невозможность прогноза будущего на основе анализа опыта прошлого.

В действительности, однако, представление об уникальности исторических явлений и процессов является сильным преувеличением, поскольку человеческие действия в процессе социального взаимодействия рутинизируются, типизируются, резюмируются в определенные культурные и социальные нормы, которые с различной степенью жесткости регулируют поведение индивидов; реакции большинства людей на те или иные внешние факторы подвергаются стандартизации.

«Антропогенный акцент» истории, лежащий в основании методологического индивидуализма, не следует абсолютизировать еще и потому, что на самом деле результирующая реальной истории всегда дистанцирована от того, что планировали участвовавшие в ней субъекты (согласно цитате из песни, принадлежащей британскому певцу, поэту и композитору Джону Леннону, «жизнь — это то, что происходит с тобой, пока ты оживлённо строишь другие планы» (“Life is what happens to you while you're busy making other plans”). Современность лишь подтвердила с неумолимостью данную максиму («оранжевые революции», «арабская весна»).

В-третьих, конечно, попытки актуализации исторического опыта несовместимы с субъективизмом и релятивизмом, следующими из постмодернистской установки, согласно которой никакой дискурс (рассказ или наррация; в том числе и историческое исследование) не может являться объективным или более достоверным, чем другой. Постмодернистская позиция превращает гуманитариев в писателей-беллетристов, интересующихся не научной истиной, а художественной правдой, а историография сводится к текстуальному измерению и лишается познавательной в строго научном смысле ценности. Из этого, между прочим, следует «одинаковая правомерность» и «приемлемость» худших расистских и сексистских предубеждений и самых реакционных социальных теорий в качестве образцов отражения или анализа окружающей действительности [наиболее непримиримая критика постмодернизма представлена в работе: 9].

Постмодернистское «выплескивание» души и сердца порой приводит к созданию занимательных шедевров, если их авторы обладают глубоким и завораживающим внутренним миром, однако ученых в любом случае в конце концов интересует предметная социальная реальность, а не внутренние переживания «исследователей», какими бы увлекательными они ни были.

На первый взгляд, *в-четвертых*, реконструкции исторического опыта противоречит связанный с постмодернизмом конструктивистский подход, согласно которому дифференциация обществ на традиционные и современные квалифицируется как искусственная, а «традиция» объявляется по преимуществу изобретением XIX—XX вв., конструируемым зачастую государством при участии ученых. Пафос данного подхода, вроде бы, лишает почвы попытки поиска связей между прошлым и будущим, мобилизации исторического опыта. В действительности это не так. Исторический опыт ни в коем случае нельзя редуцировать только к традициям, нормам, да и вопрос об удельном весе «сконструированных» традиций еще нуждается в дальнейшем обсуждении.

Адекватную научную основу для обсуждения темы исторического опыта дает современная структурационная теория, которая ориентирует исследователей на анализ взаимодействий между унаследованными социальными структурами

(экономическими, социальными, политическими, институциональными, культурными, ментальными и т. д.) и действиями исторических агентов, наделенных волей и свободой выбора, между структурной детерминантностью и человеческими возможностями выходить за рамки установленных прошлым ограничений [4; 11]. Сторонники структуриационного подхода, таким образом, стремятся оценить вклад в обеспечение исторической динамики как структур, так и социальных действий, гармонизировать взаимодействие этих фундаментальных социальных факторов, замкнув их в своего рода логическом цикле структуриации.

Опираясь на теорию структуриации, можно выделить несколько разновидностей исторического опыта. Первую можно определить как **онтологический исторический опыт**. Имеется в виду общее воздействие предшествующих эпох и состояний на последующие (прошлое – на настоящее и будущее). Вряд ли сегодня возможна речь о жесткой детерминантности, о «железной» детерминации настоящего прошлым, но тяготение «рока» прошлого над моментом настоящего историки-исследователи всегда ощущают и замечают («тени забытых предков»). Созданное предшествующими поколениями наследие – технологии, материальные и институциональные инфраструктуры, геополитические и символические ландшафты и т.д. – несомненно устанавливают рамки для современной деятельности исторических персонажей. Последние могут внести много нового в унаследованное состояние, его модифицировать, трансформировать, тем не менее, вероятностное давление прошлого на последующее развитие будет несомненным, причем оно будет накладывать отпечаток и проявляться и через персональную деятельность, поскольку историю делают люди, но не абстрактные люди («человек экономический», «человек рациональный»), а «отягощенные» собственным индивидуальным историческим опытом, который влияет на их мировосприятие, поведенческие установки, жизненные стратегии.

В рамках онтологического исторического опыта можно рассуждать о «зарождении», формировании «настоящего» (и «будущего») в «прошлом», об исторических факторах, причинах, предпосылках. При этом необходимо быть сдержанным, не

преувеличивать порождающую силу истории, поскольку генезис объекта еще не дает понимания самого объекта. Как остроумно выразился известный русский литературовед А.П. Скафтымов, «из желудка не поймем дуба, из динамо-машины и проводов не увидим электрического света, из органической химии не узнаем живых организмов, из знания нервных и мозговых процессов не получим живого душевного переживания, из условий наследственности, воспитания и среды не узнаем живого человека и его конкретности, — хотя между всем этим есть причинная связь» [8. С. 23]. Данное рассуждение вполне применимо к историческим процессам, пронизанным, с одной стороны, преемственностью, с другой стороны, знакомым с дискретностью.

Важная составляющая онтологического исторического опыта – институциональная, фундамент которой создается в разных цивилизационно-культурных контекстах. Цивилизации складывались исторически, под влиянием географических условий, в процессе ответов на вызовы экологической и общественной среды, в результате осуществленных когда-то ценностно-культурных выборов и т.д. Сформировавшиеся как преимущественно надстрановые культурно-исторические массивы, занимающие обычно большие территории, цивилизации в определенном смысле выступали в качестве стратегий выживания, самоорганизации человеческого времени-пространства. Фундаментальные базовые (матричные) структуры и ценности, выступающие в качестве каркаса, ядра цивилизаций, обнаруживают завидную, «вневременную» устойчивость, накладывая отпечаток на цивилизационную динамику.

Принято считать, что в качестве таких глубинных структур выступают ментальные установки массового сознания; народный характер; модели взаимоотношений власти и общества; мотивационные механизмы; представления о жизни и смерти, о любви, о человеческом предназначении; природно-климатические условия и т.д. По существу речь идет о месторазвитии цивилизации и о ее институциональной системе (причем, скорее, о неформальной части последней).

Неформальные институты (культура, традиции, ценностные установки, стереотипы поведения) являются главной частью институциональной системы, напоминая невидимое основание

айсберга. Они склонны к устойчивости, трансформируются очень медленно (путем инкрементальных изменений – «малых приращений»), сопротивляются резким изменениям, переносу чуждых институтов из других обществ или культур. Вследствие этого, линия последующего развития всегда задана всей предшествующей институциональной историей общества. Современная институциональная теория объясняет эффект институциональной преемственности свойством возрастающей отдачи институтов (влияние института на общество возрастает прямо пропорционально длительности существования самого института и количеству людей, деятельность которых ему подчиняется) и сетевыми эффектами (скоординированной взаимосвязанностью существующих, устоявшихся институтов) [7]. Однажды выбранную институциональную траекторию трудно покинуть [5; 6], следствием чего становится разновекторность цивилизационных маршрутов развития. Каковы наиболее важные измерения неформальной институциональной системы, значимые для выбора цивилизационной траектории модернизации? Похоже, это: 1) степень отождествления с другими членами общества, т.е. радиус доверия или чувство общности; 2) степень ригидности системы морали; 3) стиль и методы отправления власти; 4) отношение к труду, новаторству, сбережениям, прибыли [10]. Как полагает известный американский социолог Л. Харрисон, указанные факторы «вытекают из общего мировоззрения и представления об обществе, из того, что социологи называют “когнитивной ориентацией” или “когнитивным представлением”. Эти представления формируются географическими и историческими факторами. ... Анализ этих четырех факторов поможет прояснить связь между ценностями и прогрессом» [10. С. 19].

Уже проведенные исторические исследования свидетельствуют о том, что онтологический исторический опыт – реальность. Так, академик В.В. Алексеев в трудах, посвященных российской модернизации XVIII—XX вв., продемонстрировал значимость цивилизационных констант на длительной исторической протяженности, несмотря на кардинальные изменения, значительную модификацию форму (сохранились такие константы как масштабы территории, климатическая

специфика, незащищенность естественными рубежами от посягательств извне, самобытность, оригинальность культуры и традиций, полиэтничность и многоконфессиональность, политическая самостоятельность, своеобразие форм государственного устройства, экономический, культурный и мировоззренческий экспансионизм, мобилизационный тип развития; некоторые переменные наполнились новым содержанием: справедливость – уничтожение эксплуатации человека человеком; всеединство и миссионизм – «пролетарии всех стран, соединяйтесь!»; «Святая Русь», «Царство Божие на земле» – коммунизм; и т.д.) [2. С. 14—24]. Проведенное Алексеевым исследование доказывает устойчивость цивилизационных основ, которые не могут зачастую поколебать даже волны модернизации.

По нашему мнению, главное значение онтологического исторического опыта состоит в предупреждении исторического произвола, безудержного реформизма и скатывания в революционный радикализм, в демонстрации формата тех исторических «коридоров», которые структурируются прошлым.

В качестве второй разновидности можно выделить **инструментальный исторический опыт**. В основе его лежит повторяемость, функционирование в истории на разных ее стадиях, в различных исторических и пространственных условиях схожих механизмов, процессов, проектов и т.д. Что дает инструментальный исторический опыт? Он дает, посредством сравнения, ценную информацию, как положительную, так и отрицательную, о диапазонах, режимах, последствиях деятельности тех или иных исторических механизмов, о возможностях и границах волевого вмешательства в такую деятельность. Такой инструментальный исторический опыт может сослужить ценную службу сегодня в условиях постоянного ориентирования на модернизацию, опыт которой применительно к различным регионам мира весьма богат и неплохо изучен. В частности, сегодня снова актуализируется тема анклавно-«прорывного» развития, в связи с чем требуется серьезный анализ перспектив концентрации усилий на отдельных направлениях научно-технологических прорывов.

Исторически известные модернизации в своем большинстве включали мобилизационные механизмы и являлось по сути догоняющими. В связи с этим вопрос о своеобразии мобилизационных механизмов в контексте страновых и региональных вариантов модернизации заслуживает внимания. Можно, вероятно, говорить о двух уровнях мобилизации, которые в разной степени присутствуют в конкретных обществах. Первый – фундаментальные институционально-культурные структуры, выступающие в качестве каркаса, ядра цивилизаций. Подобные ментально-ценностные структуры обнаруживают завидную, «вневременную» устойчивость, накладывая отпечаток на цивилизационную динамику, в том числе модернизационную. Другой уровень мобилизации обеспечивается политико-идеологическими механизмами (разработка стратегии национальной модернизации, индустриализации, национального строительства и т.д.). Они зачастую компенсируют недостаточную эффективность цивилизационно-культурных мобилизационных механизмов. Значимость политико-идеологических механизмов возрастает в эпохи войн, национальных катастроф и т.п. Отдача подобных механизмов существенно повышается, если удается обеспечить не только мобилизацию ресурсов для ускоренного развития, но и заинтересованность как можно большей части общества в осуществлении модернизационного проекта. Ценность инструментального исторического опыта состоит в том, что он может быть использована в процессах инкрементального общественного реформирования.

Третья разновидность исторического опыта может быть определена как **идентифицирующая**. В основе ее лежит социальная память, фундаментальную значимость которой подчеркивает необычный триллер Кристофера Нолана «Memento» («Помни», 2000). Заболевание, которым страдает главный герой, — это крайне редкая форма расстройства памяти, при которой человек не способен запомнить ничего нового и хранит информацию только в кратковременной памяти — в зависимости от степени повреждения сегментов мозга от минуты до получаса (антероградная амнезия). В результате больной превращается «в десятиминутного человека», настоящее которого является просто

вырванным эпизодом, без привязки к прошлому и каким-то намёкам на будущее. Такой человек «без будущего» легко становится объектом внешнего программирования со стороны желающих-манипуляторов, ведущих героя к трагической развязке.

Если спроецировать данную ситуацию на общество в целом, хорошо понимаешь экзистенциальную значимость исторического опыта, знания себя и своего места в мире, ибо такое знание придает смысл национальному развитию, обеспечивает общество национальной идеей (последняя в этом смысле действительно спонтанно вырастает «из истории», социальной памяти, исторического опыта). Понятнее становится и неудача «строительства» новой российской идентичности на основе огульной критики прошлого, в частности, советской эпохи. Очернение этого исторического периода в жизни страны ведет лишь к росту внутренних противоречий в самом российском обществе.

Литература:

1. Алексеев В.В. Общественный потенциал истории. Екатеринбург, 2004.
2. Алексеев В.В. Российская модернизация в цивилизационном измерении // Цивилизационное своеобразие российских модернизаций: региональное измерение. Материалы Всероссийской научной конференции. Екатеринбург, 2–3 июля 2009 г. Екатеринбург, 2009. С. 14–24.
3. Арон Р. Избранное: Введение в философию истории. М.-СПБ., 2000
4. Гидденс Э. Устроение общества: Очерк теории структуризации. М., 2003.
5. Дэвид П. Клио и экономическая теория QWERTY // Истоки. Из опыта изучения экономики как структуры и процесса. М., 2007. С. 139—150.
6. Дэвид П. Зависимость от пути развития и исторические общественные науки: вводная лекция // Истоки. Из опыта изучения экономики как структуры и процесса. М., 2007. С. 183—207.
7. Норт Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики. М., 1997.

8. Скафтымов А.П. Поэтика художественного произведения. М, 2007.

9. Сокал А., Брикмон Ж. Интеллектуальные уловки. Критика современной философии постмодерна. М., 2002.

10. Харрисон Л. Кто процветает? Как культурные ценности способствуют успеху в экономике и политике. М., 2008.

11. New Perspectives on Historical Writing. Ed. by P. Burke. Cambridge, 1993. P. 233—248.

УДК 371.321.

ББК 4426.63

ГСНТИ 03.01.45

Код ВАК 13.00.02

А.В. Трофимов

Екатеринбург

**ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В
ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: СУБЪЕКТИВНЫЙ ВЗГЛЯД**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Отечественная история, методика преподавания, историческое сознание.

АННОТАЦИЯ: В публикации рассматриваются актуальные методологические и методические аспекты преподавания отечественной истории в высшей школе. Показаны тенденции и проблемы, характерные для практики преподавания истории в последние три десятилетия.

A. V. Trofimov

Yekaterinburg

**THE PROBLEMS OF TEACHING OF HISTORY AT THE
HIGHER SCHOOL: SUBJECTIVE VIEW**

KEY WORD: National history, methods of teaching, historical consciousness.

ABSTRACT: The publication is devoted to consideration of actual methodological and methodical aspects of teaching of national history at the higher school. In the article are shown tendencies and problems, characteristic for practice of teaching of history in a historical retrospective.

В настоящее время в общественно-политических дискуссиях, можно, как правило, услышать либо сетования на «деградацию» и «катастрофическое положение» с образованием в России, либо, напротив, оптимистичные оценки результатов реформирования российской средней и высшей школы и ожидания в ближайшем будущем прорыва в области инновационных образовательных технологий. Не являясь сторонником, в чистом виде, ни одной из этих полярных позиций, предлагаю некоторые субъективные суждения, взгляд изнутри вузовской системы, основанный на рефлексии трех десятилетий практики

преподавания исторических дисциплин для студентов экономических специальностей.

Признание в современной России на законодательном уровне феномена образования как единства воспитания и обучения может быть воспринято, в зависимости от позиции, и как победа здравого смысла над неудачным экспериментирование последних двух десятилетий, и как очередной симулякр, не имеющий серьезных практических последствий. Не преувеличивая значение этой юридической нормы, попытаемся осмыслить, в контексте каких происходящих в стране процессов в сфере исторического образования, она появилась, а точнее вернулась.

Как известно, задачей исторического образования в СССР была легитимация существующей общественно-политической системы и воспитание гражданственности и патриотизма. Отметим, что в высшей школе (не гуманитарного профиля) эта задача решалась с помощью дисциплины «история КПСС», для преподавания которой отводилось значительное количество часов на первом и втором курсах. При этом учитывалось, что в средней школе ученик получал базовые знания, изложенные в русле марксистской парадигмы, в его сознании формировались единые, общие опорные представления о событиях «истории СССР», как «досоветского», так собственно и «советского» периодов. С учетом этой общей основы, строилась практика вузовского преподавания, которая велась в диапазоне от схоластического «вбивания» готовых периодизаций, схем и стереотипов, до попыток актуализации «исторического соревнования двух систем», помощи студентам в поиске действенных аргументов в пользу преимуществ, существующего в СССР строя, в ответ на критику «буржуазных фальсификаторов». Как правило, в каждой студенческой группе, в начале 1980-х гг., находились студенты, слушающие «вражеские радиоголоса» и проверяющие на преподавателях достоверность полученной информации. Преподаватель же находился в условиях, когда необходимо было совместить реализацию указаний вышестоящих партийных органов об использовании в учебном процессе материалов последнего по времени съезда КПСС и актуальных политических новостей (например, ответы генерального секретаря Л.И.Брежнева на вопросы редакции западногерманского журнала «Шпигель» и т.п.), и сохранить свой

авторитет в студенческой среде, находясь в «театре» двоемыслия и скрытых смыслов, который существовал в позднем СССР. При этом локализованная и контролируемая партийно-государственной цензурой информационная среда, тщательно выверенное, соответствующее ей учебно-методическое обеспечение, канализировали воспроизводство исторических смыслов в заданном партийно-государственной исторической политикой русле.

Поэтому, вспоминая реальный контекст эпохи «перестройки», нельзя не отметить оптимистические ожидания и надежды преподавателей и студентов на начавшееся освобождение «истории КПСС» и «истории России» (особенно XX века) от скорлупы догматизма и пустословия. На короткое время историки оказались в центре общественного внимания, а встречи в студенческой аудитории превращались в острые диспуты по свежим публикациям в «Огоньке», «Московских новостях» и др., открывавшие новые аспекты прошлого и вводившие забытые исторические персонажи. Началось достаточно быстрое размывание существующей годами «азбуки» исторического знания, сначала с помощью «латания» «белых дыр» и «отмывания» «черных пятен», а затем признания необходимости внедрения, как в сферу научного изучения истории, так и ее преподавания, концептуального плюрализма. В вузах организационно-методологический переход от курса «Истории КПСС» к дисциплинам «Социально-политическая история XX века», а затем «Отечественная история» был воспринят сообществом обучающихся и преподавателей, как вполне назревший и необходимый процесс. За волной социалистического плюрализма последовал «штормовой натиск» антисоциалистических воззрений, сыгравший свою роль в распаде советской государственности. Вслед за быстро утихшими разговорами о необходимости люстрации, в том числе бывших преподавателей истории КПСС и других общественных дисциплин, в 1990-е гг. наступило время широких свобод: от обязательной концепции преподавания истории, от достойной заработной платы преподавателей, от функции воспитания (поскольку на смену коммунистической идеологии не пришла новая), от обязанностей студентов получать знания и т.д.

Появление многочисленных учебников и учебных пособий по отечественной истории, означало не только расширение возможностей по самореализации потенциала педагогического сообщества, но и произвольное отношение их авторов к «неудобным» фактам, а порой дискредитацию истории как науки, поскольку стремление к исторической истине в учебной литературе нередко подменялось тиражированием политически и идеологически ангажированных суждений и необоснованных, с точки зрения научных процедур, выводов. Совсем неслучайно одной из популярных вербальных студенческих формул стало выражение: «по моему мнению; я так считаю..». Далее, как правило, следовало «вольное сочинение» на историческую тему, где собственно фактическая составляющая, причинно-следственные связи, формальная логика встречались все реже и реже, зато почти в каждом предложении звучало «как-бы», что лишь подчеркивало относительность и непрочность позитивного знания и «силу влияния» постмодернистского дискурса.

При этом на вопрос: а на чем основано данное суждение или мнение, – в ответ демонстрировалось искренне непонимание – ведь студент выражал собственную позицию, не имея для этого достаточных оснований и базовых знаний, но в ситуации свободы и плюрализма мнений это не казалось столь важным. К такому положению дел адаптировались и преподаватели, тем более, что одним из факторов заработной платы становилось наличие студентов, обучающихся на коммерческой основе. Несмотря на сетования о потере исторической памяти, исторического самосознания, в дипломах «специалистов», а позднее бакалавров и магистров, стоят достойные оценки по истории. Среди преподавателей стало популярным суждение о том, что слабые знания студентов – это не их вина, а их беда. Был даже введен тезис о необходимости «оппортунистического отношения к студентам», фактически имелось в виду снижение требовательности при оценке знаний. Появилась практика повторного обучения, выравнивающих курсов. С учетом роста доли студентов, обучающихся на внебюджетных местах, что влияло на заработную плату преподавателей, такой подход встречал понимание. Логическим следствием политики «оппортунизма» стало превращение многих вузов не в «центры

знаний и инноваций», а в «фабрики дипломов». Отметим еще одно немаловажное обстоятельство. Значительная часть преподавателей истории сохраняла здоровый консерватизм, стремилась опираться на факты и привычные трактовки исторических событий и эпох, что вступало в некий диссонанс с другими социально-экономическими дисциплинами, которые базировались на «продвинутых», часто западного происхождения учебниках, строившихся на основе иных парадигм. Впрочем, проблема сопряженности в области гуманитарного знания не столь волновала самих носителей этого знания, о чем свидетельствует отсутствие корпоративной солидарности, взаимной поддержки и рефлексии на существующие проблемы. Поэтому, не случайно, в федеральном образовательном стандарте третьего поколения многострадальная «Отечественная история» была заменена на «Историю», что поставило новые сложные задачи, если мы рассматриваем историческое образование через призму воспитания и обучения, а не стремимся в очередной раз обосновать очередной властный проект, демонстрирующий открытость глобальному миру и оптимизацию (т.е. сокращение) объема трансляции новым поколениям исторического опыта прошлых поколений, живших непосредственно в России.

Данный экскурс в недавнее прошлое позволяет сделать некоторые выводы.

Современное российское государство, политическая элита демонстрируют завидную уверенность в верности курса на деидеологизацию и создание «простого» человека, взамен «сложного» человека советской эпохи. История как один из конструктивных элементов самосознания дистиллируется и превращается в плавающий, гибкий элемент представлений о глобальном мире, где собственно российской истории, а точнее представлениям о ней, отводится второстепенное (маргинальное) место. В данном контексте верные суждения, раздающиеся из уст высоких государственных деятелей, о необходимости воспитании на примерах истории гражданственности и патриотизма, совсем или весьма слабо коррелируются с реальной государственной политикой, следствиями которой стали: неуклонная сдача внешнеполитических позиций России на протяжении более чем двух десятилетий, нарастающее отчуждение власти от общества,

расколотость российского социума по ценностным основаниям и культурным кодам, рост агрессии, недоверия на всех уровнях социального бытия и т.д.

Для высшей школы, история как предмет сведена к минимуму часов. Для преподавателей это сужающееся поле их деятельности, не сулящее серьезных перспектив в обозримом будущем, поскольку применение критерия эффективности в оценке качества процесса обучения, на практике означает дальнейшую формализацию процесса обучения и увеличение отчетных параметров и не учитывает живой взаимосвязи «сложных» личностей в процессе социокультурной коммуникации. Для студентов изучение истории – это нерациональная трата времени, т.к. следует работать с большими объемами информации, не несущими конкретной пользы и отдачи. Тем более, что навыки чтения не являются сегодня приоритетными среди значительной части молодого поколения. В постмодернистской парадигме облегченное, клиповое восприятие бытия, относительность ценностей и смыслов не нуждается в прочных основаниях, которые стремится выстраивать история-наука. «Маховик» деградации исторического самосознания в стране продолжает ускорять свой ход, втягивая в свой оборот уже не первое поколение людей (дети тех, кто попал под первые обороты этого «маховика» уже благополучно заканчивают школы и приходят в вузы). На протяжении последних тридцати лет существовали, как минимум две «идеальные модели» взаимодействия в тандеме преподаватель-студент. Первая: преподаватель заинтересован (материально и морально) в образовании (понимаемом как синтез обучения и воспитания), а студент готов к выполнению необходимых требований, поскольку он мотивирован и имеет необходимую базу среднего образования. Вторая модель: преподаватель не мотивирован к профессиональному росту и повышению качества преподавания, а студент мотивирован, как в силу своего недообразования в средней школе, так и в силу прагматической настроенности, на получение лишь «необходимых» знаний и навыков, которые непосредственно нужны в профессии.

Принято считать, что современная школа, ориентированная на подготовку к ЕГЭ, не обеспечивает прочных и глубоких исторических знаний. Но ведь в советской школе «средний»

выпускник знал что-то лучше, но не обязательно шире и глубже, ему была недоступна та информационная среда, в которую сегодня включен любой школьник и студент. Однако в советской школе наряду с предпочтением учительского монолога действовал и его авторитет, и, что весьма важно, разговор велся на ментально понятном обычному ученику языке. Затем на короткое время возникла диалоговая форма общения, при сохранении одного языка, но с расхождением в оценках и ценностных смыслах. Сейчас можно говорить о существовании моделей и монолога и диалога, при наличии разных языков (каждый преподаватель может привести из своей практики не один пример о переставших работать ссылках и аллюзиях, построенных на обращении к классической литературе или кинематографу). Отметим также, что превращение преподавателя в обслуживающий персонал, работающий в сфере услуг, призывает забыть о некоей «миссии» несения знаний, девальвировало традиционные представления, существовавшие в преподавательской среде, о совместном труде учителя и ученика, предполагающие встречное, заинтересованное движение по траектории обретения знаний.

Отдельно следует сказать о роли и месте информационных технологий в процессе обучения истории. Их применение требует от преподавателя четкой организации учебного материала, выбора разнообразных аудиовизуальных форм и оперативной обратной связи и контроля. В начале 2000-х гг. авторским коллективом преподавателей кафедр истории и политологии и информационных технологий Уральского государственного экономического университета был разработан мультимедийный учебно-методический комплекс «Отечественная история» (ЭУМК). Мы ставили несколько целей. Во-первых, предложить студентам готовый информационный продукт, содержащий необходимый учебно-методический материал, позволяющий успешно освоить учебную дисциплину «Отечественная история» в соответствии с федеральным образовательным стандартом высшего профессионального образования. Во-вторых, обеспечить учащихся обширным и разнообразным контентом для осуществления самостоятельной работы по курсу. В-третьих, учитывая различный уровень подготовки студентов, создать условия для комфортного

усвоения материала различной степени сложности. В-четвертых, использовать наряду с текстовым материалом, карты, таблицы, схемы, иллюстрации, фото, видео, аудиофрагменты. Наконец, ЭУМК предоставляет возможность составить собственное представление об отечественной истории на основе обращения к различным историческим измерениям, моделям, концепциям существующем в современном когнитивном пространстве. Структурно ЭУМК состоит из нескольких блоков. Первый – это 14 тем курса «Отечественная история», которые были сопряжены с действующим тогда федеральным образовательным стандартом. Этот материал использовался как при проведении лекций и семинарских занятий, так и во время самостоятельной работы студентов. Второй блок включает разнообразный источниковый материал, позволяющий студенту обратиться непосредственно к документам соответствующей эпохи. Третий блок – это монографии, статьи профессиональных историков, обращение к которым формирует у студентов аналитические навыки, побуждает их к пониманию различных интерпретаций исторических событий и фактов. Четвертый блок – аудио-визуальные материалы (карты, иллюстрации, флэшанимация, видеофрагменты из документальных фильмов, музыкальные произведения). Пятый блок – тестовая программа, при помощи которой студент может самостоятельно проверить свои знания по каждой теме курса. Опыт использования ЭУМК в учебном процессе показал интерес студентов к современной форме подачи учебно-методического материала, продемонстрировал такие его преимущества, как мобильность, интерактивность, оперативная обновляемость контента. Признание ЭУМК в качестве реализованного инновационного учебно-методического проекта закреплено патентом РФ. Вместе с тем, сам по себе мультимедийный учебник не лучше и не хуже обычного бумажного учебника: дело, прежде всего, в мотивации студента и преподавателя, их совместной направленности на достижение конкретных результатов по приращению знаний, а не автоматическому выставлению оценок, с помощью различных программ. А вот проблема мотивации остается одной из важнейших: в обществе, где потребительские ценности поставлены во главу, где труд преподавателя не оценивается должным образом, где история является разменной

монетой в медийных проектах и политических играх, где утеряна сопричастность к общей национальной истории единой страны разных поколений и их солидарность в отношении к общим ценностям, тем более необходимо, чтобы процесс образования включал в себя и воспитательный, и обучающий компонент. Важным шагом на пути реализации этого потенциала может стать создание общенационального учебника по истории для средней школы, о чем было заявлено на высшем политическом уровне. Остается лишь надеяться, что мы не возвращаемся на три десятилетия назад, когда наличие одного учебника по истории не спасло страну от последующего распада.

**Раздел I. Запад – Россия – Восток:
постижение исторического прошлого**

УДК 323.2

ББК Ф.3,4

ГСНТИ 03.09.55.

Код ВАК 03.00.03

С.В. Гордеев

Екатеринбург

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА ПРАВИТЕЛЬСТВА
НАЦИОНАЛЬНОГО СПАСЕНИЯ В СЕРБИИ (1941 –
1944 ГГ.)**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Вторая мировая война, История Сербии, коллаборационизм, политика в образовании.

АННОТАЦИЯ: Образовательная политика была одним из средств для достижения целей немецкой оккупации в Сербии. Министерство просвещения правительства Милана Недича, под непосредственным контролем оккупационных сил, стремилось, уничтожить основы югославской идентичности, и пыталось укрепить в сербах исключительно национальные традиции. В статье сделан обзор изменений, которые планировались коллаборационистским правительством в соответствии с «новыми порядком».

S.V. Gordeev

Yekaterinburg

**THE EDUCATIONAL POLICY OF THE GOVERNMENT
OF NATIONAL SALVATION IN SERBIA (1941 – 1944)**

KEY WORD: The Second World War, History of Serbia, collaboration, education policy.

ABSTRACT: The educational policy was one of the means to achieve the objectives of the German occupation of Serbia. The Ministry of Education of the Government of Milan Nedic, under the direct control of the occupying forces, sought to destroy the Yugoslav identity, and tried to strengthen in Serbia national tradition. The article provides an overview of the changes that are planned in the collaborationist government in accordance with the «new order».

В ходе Апрельской войны 1941 г. была полностью разрушена королевская модель «югославянства». Свидетельством этого были

массовые переходы на сторону противника хорватских солдат и офицеров и массовые погромы сербского населения в независимой Хорватии, которые привели к толпам беженцев в Сербию. Идею «югославянского братства» отстаивали только противники немцев – Коммунистическая партия Югославии и Югославская армия в Отечестве. Понимая это, немцы активно боролись с этими идеями югославянства. Милан Недич, пришедший к власти во главе коллаборационного правительства (29 августа 1941 г.), был сторонником возрождения сербского духа, на который в межвоенный период было оказано сильное влияние [5.С. 142-144]. Он и его государственный аппарат вполне подходили оккупантам для идеологической борьбы против сил Сопротивления.

Центральным органом разработки и осуществления политики в области образования в Сербии при Правительстве народного спасения М. Недича являлось Министерство просвещения, во главе которого стоял Велибор Йонич. Министерство контролировало центральные основы просветительской и культурной жизни оккупированной Сербии. Министр направлял все духовное творчество, образование, занятие физической культурой, действия религиозных общин и т.д. С 1942года все спортивные организации стали находиться под юрисдикцией и контролем министерства образования. Шаг этот был оправдан, с точки зрения коллаборационного правительства, т.к. во многих спортивных кружках были люди, симпатизирующие Коммунистической партии Югославии и антифашистскому движению [3].

Перед новым министерством был поставлен ряд задач: разработка политики в сфере образования; осуществление учебного плана; организация преподавательской деятельности; управление и контроль за школами и другими учебными заведениями; контроль за деятельностью литературных, художественных, научных и культурно-образовательных учреждений и обществ; обязательное изучение немецкого языка; государственная организация издательской деятельности и надзор частными издательствами; надзор за религиозными общинами; поощрение труда; организация физического воспитания и спорта.

В соответствии с этими задачами было реформировано Министерство просвещения, в составе которого появлялись новые

отделы, а старые меняли характер своей деятельности. Новые отделы оказались востребованы в связи с тем, что Министерству просвещения были переданы новые участки работы: вопросы вероисповедания (рассматривавшиеся до этого отдельным министерством) и среднее профессиональное образование (находившееся до этого в ведении министерств торговли и народного хозяйства). Новые отделы возникали и для осуществления особых программ: отдел народного просвещения - для борьбы с неграмотностью и культурной неразвитостью, отдел физического воспитания - для борьбы за народное здоровье, отдел преподавания - для улучшения методики преподавания и решения хронической проблемы сербского образования - разрыва в программах и требованиях начальной и средней школы, а также для широкого преподавания немецкого языка (необходимого в «Новой Европе»). Изучение немецкого языка в школах шло столь интенсивно, что Министерству просвещения пришлось открыть ускоренные летние курсы для лиц, знавших немецкий и желавших преподавать его в средней школе [7.С. 315-317]. В связи с этим увеличилось количество чиновников министерства: в 1941 году штат насчитывал 589 чиновников, а уже в 1944 году число их составляло 11834 человека [3].

Под руководством министерства действовали многочисленные научные, культурные и образовательные учреждения: Национальные библиотеки, музеи, научно-исследовательские институты, Академия изящных искусств, музыкальная академия, различные педагогические, строительные, народные и сельскохозяйственные училища и т.д.

Министерством образования (с 1943 г. стало называться Министерством просвещения и веры) были разработаны многочисленные нормы, планы, исследования, проекты профессионального и политического анализа, с целью создания новой системы культурно-образовательной политики в Сербии. Исследования показывают, что с начала своей работы в 1941 г. и до 30 сентября 1943 г. министерством всего было подготовлено 95 различных проектов и исследований [3].

Все эти действия производились с целью показать разрушительные последствия политики Королевства Югославии в области образования и просвещения, это, якобы, было связано с

воздействием идей коммунизма, запустением национальных учреждений, либерализмом, отказом от старых и семейных обычаев и патриархальной культуры. Рупором новой политики в образовании стал «Просветительский вестник», с мнением которого должны были считаться все учителя. В связи с приоритетами оккупантов и аграрной ролью Сербии в проекте будущей Новой Европы, правительство строило «крестьянскую сербскую государственность Новой Сербии». Из рядов учителей стали выгонять не только всех не сербов (о чем издавались соответствующие законы), но и женщин (что декларировалось в «Вестнике»). В связи с аграрной направленностью, под сокращение попали лица с «бесполезным» гимназическим образованием (якобы потенциальные бунтовщики или бюрократы). Взамен предполагалось увеличить долю учеников ремесленных и сельскохозяйственных училищ [1]. Всего до апреля 1942 г. было уволено 3858 учителя, а на замену им шли члены военизированных коллаборационистских организаций, таких как Сербская государственная стража и Сербский Добровольческий Корпус [3].

Произошел ряд коренных изменений учебного процесса в сербских школах. Однако в первую очередь Министерству просвещения предстояло решить многочисленные проблемы, связанные с нехваткой школьных помещений и инвентаря, уничтоженных в ходе восстания осенью 1941 г. и при его подавлении. Очень часто для своих нужд школьные здания занимали немецкие и сербские воинские и полицейские части.

После Апрельской войны и летнего восстания партизан на территории недичевской Сербии существовали 84 гимназии, 8 торговые академии, 4 средние технические школы (без торговых и ремесленных школ, которые не подчинялись Министерству просвещения), 2 женские учительские средние школы и 2250 начальные школы. Однако в силу ряда причин (разрушения в ходе военных действий, использования зданий под нужды оккупационных войск и др.) к 1 сентября на той же территории действовало всего 2112 начальных школ с 6 236 классами, в которых обучалось 365 583 ученика, и 73 гимназии с 1249 классами, в которых обучались 53 383 ученика. К 1943 г. в Западной и Восточной Сербии было выстроено 22 и

отремонтировано 20 начальных школ, вместивших 575 классов, а число учеников возросло на 25 132 человека [4].

Однако проблему нехватки школьных зданий не удалось решить до самого конца оккупации. Значительные трудности имелись также с финансированием труда учителей и сотрудников министерства — их заработная плата, и без того небольшая, к началу войны была полностью съедена инфляцией. Кроме того, в зимнее время возникали постоянные проблемы с дровами, которых то и дело не хватало для нормального функционирования школ [9. С. 69-165].

Преобразования Министерства просвещения закончились не только чисткой и заменой учителей. Существовало еще как минимум три особенно важных изменения, которые имели более глубокий и структурный характер. Они за короткое время (всего два учебных года: 1942/1943 и 1943/1944 гг.) значительно повлияли на дальнейшее развитие сербского образования.

Первое изменение касалось новой базы учебных предметов. Учебный план и программа для начальных школ на территории Сербии был принят на основе закона о национальных школах от 29 декабря 1942 года. Этот план предусматривал для обязательного обучения такие предметы как: «Наука о религии с моральными уроками», «Сербский язык», «Иностранные языки», «Отечество и его прошлое», «Природа и человеческий труд», «Счет и геометрия», «Пение и физические упражнения» [2].

Условия оккупации повлияли на то, что базовыми иностранными языками стал немецкий и итальянский языки, а французский был полностью вытеснен. География была исключена из общеобразовательных предметов и соединена с историей в единый предмет под названием «Отечество и его прошлое». Для девочек был введен новый предмет «Домоводство и материнство», который оставался обязательным для учениц и на весь титовский период истории страны. Впервые в Сербии появилась дисциплина «Гражданское и воспитательное образование», созданная для вовлечения детей в нужное для государства направление. Эта дисциплина сохранилась до сих пор под названием «Гражданское воспитание». Число часов гуманитарных наук снизилось, но увеличилось число уроков гимнастики, религиозного воспитания, усилилась роль различных кружков.

Одним из нововведений стала коренная реформа в изучении сербской литературы. В школьную программу были впервые включены произведения литераторов XX века. Стали изучать стихи Исидоры Секулич, Десанки Максимович, Владислава Петровича-Дича, прозу Милоша Црњанского, Иво Андрича, Владимира Велмар-Янковича. Многие из этих авторов теперь считаются классикой сербской литературы. Наряду с ними в программу включили и произведения правых писателей-почвенников: М. Кашанина, Г. Божовича, С. Стефановича, Б. Лазаревича, которых стали осуждать при социалистическом режиме [11. С. 172-183].

Что касается высшего образования, то образовательная политика не смогла включить его в свою новую структуру. Академия наук и Университет Белграда, формально подчинявшиеся Министерству просвещения и вероисповедания, до конца оккупации так и не начали полноценно работать из-за запрета со стороны немцев. И дело тут вовсе не в левацко-либеральных настроениях, по словам пропагандистов, якобы пропитавших эти учреждения. Руководство рейха не желало допускать возрождения деятельности этих опор национального духа страны так же, как до самого конца оккупации не позволило М. Недичу создать полноценные вооруженные силы. В университете была проведена чистка преподавателей и студентов, но оставшиеся так и не приступили к работе. Единственной учебной деятельностью в университете в 1941—1944 г. была сдача выпускных экзаменов и экзаменов для студентов последнего года обучения. Лишь в декабре 1943 г. было получено согласие немецкого коменданта Сербии на возобновление деятельности университета, однако число лиц, решивших поступать (на философский, юридический, богословский, технический, медицинский, сельскохозяйственный факультеты) в таких условиях, оказалось немногим больше, чем число прошедших чистки и оставшихся на факультетах преподавателей [10. С. 95-102].

К важным переменам следует отнести создание Института по принудительному воспитанию в г. Смедревска-Паланка, первого подобного рода учреждения для детей. Воспитанниками этого Института становились в основном подростки, поддерживающие

партизан или их родственники. Для обучения и проживания учеников Института использовалась территория и бараки предыдущего учреждения – лагеря для интернированных после Первой мировой войны [6]. Этот факт югославская историография воспринимает как главный аргумент того, что данное учреждение являлось «концентрационным лагерем для молодежи» [10. S. 92]. Однако его руководитель М. Попович так сформулировал цели деятельности Института: спасти от смертной казни тех молодых людей, кто участвовал в партизанском движении; изолировать попавшую под влияние коммунистов молодежь от прямого влияния пропагандистов Компартии Югославии; путем педагогических мер и образования перевоспитать эту молодежь; активизировать молодежь в борьбе за идеалы Новой Сербии. Согласно положению об учреждении Института, он был создан как интернат для молодых людей обоего пола (учеников средних школ, студентов и не учащихся) в возрасте 14—25 лет, которые «своим поведением не продемонстрировали достаточного чувства порядка и дисциплины или неправильно поняли свои национальные обязанности» и направлялись в Институт Министерством внутренних дел, Министерством просвещения, либо родителями (опекунами). Пребывание в Институте ограничивалось сроком от 6 месяцев до 3 лет. Преподавателей и воспитателей поставляло Министерство просвещения, а охрану на случай внешнего нападения без права вмешательства во внутренние дела Института — Министерство внутренних дел.

Находясь в Институте, молодые люди были обязаны участвовать в образовательном процессе по одной из программ: курсы начальной грамотности; основная школа и гимназия; средняя педагогическая, торговая, сельскохозяйственная школы.

За время существования Института через него прошли 1270 человек (840 учеников и 430 учениц), 120 из них получили аттестат об окончании гимназии. Большинство молодых людей по окончании положенного срока возвращались к прерванным занятиям или работе. Однако у некоторых в силу активной политической индоктринации дело дошло до полного изменения жизненного пути — они присоединились к организованной борьбе с коммунистами в аппарате недичевской Сербии (55 человек), в военизированные организации — 78 человек. Только семь молодых

людей, которые вскоре после прибытия в Институт попытались организовать там вооруженное восстание в апреле 1943 г., были признаны невоспитуемыми и отправлены в лагерь Баница. Еще одним показателем успешной деятельности Института было то, что 6 питомцев Института были приняты на работу в Институт в качестве воспитателей с дипломом его учительской школы [8. С. 262-263].

В заключение статьи можно сказать, что, борясь с приверженцами Сопротивления, коллаборационистское правительство широко опиралось на идеологические рычаги, одним из которых было образование. Недичевская администрация в лице Йонича и его чиновников пыталась укрепить в сербах те принципы, которые считали полезным для Новой Сербии: семейные ценности; укрепление традиционной роли женщины; забота о детях и религиозность. За всей безобидностью подобных попыток, за ними скрывалась попытка выковать идеологическое оружие против противников нового режима и тем самым проложить путь в «Новую Европу» правители, которой без усилий эксплуатировали бы местное население и природные ресурсы Сербии.

Источники:

1. Извештај о раду Просветног одбора, Просветни гласник, новембар-децембар 1943//Milosavljević Potisnutaistina. KolaboracijauSrbiji 1941—1944. S. 354 – 355.

2. Наставни план и програм за основне школе на територији Србије, Београд 1943//Milosavljević Potisnutaistina. KolaboracijauSrbiji 1941—1944. S. 357 – 360.

Литература:

3. Керкез С. Просветно-културна политика у Србији од 1941-1944. URL: <http://www.arhivnis.co.rs/cirilica/idelatnost/br%203/cprosveta.htm>

4. Керкез С. Школе и наставни програми у Србији од 1941-1944. URL: <http://www.arhivnis.co.rs/cirilica/idelatnost/br%203/cskoleusrbiji.htm>

5. Мартиновић П. Милан Ђ. Недић. Београд, 2003.

6. Милорадович Г. Карантин идей: Лагеря для изоляции «подозрительных лиц». М., 2010.

7. СимићМ.Школство у Срба у XIX и првојполовиниXX века. Београд, 2003.

8. Тимофеев А.Ю. Сербские союзники Гитлера. М., 2011.

9. ШкодрићЉ. Министарство просвете и вера у Србији, 1941-1944. Судбинаинституције под окупацијом. Београд, 2009.

10. Borković M. KontrarevolucijauSrbiji: kvislinškauprava 1941-1944. Београд, 1979. Књ. 2.

11. Škorić L. Uticajokupacionihvlastinarevizijunastavnihprograma i udžbenika u Srbiji 1941-1944. - prilogdruštvenojistorijirata//Vojno-

УДК 94(420)

ББК ТЗ(4Вел)

ГСНТИ 03.09.55.

Код ВАК 07.00.03

Е.Ю. Десяткова

Екатеринбург

**РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ
ВЕЛИКОБРИТАНИИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИТИЧЕСКОЙ
РЕГИОНАЛИЗАЦИИ (ДЕВОЛЮЦИИ) В КОНЦЕ XX ВЕКА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образование, стандарт, система образования, Великобритания, закон.

АННОТАЦИЯ: В статье рассказывается о системе образования Великобритании в конце XX – начале XXI века в процессе деволюции. Представлена структура современного образования Великобритании, основные особенности её развития. Статья основана на законодательных актах Соединенного Королевства.

E.Y. Desyatkova

Yekaterinburg

**THE DEVELOPMENT OF EDUCATION IN THE UK
POLITICAL REGIONALIZATION (DEVOLUTION) AT THE
END OF THE TWENTIETH CENTURY**

KEYWORDS: education, the standard of the educational system, the United Kingdom, the law.

ABSTRACT: This paper describes the educational system of Great Britain at the end of XX - beginning of XXI century in the process of

devolution. The structure of modern education the UK, the main features of its development. The article is based on the laws of the United Kingdom.

В последние десятилетия образование в Великобритании стало одним из наиболее приоритетных направлений в государственной политике вне зависимости от того, какие политические силы находятся у власти. Принятие решений, определяющих перспективу развития отрасли, осуществляется на самом высоком уровне в иерархической структуре управления — парламентом, правительством.

Первым актом общенационального значения считают Закон об образовании 1944г., который, хотя и был в основном, посвящен школьному Образованию, в значительной мере упорядочил систему образования в целом и определил органы ее управления. Затем принятые акты пересматривались и дополнялись. Но к 60-м годам возникла необходимость пересмотра и повышения качества образования, она имеет тенденцию существовать и в современной Англии.

В 1997 году после победы на выборах в Палату лейбористы во главе с Э.Блером, провели ряд реформ, в том числе и в системе образования.

Одной из основных реформ лейбористов была конституционная реформа, таким образом, Великобритания вступила в процесс деволюции, то есть в процесс передачи государственной власти в регионы.

Основным направлением деятельности лейбористов в сфере образования становится развитие стандартизации: разработка и утверждение государственных стандартов и государственных учебных планов. Стандарты определяют набор обязательных компетенций для школьников и студентов, формируемых в процессе обучения.

Основными органами власти по развитию образования Великобритании являются:

Департамент образования и навыков в Англии и отчасти в Уэльсе; Департамент образования, навыков и обучения в течение всей жизни Уэльса(Department for Education, Lifelong Learning and Skills);Департамент образования Северной Ирландии и

Исполнительный департамент образования Шотландии (The Scottish Executive Education Department, SEDP) [8.С.20.].

Департамент образования и навыков возглавляет министр (Secretary of State for Education and Skills), который является руководителем структурных подразделений Департамента, возглавляемых соответственно министром по делам школ (Minister of State for Schools), министром по делам семьи и детства (Minister of State for Children and Families), министром по делам высшего образования и обучения в течение всей жизни (Minister of State for Higher Education and Lifelong Learning) [8. С. 22.].

Департамент образования и навыков обладает рядом ключевых полномочий, к которым можно отнести: [8.С. 25].

– утверждение государственного учебного плана (образовательных стандартов);

– распределение финансовых ресурсов Соединенного Королевства между местными органами управления образованием и образовательными программами;

– инспектирование образовательных учреждений (через уполномоченные агентства и общественные некоммерческие организации);

– регистрацию (аккредитацию) негосударственных образовательных учреждений;

– разработку государственной образовательной политики и стратегии развития образования.

Основная нагрузка по управлению образовательными учреждениями и их финансированию ложится на местные органы управления образованием, поскольку львиную долю всех образовательных учреждений составляют школы и иные учреждения общего образования. Такое положение прямо закреплено в Законе об образовании 1996 г., в котором эти органы названы основными.

Они призваны содействовать развитию системы государственного общеобязательного среднего образования.

На низовом уровне управленческой иерархии находятся директора школ и вспомогательные административные работники учебных заведений. Именно на уровне администрации конкретной школы решаются такие вопросы, как рекомендации местным органам управления по закупке учебников, наем персонала,

определение условий замещения вакансий и требований к кандидатам, решение вопросов предоставления специального образования трудным детям, надзор за образовательным процессом и педагогической деятельностью учителей [7. С. 95].

Отдельно необходимо сказать об управлении вузами. Достаточно часто при вузе существует попечительский совет, который вправе назначать и увольнять ректоров. В Великобритании существует только один частный вуз, поэтому администрированием вузов также занимаются агентства, уполномоченные Департаментом образования и навыков.

В соответствии с административным делением и сложившимися традициями система образования Великобритании подразделяется на три подсистемы: Англия и Уэльс, Северная Ирландия, Шотландия. Системы образования Англии, Уэльса и Северной Ирландии по своей структуре отличаются незначительно, в системе образования Шотландии имеются свои традиционные особенности.

Современная система образования Великобритании включает в себя: [4.С. 5-7]:

- дошкольное воспитание;
- начальное образование;
- общее среднее образование;
- систему дальнейшего образования;
- высшее образование.

Законы об образовании 1996 и 2002 гг. ввели современный «государственный учебный план». Он определяет важнейшие навыки, которыми должны овладеть школьники в начальной школе: работа в коллективе, общение и коммуникации, арифметика, информационные технологии, улучшение успеваемости и решение задач.

Обязательными предметами для 1-й и 2-й ступени начальной школы являются: английский язык (чтение, правописание, грамматика, речь), математика, начала естественных наук, история, география, изобразительное искусство, физическое воспитание, технологии. Для школ Уэльса, преподавание в которых ведется на валлийском языке, обязательным также является валлийский [3. С. 111].

Помимо «главных» обязательных предметов школьники должны (согласно Закону об образовании 1996 г.) изучать и другие предметы, например основы религии, иностранные языки (английский в школах, где преподавание ведется на валлийском).

В Англии, Уэльсе и Северной Ирландии среднее образование начинается, как правило, в 11 лет, но в отдельных случаях позже. Последующие три года ученики изучают основополагающие предметы. В конце третьего года обучения следуют итоговые для 3-й ключевой ступени экзамены (система письменных тестов). [8. С. 16].

Требования к знаниям и навыкам учащихся, окончивших 3-ю ключевую ступень, более объемны. Так, требования по математике на 3-й ключевой стадии в пять раз превышают требования, предъявляемые к окончившим начальную школу. Обычно в 14 лет сдают экзамены по 8–10 предметам. Из них впоследствии выбирают 5–8, которые будут углубленно изучаться в течение двух лет для успешной сдачи итогового экзамена в конце 4-й ступени и получения Свидетельства о среднем образовании (General Certificate of Secondary Education – GCSE), условно именуемый аттестатом зрелости [9. С. 5].

По достижении 16-летнего возраста ученик должен сделать важный выбор: остаться в школе еще на два года; отправиться в колледж для дальнейшего совершенствования профессиональных знаний, умений и навыков; совмещать учебу с частичной занятостью; прекратить обучение и начать трудовую деятельность. Те, кто по исполнению 16 лет ушел из школы, но не нашел работу, для получения государственного пособия должны пройти двухгодичную программу профессиональной подготовки молодежи (Youth Training Programme), которая часто представляет собой работу на правах помощника или стажера, предоставляемую государством. Однако наиболее распространенный случай – остаться в школе до 18 лет, и впоследствии поступить в вуз: университет, политехнический университет, университетский колледж либо колледж. Уже в школе ученик старших классов может посоветоваться с работником, ответственным за помощь учащимся в определении будущей профессии и выборе путей достижения необходимой квалификации.

Обязательными предметами при сдаче экзаменов на сертификат о среднем образовании являются математика, основы информатики и английский язык. Остальные предметы определяются специализацией ученика, причем только хорошие оценки по всем предметам дают право на прохождение программы двухгодичной преуниверситетской подготовки (A level). После успешного прохождения программы преуниверситетской подготовки и сдачи экзаменов по двум-трем предметам учащиеся зачисляются в университет без дополнительных экзаменов. В вуз вправе поступать и те, кто доучился два года в обычной школе.[7. С. 96].

Система оценивания на итоговом экзамене ключевой ступени 4 такая же, как и на предыдущих и состоит из букв: А - отлично, В и С – хорошо, D и E – удовлетворительно. Ключевая стадия 4 обычно оканчивается по достижении 16 лет, поэтому, как правило, получение свидетельства GCSE означает окончание обязательного образования. Далее молодой человек либо девушка может: продолжить обучение в течение еще двух лет для сдачи экзаменов по двум-трем, иногда четырем (например, при поступлении на юридический факультет) предметам и получения свидетельства GCSE «повышенного уровня» (GCSE A-level). Для поступления в некоторые вузы только такое свидетельство является условием зачисления. Конкуренция в вузы Великобритании очень высока, поэтому для легкого поступления необходимо окончить полную среднюю школу только на «отлично». Тем более что в Соединенном Королевстве с раннего возраста поощряется специализация и воспитываются самостоятельность и независимость.[10. С. 49].

Другая альтернатива – по получении GCSE в 16 лет поступить в колледж, овладеть профессией и получить образование, аналогичное среднему специальному образованию или (в отдельных случаях) начальному профессиональному образованию в России. Перед выпускником колледжа открывается довольно широкая перспектива – в колледже можно также получить сертификат GCSE A-level и поступить в вуз, но выпускник колледжа в дополнение к этому обладает профессиональными навыками и готов к трудовой деятельности.

Есть еще одна возможность – по окончании обязательной средней школы пойти работать и дожидаться исполнения 21 года, а затем получить право с сертификатом GCSE поступать в вуз [10. С. 53].

Согласно Закону о дальнейшем и высшем образовании 1992 г. в Великобритании есть три вида вузов: собственно университеты, университетские колледжи и колледжи высшего образования.

Университеты отличаются от всех прочих вузов тем, что вправе самостоятельно присваивать ученые степени и определять условия их получения. Различия среди университетов довольно сильные. «Новые» университеты больше ориентированы на профессиональную подготовку выпускников, тогда как старые и «краснокирпичные» университеты повышенное внимание уделяют классическому академическому образованию [8.С. 30].

Колледжи нацелены на сравнительно узкую специализацию, хотя в ряде случаев они, как и университеты, вправе присваивать ученые степени. По отношению к некоторым колледжам университеты играют роль внешнего аудитора качества образовательной услуги и даже надзорной инстанции касательно процедуры присвоения ученых степеней и иных квалификаций, в том числе относящихся к послевузовскому образованию [7. С. 97].

Таким образом, система образования Великобритании представляет собой две системы: Англия и Уэльс, Шотландия и Северная Ирландия, которые похожи между собой, но имеющие некоторые различия. Основное содержание образования определяется государственными стандартами, государственными планами, имеющими рамочную систему, но позволяющими сформировать определенные умения, навыки и коммуникации необходимые для профессионального становления гражданина.

Одной из особенностей системы образования Великобритании является так же предоставление школьникам максимального выбора, иными словами, максимального объема информации и общих знаний о различных аспектах трудовой деятельности с тем, чтобы каждый подданный уже в подростковом возрасте смог определиться, какой профессией он собирается заниматься во взрослой жизни. Для этого разрабатываются и

утверждаются специальные «национальные программы» профессионального становления и самоопределения школьников.

Образовательная система Великобритании достаточно гибкая, позволяющая определять набор знаний, умений и навыков для каждого ученика. Выбор средств и методов для учителя разнообразен, так как правительством регионов разрабатываются программы повышения квалификации и переподготовка учителей, которые финансируются Департаментом образования.

На данном этапе в Великобритании продолжается процесс сбалансирования интересов общества в высоком образовательном уровне граждан, потребностей негосударственных организаций в квалифицированной рабочей силе, и имущественных интересов участников образовательных отношений. Однако без существенного роста расходов на систему образования Великобритании дальнейшее ее развитие и совершенствование в XXI в. будет затруднительно.

Источники:

1. Образовательная программа начальных школ Англии и Уэльса
 2. Education Act 1996
 3. Education Act 2002
 4. Education Act 2005
- Литература
5. Блер Т. Новая экономика требует новой системы образования//Высшее образование в России №2, 2002. – С.103-105
 6. Воскресенская Н.М. Великобритания: стратегические направления развития образования// Педагогика № 4, 1996. – С. 91 – 98
 7. Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики. – М.: Издательская группа «Форум», 1998.- 98 с.
 8. Корф Д.В. Образовательное право и образовательная система Великобритании// Режим доступа: www.lexed.ru
 9. Хоккер Д. Образовательная политика: чему Уэльс может научить Англию//СICED, 2010
 10. Хоккер Д. Системы оценки в Англии и Уэльсе - четыре вопроса и пять уроков// Журнал руководителям управления образованием, № 6, 2011. – С. 47 – 54

УДК 93

ББК Т.3(2) 521.1-686 ГСНТИ 03.09.31. Код ВАК 07.00.03

В.Н. Земцов

Екатеринбург

1812 ГОД: ИСТОРИЯ ТЕМЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Отечественная война 1812 г., русская кампания Наполеона, историография, историографическая традиция.

АННОТАЦИЯ: Рассматриваются результаты 200-летней истории изучения Отечественной войны 1812 г. как в России, так и за рубежом. Сделана попытка показать характер взаимодействия исторической науки, властных структур и общества. Анализируется современное состояние изучения проблем войны 1812 г. и делается прогноз на ближайшую перспективу.

V.N. Zemtsov

Yekaterinburg

WAR OF 1812: HISTORY OF THE THEME

KEY WORD: War of 1812, Napoleon's Russian campaign, historiography, historiography tradition.

ABSTRACT: The article is devoted to the results of the 200-year history of the study of the War of 1812, both in Russia and abroad. An author has made an attempt to show the character of the interaction of history, authorities and society. The paper analyzes the modern state to study the problems of the war of 1812 and the forecast for the near future.

Историография войны 1812 г. поистине необъятна. Однако, вопреки широко распространенному мнению, будто бы все спорные вопросы, связанные с этой войной, уже давно исследованы и закрыты, это далеко не так. В сущности, чем активнее обсуждаются проблемы 1812 года, тем более возникает неразрешенных и даже неразрешимых вопросов, тем чаще происходят столкновения между «историками-новаторами» и «историками-традиционалистами», тем активнее Общество и Власть пытаются диктовать исследователям, как им следует «писать историю». Попытаемся вкратце оценить тот путь, который историки, власть и общество прошли за двухсотлетие неустанных попыток понять суть происходивших 200 лет назад событий. Начнем с тернистого пути отечественной историографии.

Следует, прежде всего, напомнить, что еще в ходе войны определились две тенденции в трактовке смысла и хода событий. Первая тенденция была predeterminedена официальными властями и брала свое начало в сочинениях А.С. Шишкова, С.Н. Глинки, но в особенности – в правительственных манифестах и воззваниях, а в дальнейшем была закреплена в сочинениях К.Ф. Толя. Она насаждала псевдо-патриотические, анти-западнические настроения и развивалась, в значительной степени, под воздействием Власти, хотя и опиралась на то ощущение великой победы и чудесного спасения, которые испытали самые разные социальные группы российского общества.

Другая тенденция, духовно ей противостоящая, была представлена людьми, которых обычно принято ассоциировать с т.н. декабристским поколением. Вопреки клерикально-монархическому поношению европейцев, пришедших с Наполеоном в Россию, эти люди видели в Западе не только угрозу, но и источник свободолобивого духа, хотя этот дух и был до известной степени поработен тираном-честолюбцем. Немало сторонников этой версии происходивших в 1812 г. событий группировалось вокруг т.н. «рейхенбахского кружка», куда входили Ф.Н. Глинка, Д.И. Ахшарумов, П.А. Чуйкевич.

К началу 20-х гг. XIX в. началась усиленная монополизация Властью памяти 1812 г. К событиям войны стали относиться крайне избирательно. Победа стала трактоваться как чудесное спасение, дарованное свыше русскому народу за его благочестие. Зримым воплощением такого рода трактовки стал храм Христа Спасителя (задуманный вначале А.Л. Витбергом в традициях «масонской» стилистики, но затем воплощенный в русско-византийском стиле архитектором К.А. Тоном). Эксплуатация Властью памяти 1812 года казалась делом чрезвычайно привлекательным. Тем более, что разразившееся в 1830-1831 гг. польское восстание стало искушать прямыми аллюзиями с событиями 1812 г. 25-ю годовщину было решено отметить максимально широко. Официозно-патриархальная память о 12-м годе была окончательно канонизирована. Центром юбилейных торжеств стало Бородинское поле, куда согнали 120 тыс. солдат, изображавших исключительно русскую армию. Именно тогда и был принят сам термин «Отечественная война», что должно было

символизировать единение народа под скипетром православного государя. А.И. Михайловский-Данилевский, ранее примыкавший к «рейхенбахскому кружку», теперь становится официальным историографом войны 1812 г. Та же судьба постигла и Ф.Н. Глинку. Теперь о 1812 г. следовало говорить только в сопровождении фанфар. И этот «гром победы» раздавался вплоть до крымской катастрофы. Россию попала в своего рода ловушку, западно, созданную исторической памятью. Аллюзии России рубежа 40-50-х гг. XIX в. с Россией-победительницей 1814-1815 гг. оказались слишком условными и слишком обманчивыми. Видели исключительно то, что хотели видеть. Между тем, европейцы (не только французы и пьемонтцы, но и британцы) выступили на стороне Турции.

Крымская катастрофа заставила Россию начать глубокие реформы. Началось и переосмысление истории 12-го года. Вначале появляется труд М.И. Богдановича, оказавшийся до известной степени еще плодом «докрымского» восприятия, но все же отразивший новые веяния. Затем – великое творение Л.Н. Толстого роман «Война и мир», оказавший гигантское воздействие на мировосприятие событий 1812 года не только широкой общественностью, но и профессиональными историками. Вершиной нового, научно-критического подхода к истории войны 1812 г. стали работы А.Н. Попова. Живое восприятие событий, тонкое проникновение в психологию главных и рядовых персонажей великой драмы, сочеталось у него с сугубо рационалистическим и предельно честным (в научном смысле этого слова) описанием событий. Именно А.Н. Попов более чем кто-либо другой из историков XIX в. привлек, наряду с русскими материалами, документы и воспоминания, исходившие от противоборствующей стороны. Однако труд его, к сожалению, остался незавершенным.

Среди тех, кто на рубеже XIX-XX вв. внес немалую лепту в углубление наших знаний о 1812 г. с позиций добросовестного исследователя, следует назвать имена В.И. Харкевича, А.П. Скугаревского, К.А. Военского... Блестящую публикацию документов осуществил вел. кн. Николай Михайлович. Важно отметить, что чисто военная и дипломатическая тематика в эти годы была заметно потеснена сюжетами экономического и

социального характера, прежде всего, в работах Е.В. Тарле и М.И. Семевского. Вершиной научных достижений (впрочем, до некоторой степени, спорной) этого времени стала публикация 21-томного издания документов Военно-Ученого архива, а также 7-томник «Отечественная война и русское общество».

Но... На рубеже веков, особенно в начале XX в., заметно оживилась и официально-патриархальная традиция. Влияние таких певцов «военной славы России», как Б.М. Колубакин, Н.П. Михневич, В.А. Афанасьев, занимавших видные посты в военно-академических кругах, не очень сведущих в науках, но рьяно защищавших «славу русского оружия», оказалось чрезвычайно сильным. Юбилейные торжества 1912 г. стали для них удобным поводом для реанимации восторженного монархизма и патриотизма. Вновь, как в 1837 г., прошли помпезные торжества на Бородинском поле. Парады, фанфары, вдохновенные речи, появление десятком новых памятников и пр. сопровождали 100-летний юбилей. Все это должно было внушить иллюзию того, будто Россия начала XX в. была сильна, как никогда ранее, что она готова, как и 100 лет назад, противостоять вражескому вторжению и «освободить» Европу.

Через два года после юбилейных торжеств началась Первая мировая война, и Россия стала приближаться к катастрофе... Последствия этой войны оказались более страшными, чем крымское поражение. На этот раз Российская империя рухнула окончательно.

На протяжении 1920-х гг., в чем-то благодаря М.Н. Покровскому, тема 12-го года оказалась полузабытой, по крайней мере, невостребованной. Но в 1930-е гг. все изменилось. В 1936 г. выходит из печати «Наполеон» Е.В. Тарле, ставший чуть ли не настольной книгой И.В. Сталина. С началом Великой Отечественной войны тема 12-го года вообще становится центральной среди всех прочих исторических сюжетов. Е.В. Тарле пишет «Нашествие Наполеона на Россию». В 1943 г. на русском языке частично издаются мемуары А. Коленкура, обершталмейстера Наполеона, проделавшего с ним всю кампанию в России. Снимается фильм В. Петрова «Кугузов», получающий Сталинскую премию. Теперь тема 1812-го года, благодаря прямым аллюзиям с войной против Гитлера, становится «режимной».

Официозная монархическая версия образца XIX в. была фактически воскрешена, но, конечно, с известными перестановками: место Александра I теперь занял «народный герой» М.И. Кутузов. Такие авторы, как Н.Ф. Гарнич, П.А. Жилин, Л.Г. Бескровный (все как один военные) бросились вслед за словами Сталина восхвалять Кутузова и «дубину народной войны». Юбилейный 1962 год эту версию истории войны закрепил. Схема оказалась очень проста и доходчива: Наполеон стремился к мировому господству, но единственным препятствием на его пути оставалась Россия. На первом этапе войны из-за неподготовленности и из-за внезапности нападения нам пришлось отступать. Однако мудрый Кутузов смог подготовить контрнаступление и, опираясь на всенародный подъем (чего боялся лживый и лукавый Александр I), разгромил захватчиков. Затем русская армия освободила Европу и «добила зверя в его собственном логове». Так что ситуация в плане поиска «исторической истины» оказалась предельно ясной: тот, кто посмел бы замахнуться на священную память 12-го года, тот замахивался на священную память о Великой Отечественной войне! Особое неприятие в советской историографии вызывали «буржуазные фальсификаторы», которые, впрочем, были известны нашему читателю только в более чем вольном пересказе П.А. Жилина и Л.Г. Бескровного, авторов, которые, кстати сказать, сами иностранными языками не владели...

И все же... Даже в этот период – 1950-1980-х гг. – были и научные достижения: издан ряд сборников документов (особенно ценным было издание «М.И. Кутузов. Документы и письма»), очень осторожно был поставлен ряд неудобных вопросов. В этой связи хочется вспомнить нашего земляка, уральского историка Б.Ф. Ливчака, исследовавшего проблемы ополчения в 1812 г., в частности, знаменитое Инсарское восстание. Появились в эти годы и труды, ставшие своего рода ориентирами в работе с историческими и историографическими источниками по 1812 году (прежде всего, публикации А.Г. Тартаковского).

К сожалению, история с эксплуатацией памяти о великих победах отечественного оружия повторилась и на этот раз. Парады на Красной площади, убежденность в вечности имперского величия – все это завершились в 1991 г. крахом СССР. А в

следующем – 1992 году – был «полуюбилей» войны 12-го года. Но еще за несколько лет до этого Н.А. Троицкий начал публикацию материалов, посвященных вначале Бородину, а затем и другим сюжетам войны 1812-го года. В 1992-м эта готовность обсуждать, спорить и оспаривать «дворянско-советскую» версию уже явственно заявила о себе. Журнал «Родина» провел знаменитый круглый стол. Появилась новая генерация историков 1812-го года – В.М. Безотосный, А.А. Смирнов, А.А. Васильев, Л.Л. Ивченко... Чуть позже добавилось еще несколько имен – А.И. Попов, Д.Г. Целорунго и др. Что стало отличать работы нового поколения историков? Во-первых, пристальное и внимание к источникам – как архивным, так и опубликованным. Во-вторых, для них не оказалось запретных тем и ложных авторитетов, навязанных сверху. В-третьих, они всё более активно стали взаимодействовать с зарубежной исторической наукой, благодаря чему в научный оборот стали интенсивно вводиться иностранные источники. Наконец, в-четвертых, на страницах исследований появились «живые» люди. Не ходульные, мифологизированные и «забронзовелые», но живые, из плоти и крови, часто не укладывающиеся в устоявшиеся схемы, со своими, как принято сейчас говорить, индивидуальными стратегиями поведения, необычностью судьбы и неожиданностью поступков.

Между тем, с неизбежностью стала формироваться парадоксальная ситуация: российские историки все чаще начали создавать более убедительные образы солдат армии Наполеона (опыты О.В.Соколова, А.И.Попова, В.Н. Земцова и др.), чем своих собственных сограждан. Причин было несколько, но главная причина заключалась в том, что объем эпистолярного наследия, дневников и мемуаров, исходивших от европейцев, оказался неизмеримо большим того, который исходил от наших соотечественников. Нам, например, не известно ни одного письма, написанного солдатом или унтер-офицером русской армии. И наоборот, в наших архивах хранятся сотни писем солдат и сержантов армии Наполеона. Пытаясь выйти из этого тупика, Д.Г. Целорунго вынужден был заняться составлением портрета «среднестатистического» русского солдата начала XIX в. Но и к этому «обобщенному» образу историк этому он шел без не менее полутора десятков лет!

Как бы то ни было, за последние 20 лет российские историки проделали гигантскую, поистине революционную работу, о которой, кстати сказать, почти неизвестно за рубежом. В 2004 г. этому поколению авторов удалось издать энциклопедию «Отечественная война 1812 г.», реализовать ряд других важных проектов.

Однако не стоит полагать, будто научное осмысление войны 1812 г. уже сегодня не встречает серьезных препятствий. Во-первых, растет мощная волна спекулятивной литературы, предлагающая «разоблачения» давно разоблаченных героев и «открытия» давно открытых сюжетов. На этой ниве особенно процветают А.В. Шишов, выпускающий в год по 10 книжек, «человек эпохи Ренессанса» Е.Н. Понасенков, разоблачитель врагов русского народа П.Н. Грюнберг, патриот-халтурщик В.М. Хлесткин... В последнее время к этой кампании добавился известный антрополог из Красноярска А.М. Буровский...

Наиболее активное паразитирование на изучении 1812-го года стало наблюдаться в последние годы, в особенности после опубликования в декабре 2007 г. указа президента о праздновании 200-летия победы. Вначале медленно, но затем все более активно зашевелилось наше чиновничество. Запахло деньгами. Еще несколько лет назад историки, составляющие научно-критическое направление, начали вынашивать идею издания к 200-летию 1812 г. достойного труда, своего рода аналога 7-томнику 100-летней давности. Однако задача оказалась практически неосуществимой. Почему? Причина одна: должна была быть проведена огромная предварительная работа по выявлению и обработке, осмыслению спорных тем. Для этого не сегодня, а позавчера нужны были средства. Коллектив был – это те, кто работал над энциклопедией 10 лет назад. Однако, несмотря на все усилия, деньги тогда не нашлись. Они «нашлись» только в самый канун юбилейных торжеств для финансирования «массовых патриотических мероприятий». Максимум, что удалось сделать в научном плане – это издать 2-х тт. энциклопедию «Заграничные походы российской армии 1813-1815 гг.» (М., 2011) и 3-х тт. энциклопедию «Отечественная война 1812 г. и Освободительный поход русской армии в 1813-1814 гг.» (М., 2012).

В сущности, две тенденции, две традиции в восприятии войны 1812 года, проявившиеся еще тогда, 200 лет назад, сохраняются и поныне. Власть продолжает цепляться за удобные для нее мифы. Но мифы бывают разные. Есть ложные мифы, деструктивные, опасные. Есть мифы конструктивные, ориентирующие на динамизм, будущее, на создание нового, «креативного» общества, которое вовсе не обязательно забывает о своем прошлом, но наоборот, обращаясь к нему, осознает всю опасность оказаться в плену у ложно понятого и ложно воспринимаемого прошлого.

Не менее интересна картина 200-летней истории и 200-летнего постижения войны 1812 года за рубежом. В сущности, мы можем совершенно определенно выделить в этом плане традиции тех народов, которые принимали в войне непосредственное участие (французы, немцы, поляки, итальянцы, австрийцы и даже испанцы и португальцы), и тех, кто наблюдал за войной «со стороны» – британцев и американцев. Что касается первой группы народов, то определяющую роль здесь всегда играли и играют французы. Мы не имеем возможности подробно останавливаться на эволюции французской историографии Русского похода Наполеона, поэтому отметим, на наш взгляд, только главное. Несмотря на все перипетии, связанные с историей Франции и особенностями развития французской исторической науки, следует признать, что национальную традицию в трактовке всех ключевых вопросов 1812-го года заложил сам Наполеон. Он сделал это как благодаря бюллетеням «Великой армии», так и последующим рассуждениям на этот счет. Несомненно, взгляд, предложенный Наполеоном (а это борьба с природой – огнем, пространством и холодом), исходил из тех ощущений, которые были характерны для французских (и не только французских) участников похода в Россию. Что же они пережили? Думается, что ряд работ французских коллег, изданных в последние годы (прежде всего, книги М.П. Рей и Ж.О. Будона) это прекрасно показали. То был эпический поход, своего рода «Илиада» и «Одиссея». При этом, период «Одиссеи» в особенности, стал исторически знаковым для европейцев, и прежде всего, для французов. Именно тогда, возвращаясь «к себе», европейцу пришлось вступить в схватку со стихией, пришлось оказаться на грани человеческого и животного.

Конечно, у других европейских народов, бывших в 1812 г. с Наполеоном, к этому общему восприятию добавлялось и добавляется нечто свое, национально-неповторимое. Для поляков – это была война за возрождение Родины (вспомним хотя бы «Пана Тадеуша» А. Мицкевича), для немцев – рождение национального духа (причем, сразу определились и разные варианты этого «возрождения» – от прусско-гогенцоллерновского варианта до гитлеровской идеи немецкой народной свободы и даже «прорусского социализма»), для итальянцев – важный этап кристаллизации идей и практики Рисорджименто, и т.д., и т.д.

Обозначив общие характеристики национальных историографических традиций изучения 1812 года, попытаемся теперь остановиться на тех процессах, которые проявили себя в последние два десятилетия, в надежде сопоставить их с тем, что происходило и происходит в этот период у нас.

Удивительно, но поток литературы о войне 1812-го года за рубежом только нарастает. Мы наблюдаем, что:

1. Значительно расширилась тематика исследований – появился даже ряд работ, посвященных русской армии. Особенно следует выделить исследование британского историка Д. Ливена, переведенное на русский и изданное в 2012 г. в России («Россия против Наполеона. Борьба за Европу. 1807-1814 гг. М., 2012).

2. Более явственно стало ощущаться воздействие результатов методологических поисков второй половины XX в. (ранее господствовало мнение, наиболее ярко выраженное британцем Ч. Исдейлом, о том, что сфера изучения наполеоновских войн – это заповедник методологического традиционализма). Наряду с использованием количественных методов (работы О. фон Пивки (псевдоним британского исследователя Д.Смита)), появились труды, написанные в русле ментальной географии (украинского историка В. Ададунова), исторической памяти и «образа другого» (польского автора А. Неуважного и французской исследовательницы русского происхождения М. Губиной), и т.д.

3. Расширилась география зарубежных исследований. Ряд интересных самостоятельных работ историков Балтии – А. Черпинской (Латвия), Т. Таннберга (Эстония), Украины (В. Ададунов), Беларуси (А.Лукашевич, И. Груцо). Не лишены

интереса публикации грузинского историка, живущего в США, А. Микаберидзе.

4. Наметился рост интереса к человеку 1812-го года как таковому. Можно предположить, что нынешняя традиция «антропологического поворота» за рубежом в изучении 12-го года берет начало с книги К. Кэйта, вышедшей впервые в Нью-Йорке в 1985 г. Кэйт был поистине космополитом: родился в США, получил диплом историка в Гарварде, изучал философию и политэкономии в Оксфорде, осел во Франции и написал несколько биографий великих французов, в т.ч. Ж. Санд и А. Сент-Экзюпери. В довершении всего, он знал русский язык и использовал русскоязычные материалы. Кроме того, нельзя не вспомнить и о замечательной трилогии Пола Бриттен Остина, известного британского писателя и журналиста. Он пытался создать своего рода «устную историю» русского похода – дал слово десяткам, точнее – более чем сотне мемуаристов – французов, поляков, итальянцев, русских и др. Следующей в этом ряду стала книга А. Замойского, польского аристократа, родившегося в США и работающего ныне в Лондонской школе экономики. Его книга под названием «Роковой марш Наполеона на Москву» вышла в Лондоне в 2004 г. и по достоинству была оценена на Западе и в России.

Большой интерес в плане познания «человека 1812 года» имеют также работы британца А. Форреста и француженки Н. Петито.

Бросается в глаза, что 1812-й год все больше стал привлекать внимание беллетристов. В последние годы вышли исторические романы П. Рамбо «Шёл снег», Ж.К. Дамам «Орлы в снегах». Наконец, Анка Мульстайн, франкоязычная писательница, родившаяся в США, специализирующаяся на исторических сюжетах, тоже обратила свои взоры на 1812 год: в 2007 г. во Франции вышла ее книга «Наполеон в Москве» (на французском) и «Пожар Москвы» в Германии на немецком языке. Каков главный пафос всех этих работ? В основном, это человек на грани жизни и смерти, человек между варварством, животным состоянием и цивилизацией.

Существует еще две важные темы, привлекающие внимание современных исследователей Русской кампании Наполеона: 1.

Европа (Единая Европа) и Россия. Их судьба, общая или различная. 2. Место и роль региона, который сегодня называют Центрально-Восточной Европой (а точнее – судьба и «цивилизационные» контуры Центральной Европы). В последнем случае особое значение имеют работы историков Польши (А. Неуважного «Мы и Наполеон», Д. Наврота «Литва и Наполеон в 1812 г.»), Украины (В. Ададунова и С.В. Потрашкова), Беларуси (А.М. Лукашевича и И.А. Груцо). Примыкают к ним работы историков Балтии (А. Черпинской).

Что же касается первого обозначенного нами, более глобального сюжета (Европа и Россия), то он нашел свое блестящее воплощение в работах французского историка М.П. Рей, посвященных российской истории, в особенности, Александру I, и в ее последней книге «Ужасающая трагедия. Новая история Русской кампании».

И все же, несмотря на впечатляющие результаты исследовательской деятельности зарубежных историков, существуют и значительные проблемы освоения ими «пространства» 1812 года. Обозначим главные из этих проблем. Во-первых, при всем внимании зарубежных исследователей последних десятилетий к русскоязычной литературе и русским источникам, все же это выглядит пока достаточно фрагментарно. Особенно слабо знакомы зарубежные авторы с работами российских историков последних лет. Во-вторых, зарубежные исследователи слабо реализуют возможности своей документальной базы – материалы архивов вводятся медленно и очень фрагментарно. Между тем, в Национальном архиве Франции, в фондах Исторической службы Министерства обороны Франции, в архивах Вены, Мюнхена и других европейских городов до сих пор невостребованными хранятся несметные сокровища. В-третьих, практика зарубежной научной деятельности (а сегодня это усиленно внедряется и у нас) требует быстрого «реального» результата. Нередко вслед за публикацией книги и окончанием срока действия гранта автор навсегда прощается с темой и переносит свои усилия на ту сферу, которая в тот момент оказывается наиболее востребованной. Но... такие великие темы, как 1812 год, ставший средоточием эпохи наполеоновских войн (а

это была поистине Первая мировая война), требуют того, чтобы им посвящали всю жизнь без остатка.

Подведем итоги.

1. Отечественная традиция изучения войны находилась, большей частью, под влиянием и контролем властных институтов (монархическо-патриотических или советско-патриотических). Методами изучения были, в лучшем случае, позитивистско-традиционалистские или, в худшем варианте, - иллюстративно-восторженные. Человеческий аспект исследований был подчинен задаче последовательного воспроизведения заранее заданной схемы, которая, в свою очередь, покоилась на причудливом переплетении мифологем, освященных властью. С середины 1980-х гг. начался процесс быстрого расширения исследовательского инструментария, предпринимаются попытки к постановке проблем, идущих вразрез с устоявшейся традицией. Параллельно с этим заметно усиливается тенденция к чисто спекулятивному, поверхностному воспроизведению реалий 1812 года.

2. Зарубежная традиция(ии) изучения проблем 1812 года представлена(ы) несколькими национальными сегментами, нередко имеющими исключительно свою, неповторимую логику развития. Как правило, обращение к событиям Русской кампании Наполеона оказывалось связанным с особенностями того или иного этапа национальной истории французов, немцев, поляков, итальянцев, британцев, американцев и других народов. С конца XX в., наряду с ростом разнообразия методологических подходов и «интернационализацией» тем, обозначилось явное стремление к сужению источниковой базы и поверхностному, нередко беллетризованному подходу в описании событий 1812 года.

3. Назрела необходимость соединения достижений отечественной историографии, в особенности, последних двух десятилетий, с методологическими и презентационными поисками зарубежных авторов, что может благотворно сказаться на изучении событий и самого смысла того, что мы называем «1812 год».

УДК 371.214.46

ББК

ГСНТИ 03.01.45

Код ВАК 13.00.02

Ч410.24+Ч426.63

И.А. Зубкова

Екатеринбург

«ОБУЧЕНИЕ ЧЕРЕЗ ПРЕДМЕТЫ» КАК МЕТОД ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ: ТРАДИЦИИ БРИТАНСКОЙ ШКОЛЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: методы обучения истории, «обучение через предметы», историческое изменение, история повседневности, локальная история, цивилизация, «образование на месте».

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются возникновение и развитие методики «обучения через предметы» как традиционного составного элемента британского подхода к преподаванию истории в школе. Как показывает анализ, на начальной ступени обучения эта методика позволяет школьникам лучше усваивать базовые представления об истории и навыки работы с историческим материалом, а рамках программы средней школы – формировать глубокие знания по конкретным историческим темам, овладеть широким кругом исследовательских навыков.

I.A. Zubkova

Yekaterinburg

LEARNING THROUGH THE OBJECTS” AS THE METHOD OF TEACHING HISTORY: TRADITIONS OF THE BRITISH SCHOOL

KEY WORD: methods of learning history, “learning through the objects”, historical change, everyday-life history, local history, civilization, “education-on-site”.

ABSTRACT: This article considers the origins and development of “learning through the objects” methods as a traditional component of the British approach to teaching history in a school practice. As analysis reveals, on the primary stage of studying these methods allow school-children to get basic ideas of history and elementary skills of dealing with the historical matters, and on the higher stages – to acquire better knowledge on concrete historic topics and a wider array of research skills.

Поиск наиболее эффективных методов обучения истории в рамках школьной дидактики всегда был связан с развитием новых концептуальных подходов к пониманию предмета исторической науки и самой идеи истории. В этом отношении наблюдающееся в последние годы повышенное внимание историков к изучению

повседневной, бытовой жизни людей прошлого и попытки использовать этот ракурс видения истории в преподавании восполняет существенный пробел, который был характерен для советского и постсоветского исторического образования. Некоторыми авторами обращение к истории повседневности в рамках преподавания школьного курса истории связывается главным образом с освоением российскими историками новых теоретико-методологических подходов (антропологический подход, микроистория, «история повседневности», сформировавшаяся не без влияния французской школы «Анналов» и т.п.) [8. С. 4–5]. Не отрицая таких влияний, заметим все же, что в зарубежных школьных методиках обучения истории история повседневности имеет собственные и весьма давние традиции, которые определялись не столько методологическими новациями в области профессиональной исторической науки, сколько экспериментальными поисками самих педагогов.

Так называемое «обучение истории через предметы», основанное на простейшем изучении изменений окружающего людей предметно-вещного мира и их социально-бытовой среды, возникло уже в начале XX в. как специальная методика исторической пропедевтики, учитывающая психофизиологические особенности, круг интересов и уровень интеллектуального развития младших школьников. Специфика этого подхода к организации пропедевтического исторического курса состоит в том, что в самом начале приобщения к историческим знаниям школьники, обучающиеся по программе первой ступени, вводятся в мир истории через окружающие их знакомые комплексы вещей (домашняя утварь, жилище, одежда, пища, орудия труда, транспортные средства и т.п.), а, опираясь на них, через изучение отдельных сторон повседневной жизни людей прошлого (работа, праздники, досуг, поездки и т.п.). Базисом сравнения прошлого и настоящего на этой стадии обучения становится как раз то, что определяется как сфера «образа жизни» (*way of life*) или «повседневной жизни» (*everyday life*). Считалось, что сопоставление существовавшего в прошлом предметно-деятельностного мира с тем, который окружает школьников в настоящем (прежде всего, в части материально-«телесных», конструкционных, функциональных и эстетических особенностей

одного и другого предметного мира), впервые рождает в сознании ребенка ощущение различий и временной дистанции, разделяющих прошлое и настоящее. Примечательно, что таким путем школьники уже на самых ранних этапах познания усваивают адекватное представление об историческом времени – как о длительности, течение которой определяется не просто календарными интервалами, но мерой исторических изменений. Как известно, обоснованием именно такой концепции исторического времени счел необходимым открыть свой фундаментальный труд «Средиземное море и средиземноморский мир в эпоху Филиппа II» выдающийся французский историк Ф. Бродель [7. С. 20–21]. Это говорит о том, насколько серьезным и глубоким подходом отличалась предложенная педагогами-новаторами методика обучения истории.

В Великобритании разработка этого метода преподавания истории в младших классах общеобразовательной школы принадлежала английским педагогам Дж. Дж. Беллу, автору учебного пособия «История домашних вещей» (1928) и Дж. Р. Риву, автору учебника «История через знакомые вещи» (1935) [2; 6]. Богато иллюстрированная (65 иллюстраций и 4 цветные вкладки), написанная ясным и простым стилем, отличавшаяся четким планом изложения, работа Джозефа Р. Рива, директора лондонской школы Майл-Энд Сентрал, выдержав несколько изданий в послевоенное время (1945, 1947, 1951), до сих пор остается в Великобритании (как и в англоязычном мире в целом) одной из наиболее цитируемых и популярных учебных книг по истории. Через историю тех изменений форм и функций, которые претерпевали в ходе истории хорошо знакомые школьникам вещи (хлеб, нож, корабль, колесо, одежда, жилище и др.), автор разворачивает перед ними грандиозную панораму поступательного развития человеческой цивилизации. В дневнике ученика бирмингемской средней школы Эджбастон Брайана Уильямса приведена запись от 1 августа 1944 г., в которой влюбленный в историю мальчик с восхищением отмечает, каким большим событием для него стала преподнесенная ему сестрой в подарок «чудесная книга» Дж. Р. Рива, из которой можно было наглядно представить себе все развитие цивилизации – от пирамид Гизы и афинского Акрополя до Собора Св. Павла и Хрустального дворца в

Лондоне, от примитивных повозок до паровых локомотивов Стивенсона и аэропланов [5].

В 1937 г. учебник Дж. Р. Рива получил лестную рецензию в журнале «История», в которой, однако, отмечались и присущие ему определенные недостатки. К ним, помимо отдельных фактических ошибок, было отнесено, прежде всего, излишнее увлечение автора диффузионистской теорией происхождения цивилизации, которая заставляла его выводить все социальные изобретения из древнего Египта. При этом ничтожно мало внимания было уделено Месопотамии, а вклад античных греков в историю цивилизации был сведен к тому, что они выступили примерными учениками древних египтян и трансляторами их культурных достижений на европейский мир. В таком же ключе автором рассматривались и некоторые страницы истории цивилизации в Британии. В частности, он полагал, что бронзовые изделия на остров были привезены на кораблях финикийцев, а не появились в процессе развития местной материальной культуры [10. Р. 377]. Отмеченные недостатки, между тем, вскрывали реальные методические трудности совмещения идеи хронологически последовательной преемственности развития материальной цивилизации с многообразием ее параллельно развивавшихся локально-исторических вариантов.

После Второй мировой войны «обучение через предметы» продолжало оставаться в Великобритании весьма влиятельным и популярным направлением школьной дидактики. В британской педагогике оно традиционно рассматривается не только в своем узком значении, т.е. как метод изучения материальной культуры, но и трактуется как наиболее приемлемый и прогрессивный подход к изучению младшими школьниками истории вообще. Считается, что это направление, по сути, представляет собой упрощенный вариант социальной истории, которая в таком виде вполне доступна детям [9. С. 147]. «Обучение через предметы» в дальнейшем стало все чаще выступать составным элементом более широкой образовательной концепции – «образования на месте» (education-on-site), т. е. комплексного, напоминающего наше краеведение, образования с помощью подручных окружающих материальных памятников, предметов и вещей. Существенную поддержку этому направлению в школьном историческом

образовании всегда оказывали многочисленные общественные фонды и местные исторические общества, занимающиеся проблемами экологии, охраны памятников старины, музейного дела, а также созданная в 1983 г. государственная Комиссия по историческим зданиям и памятникам Англии, известная как «Английское Наследие» (“English Heritage”). В изданном при поддержке «Английского Наследия» в 1990 г. «Руководстве для учителей по обучению через предметы» подчеркивается, что способность интерпретировать вещи является универсальным ключом к пониманию детьми окружающего мира в его историческом развитии, поскольку именно из анализа различных комплексов вещей они учатся делать выводы о тех видах деятельности, в которых применялись эти вещи, о материальном уровне развития и экономических условиях, при которых они создавались, об эстетических вкусах, предпочтениях и представлениях людей, которым они служили [11. Р. 5]. В настоящее время «Английское Наследие» осуществляет деятельность по сохранению, изучению и архивному сопровождению более 400 исторических памятников (от римских фортов и замков эпохи Тюдоров до викторианских поместий и парков), организуя на этой базе ежегодно 445 тыс. образовательных экскурсий и занятий. Специально для школьников организуются бесплатные посещения памятников, а за умеренную плату – исследовательские туры (discovery visits), в ходе которых специалисты-историки проводят углубленные внеклассные занятия по различным историческим темам, предусмотренным для всех ступеней обучения Национальной образовательной программой [3].

В период проведения реформы школьного образования в Великобритании (1988–1989 гг.) элементы «обучения через предметы» были интегрированы в Национальную образовательную программу в качестве одного из базовых компонентов исторического образования в рамках первой ступени обучения (key stage 1) и устойчиво сохранялись при всех последующих изменениях и усовершенствованиях. Программа начального исторического образования еще не связана с изучением курсов британской и всемирной истории в их линейно-стадиальной проекции, но в основном нацелена на выработку у

школьников базовых представлений об истории и связанных с ними навыков работы с разнообразным историческим материалом (представления об историческом времени и хронологии, причинно-следственных связях, сходстве и различии исторических эпох и периодов, навыки исторической интерпретации и исторического исследования). Именно на этой стадии обучения школьники, опираясь на методику «обучения через предметы», учатся «идентифицировать различия в образе жизни в различные исторические периоды», «располагать события и предметы в хронологическом порядке», «черпать сведения о прошлом из различных источников информации», прежде всего, исследуя окружающую материально-вещную среду – артефакты, изображения, фотографии, исторические здания, музейные коллекции, картинные галереи, посещения исторических мест и т.п. [4. Р. 16]. Предполагается, что, постепенно переходя от знакомых вещей и жизненных ситуаций, к более удаленным во времени и пространстве, ученики будут раздвигать горизонт своего исторического видения, постигая и сам ход исторического времени, и ту временную дистанцию, которая отделяет образ жизни людей прошлого, запечатленный в вещных свидетельствах, от современного образа жизни. Очень важно, что в этой части подготовки школьников «обучение через предметы» тесно смыкается с изучением локальной истории, поскольку предполагается, что основу «предметного» постижения прошлого будет составлять, прежде всего, местный исторический материал. Помимо этого, благодаря современным информационно-коммуникационным возможностям, в распоряжении учителей и учеников имеются различные визуальные материалы и электронные ресурсы. Последние, в частности, в большом объеме обеспечиваются известной корпорацией Би-би-си. Среди учебных ресурсов есть и специальные компьютерные игры, которые позволяют школьникам в интерактивном режиме проверять свои знания, степень усвоения прочитанного материала, тренировать память и аналитические навыки. Для младших школьников специально предназначены так называемые «предметные игры» (object games). Суть игры заключается в том, чтобы найти на представленном изображении предметы (вещи, детали одежды, здания, технические средства), которые принадлежат или,

наоборот, не принадлежат определенному историческому периоду. Например, «предметная игра», посвященная изобретателю первых паровозов Джорджу Стивенсону, предлагает школьникам проверить свои знания, отыскав в представленном изображении железнодорожной станции предметные детали, не соответствующие 1830 году [1].

Характерно, что энтузиасты «обучения через предметы» выступают за расширение рамок этого обучающего подхода, в частности, предлагают включить его в программы тематического изучения британской и всемирной истории на 2-й и 3-й ступенях обучения. Эти возможности предпосланы тем, что многие темы из курса британской истории могут быть органично увязаны с местным историческим материалом, представленным закрытыми и действующими предприятиями, историческими зданиями, музейными коллекциями. Обращение к этим материалам помогает школьникам старших классов лучше представлять производственные, социальные и культурные процессы, имевшие место в историческом прошлом, а также их долговременные последствия для жизни местного сообщества. Существует достаточно много детальных методических разработок, обеспечивающих «включение» учеников старших классов, изучающих комплексные темы британской истории XIX–XX столетий, в углубленное и всестороннее исследование окружающей их местной социально-культурной среды. Примерами таких разработок могут служить предложенные П. Тэйлором схемы проведения занятий по истории по темам «Викторианская Британия» (на материале небольшого городка, выполнявшего с XIX в. функции железнодорожного узла) и «Британия после 1930 г.» (на материале, воссоздающем историю строительства и работы автомобильного завода в окрестностях Оксфорда) [12. Р. 96–101]. По мнению многих британских специалистов по методике преподавания истории, такие «исследовательские» уроки позволяют школьникам лучше понимать прошлое, непосредственно соприкасаясь с его следами в повседневной жизни, глубже усваивать учебный материал, применять разнообразные методы исследования и широкий круг источников при ответах на поставленные в заданиях вопросы. Все это делает методики «обучения через предметы» и «обучения на месте»

важнейшими компонентами современной британской образовательной программы по истории. Опыт британских педагогов в этой области заслуживает высокой оценки и внимательного изучения.

Источники:

1. BBC – Schools KS1 History: Topics. URL: http://www.bbc.co.uk/schools/teachers/keystage_1/games/history1.shtml
2. Bell J.J. A History of Homely Things. L.: George Philip and Son Ltd., 1928. vi, 154 pp.: ill. (Living History).
3. Education / English Heritage. URL: <http://www.english-heritage.org.uk/education/>
4. History – The National Curriculum for England: Key stages 1–3 / Department for Education and Employment and Qualifications and Curriculum Authority. L.: The Stationary Office of DfEE, 1999. 41 pp.
5. 1944 – Diary of a Birmingham schoolboy. URL: <http://brianwilliams.org.uk/diary/1944/html>
6. Reeve J.R. History Through Familiar Things. Parts I and II. L.: University of London Press, 1935. xvi, 270 pp.: ill.

Литература:

7. Бродель, Фернан. Средиземное море и средиземноморский мир в эпоху Филиппа II: В 3 ч. Ч. 1: Роль среды / Пер. с фр. М.А. Юсима. М.: Языки славянской культуры, 2002.
8. Короткова М.В. Методологические и методические проблемы изучения культуры повседневности // Методика изучения истории повседневной культуры в школе: Сборник учебно-методических материалов / Под ред. М.В. Коротковой. М.: ООО «ТИД «Русское слово – РС», 2006.
9. Лапчинская В.П. Средняя общеобразовательная школа современной Англии. Вопросы теории и практики обучения. М.: Педагогика, 1977.
10. D.P.D. Short Notices // History. March 1937. Vol. XXI, Issue 84.
11. Durbin S., Morris S., Wilkinson S. A Teacher's Guide to Learning from Objects. L.: English Heritage, 1990.
12. Taylor, Paul. History // The Primary Teacher's Guide to the New National Curriculum / Ed. by Kate Ashcroft and David Palacio. L.: The Palmer Press, 1995.

УДК 327

ББК Ф4(2Рос),9

ГСНТИ 03.09.55

Код ВАК 07.00.03

А.Н. Ильиных

Екатеринбург

«АРАБСКАЯ ВЕСНА» И РОССИЙСКАЯ ПОЛИТИКА НА АРАБСКОМ ВОСТОКЕ В НОВЫХ УСЛОВИЯХ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: «Арабская весна», причины «арабской весны», позиция России на Арабском Востоке, классификация М. Кляйн, исламистское влияние, террористические организации, религиозное образование.

АННОТАЦИЯ: Внезапно быть арабом стало престижно. Народы арабского мира гордятся тем, что стряхнули с себя десятилетия запуганной пассивности под диктатурой, правившей без какого-либо уважения к желаниям народа. А теперь он стал уважаемым и на Западе. Раньше, когда сообщали о чем-то мусульманском, ближневосточном или арабском, этим новостям всегда придавался негативный оттенок. Теперь же, во время арабской весны, это прекратилось. Регион, который был собирательным образом политической стагнации, наблюдает стремительную трансформацию, привлекающую внимание всего мира.

В чем же смысл «арабской весны 2011» и как она отразилась на политике нашей страны? Получить ответы на эти вопросы, и есть цель данной статьи, в которой обозначена позиция России по отношению к внутренним делам арабских государств, анализируется ее реакция на «арабскую весну», а также рассматривается российская политика на Арабском Востоке в новых условиях. Помимо этого, в данной статье определяется влияние «арабской весны» на ситуацию в самой России.

A. N. Ilyinykh

Yekaterinburg

"THE ARABIAN SPRING" AND RUSSIAN POLITICS IN ARABIAN EAST IN NEW CONDITIONS

KEY WORD: "the Arabian spring", reason "of the Arabian spring", position of Russia in Arabian East, classification of m. Klayin, islamite influence, terrorist organizations, religious education.

ABSTRACT: Suddenly to be the arab it became prestigious. The peoples of the Arabian world are proud of that have shaken from itself decades of the intimidated passivity under dictatorship, which corrected

without any of respect for desires of the people. And now it became dear and in West. Earlier, when informed something Islamite, middle East or Arabian, the negative shade was always given to this news. Now, during the Arabian spring, it has stopped. The region, which was a collective image political stagnation, observes the prompt transformation which has involved attention of all world.

In what sense "of the Arabian spring 2011" and how it was reflected in politics of our country? To receive the answers to these questions, and there is a purpose of given clause, in which the position of Russia in relation to internal businesses of the Arabian states is designated, its reaction on "the Arabian spring" is analyzed, and also the Russian politics in Near East in new conditions is considered. Besides it, in given clause the influence "of the Arabian spring" on a situation in Russia is defined.

Говоря об «арабской весне», в первую очередь, необходимо выделить несколько ее вариантов. *Первый* - тунисско-египетский, когда свержение правящего режима было обусловлено внутренними факторами. В то же время тунисский и египетский случаи имеют каждый свои особенности. *Второй* - ливийский, когда налицо было военное вмешательство внешних сил, приведшее к крушению режима и фактическому распаду государства, что спровоцировало дальнейшее вооруженное противостояние различных кланово-политических группировок. *Третий* - йеменский: в результате внутреннего противоборства и внешнего давления произошло значительное изменение баланса сил в правящей элите, которое, тем не менее, не привело к политическому консенсусу и решению острых внутренних проблем. *Четвертый* - сирийский, когда главным фактором, дестабилизирующим внутреннюю ситуацию, стала поддержка извне радикальной оппозиции, во многом сформированной также внешними силами. *Пятый* - бахрейнский вариант. Здесь протестные выступления были жестко подавлены с помощью иностранного военного вмешательства, оказавшегося в этом случае, в отличие от ливийского и сирийского, на стороне правящего режима.

Бурные события на Ближнем Востоке заставили ведущие государства мира корректировать свою политику и в ряде случаев поддерживать ту или другую из противоборствующих сторон. В сложной для нее ситуации Россия избрала взвешенную позицию

невмешательства во внутренние дела арабских государств и проявила готовность сотрудничать с умеренными исламистами. Вместе с тем в Москве не склонны идеализировать происходящее, понимая, что региону предстоят нелегкие времена.

Общественно-политический подъем в арабских странах затрагивает вопросы внешней политики России, так как в ближневосточном регионе резко активизировались другие игроки (США, Великобритания, Франция, Китай), обострились противоречия между Ираном и арабскими монархиями, а политические силы, пришедшие на смену прежним режимам в Египте, Ливии, Тунисе, намерены скорректировать свой внешнеполитический курс. В результате уже в ближайшем будущем России предстоит действовать здесь в новых условиях, в связи с чем, некоторые эксперты заговорили о необходимости формулирования детальной концепции внешней политики РФ на Ближнем Востоке. Хотя уровень российско-арабских торгово-экономических отношений невысок (в 2011 г. товарооборот составил 14 млрд. долл.) [4]. Регион имеет значение с точки зрения диверсификации российских экономических связей и влияния событий на Ближнем Востоке на конъюнктуру мирового углеводородного рынка. Здесь уместно напомнить, что в 2011 году 69% общего дохода России составила прибыль от продажи нефти и газа. Наконец, происходящее в арабских странах отразилось на внутренней безопасности РФ, которая частично принадлежит к исламской цивилизации и сталкивается с религиозным экстремизмом.

Таким образом, не претендуя на полный охват проблемы политики России в регионе в условиях «арабской весны», можно выделить три основных аспекта: 1) реакция Москвы на протесты в конкретных странах; 2) развитие российско-арабских отношений в новых условиях; 3) влияние событий в регионе на внутривосточную ситуацию.

Когда в январе и феврале 2011 г. были свергнуты режимы Зин аль-Абидина бен Али в Тунисе и Хосни Мубарака в Египте, а в других арабских странах начались демонстрации, встал вопрос, насколько предсказуемы были столь масштабные волнения. О глубинных причинах «арабской весны» было известно задолго до начала первых митингов. В перечне проблем региона давно

значатся коррупция, бедность, безработица, отсутствие социальных лифтов, авторитаризм, клановость, nepотизм, давление властей на бизнес, непопулярная проамериканская внешняя политика, растущее влияние исламистов. К этому можно добавить специфичные для Ливии и Йемена внутренние межрегиональные конфликты и трения в отношениях шиитских общин с суннитскими властями в арабских монархиях Персидского залива. Но, даже зная о внутреннем напряжении в арабских странах, точно определить время начала волнений было невозможно.

Российский министр иностранных дел С.В. Лавров в одном из интервью в середине марта 2011 г. заявил, что, по его мнению, «ни у кого не было точного прогноза», и назвал случившееся «ожидаемой неожиданностью». «Ожидаемой, потому что проблемы копились в течение очень многих лет, прежде всего социально-экономические проблемы... Правящие режимы, которые во многих странах не одно десятилетие руководили соответствующим государством и в общем-то накопили в этом немалый опыт, видимо, немного утратили ощущение того, что реально происходит в стране, как в действительности ощущает себя население», – отметил глава МИД. Он обратил внимание на то, что США и «восьмерка» не раз указывали ближневосточным странам на эти проблемы и помогали решать их. С.В. Лавров признал, что «арабская весна» стала неожиданностью «прежде всего с точки зрения того, что это случилось очень быстро и охватило сразу несколько стран» [1]. Директор Института востоковедения РАН В.В. Наумкин в этой связи отмечал, что «новизной стало неинспирированное внешним воздействием спонтанное светское массовое движение молодежи, преимущественно образованной и либерально настроенной, что особенно ярко проявилось в Египте и Тунисе» [7].

Сотрудник Германского института международной политики и безопасности М. Кляйн выделяет три типа реакции России на противостояние властей и оппозиции в разных арабских странах. В случаях с Тунисом, Египтом, Йеменом, Бахрейном и другими государствами, где произошли выступления оппозиции, Москва выступила в роли «зрителя». По событиям в Ливии, где конфликт принял ожесточенный характер и в него оказались вовлечены

иностранные государства, РФ постаралась занять нейтральную позицию, выражая симпатии лидеру Джамахирии Муаммару Каддафи. Наибольшую активность Россия проявила в связи с гражданской войной в Сирии, где она взяла на себя роль защитника властей и пошла на обострение отношений с Западом и рядом влиятельных арабских государств [6]. Предложенная М. Кляйн классификация в целом верна, но, на наш взгляд, случай с Йеменом можно выделить особо, так как там Россия сыграла роль не наблюдателя, а посредника в урегулировании, пусть и не ведущего. Аналогичную посредническую миссию наша страна пытается осуществить в Сирии, но пока безуспешно. Во всех случаях Москва выступила против втягивания иностранных государств в конфликт на чьей-либо стороне, против использования насилия во внутривосточной борьбе, а также с осторожностью отнеслась к практике уголовного преследования свергнутых лидеров. Россия признавала справедливость требований протестующих, приветствовала формирование новых органов власти, либерализацию общественно-политической жизни, хотя проявила озабоченность возможностью активизации радикальных исламистских кругов.

Несмотря на незавершенность преобразований в арабском мире, можно выделить несколько тенденций его будущего развития, которые России необходимо учитывать. Особенностью общественно-политических процессов на Ближнем Востоке с 1970-х годов является рост влияния политического ислама. Теперь, пройдя период созревания, в ответственный момент исламисты показали себя наиболее организованной силой, которая претендует на то, чтобы определять будущее региона. По мнению спецпредставителя президента РФ по сотрудничеству со странами Африки М.В. Маргелова, «арабская весна» уничтожила светский противовес исламистам на севере Африки, ликвидировав режимы в Тунисе, Египте и Ливии. «Усиление исламистского влияния – главная тенденция, которая в обозримой перспективе будет определять развитие этого региона, и уже видны очертания "зеленой дуги" нестабильности от Магриба, Нигерии до Африканского рога», – полагает М.В. Маргелов [3]. К этому прогнозу следует добавить, что ликвидация светского режима Саддама Хусейна в Ираке, создание палестинского исламистского

квазигосударства в секторе Газа под властью ХАМАС, рост популярности шиитской «Хизбаллы» в Ливане и возможное свержение или же серьезное ослабление Асада в Сирии создали похожую ситуацию в азиатской части арабского мира.

Ситуацию в регионе, обострившуюся в ходе «арабской весны», усугубляет наличие застарелых проблем, в числе которых: конфликты между Палестиной и Израилем, Северным и Южным Суданом, курдский сепаратизм, напряженность в Афганистане (которая усилится после вывода войск США), нестабильность в Пакистане.

Таким образом, России предстоит действовать в очень сложных региональных условиях, и перед ней встают новые задачи. Прежде всего, ей нужно выстраивать отношения с исламистами, приходящими к власти в различных арабских странах. Москва готова к этому, и контакты между российскими дипломатами и влиятельными политиками в Тунисе и Египте являются тому подтверждением. Главные условия, при которых возможно успешное сотрудничество Москвы с новыми арабскими правительствами, -умеренность их исламистской идеологии и невмешательство во внутреннюю ситуацию в России. В феврале этого года в предвыборной статье В.В. Путина, посвященной внешней политике, отмечалось: «Мы в России всегда имели хорошие контакты с умеренными представителями ислама, чье мировоззрение близко традициям российских мусульман. И готовы развивать эти контакты в нынешних условиях. Заинтересованы в активизации политических и торгово-экономических связей со всеми арабскими странами, в том числе, повторю, с непосредственно пережившими период внутренних потрясений» [2].

Немалый интерес представляют и такие аспекты «арабской весны», как отношение российских мусульман к происходящему и влияние на них перемен в регионе, поддержание гуманитарных контактов, антитеррористическая борьба в условиях усиленной политизации ислама в арабском мире в последние полтора года, судьба выходцев с Северного Кавказа, оказавшихся на Ближнем Востоке после Кавказской войны, дехристианизация региона. Востоковед Р.В. Курбанов считает, что наибольший интерес к «арабской весне» в России проявили молодые мусульмане,

черпающие информацию из Интернета на английском и арабском языках. Эта группа «поддерживает революционные события и надеется на то, что арабский мир в ближайшие годы преобразится». Люди же старшего поколения, отмечает эксперт, склоняются к официальной позиции российского руководства [5].

Проблема выезда в исламские страны молодых граждан РФ для получения религиозного образования обсуждается давно. Выпускники арабских учебных заведений часто попадают под влияние радикалов, учатся по учебникам из Саудовской Аравии, где распространен жесткий и нетрадиционный для России ханбалитский мазхаб (религиозно-правовая школа в исламе). Нередко российские граждане вступают в террористические организации. Возвращаясь на родину, они либо оказывают идеологическое влияние на единоверцев, проповедуя им свою, «правильную» версию ислама, либо становятся членами незаконных вооруженных формирований. Эти факты были отражены в докладе Генеральной прокуратуры за 2011 г. [8]. Исламизация общественно-политической жизни в странах «арабской весны» неизбежно повысит риски такого рода для России и потребует дополнительных мер по пресечению нежелательного идеологического влияния на мусульман, получающих религиозное образование за рубежом.

В целом, можно сказать, что Россия в ходе «арабской весны» не допустила фатальных ошибок в своей политике в регионе – несмотря на сложную ситуацию, в которую попала в случае с Ливией, а также похолодание в отношениях с Саудовской Аравией и Катаром из-за Сирии. Она заняла взвешенную позицию невмешательства во внутренние дела арабских государств, что было оценено всеми заинтересованными игроками на Ближнем Востоке и за его пределами, а также проявила готовность сотрудничать с умеренными исламистами, хотя и отстала в этом от США. Москва не склонна идеализировать события на Арабском Востоке, она осознает, что региону предстоит пережить тяжелые времена. Такое понимание может уберечь нашу страну от ошибок в будущем, что особенно важно, поскольку перемены в регионе могут косвенно отразиться на внутрироссийской ситуации.

Источники:

1. Интервью Министра иностранных дел России С.В. Лаврова руководителю авторской программы «Актуальный разговор» телекомпании «3 канал» В. Соловьеву // Сайт МИД РФ, 13.03.2011. URL: http://www.mid.ru/bdomp/Brp_4.nsf/arh/E35AC8110082ABCBC3257852004AF20E?OpenDocument (дата обращения: 03.02.2013).

2. Путин Владимир. Россия и меняющийся мир // Московские новости, 27.02.2012. URL: <http://mn.ru/politics/20120227/312306749.html> (дата обращения: 28.02.2013).

Литература:

3. «Арабская весна» уничтожила светский противовес исламистам на севере Африки – Маргелов // ИА «Интерфакс–Религия», 22.03.2012. URL: <http://www.interfax-religion.ru/aze/print.php?act=news&id=44714> (дата обращения: 02.02.2013).

4. Бизнес-диалог «Россия-Арабский мир» // Российско-арабский деловой совет, 21.06.2012. URL: http://www.tppinform.ru/analytic_journal/2429.html (дата обращения: 01.03.2013).

5. Влияние арабской весны на Россию и российских мусульман // ИА «Ислам News», 13.04.2012. URL: <http://www.islamnews.ru/news-123441.html> (дата обращения: 27.02.2013).

6. Кляйн Маргарете. Россия и «арабская весна»: внешне- и внутривнутриполитические задачи // SWP-Aktuell, 04.01.2012. URL: http://www.germania-online.ru/uploads/media/swp_arabischer_ru.pdf (дата обращения: 01.03.2013).

7. Наумкин Виталий. Снизу вверх и обратно. «Арабская весна» и глобальная международная система // Россия в глобальной политике, 02.08.2011. URL: <http://globalaffairs.ru/number/Snizu-vverkh-i-obratno-15277> (дата обращения: 26.02.2013).

8. Сергеев Николай. С террором все стабильно // Коммерсантъ, 05.05.2012. URL: <http://www.kommersant.ru/doc/1929674> (дата обращения: 27.02.2013).

УДК 304.42

ББК Ф3, 54

ГСНТИ 03.61.91

Код ВАК 07.00.07

Е.С. Косых

Стерлитамак

**ЭТНОКОНФЕССИОНАЛЬНЫЙ ФАКТОР
И ПОЛИТИКА МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: свобода совести, религия, этнос, мультикультурализм, конфессия.

АННОТАЦИЯ: В данной статье рассматривает политика российского государства в области этноконфессиональных отношений; анализируются проблемы мультикультурализма.

E.S. Kosykh

Sterlitamak

ETHNIC AND CONFESSIONAL FACTOR AND POLICY OF MULTICULTURALISM

KEY WORD: liberty of conscience, religion, ethnos, multiculturalism, confession.

ABSTRACT: This paper aim to study the Russian policy in the region of the ethno-religious relations and to parse the multicultural problems.

Конституция Российской Федерации наряду с общепризнанными правами и свободами человека гарантирует свободу совести. Такая политика необходима для создания гармоничной системы государственно-вероисповедных и государственно-национальных отношений. В России проживает множество наций (этносов, народов), отличающихся по своим этническим характеристикам, начиная с особенностей происхождения, касающихся их исторической и современной родины, и заканчивая особенностями языка, культуры, этнического сознания. Образовательная политика в России должна способствовать взаимодействию культур и языков и высшая школа - пробудить интерес к этнической истории и воспитывать молодежь в духе национальной и религиозной толерантности.

Религиозность и этничность всегда взаимосвязаны. Религия играет роль ключевого системообразующего фактора культуры. Так было и в догосударственный период у древних племен, в эпоху античности и средневековья. Религиозный фактор играет важную роль и в наши дни. Он может как объединять народы, так и разделять их на множество разнородных групп.

В России сложилась уникальная цивилизационная специфика. В нашей стране сразу два вероисповедания – православие и ислам – стали доминирующими, определив этническую и геополитическую специфику развития российской

истории, сыграв государствообразующую роль. Не следует забывать о том, что в России живут представители более чем 60 конфессий: буддисты, иудеи, старообрядцы, католики, лютеране, баптисты и др. Поэтому в России должна быть создана такая модель государственно-конфессиональных отношений, которая бы отвечала интересам всех этносов и конфессий.

В этих условиях большая ответственность лежит на государстве, на его властных институтах. Именно государство связывало и связывает воедино многочисленные этнические и конфессиональные образования. С этой точки зрения интересно обращение к историческому прошлому.

В 988 г. Древняя Русь принимает христианство. Вместе с тем в религиозных верованиях населения сохранились языческие воззрения. В Поволжье Волжская Булгария в 922 г. принимает ислам. В результате в Восточной Европе сформировалась христианско-мусульманская зона. Они часто конфликтовали, вплоть до военных столкновений, но одновременно и вырабатывали терпимость, толерантность в отношении друг друга.

В этот период закладывается религиозная политика Русского государства: непримиримое отношение к чужой вере и при этом веротерпимость к иноверию нерусских народов. Поликонфессиональность становится отличительной чертой российской цивилизации. После завоевания Казанское и Астраханское царства были интегрированы в состав Русского государства, а тюркские мусульманские народы стали его органической частью.

В имперскую эпоху церковь оказалась полностью поглощена государством, ее духовный потенциал был ослаблен, усилились секуляризационные тенденции. В то же время верования неправославных народов были узаконены, их брачно-семейные отношения регулировались традиционными конфессиями. В статьях 44, 45 «Основных государственных законов» (1832) утверждалось: «Все, не принадлежащие к господствующей Церкви, подданные Российского государства, природные и в подданство принятые... пользуются каждый повсеместно свободным отправлением их веры и богослужением по обрядам оной... Все народы, в России пребывающие, славят Бога

Всемогущего разными языками по закону и исповеданию праотцев своих» [1. С.11].

На рубеже XIX–XX вв. в воззрениях политиков левой ориентации укрепляются либеральные идеи о широкой религиозной свободе, представления о религии как о частном деле человека и невмешательстве государства в вопросы вероисповедания. Эти принципы попыталось реализовать Временное правительство, провозгласив свободу совести.

Однако после прихода к власти большевиков место религии в делах государства и в жизни людей меняется самым радикальным образом. Марксистская идеология отрицала религию, «опиум для народа», в коммунистическом обществе она должна была непременно отмереть. Советское государство проводило жесткую антирелигиозную политику. Советская власть относилась к Русской Православной церкви как к своему антагонисту и из-за идеологической несовместимости материализма и религиозной веры, и по причине отношения к Церкви как союзнице царского режима и эксплуататору народа. Церковь подлежала ликвидации.

Борьбе с церковью был придан системный и последовательный характер. После принятия 21 января 1918 г. декрета СНК «Об отделении церкви от государства и школы от церкви» церковь отделялась от школы, ограничивалась ее просветительная и благотворительная деятельность. Церковь лишалась государственного статуса, прав юридического лица, функций ведения гражданского делопроизводства. Последовательно ограничивались имущественные права церкви: ей запрещалось иметь собственность, монастырское и храмовое имущество национализировалось, земли реквизировались, церковные ценности изымались. Началась мощная антирелигиозная агитация и пропаганда, вскрывались мощи святых угодников, раскол вносился и в саму церковь. В огне гражданской войны погибли тысячи священнослужителей.

Советский атеизм коренным образом отличался от европейского свободомыслия. Как писал В. Шубарт, «в первом случае на место веры ставят научное знание, во втором сакральный пафос соединяется с материалистическим мировоззрением, отрицающим абсолют... Недостаток религиозности даже внутри религиозной системы – отличительный признак современной

Европы. Религиозность даже в атеистической системе – отличительная черта Советской России. У русских религиозно все, даже атеизм» [5].

Советская религиозная политика меняется в годы Великой Отечественной войны. Государство привлекло потенциал Русской православной церкви для обеспечения победы в войне. Эта линия в отношении религиозных организаций сохранялась вплоть до распада Советского Союза в 1991 г.

В 90-е гг. происходит религиозное возрождение, люди требовали свободы совести и невмешательства государства в частную жизнь. Повсеместное строительство и возрождение храмов, рост авторитета и влияния традиционных конфессий стали приметой нашего времени. В 1997 г. был принят «Закон о свободе совести» [2]. В нем устанавливается партнерство государства с традиционными конфессиями при полной свободе совести.

Сегодня церковь является одной из хранительниц традиционных духовных ценностей в России и оказывает значительное влияние на формирование и развитие ее государственности и культуры. В современном демократическом государстве религиозные вероучения выполняют роль регулятора нравственных ценностей в обществе, носителя моральных традиций и устоев.

Коренные преобразования, происходящие в нашей стране на протяжении более пятнадцати лет, затронули и православную церковь: ее статус и роль в социальной структуре общества претерпели значительные изменения, суть которых заключается в повороте от государства к обществу. Процесс, который в западных церквях в целом уже завершился, протекает в России в течение всего последнего столетия и только сейчас вступает в решающую фазу. В этом же направлении движется и ислам.

В связи с этим приоритетное партнерство государства с традиционными вероисповеданиями, направленное на расширение участия последних в духовном просвещении и культурном возрождении, позволит России обрести собственное самоопределение в системе цивилизационных координат и обеспечит ей достойное место в современном мире.

Россия является не только поликонфессиональной, но и самой полиэтничной страной мира. На ее территории проживает

более 150 этносов. Кроме того, в России отсутствуют четко выраженные зоны проживания этносов, что требует дифференцированной политики, в том числе и в области образования, при решении потенциальных проблем. В условиях роста социального и культурного разнообразия современного общества актуальной становится проблема мультикультурализма. Мультикультурализм – это характеристика современного общества, заключающаяся в том, что люди разной этничности, религии, расы должны научиться жить бок о бок друг с другом, не отказываясь от своего культурного своеобразия.

В этой связи интересен опыт европейских стран в решении этнонациональных проблем. В 2010 году в европейском обществе началась дискуссия о мультикультурализме. Истоки европейской политики мультикультурализма восходят к середине XVII века, когда после Тридцатилетней войны католики и протестанты пошли на компромисс, и были приняты первые законы о религиозной толерантности. Современный мультикультурализм берет свое начало в послевоенные десятилетия, когда на волне отвращения к нацизму и колониализму в европейском общественном мнении возобладали подходы, которые должны были снять комплекс у европейцев в отношении «инородцев». Согласно установкам мультикультурализма, иммигранты имеют право и должны сохранять свою культуру и самобытность.

Мультикультурализм возник как интеллектуальная реакция на концепцию «плавильного котла», господствовавшую в Америке в XX веке. В США иммигранты быстро растворялись и ассимилировались. В Европе иммиграция имела свою специфику. В США мусульманские общины рассеяны географически, раздроблены и разобщены в этническом смысле, а в финансовом – представляют собой достаточно благополучную группу. На Европейском континенте переселенцы в большинстве случаев собраны в изолированные анклав: турки в Германии, алжирцы во Франции, марокканцы в Испании и пакистанцы в Великобритании. При этом мигранты цепко держатся за свои веру, обычаи, язык и уклад жизни. По выражению французского востоковеда О. Руа, они стали частью «глобализированного ислама» (4).

По приблизительным подсчетам, в странах ЕС численность мигрантов может составлять 15–20 млн чел., то есть 4–5 процентов

общего населения. Прогнозируется, что к 2025 году их численность как минимум удвоится. Мигранты с Востока четко осознают свою национальную и религиозную идентичность и воспроизводят свой традиционный образ жизни в Европе, часто в более консервативной форме, чем в своих странах. Мигранты-мусульмане не стремятся интегрироваться в европейское культурное пространство, а их жены часто не знают и государственного языка страны проживания. Во многих странах мира возникли замкнутые моноэтнические или монорелигиозные общины. Мигранты заведомо неконкурентоспособны на общем уровне страны, что порождает у мусульманской молодежи чувство второсортности.

Главное противоречие современной политической системы Европы – это столкновение между мультикультурализмом и европейским либерализмом, между принципом неприкосновенности частной жизни и требованиями национальной безопасности. В конце 2010 — начале 2011 гг. лидеры трех стран – Германии, Великобритании и Франции – высказались по поводу «провала» политики мультикультурализма. Выбор за ними, теми, кто формирует европейскую политику и стратегию: начать постепенную интеграцию мусульман, полностью ограничив при этом приток мигрантов, или смириться с демографической и культурной мутацией прежней Европы [3].

Для многонациональной России мультикультурализм – не пустое слово. Сложные проблемы общественной жизни породили огромный межэтнический конфликтный потенциал. В этой социокультурной ситуации очень важно понять, в каком обществе живут люди и каковы их возможности.

Преподаватели вузов имеют возможность реально участвовать в решении этих проблем. Именно с этими целями в учебные планы высших учебных заведений была включена этнология. Эта дисциплина призвана дать студентам системные знания об историческом многообразии культур, о роли этнического фактора, об особенностях этнического самосознания, о причинах этнических конфликтов и принципах их регулирования и разрешения.

В учебных стандартах 2001 года этнология входила в блок общекультурных дисциплин и изучалась на всех факультетах

педвузов. По ныне действующему стандарту как дисциплина специальной подготовки этнология осталась только для специальности «Педагогика и психология».

Многолетний опыт преподавания этнологии позволяет утверждать, что данная дисциплина необходима, по крайней мере, гуманитариям – историкам, психологам, филологам. Исследование этносов, вопросов функционального назначения этнической культуры, сосуществование культур с различным уровнем развития, как традиционных, так и модернизированных, их структурные особенности, значения обрядов, обычаев, ритуалов в этнокультурном процессе позволяют глубже понять своеобразие каждой отдельной этнической культуры.

Изучение этнологии имеет и политическое значение. На декабрьском (2010) Госсовете, посвященном взрыву русского национализма, Д. Медведев назвал это развитием «общероссийского патриотизма», а на февральском 2011 года Госсовете в Уфе — задачей становления «российской нации».

Российская версия политики мультикультурализма древнее и намного сложнее по своим последствиям, чем европейская. Мультикультурализм как форма поощрения групповой, общинной идентичности был неотъемлемой частью как государственной политики как до революции, так и после нее, в советские времена.

Россияне – общность многонациональная, более широкая, чем нация, обладающая собственными чертами. Она сформировалась в процессе межэтнической интеграции. В то же время россияне не представляют собой нечто искусственное, оторванное от национальной почвы. В общности «россияне» диалектические сочетаются этническое и социальное, национальное и интернациональное.

Многие проблемы России, в том числе и этнические и конфессиональные конфликты, во многом являются следствием массового социального невежества. Современный человек не может успешно адаптироваться к сложной и конфликтогенной социокультурной обстановке без знания межэтнических отношений, без изучения основ религии. Для этого необходимы учебные дисциплины, дающие соответствующие знания. Они могут быть полезны как в профессиональной деятельности, так и в практической жизни.

Источники:

1. Свод законов Российской империи. СПб., 1857. Т.1.
2. Федеральный закон №125 от 1 сентября 1997 г. «О свободе совести и религиозных объединениях» (ред. от 01.07.2011; с изм. от 05.12.2012). URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=115879>

Литература:

3. Лаумулин, М. Закат мультикультурализма. Наступает эра европейского ислама. URL: <http://www.centrasia.ru/newsA.php4?st=1142718240>
4. Паин, Э. К вопросу о «крахе политики мультикультурализма» в Европе. URL: <http://madan.org.il/node/1547>
5. Шубарт, В. Европа и душа Востока. М.: Русская идея, 2000. URL: <http://www.pereplet.ru/text/schubart.html>

УДК 930.85

ББК Т.3-445

ГСНТИ 03.09.55

Код ВАК 07.00.09

В.Ф. Мезенцев

Нижний Тагил

СТАНОВЛЕНИЕ ГЕНДЕРНОЙ ИСТОРИИ В США: АВТОБИОГРАФИЯ ЛИНДЫ ГОРДОН

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: гендерная история, историография, США, автобиография, Линда Гордон.

АННОТАЦИЯ: В статье на основе автобиографии одной из основательниц гендерных исследований в современной историографии США Линды Гордон рассмотрены социальные и культурные факторы становления личности и творческой индивидуальности историка, соотношение субъективных и объективных оснований выбора исследовательского пути.

V.F. Mezentsev

Nizhny Tagil

FORMATION OF GENDER HISTORY IN THE UNITED STATES: THE AUTOBIOGRAPHY OF LINDA GORDON

KEY WORD: gender history, historiography, the United States, an autobiography, Linda Gordon.

ABSTRACT: The article, based on the autobiography of one of the founders of gender studies in modern U.S. historiography Linda Gordon examined social and cultural factors of personality and artistic personality of the historian, the correlation of subjective and objective justification of choice of research path.

История исторического знания охватывает как ряд объективных моментов, регулирующих и направляющих его развитие, так и подразумевает анализ той субъективной составляющей, которая включает саму личность историка во всей сложности его характера, взглядов, побуждений.

Одним из важных вопросов биографии любого историка является вопрос о том, что лежит в основе его выбора профессии, какие обстоятельства его жизненного пути привели его к этой деятельности. Особенно интересно, когда сам историк пытается проследить и определить, какие именно жизненные вехи стали ключевыми в этом выборе.

Известны и пользуются вниманием автобиографии таких крупных представителей исторической мысли XX века, как Марк Блок, Арнольд Тойнби, А. Я. Гуревич [1]. Помимо самого выбора истории как сферы профессиональных занятий, важным является определение той сферы, в рамках которой работает исследователь. Какие обстоятельства влияют на его исследовательские предпочтения? Чем обусловлен выбор проблематики исследования? Особенный интерес вызывает выбор новых тем и направлений исследований, с которыми связано развитие американской историографии второй половины XX века.

Становление исследователя является результатом сложного взаимодействия собственных намерений и желаний, обстоятельств и предоставленных судьбой шансов. Осмысление этих непростых взаимосвязей становится главной темой многих автобиографических эссе современных историков. Проблема состоит в том, что попытка самого историка проследить истоки и факторы его профессионального становления наталкивается на некоторые объективные и субъективные препятствия. К субъективным аспектам этих трудностей следует отнести сложность самосознания автора воспоминаний, который, как правило, непроизвольно старается выпрямить прошлый

жизненный путь, представить его как последовательное и целенаправленное движение к уже известному итогу. Это часто также сопровождается эффектом домысливания, когда пробелы памяти восполняются логичным и убедительным описанием и объяснением каких-то забытых обстоятельств биографии, которые следуют из уже сложившегося общего представления о себе и своей работе в исторической науке.

Сложность профессиональной рефлексии современных представителей исторического цеха усугубляется дополнительными обстоятельствами. Стараясь проследить обстоятельства своей жизни, историк невольно задумывается о проблемах репрезентации прошлого, которые были поставлены очень остро в рамках т.н. «лингвистического поворота», связанного с тем, как именно исследователь способен судить о смыслах тех источников, которые он изучает. Проблема того, насколько, даже современник событий, может спустя определенное время правильно воспроизвести увиденное и пережитое, не может не волновать человека, который в силу профессиональных занятий постоянно сталкивается с неадекватностью прочтения исторических документов. Воспоминания ряда американских историков послевоенного поколения позволяют в какой-то степени ответить на этот вопрос [2].

В последние десятилетия прошлого века в сферу интересов академической науки вошли многие ранее маргинальные или полностью отсутствовавшие темы и проблемы. Как происходило становление гендерной истории рассказывает в мемуарном очерке одна из тех, кто сформировал это направление в современной американской историографии, – профессор истории университета Нью-Йорка Линда Гордон.

Линда Гордон, чьи родители эмигрировали из Восточной Европы в начале 20-х годов, отмечает, что рассказы отца о его судьбе и судьбе его родных, в которых отразилась история восточно-европейских евреев первых десятилетий двадцатого века, еще в детстве предопределили ее интерес к истории, где масштабные политические и экономические силы формируют судьбы отдельных людей. Но, отмечает она, с накоплением опыта, скоропалительные выводы о том, что определяет судьбы людей,

сменились более осторожным и взвешенным анализом всего комплекса надличностных и сугубо индивидуальных факторов, оказывавших воздействие на жизненный путь каждого отдельного человека [2. Р. 79]. Это замечание относится к профессиональной карьере самой исследовательницы. Проследивая вехи своего пути в академическую науку, она постоянно указывает на то, как неоднозначно взаимодействуют социальные и политические процессы с индивидуальными намерениями, особенностями межличностных отношений и случайными обстоятельствами.

Социокультурная обстановка американского общества разгара «холодной войны» становится неоднозначным фоном для выбора профессиональной карьеры студентки, которая получила возможность получения высшего образования, как она сама пишет, благодаря sputnik`у — тому, что, впечатленные советскими космическими достижениями, американские власти осознали необходимость направить усилия на развитие системы образования, что и создало благоприятную ситуацию для самой Линды Гордон при ее поступлении в колледж и дальнейшего образования. При этом выбор истории как сферы профессиональных интересов стал для нее результатом переплетения различных личностных влияний — прохладное отношение к истории, вызванное традиционной манерой преподавания (от громкого чтения вслух учебника на уроках в школе до эклектического и малоосмысленного обязательного курса по истории западной цивилизации в колледже) сменяется интересом к ней под влиянием увлекающих и вдохновляющих на критический поиск курсов таких профессоров, как Пол Бейк (Beik), занимавшегося французской историей и, в частности, историей Французской революции.

Обстановка 1960-х годов в США формировала ту общую интеллектуальную и нравственную атмосферу, в которой определялись новые направления и проблемы гуманитарных исследований. Одновременно возникали институциональные возможности реализации новых идей и проектов. Сама Линда Гордон после получения магистерской степени принимает участие в общественной деятельности в рамках движения за гражданские права, которая, как она подчеркивает, дала ей больше понимания истории, чем все предшествующее обучение. Выбор дальнейшего

пути стал результатом внутренней неудовлетворенности и поиска новой сферы реализации. Подготовка ею диссертации по истории запорожского казачества, подчеркивает она, стала не столько результатом самостоятельного интеллектуального выбора, сколько формой социального самоопределения.

Защита диссертации дала ей возможность получения места в Массачусетском университете, что было, как замечает Гордон, достаточно несложным, учитывая обстоятельства той эпохи, когда расширение системы высшего образования содействовало притоку новых людей с новыми научными подходами и критериями. Это отразилось уже в том, каким образом Гордон и близкие ей по взглядам молодые преподаватели начали менять манеру и содержание преподаваемых курсов истории. На первое место в обучении выдвигались свободное обсуждение и критический разбор источников. Предпринимались попытки отойти от европоцентристского взгляда на историю, на первый план выдвигалась социальная история, история «снизу». В качестве стержня основного учебного курса была избрана история революций — от французской XVIII века до современных антиколониальных движений в Африке и Индокитае [2. Р. 89].

Следует отметить, что первые шаги в области гендерной истории отражали общественную атмосферу 1960-1970-х годов с ее новыми формами социальной и политической активности. Интерес к новым областям исследований был следствием возрастающей активности новых слоев и групп общества. Как отмечает Л. Гордон, рукопись ее первой книги в этой области была встречена прохладно университетским руководством и была напечатана лишь благодаря инициативе участниц движения за права женщин. Ее читательский успех, а не поддержка академического сообщества, стали основой для новых исследований в этом направлении.

Линда Гордон затрагивает важную проблему соотношения исторической науки и актуальных проблем современности. Она подчеркивает, что вопросы, на которые отвечают ученые, как это происходило с гендерной проблематикой, порождали общественный запрос, однако ученый, отвечая на этот интерес общества, не должен подстраиваться под него в своем

исследовании, а следовать требованиям ответственного и объективного поиска ответа.

Становление историка, включая форму его работ, методы и проблематику исследований, как показывает жизненный путь Линды Гордон, неразрывно соединяют между собой социокультурные обстоятельства его жизни и присущие исключительно ему черты личности.

Литература:

1. Блок М. Апология истории, или Ремесло историка - 2-е изд., доп. М., 1986; Тойнби А. Дж. Пережитое. Мои встречи. М., 2003; Гуревич А. Я. История историка. М., 2004.
2. Becoming Historians / Ed. by James M. Banner, jr. and John R. Gillis. Chicago, 2009.

УДК 272

ББК Т.3(4)52.

ГСНТИ 03.09.31

Код ВАК 07.00.09

А.С. Недорезов

Екатеринбург

**РЕЛИГИОЗНАЯ ПОЛИТИКА ВО ФРАНЦИИ НА
РУБЕЖЕ XVIII – XIX ВВ. В РАБОТАХ ЖАКА-ОЛИВЬЕ
БУДОНА И МАЙКЛА БРОЭРСА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: религиозная политика, клерикализация, конкордат, дехристианизация, церковь.

АННОТАЦИЯ: В данной статье рассматриваются проблемы религиозной политики во Франции на рубеже XVIII – XIX вв., а также роль церкви в жизни государства на материалах работ современных авторов Жака-Оливье Будона и Майкла Броэrsa.

A.S. Nedorezov

Yekaterinburg

FORMATION OF GENDER HISTORY IN THE UNITED STATES: THE AUTOBIOGRAPHY OF LINDA GORDON

KEY WORD: religious politics, clericalization, concordat, de-Christianization, the Church.

ABSTRACT: This article deals with the problems of religious politics in France at the turn of the XVIII - XIX centuries, and the role of the Church in public life on the materials of contemporary authors Jacques-Olivier Boudon and Michael Broers.

Церковь и государство: взаимодействие этих общественных институтов всегда вызывало много споров и привлекало интерес историков. В современной России проблема взаимоотношений светского и духовного начал получила новое развитие, особенно в сфере образования, ввиду включения в школьную программу в качестве федерального компонента нового предмета – «Основы духовно-нравственной культуры народов России». В результате этого общество захлестнула широкая дискуссия, в ходе которой нашлись как сторонники, так и противники данной инициативы [9].

Основным вопросом данной статьи является проблема роли церкви в жизни государства. Параллельно с этим ставится и ряд других вопросов: во-первых, насколько допустимо проникновение церкви во все сферы общественной жизни?; во-вторых, станет ли всё более растущая клерикализация шагом к единству или же, наоборот, будет причиной обособления отдельных религиозных групп? Поиски ответов на эти другие вопросы, связанные с взаимоотношениями религии и власти на разных исторических этапах, привели к появлению множества исторической литературы.

В предлагаемой публикации мы пытаемся осмыслить результаты работы двух современных авторов, рассматривающих эти проблемы на материалах европейских стран рубежа XVIII – XIX вв.: Жака-Оливье Будона (президента Института Наполеона, специалиста в области религиозной политики во Франции в Новое и Новейшее время) [1; 2; 3], а также британского историка Майкла Броэrsa (профессора Оксфордского университета, интересы которого лежат в области изучения истории Франции и Италии в XVIII – XIX вв.) [4].

Для данных исследований характерно то, что их авторы уделяют огромное внимание вопросам католической религии и проблемам её взаимодействия с режимом Наполеона Бонапарта, причём пути поиска ответов на эти вопросы выбраны ими были совершенно разные.

Первое, что необходимо отметить – это территориальные рамки и, в целом, область исследования. Для Будона важную роль играют противоречия между старыми департаментами и новыми, присоединёнными в результате военных кампаний, то есть внимание заострено на Франции в исторических границах. Работа Броэrsa основана на региональном подходе, где областью исследования является франко-итальянский регион в рамках всей католической Европы. Кроме того, он выдвигает тезис о том, что с приходом Наполеона Италия из религиозного центра трансформируется в периферию континента [1. Р. 9].

Нельзя оставить без внимания и периодизацию, предложенную исследователями. Будон чётко разграничивает революционный период и время Консульства и Первой империи, как бы противопоставляя их друг другу. Он особо выделяет период 1802 – 1905 гг. (от начала действия Конкордата 1801 г. до принятия закона об отделении церкви от государства), в котором церковь по-прежнему оставалась одним из основных инструментов политики [2. Р. 51].

Броэрс, напротив, уделяет большое внимание преемственности двух эпох, демонстрирует связь революционного и диктаторского начал в политической жизни Франции на рубеже XVIII – XIX вв., тем самым, выделяя революционно-наполеоновский период.

Следующий вопрос, по которому взгляды авторов существенно отличаются, связан с ролью церкви в жизни государства, изменением её политических функций и с введением Конкордата 1801 г. Для Будона церковь выступает в качестве необходимого условия для создания не только политического, но и социального мира внутри растущей и развивающейся империи. А религия – это тот стержень, который позволяет удерживать власть в своих руках.

Заключение Конкордата с Пием VII в 1801 г., по мнению автора, есть шаг к созданию «Христианской монархии», способной

реализовать наполеоновские амбиции в полной мере. Теперь церковь решала те политические задачи, которые вставали перед Францией и религия стала важным элементом структуры нового режима.

Автор отмечает особую роль Ш.М. Талейрана в подписании этого документа, которому удалось восстановить католицизм не в качестве «государственной религии», а как «религии большинства французов» [2. Р. 59].

Майкл Броэрс занимает иную позицию по данному вопросу. Возможность обладать не только политическим или военным, но и религиозным господством в Европе, подтолкнула Наполеона к пересмотру итогов Итальянской кампании (1796 – 1797 гг.). А превращение Святого престола из противника, объединяющего антифранцузские силы, в союзника дало возможность укрепить позиции Франции в Европе, способствовало росту авторитета государства, который заметно упал в результате Революции, а также не допустить повторения «Вандейского мятежа».

Конкордат, заключенный с Пием VII, позволил на законных основаниях манипулировать католической церковью. Этот факт дает основание говорить о процессе создания имперской религиозно-политической системы. В этом плане вполне возможно провести параллель с событиями Средних веков, а именно, правлением Филиппа IV Красивого, который сделал власть пап орудием своей политики [8. С. 117].

Оба автора обнаруживают негативное отношение к процессу дехристианизации общества, вызванного деятельностью революционных организаций в области религии во времена Французской революции (в этом вопросе они определенно отходят от традиционного мнения французской историографии 90-х годов XX в.) [7. Р. 88]. Борьба с церковью как пережитком старого, феодального порядка, уничтожила не только «десятину» и монастырский земельный фонд, но и возможность социального мира под знаменем революции. Религиозная разобщённость французов стала одной из причин поражения режима Директории.

И Ж.-О. Будон, и М. Броэрс решительно высказываются в пользу тезиса о религии как одной из движущих сил военных кампаний Бонапарта. Будон в работе «Наполеон и религия» посвящает этому отдельную главу, которая называется «Религия в

центре войн империи» [2. Р. 109], где подчёркивается роль религиозных конфликтов, упоминается идея возвращения в лоно католической церкви представителей других религий. Броэрс, прежде всего, отмечает факт интенсивного культурного конфликта, охватившего сначала Италию, а затем и другие регионы. Этот конфликт был вызван противоречиями между старыми феодальными абсолютистскими порядками и новыми капиталистическими устремлениями, при этом католическая церковь стала прямо оправдывать агрессивную внешнюю политику Франции, воспринимая её результаты как благо для будущей Европы [4. Р. 102].

Большое внимание авторы уделяют проблемам корпуса священнослужителей, связанным, во-первых, с изменением порядка избрания епископов, во-вторых, с новым гражданским устройством церкви, и, в-третьих, с падением авторитета церкви в глазах широких народных масс [1. Р. 117]. Вместе с тем, они отвергают тезис о падении интереса к христианству, напротив, по их мнению, основной удар на рубеже XVIII – XIX вв. был нанесён церковному засилью в светских делах.

В заключении хотелось бы отметить следующее. Проблема осмысления религиозной политики в эпоху Наполеона Бонапарта весьма актуальна в современной исторической науке [7]. Историки, ориентируясь на опыт прошлых поколений, стремятся применить новые методологические подходы и использовать ранее неопубликованные источники, что позволяет рассматривать заявленную выше проблему в контексте общеевропейской политики, подчёркивая инструментальную роль религии в жизни Франции на рубеже XVIII – XIX вв.

Основной целью религиозной политики Наполеона, по мнению Ж.-О. Будона, стала идея создания «Христианской монархии» как универсальной формы управления государством. М. Броэрс придерживается иных взглядов, полагая, что главной целью религии является укрепление позиций Франции в Европе через создание имперской религиозно-политической системы.

На пороге XIX в. католическая церковь находилась в крайне сложной ситуации. С одной стороны, была острая необходимость решить конфликт между Святым престолом и французской церковью, с другой стороны, церковь нуждалась в новом

импульсе, который вернул бы прежний авторитет духовенству и позволил бы адаптироваться в новых исторических условиях.

В XXI в. проблема взаимоотношений церкви и государства во времена Наполеона вызывает большой интерес со стороны историков, вопросов в течение этих двухсот лет накопилось достаточно много, поэтому ставить точку в исследовании данной темы ещё рано.

Литература:

1. Boudon J.-O. Les Élités religieuses à l'époque de Napoléon, Dictionnaire des évêques et vicaires généraux du Premier Empire. Paris, 2002.

. Boudon J.-O. Napoléon et les cultes. Les religions en Europe à l'aube du XIXe siècle, 1800-1815, Paris, 2002.

3. Boudon J.-O. Religion et politique en France depuis 1789, Paris, 2007.

4. Broers M. The Politics of Religion in Napoleonic Italy: the war against God (1801 – 1814), London; New-York, 2002.

5. Religion et Révolution. Paris, 1994.

6. Vovelle M. La découverte de la politique: geopolitique de la révolution française. Paris, 1993.

7. Блуменау С.Ф. Религия и Революция 1789 г. во Франции. Смена веж в историографии страны // Новая и новейшая история. 1998. № 3.

8. Гергей Е. История папства. Пер. с венгр., М., 1996.

9. Политика РПЦ: консолидация или развал страны // Новая газета. Приложение «Кентавр» № 3, 22.07.2007.

УДК 930.85

ББК Т.3(4)62.

ГСНТИ 03.09.31

Код ВАК 07.00.03

А.П. Охорзин

Екатеринбург

МЕСТО БАВАРИИ В СИСТЕМЕ РОССИЙСКО- ФРАНЦУЗСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ВОПРОСЕ О БУДУЩЕМ УСТРОЙСТВЕ СВЯЩЕННОЙ РИМСКОЙ ИМПЕРИИ ГЕРМАНСКОЙ НАЦИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Бавария, Священная Римская империя германской нации, Старая империя, Рейх, Россия, Франция, международные отношения.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается вопрос состояния дел в Германии после подписания в 1801 г. Люневильского мирного договора между

Французской республикой и Священной Римской империей германской нации. Исследуется роль и место Баварского курфюршества в системе российско-французских отношений по проблеме дальнейшего видения послевоенного устройства Центральной Европы.

A.P. Ohorzin

Yekaterinburg

PLACE OF BAVARIA IN SYSTEM OF THE RUSSIAN-FRENCH RELATIONS IN A QUESTION OF FUTURE DEVICE OF THE SACRED ROMAN EMPIRE OF THE GERMAN NATION

KEY WORDS: Bavaria, Sacred Roman Empire German nation, Old empire, Reich, Russia, France, international relations.

ABSTRACT. The question of a state of affairs in Germany after signing in 1801 of the Lyunevillsky peace treaty between the French republic and the Sacred Roman Empire German nation is considered. The role and place of the Bavarian kurfyrushestvo in system of the Russian-French relations on a problem of further vision of the post-war device of the Central Europe is investigated.

Люневилльский мирный договор, заключенный между представителями Французской республики и Священной Римской империи германской нации 9 февраля 1801 г. в небольшом лотарингском городке, не только положил конец Второй антифранцузской коалиции, но и перекроил границы между двумя европейскими державами [1. С. 98]. Отныне в пользу Франции передавались земли Рейха, расположенные на левом берегу Рейна, что создавало между двумя враждующими государствами естественную водную преграду. Однако, вырванные из тела империи, Рейнские провинции усугубили и без того сложную ситуацию внутри Германии, ударив по интересам не только Австрии и Пруссии, чьи владения располагались в данном регионе, но и многих субъектов Империи, не воевавших с Францией, но обладавших землями на утерянных территориях [7. С. 41].

В этих условиях наиболее удачным решением возникшей проблемы было урегулирование вопроса посредством **индемнизации** – вознаграждения – потерявших территорию государств через посредничество гарантов целостности Германии -

России и Франции. Согласно заключенному в 1779 г. Тешинскому мирному договору, завершившему войну за Баварское наследство, с целью сохранения существующих границ две наиболее близкие как в родственном (Россия), так и в географическом (Франция) отношении державы, давали беспрецедентные в рамках международного права обязательства сохранять статус-кво между германскими государствами внутри дряхлеющей Империи [7. С. 39]. В связи с новыми условиями, возникшими после вышеизложенных событий, требовалось незамедлительно решить данную проблему, дабы избежать не только обострения отношений внутри империи, но и нарушения баланса сил между наиболее сильными и соперничавшими между собой субъектами Рейха – Австрийским эрцгерцогством и Бранденбургско-Прусским королевством.

Таким образом, со стороны России, в силу династической близости со многими германскими монаршими домами, требовалось серьезное участие в «германских делах» в виде посредничества между имперскими субъектами в целях укрепления связей и единства внутри имперского тела. Внутренний мир в Германии был жизненно необходимым для российской дипломатии ввиду центрального положения и значения Рейха в Европе. Достигнуть этого можно было не только через совместное взаимодействие государств-посредников и равнозначное вознаграждение для потерявших свои территории государей, но и посредством установления доверительных отношений между соперничавшими Австрией и Пруссией и остальными имперскими чинами [7. С. 39].

В силу этого, взойшедший на российский престол Александр I в одном из своих рескриптов к главе специальной дипломатической миссии в Париже вице-канцлеру С.А. Кольчеву заявлял, что «участь Германии..., является одним из главных предметов своих забот» [6. С. 30]. Поэтому император стремился заручиться поддержкой Франции, чтобы «сдерживать и направлять алчную борьбу» [6. С. 30]. Пруссии и Австрии, которые расшатывали Империю, и реализовывали больше свои честолюбивые планы в условиях постоянной угрозы со стороны революционного соседа.

Таким образом, стабильность и внутренний мир Германии Александр I видел в сохранении равновесия, которое могло быть нарушено в случае удовлетворения Австрией своих территориальных потерь за счет Баварии. Российский император полагал, что следует поддерживать целостность курфюршества не только в силу союзнических и родственных связей, но и в целях сдерживания честолюбивых замыслов Австрии и Пруссии.

Являясь весьма лакомым куском Империи, на который не раз посягала Австрийская монархия, Бавария, на наш взгляд, рассматривалась Россией как ключевое звено в устройстве германских дел: во-первых, в силу своих размеров курфюршество являлось одним из крупных субъектов Рейха, вокруг которого можно было сплотить т.н. «третью Германию» [5. С. 8.] – территории, которые хотели отстраниться от влияния как Пруссии, так и Австрии, что было выгодно российскому монарху, стремившемуся не только сохранить внутренний мир, но и в какой-то мере ослабить своих союзников; во-вторых, в отличие от своих прямых конкурентов, Бавария являлась более однородным образованием в составе Империи как в этническом, так и в религиозном и территориальном отношении; такое состояние давало возможность больше концентрироваться на делах внутригерманских, не заботясь, в отличие от Австрии и Пруссии, о неизбежности волнений в «негерманских» провинциях, что значительно увеличивало притягательность со стороны остальных средних и мелких чинов Рейха. Забегая вперед, следует сказать, что в 1804 г. Александр I высказал в секретных инструкциях предположение о будущем переустройстве Германии, «которое сделало бы эту федерацию более сильной и благополучной, отделив от нее Пруссию и Австрию» [6. С. 82]. Вполне возможно, что центром этой федерации мыслилась Бавария, как наиболее сильное государство. И, в-третьих, не стоит забывать о том, что Бавария являлась одним из наиболее богатых в финансовом отношении субъектов Империи, поэтому утеря ею независимости и включение в состав Австрии резко увеличивало могущество ее владельца, как в экономическом, так и в военно-политическом отношении. Таким образом, возникал дисбаланс внутри Германии, что было не выгодно не только Пруссии, но и России.

Поэтому решение вопроса в пользу Австрии непременно привело бы к зависти со стороны Фридриха-Вильгельма III и его кабинета, и вылилось бы во внутренний конфликт, переделу территорий и ослаблению в военном отношении Империи, что в условиях французской угрозы для российской дипломатии было неприемлемо.

Сообразуясь с этой политической подоплекой, Александр I, видя в независимости и безопасности Империи будущее спокойствие Европы, стремился сохранить стабильность и упрочить состояние дел внутри Германии, не только через сохранение самостоятельности Баварского курфюршества, но и достойного для его государства земельного вознаграждения, намечая в будущем главную роль этого региона в германских делах. В подтверждение вышеизложенного нами предположения относительно российских планов насчет будущего Баварии и состояния дел в Империи можно привести выдержки из рескриптов Александра I послам в Вене и Берлине: «...имея ввиду создание более прочных, более однородных образований, российская сторона полагает, что новая организация государств, образующих Германскую империю, должна увеличить ее силу по сравнению с ее соседями и, в частности, с Францией» [6. С. 33].

Именно однородность Баварии привлекала российскую дипломатию, исходя из этого, российский проект индемнизации предполагал вознаградить курфюршество территорией несколько большей, нежели она потеряла, а именно: вместо утраченных на левом берегу Рейна 223 квадратных миль с населением в 565 тыс. человек, передать земли общей площадью в 286 квадратных миль с населением в 578 тыс. человек [6. С. 34].

Казалось бы, незначительное возмещение, но даже с этими излишками Бавария могла превратиться в глазах России не только в прочный антифранцузский барьер, но и выступить инструментом политики равновесия между Австрией и Пруссией, а в перспективе могла стать третьей силой, сдерживающей австро-прусскую внутреннюю экспансию.

Таким образом, рассматривая планы вознаграждения, разработанные в российском внешнеполитическом ведомстве, можно прийти к выводу, что речь шла о целенаправленной политике поддержания стабильности и территориальной

целостности в рамках Священной Римской империи. В значительной мере этому должно было способствовать смягчение внутренних противоречий между большими и малыми субъектами Рейха, а также поддержка территориальных претензий средних чинов империи в лице все той же Баварии. Повышение ее статуса внутри Империи, наряду с территориальными приращениями, давало возможность сделать ее в будущем не только инструментом политики равновесия между Австрией и Пруссией, но и способствовать выдвижению курфюршества на ведущие позиции внутри Германии с дальнейшей перспективой представления Баварии как ядра сильной, не раздираемой склоками Германской федерации, имеющей возможность противостоять распространению французского могущества.

С другой стороны, Франция так же была заинтересована в усилении средних чинов Империи и, в особенности, Баварии, которая могла выступить противовесом австрийскому влиянию внутри Рейха [7. С. 40]. Естественному сближению этих двух государств могло во многом способствовать территориальные претензии Габсбургов к курфюршеству в проводимом процессе индемнизации и давнее соперничество за императорскую власть между двумя монаршими домами. «В перспективе Наполеон намеревался окончательно разрушить здание Священной Римской империи и тем самым подорвать позиции Австрии в Германии...» [7. С. 40], а сделать это можно было путем обострения противоречий средних чинов Рейха с Габсбургами и, что самое главное, уничтожения опоры императора за счет т.н. **медиатизации** [3. С. 251] – ликвидации малых субъектов Империи и включения их в состав более крупных княжеств, таких как Бавария, Баден или Вюртемберг.

Основа для такого процесса была подготовлена при заключении Люневильского мирного договора, а именно в статье VII: «*Империя обязана выдать наследственным князьям, лишеным владений на левом берегу Рейна, вознаграждение, которое будет взято из средств упомянутой империи...*» [1. С. 98]. Осуществить данный проект можно было только за счет ликвидации имперских городов и владений католической церкви, но они считались личной клиентелой германского императора, и

их он стремился любыми доступными методами защитить [8. С. 360].

Таким образом, намечалась секуляризация церковной собственности, что по мнению Ю.Е. Ивонина, не только подрывало влияние Австрии в Германии и расшатывало опору государственного тела Империи, но и, конкретно в баварском случае, наряду с территориальными приращениями усиливало влияние Виттельсбахов, давая им возможность наряду с Гессеном, Баденом и Вюртембергом противопоставить себя германскому императору и обозначить государственный суверенитет от Рейха [4. С. 10], а в последствии и предъявить претензии на королевский титул.

Итак, пока российская дипломатия в качестве одного из возможных вариантов, мыслила послевоенное устройство Германии во главе с Баварией через отделение от тела Империи честолюбивых Австрии и Пруссии, французское внешнеполитическое ведомство во главе с хитроумным и расчетливым Ш.М. Талейраном приводило эти чаяния в силу и реализовывало их на практике. 12 июля 1806 г. под покровительством французского императора Наполеона I на территории Германии «навечно самостоятельные государства» [2. С. 45.] объединялись «в особую конфедерацию под названием Рейнские союзные государства» [2. С. 45], в которой главную скрипку предстояло играть Баварии. На неполные 10 лет была предпринята попытка переустройства земель Германии на принципах конфедерации, что стало отправной точкой в развитии новой формы германской государственности. Однако Бавария впоследствии не смогла использовать свой шанс и утратила ту роль, которую ей прочили Россия и Франция.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что Баварское курфюршество в начале XIX в. виделось ключевым элементом как российской, так и французской внешней политики в отношении Старой империи.

Обе державы стремились создать в лице Виттельсбахов своего рода противовес, только противовес этот выглядел для каждой страны по-своему. Если российскому внешнеполитическому ведомству Бавария виделась ключевым игроком внутри Рейха, в обязанности которого входило бы

сглаживание австро-прусского дуализма и соперничества, а на перспективу - не только как барьера от революционного соседа, но и, возможно, центра объединения Германии, то для Франции роль курфюршества заключалась в противопоставлении «третьей Германии» императору и Австрии и в расшатывании имперского государственного тела.

Источники:

1. Люневилльский мирный договор между Францией и Германией, 9 февраля 1801 г. // Хрестоматия по истории Нового времени стран Европы и Америки: В 2 кн. Кн.2. Международные отношения в 1648-1918 гг. / сост. Д.В. Кузнецов. Благовещенск, 2010.

2. Рейнский союзный акт, 12 июня 1806 г. // Конституционные акты Германии Нового времени (конец XVIII – начало XIX в.): Сборник документов. Екатеринбург, 2006.

Литература:

3. Гестрих А. От Вестфальского мира до Венского конгресса (1648-1814 гг.) // Краткая история Германии. СПб., 2008.

4. Ивонин Ю. Е. Секуляризация 1803 г. и конец Священной Римской империи в 1806 г. как системный кризис // Международные отношения: история и современные аспекты. Теории и исследовательские практики. Вып. II. Ставрополь, 2011.

5. Ивонин Ю. Е. Универсализм и территориализм. Старая империя и территориальные государства Германии в раннее новое время 1495–1806. Т.1. М., 2004.

6. Искюль С.Н. Внешняя политика России и германские государства (1801-1812). М., 2007.

7. История внешней политики России. Первая половина XIX века (От войн России против Наполеона до Парижского мира 1856 г.). М., 1999.

8. Циглер В. Франц II (1792-1806) // Кайзеры. Серия «Исторические силуэты». Ростов-на-Дону, 1997.

УДК 82-94

ББК Ш5(4)

ГСНТИ 03.09.31

Код ВАК 07.00.09

А.А. Постникова

Екатеринбург

**АРМИЯ НАПОЛЕОНА НА БЕРЕЗИНЕ В ТВОРЧЕСТВЕ
ЕВРОПЕЙСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ XIX В.**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: сражение на Березине, историческая память, европейские писатели, русская кампания 1812 г., французская, английская, немецкая, швейцарская литературная традиция.

АННОТАЦИЯ: Автор обратился к формированию образа сражения на Березине в творчестве европейских писателей. Как правило, исторические исследования уступают перед силой художественного образа, увековечивающего в сознании поколений историческое событие. Так, в основе каждого национального мифа находится какое-то литературное произведение. Автор проанализировал французскую, немецкую, швейцарскую литературную традицию. Каждый из приведенных в статье писателей внес свой вклад в формирование представлений о событиях на Березине. Для всех европейских писателей Березина стала великим событием в войне 1812 г.

A.A. Postnikova

Yekaterinburg

**ARMY OF NAPOLEON ON BEREZINA IN CREATIVITY
OF THE EUROPEAN WRITERS OF XIX CENTURY**

KEY WORD: battle on Berezina, historical memory, European writers, Russian campaign of 1812, the French, English, German, Swiss literary tradition.

ABSTRACT: The author has addressed to the formation of image of Berezina in creativity of the European writers. As a rule, historical researches concede before force of the artistic image immortalizing in consciousness of generations historical event. So, in a basis of each national myth there is any literary work. The author has analysed the French, English, German, Swiss literary tradition. Each of the resulted writers has brought the contribution to formation of representations about events on Berezina. For all European writers Berezina became great event in war 1812 However criterion of the importance of Berezina absolutely different.

Образ Березины, ставший европейским символом русской кампании Наполеона, формировался на основе противоречивых интерпретаций тех событий участниками войны, историками, писателями, художниками, публицистами. Как правило, исторические исследования уступают перед силой художественного образа, увековечивающего в сознании поколений историческое событие. Так, в основе каждого национального мифа находится какое-то литературное произведение. Русская память о войне 1812 г. формировалась по мотивам романа «Война и мир» Л.Н. Толстого, европейская – на основе произведений В. Скотта, Стендаля, Оноре де Бальзака и т.д.

Первые попытки осмыслить события на Березине были предприняты участниками войны. Через ужасы переправы вместе со всей армией прошел французский писатель Стендаль. Впоследствии автор признался, что война 1812 г. изменила всю его жизнь: «Я, к сожалению, далеко не тот человек, каким был в 1811 г. Вернувшись из Москвы, я не нашел в себе больше тех страстей, которые нарушали однообразие моей жизни» [1].

Для Стендаля русская кампания была скорее не военным опытом, а познанием человеческой психологии. В одном письме из России он указал: «Одно это путешествие вознаграждает меня за то, что я уехал из Парижа, потому что видел и почувствовал такие вещи, какие литератор, ведущий сидячий образ жизни, не угадает и за тысячу лет» [2]. Видимо, первые воспоминания Стендаля о России были достаточно судорожными и отрывочными.

Со временем эти впечатления обретут более последовательный и осмысленный вид. В этом плане интересен отзыв Стендаля на книгу Ф.П. Сегюра о походе в Россию. Писатель в нем акцентировал внимание на том, как французы поджигали целые дома, чтоб согреться, как в безумии они бросались в костер, а их товарищи ели потом обуглившиеся тела. Главным виновником несчастий Франции в 1812 г. он считал Наполеона: «Суровый 1812 г. разоблачил Наполеона как военного и показал его легкомысленность. Голова императора закружилась от гордости» [5].

Современник Стендаля писатель Оноре де Бальзак, вдохновленный военной славой Наполеона, представил совершенно иную интерпретацию русской кампании 1812 г.

Произведения писателя стали основой формирования героической концепции сражения на Березине в сознании французов. В одном из его произведений герой, участник войны 1812 г., рассказывает молодому поколению о переправе через Березину: «Переправа через Березину, мои друзья, убеждает нас в священности чести. Так никогда более не будут воевать. Армию спасли понтонеры. Русские нам помогли, потому что они еще уважали Великую армию» [4]. В произведении «Вендетта» Бальзак, обратившись к военной карьере главного героя, особо отметил его участие в переправе через Березину. Для писателя считалось гордостью, что солдат прошел через эту катастрофу, не забывая своих товарищей [3]. Березина стала центральным событием и поворотным моментом в судьбе героев повести «Прощай», в которой писателю удалось подчеркнуть трагико-героический характер данного события.

Сложившаяся в конце Июльской монархии политическая ситуация вызвала ассоциации с Березиной как с трагедией, предав забвению героический образ этой реки. Франция вновь оказалась в 1848 г. затронутой революцией. Выразителем этих настроений выступил французский писатель В. Гюго. В период французской революции 1848 г. писатель вспомнил о гибельной переправе Великой армии через Березину: «О несчастные люди! Когда они обещают мир, они развязывают войну. Когда они создают империю, наступает 1812 г. Когда они переходят реку, это мост через Березину» [7].

Вторая империя вновь оживила в сознании французов образ Березины как проявления героизма их соотечественниками. Писатель П.А. Понсон де Террайль создал в те годы беспрецедентное по своей реалистичности произведение «Трубач Березины», описывающее переправу французов [8]. Перед читателем была развернута картина самоотверженной борьбы понтонеров, строивших мосты через реку. Понтонеры стояли по грудь в ледяной воде: они должны были погибнуть, но спасти армию и императора.

Таким образом, «Березина» во французской литературе XIX в. прошла длительный путь формирования, оставшись героическим событием в истории Франции.

Английская литературная традиция войны 1812 г. начинается с творчества писателя В. Скотт. Он принадлежал к той категории людей, в сознании которых война сохранила рыцарские черты. В момент русской кампании начинающий писатель Скотт не думал, что когда-нибудь судьба его сведет с образом Наполеона. Под воздействием английской национальной традиции у него сложилось отрицательное отношение к императору. Умалив роль Наполеона на Березине, он в то же время показал беспримерную в своем героизме трагедию Великой армии.

Автор последовательно описал угасание рыцарского духа французов по мере продвижения от Смоленска к Березине: «В целом, только незначительной части армии удалось сохранить имя и дисциплину. В этом ужасном кризисе Наполеон хотел достичь Минска и соединиться со Шварценбергом. Он так же слышал, что Виктор и Удино поссорились в вопросе атаки на Витгенштейна. Минск и Борисов были заняты русской армией» [9. Р. 152]. Заметим, что на фоне описания духовного состояния армии автор все-таки попытался проанализировать военные проекты Наполеона.

Восхищение писателя заслужило уже то, что, несмотря на все препятствия, французы все-таки решились перейти Березину: «Несмотря на действия русской армии, переход через Березину был предпринят. Звезда Наполеона еще горела» [9. Р. 153].

Писатель, не причислив это достижение Наполеону, отметил, что его успех во многом обеспечили маршалы [9. Р. 154]. Более того, Скотт по итогам сражений на Березине отдал победу французам: «Чаплиц был побежден французами, которые численно превышали его. Он не получил никакой помощи от адмирала» [9. Р. 154]. Сражение на левом берегу автор закончил фразой: «Виктор с остатками своей армии, которая намного уменьшилась, защищался мужественно» [9. Р. 156]. Несмотря на отношение к Наполеону, Скотт был покорен героизмом его солдат.

Для немецкого писателя К. Блайбтроя Березина стала одним из основных событий войны 1812 г. В описании этого эпизода он преследовал цель показать бессмысленность немецких жертв ради призрачных идей Наполеона. По его мнению, именно солдаты разных наций наделили силой и мощью французского императора.

Перед этой мощью дрожали все враги. Даже на Березине русских одолевал страх перед призраком Великой армии.

В описании военных действий на Березине Блайбтрой представил русскую армию как недостойного врага Великой. Так, повествуя о сражении в Борисове, он написал: «Русские сражались трусливо, они потеряли былую грозность. При виде наступающей французской армии их охватил страх. Русским удалось немного побушевать и поджечь переправу. Французам ничего не оставалось, как найти переход в другом месте» [6. S. 170].

Художественно передавая страх врага перед Наполеоном, писатель даже не допустил мысли о том, что русское командование намеренно могло пойти на столкновение с Великой армией. Таким образом, с его точки зрения, сражения 28 ноября произошли неосознанно со стороны русской армии. Чичагов всего лишь планировал присоединиться к Витгенштейну: «Чичагов снова появился в районе Борисова, таким образом хотел присоединиться к Витгенштейну» [6. S. 174].

По мнению автора, со стороны Великой армии объединяющая всех ненависть к неприятелю была силой, которая подсказывала план действий на Березине: «28 ноября произошла все-таки гигантская борьба. Рядом со Стаховым адмирал вступил в сильную схватку с Удино и Домбровским. Приняли участие французы, немцы, голландцы, швейцарцы, испанцы, португальцы. Они были рады еще раз сразиться с этими варварами» [6. S. 185].

Так, для автора характерно утверждение, что французское руководство никакой роли в сражениях не сыграло. Наполеон деспотически пользовался солдатским самопожертвованием для возвеличения собственной роли: «Наполеон грубо использовал доверчивость терпеливых немецких и польских солдат. Они были вынуждены сражаться беззащитными, вызывая к себе жалость» [6. S. 185].

Акцентирование внимания только на действия своих соотечественников в сражении на Березине характерно и для швейцарского писателя Х. Шаллера [10]. Его произведение насыщено рассказами о страданиях солдат, что придает особый драматизм событиям на Березине и возвышает сопротивляемость швейцарцев: «Вернемся к этому удручающему спектаклю и к

нашим героям, которые умерли от голода и холода, принесли в жертву свою жизнь для спасения армии» [10].

Каждый из приведенных писателей внес свой вклад в формирование представлений о событиях на Березине. Для всех европейских писателей Березина стала великим событием в войне 1812 г. Однако критерий значимости Березины абсолютно разный. Для Стендаля эта река ассоциировалась с гибелью Великой армии. Скотт изобразил сражения на Березине как последний подвиг французов. Блайбтрой увидел в этом событии лишь самопожертвование солдат разных наций, приведшее Наполеона к победе. Разный подход к описанию одного события показывает, каким образом национальная традиция, историческое время, жизненный опыт влияет на сознание автора.

Источники:

1. Стендаль. Записная книжка. М., 2001. С. 130 – 131.
2. Стендаль. Собрание сочинений. М., 1955. Т. 15. С. 127.
3. Бальзак О. Вендетта. М., 1995. С. 68.
4. Balzac O. Berezina. P., 1830. P. 3.
5. Berthier P. Stendhal journaliste anglais. P., 2001. P. 129.
6. Bliedtrey C. Die Grosse Armee. Stuttgart, 1908.
7. Hugo V. Anniversaire de la Révolution de 1848. P., 1855. P. 13.
8. Ponson du Terrail A. Le Trompette de la Bérézina. P., 1946.
9. Scott W. The life of Napoleon Buonaparte. L., 1834. vol. II. P. 152.
10. Shaller H. Histoire des troupes suisses au service de France. Lausanne, 1883. P. 156.

УДК 94(44)

ББК ТЗ

ГСНТИ 03.09.31

Код ВАК 07.00.03

В.С. Пруцакова

Екатеринбург

УЗНИКИ МОН СЕН-МИШЕЛЬ: РОМАНТИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД ИЗ XIX ВЕКА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Мон Сен-Мишель, религиозный центр, романтизация образов заключенных.

АННОТАЦИЯ: В статье рассмотрена трансформация образа важного религиозного центра Франции – монастыря Мон Сен-Мишель в XIX веке. В отличие от эпохи Средневековья, когда монастырь привлекал

паломников легендами о святых, теперь объектом романтизации стали узники, отбывавшие в его стенах заключение.

V.S. Prutsakova

Yekaterinburg

PRISONERS OF MONT SAINT-MICHEL: ROMANTIC GLANCE FROM THE XIXth CENTURY

KEY WORD: Mont Saint-Michel, religious center, romantisation of the image of the prisoners.

ABSTRACT: The article describes the transformation of the image of an important religious center of the French monastery – Mont Saint-Michel in the XIX century. In contrast to the Middle Ages, when the monastery attracted pilgrims by legends of the saints, the object of romantisation in the XIX century became prisoners which were served in his walls.

Гора Святого Михаила – памятник № 80 в списке Всемирного наследия ЮНЕСКО, одна из крупнейших жемчужин французского национального наследия. Время основания монастыря относится традиционно к началу VIII века. Как изначально религиозного центра, а в дальнейшем исторического памятника, существование монастыря на протяжении всей его истории было тесно связано с его популярностью среди разного рода путешественников. Начиная с периода Средневековья, когда в Европе стало активно развиваться паломничество христиан по святым местам, образ монастыря, распространявшийся в массах, строился на многочисленных легендах, имевших глубокое значение для всего христианского мира. Новое время, с его теориями развития государства и общества, стало началом глубокого кризиса для христианской обители, хранившей религиозные традиции, которые все больше уходили на второй план перед верой человека в собственные силы. Набухающий пузырь проблем лопнул в период Французской революции XVIII века. Новые лидеры, отвергнув церковь, адаптировали ее центры к своим целям. Монастырь превратился в тюрьму, службы, проходившие в нем, и паломничество к нему полностью прекратились. Культ Архангела Михаила не претерпел каких-либо существенных изменений, позволивших бы ему воплотиться в

одной из теорий общественного развития, он был просто стерт. Казалось бы, было неминуемо превращение всего архитектурного комплекса Мон Сен-Мишель в одно из тех серых сооружений, которые после определенного срока службы приходили в негодность и исчезали или перестраивались. Но, как показало дальнейшее развитие, религиозный центр, многие века имевший огромный духовный авторитет, не мог полностью исчезнуть из коллективной памяти французов.

Во второй половине XIX века, когда французское правительство разрешает местной епархии восстановить службы на этом месте, ответной реакции от христианского сообщества удается добиться с большими усилиями. Как отмечает аббат Л. Босбеф, автор крупной работы по истории монастыря, верующее население не могло свыкнуться с мыслью, что тюрьма здесь отныне упразднена.

Становится понятно, что ассоциировавшиеся с монастырем образы религиозных и национальных героев стали терять актуальность. Возникающий вакуум стали заполнять новые истории. Новыми героями стали заключенные с их драматичными судьбами и идеалами. Общественное движение, боровшееся за восстановление национального наследия, превращало монастырь в жертву новых режимов, не считавшихся с духовными ценностями нации. Эта жертвенность своеобразно воплотилась в личных драмах конкретных людей, державшихся в заточении в подвалах средневековой крепости. «Как место поклонения святому Михаилу, она (Гора Святого Михаила – В.П.) испытала на себе все удары, которые язычество, ересь и безбожие наносили Церкви» [6. С. 373]. «Это прекрасное аббатство стало добычей бесконечного стремления к глупому разрушению и превратилось в ад на земле, в место скопления заключенных со всей Франции. Жертвы Красного и Белого ТERRORа: дворяне, священники, цареубийцы, политические заключенные – все были сосредоточены здесь рядом с самыми мерзкими преступниками» [7. С. 57].

Эти фигуры в большинстве своем были связаны с послереволюционным периодом. Из их общего числа выделяется писатель Виктор де ла Кастань, известный под именем Дюбург, оказавшийся здесь в заключении в 1745 году. Жертвенным ореолом его фигура оказалась окружена в путеводителе, автором которого

обозначен Маркиз де Томбелен. «Содержался он (Дюбург – В.П.) в одной из самых жутких клеток Мон Сен-Мишель. Холод и влажность делали пребывание здесь невыносимым. Между тем несчастный не жаловался, даже развлекался созданием скульптур из больших деревянных перекладин клетки с помощью старого гвоздя. Они, однако, не сохранились, их сразу выбрасывали. Умер заключенный ночью 26 августа 1746 года: влажность, одиночество и отсутствие света сделали свое дело» [4]. Распространенная легенда гласит, что однажды он был найден съеденным крысами [2].

Э. Дюпон в своей работе «Тюрьмы Горы Святого Михаила» попытался развенчать некоторые из мифов, окружающих биографию Дюбурга. «Таким образом, его содержание длилось около года, отнюдь не тридцать, как утверждают некоторые авторы. Кроме того, чтобы сделать Дюбурга еще более интересным, а его смерть еще более драматичной, домысливались трогательные подробности переписки Дюбурга с детьми. В реальности у памфлетиста не было детей. Нормандский историк М. Эжен де Борепер тщательно изучает эту историю и публикует результаты своих исследований, доказывая недостоверность известных в обществе подробностей. Но эти результаты тщательного исследования не мешают посетителям Музея в Мон Сен-Мишель сочувствовать заключенному» [6. С. 162]. «Утверждали, что после долгой агонии несчастный был съеден крысами в железной клетке. Верюзмор (выпустивший несколько работ по истории и географии департамента Манш) рассказывал о плене Дюбурга с множеством ужасных подробностей, вызывая сочувствие читателя к заключенному. Но такое описание требует очень пристального внимания. Источники свидетельствуют, что Дюбург, “недостойный памфлетист, бесталанный автор таких пасквилей, как «Мандарин» и «Китайский дух», отнесенный Вольтером к категории этих бедных писарей в халате и без ночного колпака”, напротив, содержался монахами в очень гуманных условиях. Он находился в камере, которую настоятель, чтобы защитить заключенного от холода, заставил покрыть широкими деревянными панелями. В итоге узник умер, отказавшись от еды, 26 августа 1746 года» [6. С. 164].

Популярность большую, чем у самих заключенных, получила клетка, в которой, по признанной версии, содержался Дюбург. «Эта клетка была сконструирована для Людовика XI кардиналом Жаном Балю из дерева, армированного металлом» [2]. Л. Блондель, автор книги «Исторический очерк о Мон Сен-Мишель и Томбелен», утверждал, что она на самом деле была просто деревянной [5. С. 91]. «Наш ужас удваивается, когда нам показывают камеру, на полу которой – знаменитая железная клетка, в которой так много несчастных подвергались пыткам во славу Людовика XV и Помпадур. Ах! Это было прекрасное время! Когда писатель имел смелость своей эпитаграммой коснуться больших напудренных голов» [3. С. 11]. Судя по всему, сам кардинал оказался узником собственного творения, а пятьюдесятью годами позже, по приказу Франциска I, здесь содержался Ноэль Беда, преподаватель теологии в Сорбонне, обвиненный в написании язвительных памфлетов в адрес короля. Э. Дюпон утверждает, что в настоящее время сложно определить, насколько суровы были условия его содержания, однако известно, что ученый умер в заточении в январе 1536 года [6. С. 156].

В 1777 году граф Артуа, будущий герцог Шартрский, тот, кто впоследствии стал Карлом X, посетил Мон Сен-Мишель и приказал уничтожить печально известную железную клетку. Мадам де Женлиз рассказала интересные подробности этой истории: «Я спросила монахов о знаменитой железной клетке. Они ответили мне, что она сделана не из железа, а из крупных деревянных брусков, расположенных на расстоянии трех или четырех пальцев друг от друга. Обычно там оказывались особенно злые преступники, так как место это было очень влажным и нездоровым». Тогда Мадемуазель и ее братья воскликнули, что были бы крайне счастливы увидеть эту клетку разрушенной. Положительно на разрушение клетки смотрел и сам граф Артуа. Чтобы пройти к нужному месту, необходимо было пересечь подземелье столь темное, что невозможно было обойтись без факелов. Спустившись по множеству лестниц, путники оказывались в небольшом подвальном помещении, где располагалась клетка. Месье герцог Шартрский, с силой, неожиданной для его возраста, нанес первый удар топора по сооружению. «Я не видела ничего трогательнее, чем радость

переводимых отсюда заключенных, но была поражена печальным и потрясенным видом слуги замка. Я рассказала о своем наблюдении настоятелю монастыря, он сказал, что этот человек будет сожалеть о разрушенной клетке, потому что любил показывать ее иностранцам. Месье герцог Шартрский ему дал десять луидоров и сказал в будущем показывать посетителям вместо самой клетки место, где она располагалась» [6. С. 175]. Клетку, несмотря на любопытство туристов, восстановить так и не пытались, поэтому представить ее внешне до сих пор можно только по примерным зарисовкам, сделанным на основе других клеток Людовика XI, так как вариант, существовавший в Мон Сен-Мишель, не был единственным в своем роде.

В целом, течение XVII-XVIII вв. Мон Сен-Мишель превратился в подобие исправительного дома для молодых дворян, чье поведение огорчало их семьи. Особенности содержания этих заключенных не отличались большой строгостью. Например, граф Эспарб, выполняя королевский указ об изгнании без суда и следствия, жил в окружающем монастырь городке вместе с женой и дочерью в небольшом доме недалеко от Королевских ворот. Сосланный на остров аббат Шавелен, участник конфликта между духовенством и парламентом, жил в специально отведенных прямо в аббатстве комнатах. Как утверждают современники, «его стол был сервирован с той деликатностью, которая была возможна в условиях существования острова» [6. С. 160].

В предреволюционное десятилетие количество заключенных в Мон Сен-Мишель было незначительным. Среди них были восьмидесятилетний Арме де Пули, отправленный сюда своими детьми за «дурное поведение» [6. С. 172], господин д'Ассонвиль, взятый под стражу за то, что «его шпага стала орудием убийства на дуэли» [6. С. 172].

Революционное потрясение изменило очень многое в условиях существования монастыря за очень короткий срок. Монашеская община была упразднена, события эти разворачивались очень драматично. «Богохульники грабили сокровища собора; монастырь, в котором еще недавно жили дети святого Бенедикта, стал убежищем для обломков наших гражданских войн; хранилище реликвий и книг превратилось в государственную тюрьму; возвания к Богу не звучали больше под

сводами собора; монахи и монахини, жившие здесь в период прелатуры кардинала Монморанси, были мертвы или изгнаны» [1. С. 381]. «Во время Революции здесь содержались около 20 монахов, заключенных за безнравственное поведение. Они уже не могли отправлять какие-либо церковные таинства» [6. С. 182]. После этого обитель оказалась полностью вырванной из строившейся в течение многих веков католической церковно-административной системы.

И внешние, и внутренние изменения приживались достаточно быстро. С этого момента остров был переименован из Горы Святого Михаила в Гору Свободы. Здесь были собраны около двухсот пятидесяти больных, инвалидов, монахов из епархий Авранша, Кутанса и Ренна, отказавшихся приносить клятву новому режиму [6. С. 179]. Согласно Декрету императора от 6 июня 1811 года Гора свободы превращалась в Исправительный дом, а по декрету 2 августа 1817 года – в Дом силы, и здесь стали содержаться заключенные обоих полов. «Женская тюрьма располагалась в старых зданиях для приема путников, построенных Робером де Ториньи и обрушившихся в 1817 году. Прекрасные сооружения старинного аббатства в этот период претерпевали многочисленные изменения, привносимые новыми условиями существования» [2]. «Мужчины работали в Рыцарском зале, а женщины – в монашеской столовой. Основной работой было прядение шелка» [1. С. 382]. Начиная с революции и до 1863 года, когда по указу императора тюрьма была упразднена, количество заключенных здесь составило около четырнадцати тысяч [4].

Часть содержавшихся здесь заключенных стали знаковыми фигурами этого периода. Один из самых известных узников – А. Барбс, уроженец Антильских островов, он принимал участие в событиях, которые привели к свержению режима Реставрации. Вовлеченный в политическую борьбу, в 1839 году он оказался заключенным в Мон Сен-Мишель. Туристам очень часто рассказывают о его попытке к бегству. «"Вот, сеньор, башня, из которой Барбс сбежал" (местный житель рассказывает туристу – В.П.). С той только разницей, что Барбс сбежал со стороны диаметрально противоположной, в целом информация была достаточно точна» [3. С. 11]. Сбежать он действительно пытался

«по шахте, служившей для поднятия еды для монахов из кухни в рефектуар» [7. С. 57], но веревка, по которой нужно было спуститься, оказалась слишком короткой. Заключенный спрыгнул с веревки и упал, повредив ногу, после чего был пойман и помещен «в темный вонючий карцер, где неоднократно испытывал на себе грубость смотрителей» [4]. О поведении узника, однако, в августе 1840 года директор Торье отзывался вполне положительно: «Превосходное поведение; никогда не подавал повода для жалоб; увлечен чтением и письмом; письма пишет только сестре, брату и зятю» [6. С. 195]. Благодаря вмешательству Ламартина и Виктора Гюго, Барбс был помилован в 1854 году, уехал в Голландию, где и умер в 1856 году. В 1907 году секретарь Министерства изящных искусств Дужарден-Бомэ после посещения Мон Сен-Мишель распорядился повесить мемориальную доску на камеру, в которой содержался Барбс.

«Население центральной Франции, также как и Лангедока, признают главными из всех достоинств Барбса честность и милосердие. Каждый год из центральной Франции и других регионов приходят многочисленные поклонники Барбса, которые создали целый культ, в Музее Мон Сен-Мишель они отдают ему последнее почтение. Музей выставляет письмо Барбса, адресованное одному из его друзей – Ламене, где он на шести страницах делится волнующими философскими размышлениями» [4].

Среди заключенных в 1839 году оказался О. Бланки, один из политических теоретиков и активных участников Июльской революции. После столкновений, которые закончились убийством лейтенанта Друино, Бланки был взят под стражу и направлен в Мон Сен-Мишель. Здесь он написал свою работу «Вечность звезд», «утопию, в которой пытался уйти от существующих проблем, создавая миры на других планетах. Он никогда не переставал интересоваться передовыми политическими и социальными идеями. Он получил признание, его имя до сих пор является символом небольшой фракции социалистов (бланкисты)» [4].

За участие в революционных событиях мая 1839 года осужденным на заключение в Мон Сен-Мишель оказался Мартин Бернард. Прибыл он сюда в июле 1839 и оставался здесь до 1844

года, после чего был перевезен в Дулен. Из под его пера в 1848 году вышла его автобиография под названием «Десять лет заключения в Мон Сен-Мишель и в Крепости де Дулен (1839-1848)».

В музее Мон Сен-Мишель для туристов были представлены портрет, медальон, сделанный анонимным автором, и старый баул для книг, принадлежавшие де Респелю – участнику событий 1830 года, взятому под стражу и заключенному в Мон Сен-Мишель в 1831 году.

Отдельный интерес привлекает фигура Коломбата – художника (по другой версии – скульптора), в 1832 году заключенного в Мон Сен-Мишель за участие в политических манифестациях. Во время своего заключения он активно работал над художественным украшением церкви и, согласно распространенной легенде, «бросился со скалы, получив выговор за незначительные недостатки в работе» [7. С. 83].

Черда заключенных, память о которых гармонично влилась в образ всего монастыря, была представлена экспонатами в музее Мон Сен-Мишель. Организаторы собрали из тех немногочисленных остатков, которые удалось сохранить, отдельную выставку. Сюда вошли медальоны, мебель, исписанные листы бумаги. Стоит, однако, отметить тот факт, что в ходе реставрации этот этап истории монастыря практически исчез из его облика, архитекторы попытались восстановить средневековый облик архитектурного комплекса, ассоциируя его, прежде всего, с крепостью и религиозным центром королевской Франции.

Конец XVIII- первая половина XIX века – период очень противоречивый, насыщенный событиями, а главное, оставивший огромный отпечаток на всей судьбе монастыря. Если для Средневековья образ священной обители был достаточно цельным, однозначно оцениваемым, хотя и не сводимым только к религиозному центру, то Французская революция в конце XVIII века и последующие события внесли много нового. С этих пор монастырь больше не являлся частью христианского мира. Изменилась и духовная основа жизни всего комплекса: культ христианских святых, являвшийся очень долгое время главным идейным стержнем, обеспечивающим интерес населения и определявший ритм жизни, был уничтожен. Возникшая пустота, с

одной стороны, должна была заполниться новыми легендами, которые определили бы иной образ монастыря. С другой стороны, сам монастырь стал одним из полей общественной, политической борьбы, характерной для Франции XIX-начала XX веков.

Источники:

1. Germain M., Brin P.M., Corroyer M.Ed. Saint Michel et le Mont-Saint-Michel. Paris, 1880.

2. Gout P. Guide du visiteur au Mont St. Michel // Le Mont Saint Michel. URL: <http://www.le-mont-saint-michel.org/gout01.htm> (дата обращения: 06.11.2011).

3. Lemaire J. Une visite au Mont Saint-Michel. Montmédy, 1879.

4. Marquis de Tombelaine. Le Mont Saint-Michel et ses merveilles // Le Mont Saint Michel. URL: <http://www.le-mont-saint-michel.org/merveille0.htm> (дата обращения: 08.11.2011).

Литература:

5. Blondel M.L. Notice historique du Mont-St.-Michel et de Tombelaine. Avranches, 1816.

6. Dupont E. Le Mont-Saint-Michel inconnu d'après des documents inédits. Paris, 1912.

7. Mauclair C. Mont Saint-Michel. S. L., 1927.

УДК 355.48

ББК Т.1(2)53

ГСНТИ 03.09.31

Код ВАК 07.00.09

Е.В. Путилова

Екатеринбург

**«ОТ "НЕНАВИСТИ" ДО....»: ЭВОЛЮЦИЯ
БРИТАНСКОЙ ИСТОРИОГРАФИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ
ИЗУЧЕНИЯ НАПОЛЕОНОВСКИХ ВОЙН В КОНЦЕ
XIX - НАЧАЛЕ XX ВВ.**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: наполеоновские войны, британская историография, «англоцентризм», история дипломатии, вторжение Наполеона в Россию, история британской армии.

АННОТАЦИЯ: В статье анализируется развитие британской историографической традиции изучения наполеоновских войн с конца XIX века до начала 30-ых годов XX века. На примере исследований английских авторов рассматриваются процессы отхода британской традиции от формата «исторической беллетристики», отказ от образа Наполеона как «человека крови».

E.V. Putilova

Yekaterinburg

**«FROM "HATE" TO....»: EVOLUTION OF THE BRITISH
HISTORIOGRAPHY TRADITION OF THE STUDY OF
THE NAPOLEONIC WARS IN THE END OF XIX –
BEGINNING OF XX CENTURIES**

KEY WORD: Napoleonic wars, british historiography, anglo-centrism, history of diplomacy, Napoleon's *Invasion* of Russia, history of the British army.

ABSTRACT: The article analyzes the development of the British historiography tradition of study the Napoleonic wars from the end of the XIX century to the beginning of 30-es of XX century. On the example of studies of the English authors considers the processes of digression tradition from the format of «historical fiction» and rejecting of the image of Napoleon as «a man of blood».

К концу XIX века в английской историографии окончательно сформировалась концепция восприятия наполеоновских войн. Как

правило, британские историки придерживались идеи о том, что в период войн 1793 - 1815 годов Великобритания спасла Европу сначала на море в битве при Трафальгаре, а затем и на суше в сражении при Ватерлоо от французской гегемонии, а после поражения Наполеона с помощью восстановления системы равновесия сил на континенте защитила её еще и от возможности нашествия «варварских орд» из России.

Типичным примером реализации такой концепции служит вышедший в 1899 году обширный труд В. Фитчетта с говорящим названием «Как Англия спасла Европу» [11], который включал в себя четыре книги: «От Нидерландов до Египта», «Нельсон и борьба на море», «Война в Пиренеях» и «Ватерлоо и Святая Елена». Объем проделанной Фитчеттом работы, безусловно, внушает уважение, однако, автор при написании данного труда ориентировался в большей степени на «патриотический инстинкт, нежели на критический разум» [2. Р. 762]. Подобный вывод напрашивается исходя из нескольких составляющих.

Во-первых, Фитчетт попытался объединить, очевидно, ради «моральной» составляющей, непосредственно события эпохи наполеоновских войн и биографию Наполеона Бонапарта. В результате одновременно изобразить динамично развивающуюся историческую картину и нарисовать цельный образ Бонапарта в рамках его жизненного пути у него не получилось. Кроме того, Фитчетт до конца повествования так и не определился, был ли Наполеон «корсиканским чудовищем» или талантливым политиком и полководцем, волей судьбы возведенным на трон Франции. Во-вторых, повествование в труде Фитчетта хронологически неоднородно. Так, например, 3-й том «Война в Пиренеях» начинается с кампании в 1814 года, и только затем автор возвращается к сюжету ловушки в Байоне, с которого данный раздел должен был начинаться. И такие «прыжки» встречаются на протяжении всей работы.

В-третьих, Фитчетт пристрастен в изображении союзников англичан в войнах против Наполеона. Чего стоит один портрет генерала Куэсты, испанского коллеги Веллингтона, «упрямого во всем и не более умного, чем испанский мул» [2. Р. 763] в описании автора. Впрочем, стоит отметить, что личности этого испанского генерала уделено внимания меньше, чем «биографии»

Копенгагена, коня, несшего герцога Веллингтона при Ватерлоо. Наконец, Фитчетт в любой момент способен прервать «серьезное» повествование, чтобы вставить исторический анекдот.

Исходя из вышеизложенного нетрудно сделать вывод о том, что из под пера этого английского автора вышла увлекательная, но полная преувеличений и предрассудков, работа.

Не столь обширный, но сходный по духу труд создал отставной капитан королевского флота М. Берроуз. В его «Истории внешней политики Великобритании» [4], упор делается на тесном переплетении и взаимодействии сюжетов международного положения Англии в конце XVIII - начале XIX века и «Большой морской войны». При этом однобоко трактуются вопросы, которые и по сей день порождают множество дискуссий. Так, автор утверждает, что в битве под Прейсиш-Эйлау в 1807 году победу одержали французы. Или будто после нападения Нельсона на Копенгаген в 1801 году (которое автор ожидаемо оправдывает) Россия, «испугавшись» мощи британского флота, сразу же возобновила союз с Англией. Наконец, довольно таки архаично по меркам даже конца XIX века выглядят суждения о том, что в наполеоновских войнах Британия отстаивала наряду со всем остальным интересы англиканской веры, борясь сначала против «безбожной» революционной Франции, а затем и католической Испании в союзе с уже возвратившейся в лоно Римской католической церкви наполеоновской Францией.

В то же время определенной популярностью среди английских авторов пользуется и история кампании Наполеона в России, примером чему могут служить работы Х.Б. Джорджа «Вторжение Наполеона в Россию» [13] и Г.Д. Гутчинсона «История 1812 года» [14]. В труде Джорджа очень много места уделено изучению процессов дипломатического взаимодействия стран-участниц наполеоновских войн, что отвлекает внимание от сюжета самой кампании 1812 года. Хотя стоит отдать и должное автору, акцентировавшему внимание на ранее мало изученных в английской историографии аспектах политических курсов Австрии и Пруссии по отношению к России и Франции в тот период, а также на австро-пруссских отношениях перед началом и во время кампании 1812 года. Работа же Гутчинсона при прочих ее достоинствах не свободна от «мифологетике». В частности, в ней

присутствует смягченная версия «мифа» о «золотом мосте» для Наполеона при его отходе из России, возникшем при попустительстве главнокомандующего М.И. Кутузова, получившая рождение еще в сочинениях Р.Т. Вильсона в XIX веке. Другой пример, присутствие у Гутчинсона неверных сведений об «успешном» комплектовании корпуса генерала Милорадовича, появившихся в результате использования им в своей работе «оптимистичных» донесений графа Ф.В. Ростопчина министру полиции А.Д. Балашову. В результате мы видим в сочинении данного автора такое описание событий, которое не соответствовало действительности. Так, Гутчинсон, говоря о действиях русской армии под командованием Барклая де Толли, пишет: «Когда он соединился в Гжатске 29 августа с подкреплением в 60 тыс. человек под начальством генерала Милорадовича, то решил, что наступило время остановиться и открыто помериться силами с его великим соперником. Едва он принял это решение, как был замещен генералом Кутузовым» [1. С. 49].

Таким образом, английская историографическая традиция накануне празднования столетних юбилеев различных сражений уже была неоднородна. С одной стороны, «праздничный» настрой стимулировал выпуск множества книг с откровенно ультрапатриотическим уклоном изложения истории наполеоновских войн. Сильна была тенденция поддержания «имперского духа», оправдывающего все внешнеполитические акции Британии в прошлом под предлогом того, что в Европе Англия неизменно защищала интересы слабейших стран от угрозы подчинения сильнейшим. С другой стороны, уже выходили работы, в которых патриотизм уравнивался свидетельствами противоборствующей стороны и союзников Англии в тех же наполеоновских войнах.

Постепенно диапазон исследовательских работ расширялся, и поднималась их научная культура. В том числе и потому, что английские историки, создающие всеобъемлющие труды по внешнеполитическим реалиям, вынуждены были идти в ногу со временем и, подобно европейским коллегам, максимально пополнять источниковую базу собственных исследований за счет документов и свидетельств на французском, испанском, немецком,

итальянском и других европейских языках, чтобы повысить в своих работах уровень научной аргументации, основываясь на новых материалах. Это формировало и отход британской историографии, посвященной тематике наполеоновских войн, от англоцентризма в сторону «европейского» подхода. Иными словами, начался процесс размывания традиционных рамок национальных историографий.

В то же время начинает применяться и междисциплинарный подход. Например, к 1888 году относится выпуск, пожалуй, первой монографии, где внешнеполитические вопросы рассматривались в тесной связи с внутренней политикой, и где автор впервые серьезно рассмотрел проблемы экономического соперничества между воюющими державами. Мы говорим о двухтомнике С. Бакстона «Финансы и политика. 1789 - 1885» [9].

Изучением экономической, политической и военной истории англо-французских отношений времен революционной и наполеоновской Франции занимался и преподаватель Кембриджского университета Дж.Х. Роуз. Из его работ можно отметить книгу «Революционная и Наполеоновская эра 1789 – 1815» [24] 1894 года выпуска, биографию французского императора «Жизнь Наполеона I» [25] в 2-х частях, изданную в 1901 году, а также две объемные монографии о премьер-министре Великобритании У. Питте Младшем «Уильям Питт и национальное возрождение» [27] и «Уильям Питт и Великая война» [26], вышедшие в 1911 году. Последние две работы Роуз, помимо прочего иллюстрируют факт «развертывания» направления жанра исторических биографий, поскольку ранее британские авторы активно занимались жизнеописанием, в основном, Наполеона и герцога Веллингтона.

Столь же плодовитым автором, как и Роуз, оказался исследователь Ф. Л. Пэтр, который занимался преимущественно «немецким» направлением внешней политики наполеоновской Франции. В период с 1901 по 1913 г. вышли такие его работы, как: «Кампания Наполеона в Польше в 1806-1807» [19], «Завоевание Наполеоном Пруссии» [20], «Наполеон и эрцгерцог Шарль» [18], «Последняя кампания Наполеона в Германии» [21].

Достоин упоминания труд А.Ф. Розбери «Наполеон: последняя фаза» [23], который посвящен некоторым аспектам последних лет жизни императора. Автор описывает быт экс-императора на острове Святой Елены, его взаимодействие с окружающими людьми - губернатором Лоу, докторами О'Мира и Антомарки, уполномоченными комиссарами графом Бальменом, маркизом Моншеню, бароном фон Штюрмером, процесс постепенного ухудшения его здоровья. В последнем случае Розбери возлагает вину за косвенное убийство Наполеона на членов английского правительства, в частности, на лорда Батхерста, и на сэра Гудсона Лоу как тюремщика Бонапарта. Бонапарт же, с его точки зрения показал, более чем достойным звания монарха, пусть и низложенного, и в этом плане снял с себя все ярлыки международного авантюриста, не пожелав снова после отречения в 1815 году приносить в жертву судьбу французской нации в угоду своим амбициям. В конце книги Розбери подводит некий итог всей наполеоновской эпопеи, констатируя то, что победа союзников оказалась не более чем превосходством упорства и силы над величием и гением.

Наконец, еще одним историком, обратившим свое внимание на наполеоновскую эпоху, стал Р.Г. Бартон, автор работ «От Булони до Аустерлица» [6], «Кампании Наполеона в Италии 1796-1797 и 1800» [7] и «Вторжение Наполеона в Россию» [8]. Последняя из работ составляет особый интерес, поскольку была написана в 1914 году в преддверии Первой мировой и отвечает военным настроениям Европы того времени. Основную причину неудачи вторжения Бартон видит в снижении психического и физического потенциала стареющего Наполеона, что не позволило ему помимо конструирования планов кампании и сражений осуществлять полный контроль над военными операциями и материальными ресурсами Великой армии, как это было при Аустерлице и Йене. Его же сподвижники, по своему талантливые, не обладали той блестящей способностью, которая позволяла Наполеону с потрясающим спокойствием и точностью уловить благоприятный момент и с безошибочной быстротой обрушить на слабейшее место в позиции противника массу хорошо подготовленных французских войск. Бартон отдает должное обеим противостоящим сторонам: русским за то, что до конца сумели

«разыграть карту» непредсказуемого климата и огромных просторов своей страны, до предела растянув коммуникации Великой Армии, французам – за героическое отступление на пределе человеческих сил. Стоит отметить, что в своей работе Бартон делает ссылки на французские источники – воспоминания Сегюра, Марбо, Лабома, Шамбре, Фезензака и Жомини, а также привлекает исследования русских авторов - Богдановича, Бутурлина, Михайловского-Данилевского. В качестве еще одного момента, повлиявшего на качество данного труда, является факт посещения Бартоном России и «блуждание» его по тому же пути, что прошла Великая армия до Москвы и обратно.

Новый виток подъема в английской историографии, занимавшейся изучением вопросов внешней политики вообще и, в частности, историей наполеоновских войн, обозначился в начале 20-х годов XX века. Этому способствовало несколько причин. Во-первых, только что окончившаяся I Мировая война заставила людей задаваться вопросом: «Почему такое кровопролитие стало возможно»? Следовательно, возникла необходимость обратиться к, казалось бы, отдаленному прошлому, изучение которого, однако, могло помочь вскрыть глубинные причины столь масштабного конфликта, охватившего значительные территории Европы. Во-вторых, в первые десятилетия XX века Англия отошла от политики «блестящей изоляции», в результате чего ей пришлось заново выстраивать определенную дипломатическую линию относительно континентальных стран, одновременно заново определяя для себя степень возможного вмешательства в европейские дела. И наглядным примером такого «удачного» вмешательства как раз мог послужить политический курс Британии в период наполеоновских войн. Так или иначе, но проблемы международных отношений и дипломатии, в том числе и наполеоновской эпохи, стали представлять огромный интерес для английских исследователей.

Возможно поэтому в 1922 - 1923 годах в трех частях была издана «Кембриджская история британской внешней политики» [28] под редакцией А. Уорда и Г.П. Гуча. Для исследователей наполеоновской эпохи интерес представляет первый том, и конкретно со второй по четвертую его главы, которые называются соответственно «Борьба с Революционной Францией», «Спор с

Наполеоном» и «Умиротворение Европы». Две первые главы написаны уже известным нам специалистом по англо-французским отношениям конца XVIII - начала XIX вв. Дж.Х. Роузом, который при их написании активно использовал архивный материал Форин офис и Национального архива Франции, составлением «Умиротворения Европы» занимался другой известный историк – Ч.К. Уэбстер, в своей части работы сделавший акцент на заслугах Англии в становлении «венской системы» и начале ее игры против России как потенциально наиболее сильного соперника в борьбе за сферы влияния в Европе. Основная идея, которая прослеживается на протяжении всех трех глав – активная роль Великобритании в противостоянии попыткам Франции установить гегемонию на континенте, стабильность целей и принципов британской внешней политики, несмотря на смену консервативных и либеральных правительств у руля государства.

Кроме того, снова активизировался у исследователей интерес и к политическим деятелям прошлого. На этот раз, уже упомянутый выше британский историк Уэбстер занялся изучением деятельности Каслри, и итогом его многолетних трудов стали выпущенные соответственно в 1925 и в 1931 году монографии «Внешняя политика Каслри. 1815 - 1822» [31] и «Внешняя политика Каслри. 1812 - 1815» [30]. Для Уэбстера Каслри является образцом британского политика. Проанализировав большое количество меморандумов, нот, писем, выступлений в парламенте и других документов автор делает следующий вывод: именно Каслри, а не его постоянный соперник Дж. Каннинг разработал концепцию внешней политики Великобритании, выдвинувшую её на роль одной из ведущих мировых держав. Однако присутствует в данных работах и один негативный момент – стремление Уэбстера повысить значение дипломатических успехов Каслри часто заставляет его преуменьшать роль союзников Великобритании, в том числе и России, в победе над Наполеоном.

Принадлежит перу Уэбстера еще одна работа, на этот раз посвященная Венскому конгрессу [29]. По словам автора, данная монография была написана всего за три месяца 1918 года по просьбе библиотекаря Форин Офис и является первой «стандартной» историей Конгресса. В данном труде Уэбстер

постарался избежать любых намеков на существующее в 1918 году в Европе положение дел, но, тем не менее, отметил, что, как и сто лет назад, перед государствами и народами стоит перспектива выбора того или иного пути развития, от чего будет зависеть долговечность мира и процветание человечества. По содержанию монография разделена на пять частей – первые четыре главы посвящены соответственно преддверию, организации, работе и завершению конгресса, пятая представляет собой приложение, содержащее важнейшую корреспонденцию участников переговоров в Вене. В общем и целом упор сделан на исследовании роли Англии в становлении Венской системы, ее отношения к реставрации Бурбонов, ее действий по пресечению попыток французов обосновать легитимность некоторых наполеоновских завоеваний и сохранить ряд территорий за собой, складывании дипломатического союза с Австрией и Францией в противовес Пруссии и России. Кроме того, в одной из глав приводятся психологические и политические портреты некоторых самых известных участников конгресса, а именно Александра I, Меттерниха, Каслри, Веллингтона, Талейрана и т.д., разбираются проблемы их взаимодействия между собой. Ко всему вышеозначенному остается добавить, что для лучшего ориентирования в событийной канве читателю предлагается в начале первой главы ознакомиться с хронологической таблицей, содержащей важнейшие вехи установления послевоенного мира в Европе в период с 1813 по 1815 год. Наконец, еще одна заслуга Уэбстера – публикация массива документов связанных со временем «реконструкции Европы» после наполеоновских войн с 1813 по 1815 г. [3].

Кроме Уэбстера дипломатической историей заинтересовался еще один исследователь, но на этот раз профессиональный политик, а не историк – Д. Купер, в результате чего в 1932 году из под его пера вышла краткая биография Талейрана [10]. Купер пишет о Талейране как человеке-феномене своего времени. Будучи известным авантюристом и не менее известным взяточником, тот, тем не менее, остался в истории государственным деятелем мирового уровня, «заработавшим» на службе у пяти разных режимов огромное личное состояние. Современники наградили

его прозвищем «человек-флюгер», однако, по мнению Купера, Талейран всегда оставался верен только Франции, но не ее государю, что было блестяще доказано им на Венском конгрессе, и возможно именно в этом скрывался секрет его необычайного политического долголетия. Аристократ до мозга костей и один из самых блестящих умов эпохи – таким Талейран предстает на страницах работы Купера.

Несмотря на всю свою «плодотворность» «дипломатическая» тема, подкрепляемая желанием мира, покоя и стабильности после I мировой войны, оставалась популярна только до начала 30-х годов, после чего снова возобладали милитаристские настроения.

Доказательством могут служить многотомные труды Ч. Омена и Дж. Фортескью. Омен – автор семитомной «Истории войны на Пиренейском полуострове» [17], в основу которой был положен его курс лекций, прочитанный в Оксфорде еще в 1910 году и посвященный вопросу тактического превосходства колонны над линейным построением [16], удачной иллюстрацией чего стало англо-французское противостояние периода наполеоновских войн. Каждый из семи томов Омена включает в себе подробную историю того или иного временного отрезка кампании с описанием соответствующих событий. Например, четвертая часть содержит описание событий между осенью 1812 года и концом лета 1813, когда англичане занялись освобождением тех частей Пиренейского полуострова, что еще находились под контролем французов. Эти действия включали в себя неудачную осаду Бургоса с последующим отступлением британских сил с постепенным возобновлением кампании на восточном побережье Испании и началом решающего наступления против Франции. Кроме того, многотомник помещены статистические приложения и многочисленные карты.

Что же касается Дж. Фортескью, то - он был автором эпохальной истории британской армии в 20 томах, вышедшей в период с 1899 по 1930 г. [12]. Фортескью посвятил периоду наполеоновской эпопеи 1799-1815 гг. с четвертого по десятый тома. Кроме работ этих двух авторов стоит также упомянуть «Привидение Наполеона» [15] Б. Лиддел Гарта, «Армию первой

французской республики и восхождение маршалов Наполеона I» [22] Р. В. Фипса. Особенно интересна монография «английского Клаузевица» – Лиддел Гарта, который на примере наполеоновских войн пытался обосновать теорию о том, что эффективная война не есть «война тотальная», сводящаяся только к концентрации сил для решающего сражения в лобовой атаке или фланговом маневре, но это, прежде всего, создание выгодной возможности для сокрушения противника, установка ряда ловушек-проекций с целью убеждения противника в заведомом проигрыше, что свело бы людские потери к минимуму. Лиддел Гарт убеждает читателя, что «поражение начинается в головах главнокомандующих». Он также полагает, что зачастую ключ к успеху в любой военной кампании заключается в приспособляемости к тактике противника и использовании новых «технологий».

Так каков же итог развития английской историографической традиции за 40 лет ее развития? Прежде всего, она ушла с пути ультра-патриотизма и «англоцентризма», что сблизило ее с историографической традицией континентальных европейских стран. Кроме того, существенно расширился диапазон исследований. Британские историки заинтересовались теперь не только «чисто английскими» военными сюжетами, как то война в Пиренеях или «Великая морская война», но и попытались представить всю картину большой европейской политики. Безусловно, все это обновило английскую историографическую традицию и очертило контуры путей ее дальнейшего развития.

Литература:

1. Гутчинсон Г.Д. Английский историк русской Отечественной войны 1812 года. СПб, 1905.
2. Bowman H. M. Review on «How England Saved Europe. The Story of the Great War, 1793-1815» by W. H. Fitchett. URL: <http://www.jstor.org/stable/1832788?seq=1> (дата обращения: 12. 02. 2013)
3. British diplomacy 1813–1815. Select documents dealing with the reconstruction of Europe, ed. by C. K. Webster. L., 1921.
4. Burrows M. The history of the foreign policy of Great Britain. Edinburgh, 1895.
6. Burton R. G. From Boulogne to Austerlitz: Napoleon's campaign of 1805. L., 1912.

7. Burton R. G. Napoleon's campaigns in Italy 1796-1797 and 1800. L., 1912.
8. Burton R. G. Napoleon's invasion of Russia. L., 1914.
9. Buxton, S. Finance and politics 1789 - 1885. A historical study. 2 vols. L., 1888.
10. Cooper, A.D. Talleyrand. N. Y., 1932.
11. Fitchett, W. H. How England saved Europe, the story of the great war 1793-1815. N. Y., 1899.
12. Fortescue J. A History of the British Army. 13 vols. L., 1899-1930.
13. George H. B. Napoleon's Invasion of Russia. L., 1899.
14. Hutchinson H. D. The story of 1812. L., 1893.
15. Lidell Hart B. H. The Ghost of Napoleon. L., 1933.
16. Oman C.W.C. «Column and Line in the Peninsular War» L., 1909-1910.
17. Oman C.W.C. History of the Peninsular War. 7 vols. Oxford, 1902-1930.
18. Petre F. L. Napoleon and the Archduke Charles; a history of the Franco-Austrian campaign in the valley of the Danube in 1809. L., 1909.
19. Petre F. L. Napoleon's Campaigns in Poland, 1806-1807. L., 1901.
20. Petre F. L. Napoleon's Conquest of Prussia. L., 1907.
21. Petre F. L. Napoleon's Last Campaign in Germany, 1813. L., 1912.
22. Phipps R. W. The Armies of the First French Republic and the rise of the Marshals of Napoleon I. L., 1926.
23. Rosebery A. Ph. Napoleon: The last Phase. L., 1900.
24. Rose J. H. The Revolutionary and Napoleonic Era 1789 - 1815. Cambridge, 1894.
25. Rose J. H. Life of Napoleon I. 2 vols. N. Y., 1907.
26. Rose J. H. William Pitt and Great War. L., 1911.
27. Rose J. H. William Pitt and national revival. L., 1911.
28. The Cambridge History of British Foreign Policy 1783-1919/ Ed. by Sir A.W. Ward and G.P. Gooch. Vol. 1. Cambridge, 1922-1923.
29. Webster Ch. K. The Congress of Vienna, 1814-1815. L., 1919.
30. Webster Ch. K. The Foreign Policy of Castlereagh. 1812-1815. L., 1925.
31. Webster Ch. K. The Foreign Policy of Castlereagh. 1815-1822. L., 1925.

УДК 94

ББК ТЗ(О)

ГСНТИ 03.23.07

Код ВАК 07.00.02

Б.А. Сутырин

Екатеринбург

В.О. КЛЮЧЕВСКИЙ И ЕГО АБАСТУМАНСКИЙ КУРС ВСЕОБЩЕЙ ИСТОРИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: В.О. Ключевский, новая история западной Европы, Западная Европа и Россия, наполеоновская эпоха.

АННОТАЦИЯ: В статье анализируется малоизвестный лекционный курс В.О. Ключевского, посвященный истории Западной Европы в связи с историей России с 1789 г., до эпохи «великих реформ» Александра II. Особое внимание уделяется сюжетам, связанным с эпохой наполеоновских войн.

В.А. Sutyryn

Yekaterinburg

V.O. KLYUCHEVSKAYA AND EXCHANGE Abastumani WORLD HISTORY

KEY WORDS: V.O. Klyuchevsky new history of Western Europe, Western Europe and Russia, the Napoleonic era.

ABSTRACT: The article examines a little-known lecture-tion rate of VO Kliuchevskoi dedicated to the history of Western Europe in connection with the history of Russia from 1789 to the time of "great reforms" of Alexandria Mr. II. Special attention is given to subjects connected with the epoch-Napoli onovskih wars.

Многие выдающиеся историки России часто приглашались в качестве домашних учителей для обучения наследников императорского дома Романовых. Одним из таких учителей был «приглашен» и историк В.О. Ключевский.

В 1893 г. повелением Александра III он был направлен преподавателям истории в Абастуман (Кавказ) для обучения 20-летнего сына императора великого князя Георгия, который будучи больным туберкулезом, проходил лечение. В повелении Александра III не было чего-либо неординарного, подобные «поручения» ранее выполнялись и С.М. Соловьевым и Ф.И. Буслаевым. Особенностью обучения была его тема – новейшая история Западной Европы и России. Курс названный им: «Новейшая история Западной Европы в связи с историей России», охватывал время от Французской революции 1789 г. до отмены крепостного права в России и реформ Александра II. История в

лекционном курсе в их взаимосвязи и взаимовлиянии. Этот сложный по своему составу курс, насыщенный большим фактическим материалом, является важным источником для анализа эволюции исторических взглядов Ключевского и для исследования проблемы изучения в России всеобщей истории вообще, и истории Французской революции и наполеоновских войн в частности.

Если в нашей историографической литературе основные труды Ключевского изучены достаточно в полном объеме, то Абастуманскому курсу лекций «повезло» гораздо меньше. Это можно, на первый взгляд, объяснить тем, что творчество В.О. Ключевского было связано с изучением истории России, вопросы истории стран Европы не было в центре его научных поисков.

Поэтому и нет упоминания об этом курсе лекций в учебных пособиях по русской историографии [1]. Несколько больше информации об этом курсе появилось в трудах историко-биографического направления.

Краткие упоминания об этом курсе мы находим во вступительной статье В.А. Александрова и В.Л. Янина к девятитомному собранию трудов В.О. Ключевского (1987) и в статье Р.А. Киреевой для энциклопедии «Отечественная история», т. 2 (1996) [2].

Особое место в изучении названной темы занимает научную монографию академика М.В. Нечкиной «Василий Осипович Ключевский. История жизни и творчества» (1974) [3]. Высокую оценку этому труду дал академик Л.В. Черепнин (1976) [4]. К сожалению, в сборнике «Биографии» автор статьи об академике М.В. Нечкиной профессор МГУ В.А. Федоров не упомянул о вкладе Нечкиной в изучение Абастуманского курса [5].

Большую часть главы VII М.В. Нечкина посвятила анализу событий, связанных с поездкой Ключевского в Абастуман. Она не только описывает бытовые условия, но она прежде всего ставит вопрос: «Что же представлял собой абастуманский курс первой кавказской зимы и какое место занимает он в истории научного творчества Ключевского?» [6]

Для ответа на этот вопрос Нечкиной нужно было изучить комплекс архивных документов, записные книжки историка и конспекты лекций. Курс состоял из трех тетрадей основного текста

объемом в 169 страниц и ряда первых материалов. Для первого учебного года (с 1 ноября 1893 г. до 1 апреля 1894 г.) было написано 39 лекций. Ключевский занимался с наследником 2 раза в неделю. Из 39 тем 27 относились к всеобщей истории и лишь 12 к русской. Французской революции было посвящено 6 лекций. Четыре лекции отводились к консульству Наполеона и установлению империи во Франции, третьей коалиции против Франции, четвертой коалиции, Тильзитскому миру, его последствиям и Французской империи 1810 – 1811 гг. Затем вступала русская тема – борьба России с Наполеоном в 1812 г.; она сменялась затем четырьмя лекциями, посвященными борьбе Европы с Наполеоном и его падением (1813 – 1814) [7]. Даже он посвящает лекции «Ста дням» и «Венскому конгрессу, Священному союзу и его отношениям к движению в Германии, Испании, Неаполе и Пьемонте, восстанию сербов и греков. После русской тематики он вновь переходит ко всемирно-исторической тематике. Он освещает реакцию и июльскую революцию во Франции (1815 – 1830 гг.), движение в Западной Европе, вызваны польской революцией 1830 г., затем следовала июльская монархия июльская революция 1848 г. Раздел всеобщей истории он завершил франко-германской войной и основанием Германской империи (1870 – 1871 гг.). Русскую тематику он довел до реформ Александра II. Абастуманский курс стоил Ключевскому большой и напряженной работы, исследовательские интересы историка было сосредоточены в области отечественной истории. История Западной Европы требовала серьезного освоения. Ключевский для подготовки нового лекционного курса изучил достаточно много трудов на иностранных языках – Ф. Гизо, О. Тьерри, А. Сореля и других авторов. Из русских авторов были привлечены работы С.М. Соловьева, Б.Н. Чичерина, В.И. Семевского и других.

Были им привлечены и документальные материалы. Некоторые из них цитируются по иностранным источникам.

В изложении основных событий в истории Франции Ключевский затронул и наполеоновскую тему. Но война 1812 г. в конспекте лекций обошел молчанием. Он упомянул данные о численности армии Наполеона, о том что сгорело 9/10 Москвы и перешел к войне 1813 – 1814 гг. «Войн, надо заметить, - пишет

Нечкина, - Ключевский как правило, не анализировал, и часто вообще, их пропускал» [8].

«Но характеристике Наполеона, довольно противоречивой, более посчастливилось. Наполеон, по мнению историка, - неизбежное следствие революции. Контрреволюционер во Франции, он революционер в Европе: «Там как восстановитель порядка он подавил Свободу, здесь как завоеватель перевернул международные отношения. Его владычество было полезно Европе «не по целям, а по результатам»: оно усилило общение европейских народов, оживило промышленность, облегчило объединение Германии. Народовластие – право молчаливого согласия не веление властителя», а братство человечества – «стадная гонка» европейских народов «то в Испанию, то на русские снега» [9].

Перспект абастуманских лекций довольно сложен. Он насыщен фактическим материалом, богат проблемами, сделан не наспех и не поверхностно и адресован не концу, а взрослому человеку. Этот курс нельзя вычеркивать из эволюции творчества Ключевского.

Интерес М.В. Нечкиной к этому курсу не ограничился изданием монографии в 1974 г. Она продолжала работать над этой биографической темой. И в 1983 г. под ее руководством выходит в свет сборник «В.О. Ключевский. Неопубликованные произведения» с предисловием Нечкиной, в котором мы читаем: «Далее следует неопубликованный курс лекций, прочитанный в Абастумане. Речь идет не о курсе русской истории, а о курсе истории всеобщей, в которую история России включена в соответствующих местах отдельными главами. Выполнялась программа высшего военного учебного заведения, где специального курса истории не было. Ключевский был хорошо подготовлен к такому курсу: он долгие годы преподавал всеобщую историю в Александровском военном училище в Москве.

Собственно, перед нами не рукопись лекции, а лишь краткое конспективное изложение. Самих конспектов, «крупно и разборчиво» перебеленных, нам найти пока не удалось. До нас дошли лишь предварительные записи карандашом. В примечаниях к этим записям имеются многочисленные суждения Ключевского» [10].

М.В. Нечкина умерла в 1985 году. И она не успела завершить работу над черновиками Ключевского, которые он подготовил для пятого тома своего «Нового курса лекций». Продолжалась работа редколлегии над подготовкой к изданию последнего пятого тома, который вышел в свет в 1989 г. Комментарии к разделам этого тома подготовили В.А. Александров и В.Г. Зимица.

Для нас представляет интерес Лекция 83 «Царствование императора Александра I...», в которой Ключевский больше всего уделял внимание внутренней политике Александра. Но без его внимания, не остались в стороне и вопросы внешней политики. Это можно прочесть в тексте этой лекции: «1812-м начался новый перерыв во внутренней деятельности этого царствования. Внешние события надолго повлекли внимание правительства и общества от внутренних дел... внешние события поставили Россию в борьбу с последствиями Французской революции...» [11].

В этом тезисном изложении почти нет конкретики. Должны были сохраниться черновые (подготовительные) материалы. И они были найдены и напечатаны. К лекции 84 относится ряд набросков, датированных 1907 – 1911 гг., хранящихся в отделе рукописей ГБЛ. Наибольший интерес представляют этюды, которые были еще проговорены в Абастуманском курсе лекций. Вот некоторые из них: «Когда Наполеон сидел перед пылающей Москвой, Александр собирался удалиться в Сибирь, отрастить себе бороду и питаться картофелем и черным хлебом, а через 1,5 года он в щегольском мундире, верхом на своем светло-сером Эклипсе, разъезжал без конвоя по улицам капитулировавшего Парижа» [12]. Читаем дальше: «... Переступив через Неман, тогдашнюю западную границу России, 1 января 1813 г. Александр видел, как перед его глазами и частью по его мановению с каждым его шагом по европейской земле преображался европейский мир, и меньше замечал, как он постепенно преображался на глаза, любовавшегося им или завидовавшего ему европейского мира» [13].

И далее читаем: «... Во Франкфурте-на-Майне в октябре – ноябре 1813 г. Это был уже царь царей: в его приемной толпились короли и принцы. Это было новое солнце Европы, надвигавшиеся

с Востока на место закатившегося на Западе прежнего. Недаром 22 тыс. русских легли под Лейтцигом» [14]. И напомним еще один эпизод: «... В Вене в конце февраля 1815 г. положено было известие о побеге Наполеона с острова Эльба. Как будто среди «танцующего конгресса появившегося с того света страшный мертвец в белом саване со знакомыми всем сна груди крещенными на груди руками. Обомлевшие интригами судорожно схватились на Россию, за Александра опять стать в его распоряжение в новой борьбе. Наполеон блестяще заплатил Александру за сердечное гостеприимство, с каким он по сдаче Парижа уговаривал «великого, но несчастного человека» отречься от престола, предлагал ему «великолепное убежище в России» [15].

Эти и другие факты и размышления были написаны Ключевским в 1907 – 1908 гг., но они не вошли в очередное издание «Курса русской истории», но есть все основания полагать что часть этих материалов была использована автором при чтении Абастуманского курса всеобщей истории. И в заключение можно сказать, что все вопросы получили свое освящение в литературе и для молодых исследователей есть еще возможности для дальнейшего исследования этой темы.

Литература:

1. Сахаров А.М. Историография истории СССР. Досоветский период. Учебное пособие. М.: Высшая школа, 1978.

Шапиро А.Л. Русская историография с древнейших времен до 1917 г. Учебное пособие. М.: Культура, 1993.

Историография истории России до 1917 г. Учебное пособие. В 2-х т. (Под ред. М.Ю. Лачаевой). М., 2003.

2. Александров В.А., В.Л. Янин. Предисловие // Василий Осипович Ключевский. Сочинения в девяти томах. М.: «Мысль». С. 5-32.

Киреева Р.А. Ключевский // Отечественная история. История России с древнейших времен до 1917 г. Энциклопедия. Т.2. М., 1996. С. 594-596.

3. Нечкина М.В. Василий Осипович Ключевский. История жизни и творчества. М., 1974.

4. Черепнин Л.В. Выдающиеся исследование о Василии Осиповиче Ключевском // Проблемы истории общественной мысли и историографии. М., 1976. С. 8.

5. Федоров В.А. Нечкина Милица Васильевна (1899 – 1985). / Историки России. Биографии. М., 2001. С. 691-696.
6. Нечкина М.В. Указ. соч. С. 376.
7. Там же. С. 338.
8. Там же. С. 343.
9. Там же. С. 346.
10. Нечкина М.В. Предисловие // Ключевский В.О.. Неопубликованные произведения. М., 1983. С. 8-9.
11. Ключевский В.О. Сочинения в девяти томах. Т. V. М., 1989. С. 206-208.
12. Там же. С. 421.
13. Там же. С. 422.

УДК 303.446.4(366)

ББК 3(4ВЕЛ)64

ГСНТИ 03.09.55

Код ВАК 07.00.09

М.В. Тимофеева

Екатеринбург

**«СПОР О ДЖЕНТРИ» В БРИТАНСКОЙ
ИСТОРИОГРАФИИ СЕРЕДИНЫ XX В.**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Английская революция, Гражданская война, джентри, аристократия, класс.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматривается научная дискуссия, развернувшаяся в британской историографии в середине XX в. и вошедшая в историю как «спор о джентри». Анализируются наиболее известные работы историков в обозначенный период.

M.V. Timofeeva

Yekaterinburg

**STORM OVER THE GENTRY IN BRITISH
HISTORIOGRAPHY OF THE MIDDLE OF THE XXth
CENTURY**

KEY WORD: English Revolution, Civil War, Gentry, Aristocracy, Class.

ABSTRACT: This article is devoted to the scientific discussion of the British historiography of the middle of the XX th century called «Storm over the Gentry». The author analyses the most famous articles of British historians of this period.

Английская революция XVII в. является крупнейшим событием как в истории Великобритании, так и мировой истории. Ее значение и в наши дни сложно переоценить. История же изучения Английской революции вызывает не меньший интерес, чем и сам объект исследования.

Одной из значимых вех в историографии Английской революции явился знаменитый «спор о джентри». Отправной точкой научной дискуссии стала статья профессора Лондонского университета Р.Г. Тоуни «Возвышение джентри, 1558–1640 гг.», опубликованная в 1941 г. [16]. В основу концепции Тоуни легла теория Гаррингтона о гражданской войне как о войне, в ходе которой шла борьба за установление нового баланса собственности. Тоуни выдвинул гипотезу об экономическом и социальном росте джентри применительно к столетию, предшествовавшему революции. Экономический рост джентри был связан с предоставленной возможностью в конце XVI в. заполучить часть церковных земель и владений английской знати. Приобретение земель церкви и знати возвеличило джентри, предоставив им не только экономическую основу для роста доходов, но и политическое влияние.

Другая причина «возвышения» джентри кроется, по мнению Тоуни, в присущих представителям этой социальной группы личным качествах. Среди них – хозяйственная хватка, предприимчивость, усердие в работе, бережливость и восприятие новых способов ведения хозяйства. Стремление короны остановить процесс «возвышения» джентри в середине XVII столетия привело к росту протеста среди нового дворянства, вылившегося в революцию. Напротив, английская аристократия, утверждал Тоуни, в этот период переживала финансовые затруднения. Во многом они были вызваны инфляцией, в результате которой расходы аристократии стремительно росли, а доходы оставались неизменными. Сама же революция, подчеркнул Тоуни, явилась закономерным результатом

социально-экономических изменений в Англии, в ходе которых феодальные отношения были заменены на новые капиталистические.

Тезис об экономическом упадке аристократии Англии в столетие, предшествующее революции, был оспорен специалистом по новой истории Западной Европы Х.Р. Тревор-Ропером [17, 19]. Он одним из первых предпринял попытку пересмотреть позицию джентри в Английской революции, охарактеризовав их «простым» джентри. События XVII в. в Англии Тревор-Ропер предложил рассмотреть через противопоставление «двора» и «страны». «Двор» в интерпретации оксфордского историка включал в себя окружение короля и всех тех, кто занимал так называемые «прибыльные» должности в бюрократическом аппарате Англии. Именно занятие этих должностей, полагал Тревор-Ропер, приносило высокие прибыли их обладателям. Таким образом, возвышение в столетие, предшествующее революции, переживала именно аристократия, которая богатела вовсе не от получения прибыли от земельной собственности, а от финансовых возможностей своих должностей. Соответственно, тезис о бурном развитии капиталистических отношений в Англии накануне революции в XVII в. является ошибочным. Выразители интересов «страны» простые землевладельцы – джентри – при всем своем желании не могли в массе своей занять высоко оплачиваемые должности в аппарате управления.

Особо следует отметить, что Тревор-Ропер отождествил «простых» джентри с индипендентами. По мнению историка, индипенденты – это мелкие сельские джентри, обнищавшие в силу изменения экономической обстановки настолько, что стали готовы бороться за свое имущество революционным путем, организовывая мятежи и участвуя в бунтах. Вот почему партия индипендентов – это партия бунтарей, отстаивающих буржуазно-революционные требования с тенденцией перехода к анархии. Тогда не удивительно, почему индипенденты не имели в своей программе ничего созидательного, а лишь ратовали за свержение монархического строя и формирование привилегий для нового дворянства.

Вскоре в дискуссию между Тоуни и Тревор-Ропером о положении джентри вступили и другие историки. Гипотезу Тоуни

поддержал ряд авторитетных исследователей Английской революции, среди которых одним из первых стал оксфордский историк Л. Стоун в статье «Анатомия елизаветинской аристократии» [12].

Видный британский историк-марксист К. Хилл также выразил солидарность с основными идеями Тоуни. Проводимые Хиллом в этот период исследования социально-экономического развития Англии в XVI–XVII вв. были прямо или косвенно направлены на определение места джентри в социально-экономической структуре английского общества. Интерес к выявлению положения этого социального слоя был обусловлен и развернувшимся «спором о джентри». Эта дискуссия предопределила появление статьи Хилла «Новейшие интерпретации Гражданской войны в Англии», в которой историк выразил свою позицию относительно джентри [6]. Более того, в данной работе Хилл не только изложил собственное мнение о положении джентри накануне революции, но и позволил себе дать оценку гипотезам о положении этого социального слоя в экономической иерархии общества некоторых ведущих исследователей Английской революции.

Каково было отношение Хилла к концепциям, предлагаемым Тоуни и Тревор-Ропером? В отличие от выводов Тоуни, результаты исследования Тревор-Ропера кажутся Хиллу спорными. В анализируемой работе Тревор-Ропера «Джентри в 1540–1640 гг.» [19], Хилл обнаружил и фактические, и логические противоречия. Возможно, тому виной стала источниковая база и методы, которые использовал этот консервативный историк в своих исследованиях. Хилл отмечает, что Тревор-Ропер привлекает два основных источника, чтобы показать тех, кого он описывает как переживающих упадок джентри: «Записная книжка роялиста» (сэра Джона Огленера) [11] и «Календарь комитета по отказу арендаторам-должникам» [3]. Поэтому, замечает Хилл, представляется несколько странным основанное на этих источниках заявление Тревор-Ропера о приравнивании приходящего в упадок джентри к индипендентам. «На его собственных свидетельствах мы должны были ожидать увидеть джентри в ином свете. После критических замечаний профессора Тревор-Ропера и мистера Купера кажется ясным, что статистика, с

помощью которой профессор Тоуни развивает свою теорию, доказывает, что земля была передана короной джентри в предшествующее 1640 г. столетие. Но профессор Тревор-Ропер не провел статистических исследований вообще. Упадок джентри может или не может существовать, может или не может являться политически значимым, джентри могут или не могут быть индипендентами – но ни одно из этих утверждений не было подтверждено с помощью статистики. Метод профессора Тревор-Ропера – это метод осуществления выборки и заключений. Следовательно, опровергнуть аргумент, основанный на статистике, сложнее. Но и он не должен быть расценен как установленный факт» [7. Р. 9–10].

В самой гипотезе Тревор-Ропера Хилл находит ряд противоречий и неточностей. Так, спорным Хилл считает определение, применяемое Тревор-Ропером к джентри: «Хотя он и критикует использование категории "джентри" профессором Тоуни, собственное употребление этого слова профессором Тревор-Ропером является в целом неудовлетворительным. Мы, конечно, должны начать с факта, что джентри не были экономическим классом. Они были социальным классом, имеющим определенный правовой статус; в экономическом плане в нем не было единства. В результате инфляции в предшествующее 1640 г. столетие состоялось экономическое разделение внутри общества. Некоторые йомены возвысились до уровня дворянства, другие исчезали. Некоторые пэры накапливали обширные состояния, другие находились на грани банкротства. Легко утверждать, что джентри или "росли" или "переживали упадок", если мы берем конкретные примеры этого класса: некоторые семьи делали одно, другие другое. О правовом статусе не нужно говорить так, как если бы это был экономический статус в любом случае. То, в чем мы нуждаемся, – так это наиболее точно проанализировать путь, по которому происходило деление дворянства, а также более точная хронология продвижения "вверх" и "вниз" отдельных семей» [7. Р. 8].

Особое внимание Хилла к концепции Тревор-Ропера привлекло использование последним таких категорий, как «двор» и «страна». «Я подозреваю, что более полезными категориями, чем "двор" и "страна" по отношению к джентри профессора Тревор-

Ропера могли бы быть те, кто становился простыми рантье и те, кто был активно занят в производстве, в сельском хозяйстве, промышленности или торговле. Эта последняя группа включила бы в себя влиятельных йоменов, которых профессор Тревор-Ропер рассматривает в общем порядке; она также включила бы тех продавцов одежды и тканей или инвесторов в иностранное предприятие, которых Тревор-Ропер действительно упоминает, но, возможно, недостаточно подчеркивает. Во-вторых, профессор Тревор-Ропер, мне кажется, слишком легко переходит от понятий "простого джентри", "мелкого джентри" к "переживающему упадок джентри". Но мелкое джентри включало и тех, кто успешно поднялся из йоменов» [7. Р. 8.].

Останавливается Хилл и на анализе заявлений Тревор-Ропера об источниках доходов джентри. Так, Хилл отмечает, что «предположение профессора Тревор-Ропера, что прибыль джентри не была получена от сельского хозяйства, не доказано. Действительно, это, кажется, логически противоречит его собственному акценту на больших состояниях, заработанных юристами. Каковы источники доходов юристов? Клиенты большинства юристов судились за землю. Люди хотели владеть землей по социальным также как и по экономическим причинам... Профессор Тревор-Ропер обвиняет профессора Тоуни в "ненависти к английскому дворянству", потому что он предполагает, что прибыль с землевладельцев была получена за счет крестьянства. Экономическая мощь, как считает Тревор-Ропер, была получена "за счет крестьянства меньше, чем за счет короны". Но деньги не росли на деревьях в Уайтхолле. Король... должен был собрать деньги с кого-то, кто заработал их тяжелым трудом; можно подозревать, что крестьяне, в конечном счете, платили налоги, которые финансировали суд не меньше, чем они платили за аренду, которая финансировала джентри. Профессор Тревор-Ропер включает адвокатов в ту же самую категорию, что и придворных, в противоположность "простому" джентри. Но когда он говорит о джентри "двора" в целом (включая адвокатов), у него есть тенденция равнять их с роялистами в гражданской войне, тогда как, по крайней мере, большая часть адвокатов, как известно, поддержала парламент» [7. Р. 8–9].

Сам Хилл определяет джентри как социальный класс, обладающий определенным социальным статусом, внутри которого происходила социальная дифференциация. Джентри не имели общего сознания, присущего классу, вместе с тем, они и не являлись экономическим классом как таковым. В подтверждение своих доводов об ошибочном отнесении джентри к категории, переживающей экономические затруднения, Хилл приводит результаты собственных исследований. Так, проанализировав биографический словарь членов Долгого парламента, составленный исследовательницей М.Ф. Килер [9], историк заключил, что более шестидесяти членов парламента, оставшиеся после «Прайдовой чистки», были дворянами. Судя по всему, их трудно было охарактеризовать как переживающих упадок: девять из них являлись адвокатами, многие были придворными или королевскими чиновниками, иные же – выходцами из семей адвокатов и придворных. Многие из тех индипендентов, которые были «простыми» дворянами, вошли в палату в качестве «вербовщиков» после 1645 г. Таким образом, этот факт не может быть использован в качестве свидетельства для происхождения гражданской войны. Более того, Хилл указывает на то, что лидеры индипендентов сами были очень богатыми людьми (среди них Вейн (Vane), Пеннингтон (Pennington), Уайтлокк (Whitelocke) и др.) [7. Р. 10].

Вызывают сомнения у Хилла и выводы, к которым пришел Тревор-Ропер относительно «переживающего упадок дворянина» О. Кромвеля. Хилл приводит пример того, что Тревор-Ропер утверждает, будто бы Кромвель, подобно Якову I и Лоду, был неспособен управлять парламентом из-за своей некомпетентности, отношения «заднескамеечника», типичного для мелкого джентри-индипендента [6. Р. 13]. К. Хилл отмечает, что даже если предположить, будто Кромвель относился к категории разоряющегося джентри, это не помогло бы объяснить гражданскую войну. Хилл более склоняется к выводу, что сама гражданская война, вероятно, не была бы выиграна без индипендентов, но они и не начинали ее. Подтверждением тому служит факт, что те, кто находились под контролем Вестминстера к началу войны, не были индипендентами. Они были достаточно богатыми и влиятельными. Более того, Тревор-Ропер вводит в

зablуждение еще и тем, что всегда упоминает пресвитериан и роялистов в таком контексте, как если бы они проявляли единство в своих выступлениях, что абсурдно до 1647 г. [7. P. 11].

Но среди прочих Хилл считает наиболее неубедительным утверждение Тревор-Ропера относительно отношения джентри к религии: «Для него экономические нужды переживающего упадок дворянства могли бы быть выражены или римским католицизмом или индипендентством... Профессор Тревор-Ропер требует, чтобы мы видели во всем только отражение финансовых затруднений части английского нового дворянства. Духовная борьба Мильтона, Вейна, Роджера Уильямса – только побочное явление спада экономической активности. Эту идею трудно обсуждать серьезно. Можно выделить только три кратких пункта. Во-первых, если мы ищем причинные связи между неповиновением и спадом экономической активности, то, конечно, мало вероятно, что дворянин становился католиком из-за бедности чем то, что его бедность была вызвана наказанием за неповиновение? Во-вторых, радикальный пуританизм определенно связывается современниками с городами, поскольку действительно подобные идеи существовали по всей Европе со дня Кальвина. В-третьих, одно из немногих обобщений, которое мы можем сделать о Гражданской войне, заключается в том, что католики и индипенденты находились на противоположных сторонах» [7. P. 11–12].

Таким образом, Хилл констатирует, что на фоне большой энергии и убедительности доводов, Тревор-Ропер продемонстрировал объективную несостоятельность своей гипотезы. Однако Хилл отдает должное этому историку в установлении ряда пунктов, на которые исследователям стоит обратить внимание. В частности, необходимо провести глубокие статистические исследования для того, чтобы сформулировать предварительные выводы по поводу положения дворянства в обозначенный период. Более того, Тревор-Ропер обозначил особую важность суда как источника случайной прибыли для удачливых [7. P. 7].

В 50-е гг. XX в. дискуссия вокруг джентри вышла за пределы Великобритании. К ней присоединились видные историки Западной Европы и США. Наибольшую известность в

1950–60-е гг. получили работы Д. Пеннингтона и Д. Брантона, Б. Мэннинга, Д. Хекстера, П. Загорина и др. [12]. В июле 1957 г. в Великобритании состоялась международная конференция по проблемам английской революции XVII в., организованная журналом «Past and Present». Итогом встречи историков стало подтверждение гипотезы о «возвышении» джентри в XVI в. Э. Хобсбаум отмечал, что общее мнение участников конференции не разделяло выводы, к которым пришел профессор Оксфордского университета Тревор-Ропер [4].

С увеличением интереса к дискуссии и выходом ее за пределы британского научного сообщества внимание Хилла привлекает работа манчестерских исследователей Д.Х. Пеннингтона и Д. Брантона по проблемам гражданской войны, вышедшую в 1954 г. [2]. В ее основу лег анализ состава Долгого парламента. Был изучен социальный состав палаты общин, средний возраст членов, их семьи, экономическое положение и т.п. Однако Хилл отмечает, что итоговые результаты не раскрывают всей полноты исследовательского предела, которые можно было бы получить из проделанной работы. Серьезным заблуждением находит Хилл выводы, к которым пришли авторы в завершении своей работы. Само же исследование носило явный антимарксистский характер с целью развенчания концепции буржуазной революции. Так, историки отметили, что «оба противостоящих друг другу лагеря в палате общин (роялистский и сторонников парламента) включали представителей одних и тех же социальных классов – дворянства и буржуазии. Из этого они поспешили сделать вывод, что экономические различия и классовая борьба в английской революции, и в частности в гражданской войне, не играли никакой существенной роли». Хилл обращает внимание и на тот факт, что исследователи не сочли нужным дать интерпретацию «непостоянству» членов палаты общин в выборе партии. По мнению Хилла, такое поведение можно было объяснить происхождением членов парламента, которые перешли на сторону короны после 1642 г. в прямой связи с существующим контролем над их областью со стороны короны в начале гражданской войны [7. Р. 17–18].

Более того, Брантон и Пеннингтон в своей работе не проводят четкие различия между более слабым в экономическом

плане роялистским Севером и Западом страны и экономически продвинутым Югом и Востоком Англии (регионами парламентского влияния) [7. Р. 7–11]. Помимо прочего, сомнительными кажутся и другие моменты: «из-за исключительной концентрации авторами своего внимания на экономических, географических и патрональных интересах создается впечатление, что вся политика – это грязная игра, борьба за приобретение служебных должностей... Я не считаю, что материальные конфликты – единственные, заслуживающие серьезного анализа. Такой подход, в самом деле, опровергает сам себя. Гражданская война действительно имела место, но Брантон и Пеннингтон не дают адекватного объяснения этому факту» [7. Р. 24]. Вот почему логичным Хиллу представляется и то, что Гражданская война не может быть понята, основываясь просто на изучении социального положения членов палаты общин Долгого парламента.

В революции середины XVII в. Хилл находит столкновение интересов трех классов. Этот конфликт обозначен историком «трехрукой борьбой». Хилл отмечает, что в борьбе с феодалами-землевладельцами и спекулянтами-финансистами интересы нового класса капиталистических купцов и фермеров временно совпадали с интересами мелкого крестьянства, ремесленников и подмастерьев. По мнению Хилла, поскольку развитие капитализма влекло за собой распад старых отношений в сельском хозяйстве и промышленности и превращение самостоятельных мелких ремесленников и крестьян в пролетариев, между купцами и фермерами-капиталистами, с одной стороны, и мелкими крестьянами и ремесленниками, с другой, неизбежно должен был развиваться конфликт [1. Р. 52].

В 1960–70-е гг. работы Л. Стоуна «освежили» дискуссию вокруг джентри. Стоун заявил, что рост джентри явился так называемым «оптическим обманом» на фоне кризиса аристократии [15]. Являясь приверженцем «социально-научной истории», Стоун использовал в изучении социальных сдвигов революции методы политологии, социологии, экономики. Все это позволило исследователю прийти к выводу, что размежевание внутри правящего класса проявилось в виде конфликта между

феодалными джентри-рантье и буржуазными джентри-предпринимателями [14].

Таковы основные аспекты «спора о джентри» – дискуссии, в ходе которой ломались прежние «архаичные концепции», рождались новые подходы к изучению Англии XVII столетия и вовлекались новые исторические источники. Одним из последствий этой полемики стало то, что она положила начало не менее важной дискуссии об «общеевропейском кризисе XVII в.». С одной стороны, были подняты на обсуждение новые проблемные аспекты развития Англии в XVII в. С другой стороны – развернувшаяся полемика продемонстрировала многогранность и неоднозначность толкования этого явления европейской истории.

Открыла дискуссию статья историка-марксиста Э. Хобсбаума «Всеобщий кризис европейской экономики в XVII столетии» [8], хотя первым этот тезис на обсуждение выдвинул французский историк Р. Мунье [10]. Хобсбаум связал всеобщий кризис XVII в. в Европе с переходом от феодальной к капиталистической экономике, особенно проявившийся в Англии в результате революции. Однако Тревор-Ропер подверг критике высказывание Хобсбаума и отметил, что этот кризис не был сопряжен с революциями [18]. Сами же революции воспринимались оксфордским историком как «случайные явления», результаты ошибок европейских королей – например, Якова I и Карла I в Англии. В 1960 г. на страницах журнала «Past and Present» состоялось обсуждение проблемы «общеевропейского кризиса XVII века» [4].

Таким образом, возникшие дискуссии в британской историографии Английской революции в середине–второй половине XX в. обогатили представления историков об этом величайшем событии. Вместе с тем, они способствовали расширению исследовательского поля и стали стимулом к появлению новых направлений и тем исследований. И, несмотря на то, что в 1960–70-е гг. проявился очевидный спад интереса к данным дискуссиям – они дали толчок развитию новым направлениям, прежде всего в британской историографии – неолиберальному и ревизионистскому.

Источники:

1. Хилл К. Английская революция 1640 г. М., 1940.
2. Brunton D., Pennington D. Members of the Long Parliament. Cambr.; Mass., 1954.
3. Calendar of the Committee for compounding with Delinquents. 1643–1660 / Ed. By M.A. Green. L., 1889–1892.
4. Discussion of Trevor-Roper H.R.: The General Crisis of the Seventeenth Century // Past and Present. 1960. Nr. 18.
5. Hill C. A Bourgeois Revolution? // Hill C. Collected Essays. People and Ideas in 17th century England. Vol. 3. Amhest, 1986.
6. Hill C. Resent Interpretations of the Civil War // History. 1956. Nr. 141-143. P. 67–87.
7. Hill C. Resent Interpretations of the Civil War // Puritanism and Revolution. Studies in interpretation of the English Revolution of the 17 century. L., 1958.
8. Hobsbawn E. The General Crisis of the European Economy in the 17th Century // Past and Present. 1954. Nr. 5.
9. Keeler M.F. The Long Parliament, 1640–1641. A Biographical Study of its Members. Philadelphia, 1954.
10. Mousnier R. Les XVIe et XVIIe siecles. Histoire Generale des Civilisations. T. IV. P., 1954.
11. A Royalist's Notebook: Sir John Oglander/ Ed. By F. Bamford. L., 1936.
12. Seventeenth century revolutions // Past and Present. 1958. April.
13. Stone L. The Anatomy of Elizabethan Aristocracy // Economic History Review. 1948. Vol. 18. Nr. 1. P. 3–40.
14. Stone L. The Causes of the English Revolution, 1529–1642. L., 1972.
15. Stone L. The Crisis of Aristocracy, 1558–1641. L., 1967.
16. Tawney R.H. The Rise of the Gentry, 1558-1640 // Economic History Review. 1941. Vol. 11. Nr. 1.
17. Trevor-Roper H.R. The Elizabethan Aristocracy: An Anatomy Anatomized // Economic History Review. 1951. Vol. 3. Nr 3.
18. Trevor-Roper H.R. The General Crisis of the 17th Century // Past and Present. 1959. Nr. 16.

УДК 34.05

ББК С.542.21+Ф74

ГСНТИ 03.09.55

Код ВАК 07.00.03

Е.В. Худякова

Екатеринбург

ИЗМЕНЕНИЕ РОЛИ ЖЕНЩИНЫ В ЕВРОПЕ В ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА (НА ПРИМЕРЕ ПОВСЕДНЕВНОГО КОСТЮМА)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: В статье показан революционный процесс изменения женского повседневного европейского костюма в первой трети XX века. А так же проанализирован ряд факторов, обусловивших демократизацию женской повседневной одежды указанного периода.

АННОТАЦИЯ: повседневный европейский костюм, изменение роли женщины в первой трети XX века, факторы демократизации костюма, европейский костюм в первой трети XX века, влияние Первой Мировой войны на повседневный костюм.

E.V. Khudyakova

Yekaterinburg

THE CHANGING ROLE OF WOMEN IN EUROPE OF THE FIRST THIRD OF XX CENTURY (A CASE STUDY OF EVERYDAY DRESS)

KEY WORD: casual European suit, the changing role of women in the first third of the XX century, factors of democratization of suit, European suit in the first third of the XX century, the influence of the First World War on everyday clothes.

ABSTRACT: The article describes the process of revolutionary change in women's everyday European dress in the first third of the XX century. And also analyzed a number of factors contributed to the democratization of women's casual clothing that period.

Мода – это один из наиболее распространенных и наиболее быстро реагирующих на любые изменения в общественно-политической жизни вид искусства. Изучение феномена моды способствует более глубокому пониманию потребностей общества, выявлению интересов и запросов различных слоев населения. В ней отражаются существенные черты своего времени, прослеживается связь общих изменений в стране с процессами в сфере культурной жизни общества. [11. С. 49].

Основными факторами, определившими развитие европейского костюма в начале XX в., были мощный технологический подъем, повсеместное господство

промышленного массового производства, новые условия и новый образ жизни (развитие транспорта, использование женского труда на производстве), влияние спорта и войны 1914—1918 гг.

Начало демократизации одежды обусловлено тем, что мода, подчиняя своим требованиям промышленное изготовление товаров массового производства, становится доступной не только избранной верхушке, но и широким слоям населения. Характер модели изменялся, отражая изменения стиля жизни.

В XX в. вместе с развитием промышленного производства одежды возникает и развивается профессиональное художественное моделирование костюма. Во Франции, законодательнице мировой моды, создаются первые Дома моды, появляется профессия кутюрье — художника-модельера одежды. Именно кутюрье впервые начинают создавать рациональный стиль костюма, отличающийся сдержанной простотой, отсутствием лишних деталей, дорогой отделкой [10. С. 16].

Дизайнер Поль Пуаре первым разработал костюм, не требовавший использования корсета [6. С. 109]. В 1906 году Пуаре разработал новый «эллинистический стиль» одежды, свободный от корсета: художник вернулся к когда-то модной завышенной талии. Со времен Возрождения женский европейский наряд не мыслился без утягивающего корсета, ведь он формировал модный силуэт. Несколько раз портные пытались отказаться от столь неудобного элемента одежды, но каждый раз корсет возвращался. Пуаре исключил корсет из женского туалета, сместив акцент наряда с талии на плечи. Именно его разработки смогли свершить то, что не сумели в конце XIX века ни активистки феминистского движения, ни прогрессивные врачи: женщины избавились из корсетов [8. С. 254]. Новшество оказало существенное влияние на моду начала XX века: отныне искусственный силуэт платья, рождавшийся благодаря корсету, уступил место естественной форме наряда, оттеняющей линии и изгибы женского тела.

С началом войны Дома мод были закрыты, и процесс перемен в одежде стал происходить стихийно. Уже в первый год войны длина женских платьев доходит до щиколотки, затем до середины икры. Одежда характеризуется мягкими линиями силуэта, умеренными объемами. Появляются новые удобные и

практичные виды одежды: широкие и свободные пальто, жакеты, деловые костюмы разнообразных форм, рабочая и производственная одежда.

Первая мировая война разрушила привычный общественный уклад. В прошлое уходила целая эпоха, менялись страны, люди, а вместе с этим менялся и их внешний облик. Особую роль в обществе занял ранее малочисленный средний класс. Женщины перестали посвящать себя исключительно домашнему хозяйству, они вторгались в те области, которые в XIX веке считались прерогативой мужчин. Старые платья должны были остаться в прошлом. Дизайнеры, художники бились над вопросом; какой же должна стать одежда нового времени? Анализируя историю костюма, важно понять ту роль, которую сыграли в его формировании обе мировые войны, ставшие центральными событиями XX века. Но, помимо социальных потрясений, на развитие мировой моды особое влияние оказали отдельные личности, творцы *haute couture* («высокой моды») [9. С. 264]. Именно они решали, что и как следует носить, вводили новые стили, разрушали стереотипы, влияли на общественный вкус. Первая мировая война ускорила изменения в различных областях жизни общества, культуры. Увеличилось число образованных, работающих женщин, дамы сели за руль автомобиля, стали заниматься спортом, принимая участие в международных соревнованиях. Изменялась и их одежда, отныне соответствующая облику новой эпохи.

В напряженной обстановке Первой мировой войны общественная значимость женщин резко возрастает. Заменяв ушедших на фронт мужчин, они занимаются разнообразным трудом — и умственным, и физическим. Равноправие, подтвердившееся не в декларациях, а в реальной жизни, помогает осуществить важную реформу костюма, обусловленную изменившимся образом жизни. Происходило создание практичной, не стесняющей движений одежды, упразднение корсетов, укорочение длины юбок.

После окончания Первой мировой войны мужчины вернулись на свои рабочие места, и многие женщины потеряли работу. Но уже ничто не могло заставить их сидеть дома: ведь вокруг было столько интересного. В моду вошел джаз,

популярным танцем стало танго, а затем – чарльстон. Казалось, что все пересели на высокоскоростные автомобили, начали загорать и плавать. В обществе вновь произошли изменения: на сцену вышли *nouveau riche* (нувориши), внезапно разбогатевшие за счет старых вкладов, и теперь они диктовали «правила игры». Лишь старинная аристократия оставалась верна традициям, большая же часть общества приняла эстетику авангарда. Неудивительно, что мода, захваченная новым динамичным ритмом жизни, стала меняться настолько часто, что порой за ней было трудно уследить.

Вместе с модой менялась и внешность женщины. Дамы стали носить короткие стрижки, ничем не напоминавшие объемные, причудливые прически прошлых столетий. Существенно изменилась длина юбки: теперь она достигала колена. Зрелая красота пышной женщины вышла из моды, каждая красотка мечтала походить на стройную девочку, а заядлые модницы начали одеваться как мальчишки. «*La Garsonne*», эпохальный роман Виктора Маргеритта (1922), явил миру образ, вдохновлявший женщин на смелые поступки [7. С. 1005]. Отныне дамы все чаще получали высшее образование, затем поступали па работу и без колебания вступали в романтические связи. Рождение «новой женщины» привело к тому, что в обществе возникли совершенно новые обычаи и традиции – слабый пол отныне не только управлял автомобилем, но и приобрел к игре в гольф и теннис, и даже взялся за сигарету.

Андрогенный стиль *garsonne*, игнорирующий линию груди и талии, завоевал всеобщее признание после Международной выставки декоративного искусства и современной промышленности, прошедшей в Париже в 1925 году [5. С. 59]. В моду вошла короткая прическа с плотно облегающей голову шапочкой – клош, и свободное платье с заниженной талией, длиной по колено; именно так одевались женщины [9. С. 71]. Нарочитая простота наряда оттенялась декором из вышивки, боа из перьев и различными, весьма яркими, аксессуарами. В дамской сумочке лежали ярко-красная помада, белая пудра и румяна: брови выщипывали, превращая их в тонкую линию, а глаза подчеркивали темной подводкой, завершавшей этот новый образ.

В искусстве послевоенного периода утверждается новое художественное направление — конструктивизм [6. С. 148]. Наиболее характерные его черты — эстетизация техники, всевозможных конструкций, требование функциональной, конструктивной целесообразности форм. Архитектурные сооружения из железобетона и стекла, предметы быта, окружающие человека, приобретают четкую геометрическую форму. Функциональность становится главным мерилom их красоты и ценности [1. С. 512]. Аналогичные требования предъявляются к костюму и даже к физическому состоянию человека. Спорт, гигиена все активнее входят в общественную жизнь как условие функциональной жизнедеятельности, изменяют представление о красоте человека.

Особенно резко меняется представление о красоте женщины. Это уже не беззащитное слабое существо, опекаемое мужчиной. В ее облике появляются черты независимости, решительности, приспособленности к условиям труда и быта. Сближение общественных и трудовых функций, занятия спортом создают основу для сближения определенных черт облика мужчины и женщины. Новый тип женской красоты — женщина-мальчик, тонкая, длинноногая, плоскогрудая, с узкими бедрами, без подчеркнутой талии, с мальчишеской стрижкой. Однако есть в нем и особая женственность: бронзовая от солнечного загара кожа, ярко накрашенные губы и глаза, маникюр, блестящие волосы.

Костюм, воссоздающий этот новый идеал красоты, своим кубическим силуэтом наследует основные формы архитектуры и предметов быта: эллипс, прямоугольник. Цвета его элегантны и выдержаны в одном тоне — сером, бежевом, цвета «меда и панциря светлой черепахи», белом и черном. К концу периода появляются цвета перванш (бледно-голубой), цикламен, лиловый, песочный всех оттенков [2. С. 74]. Орнамент находится под влиянием кубизма в живописи: квадраты, кружочки, черточки. Распространен также растительный орнамент. Популярными тканями были полотно, эпонж, газ, жоржет, крепдешин, шелковый и шерстяной трикотаж, сукно.

Модными дополнениями к одежде были разнообразные шарфы и шали, шелковые, кружевные, вышитые, часто

отделанные длинной бахромой. Поскольку ноги в новом костюме открыты до коленей, большую роль играют чулки из искусственного или натурального шелка, песочные, розовые, серые, всегда блестящие [12. С. 54]. Стоит заметить, что в ассортименте одежды, дополнениях, форме деталей много заимствований из мужского костюма.

Существенную роль в формировании нового женского образа сыграла знаменитая Габриэль (Коко) Шанель. Ей удалось разработать одежду, отличавшуюся не только простотой и удобством, но и неподражаемым шиком. Коко ввела в обиход сочетание ткани джерси и фасонов, заимствованных в мужской моде. Ее платья из джерси произвели настоящий фурор, а Шанель продолжала творить: она создала «брюки для яхты» в матросском стиле, пляжные пижамы и знаменитое, ставшее совершенно обязательным для любого гардероба, маленькое черное платье [3. С. 48]. Рассказывая о вкладе Шанель в историю моды, нельзя не упомянуть, что именно эта экстравагантная любительница прекрасного ввела в обиход бижутерию, которую многие сначала посчитали вульгарной [4. С. 220]. Теперь же высокохудожественная бижутерия успешно заменяет даже самые редкие драгоценности. Сторонница стиля *garsonne*, стремящаяся подчеркнуть имидж современной, независимой, активной женщины, Шанель создала совершенно новую эстетику костюма.

В 1920-е годы понятия «мода» и «искусство» стали неотделимы. В поисках интересных идей кутюрье объединялись с художниками. Представители новых течений в искусстве: сюрреализма, футуризма и ар деко – предлагали рассматривать человека и все его окружавшее в гармонии с миром, как единое художественное проявление Вселенной [13. С. 228]. Творения художников-авангардистов, в особенности сюрреалистов и футуристов, вдохновляли многих дизайнеров одежды, что привело к «радикальным изменениям в костюме. В результате этого плодотворного сотрудничества появились неподражаемые декоративные аксессуары и великолепные ткани эпохи ар деко.

Однако Великая депрессия 1929 года положила конец послевоенному расцвету искусства. Меняется социально-

экономическая конъюнктура, а вместе с ней на первый план выходят совсем другие модные тенденции.

Источники:

1. Кокто Ж. Портреты-воспоминания: 1900-1914 гг. СПб., 2002.
2. Pendergast S. Fashion, costume & culture. Vol. 1-5, Vol. 1. Detroit; 2004.
3. Worsley H. Decades of Fashion – 1900 to the presents/ L., 2011.

Литература:

4. Алпатова И. Европейский и русский костюм XIX — начала XX вв. М., 2000.
5. Баткин Л.М. Европейский человек наедине с собой. Очерки о культурно-исторических основаниях и пределах самосознания. М., 2000.
6. Блохина И.В. Всемирная история костюма, моды и стиля. Минск, 2007.
7. Гусейнов Г.М., Ермилова В.В.. Композиция костюма. – 2-е изд., М., 2004.
8. Дзеконьска-Козловска А. Женская мода XX века. М., 1977.
9. Ермилова Д.Ю. История домов моды. М., 2003.
10. Зелинг Ш. Мода. Век модельеров. 1900 – 1999. М., 2000.
11. Которн Н. История моды в XX веке. М., 1998.
12. Пармон Ф.М. Композиция костюма: одежда, обувь, аксессуары. М., 1985.
13. Ashelford J. The art of dress. Clothes and 1500-1914. L., 2000.

УДК 94(41)

ББК 3(4вел)64

ГСНТИ

03.09.31/03.09.55

Код ВАК 07.00.03

Шестакова Н.Ф.

Екатеринбург

ГОРСЕДД БАРДОВ ОСТРОВА БРИТАНИЯ:

ВОЗРОЖДЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ТРАДИЦИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Йоло Моргануг, Горседд, Айтстедвод, бард, Уэльс, валлийский язык, национальная идентичность.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается проблема «конструирования» традиций как средство возрождения и сохранения валлийской национальной идентичности в условиях англоизации Уэльса.

N.F. Shestakova

Yekaterinburg

**GORSEDD OF THE BARDS OF THE ISLE OF BRITAIN:
REVIVAL OF NATIONAL TRADITION**

KEY WORDS: Iolo Morganwg, Gorsedd, Eisteddfod, bard, Wales, Welsh language, nation identity.

ABSTRACT: The problem of the «creation» of traditions as means of revival and preservation of Welsh national identity in the conditions of an anglization of Wales is considered.

Прошлое, традиции и обычаи являются основными составляющими идентичности каждого народа, служат гарантией сохранения значимости при угнетении, средством самовыражения и формирования национального самосознания. Народы, «утратившие» собственное прошлое в результате завоевания, пытаются вернуть его, возродить мертвые традиции и предания. Поныне существует широкое движение сторонников изжившей еще во время римского завоевания Британии традиции друидизма, получившей в настоящее время название неodruidизм. В 2010 г. Великобритания официально признала религией языческий культ друидов. Комиссия по делам благотворительных организаций (Charity Comission) признала право одной из крупнейших неязыческих организаций страны «Сеть друидов» (Druid Network) на такие же налоговые льготы, какие имеют, например, христианские церкви страны [3. С. 6]. Возрожденные традиции друидизма и бардизма являются составляющими валлийской идентичности и служат источником для поддержания националистических настроений в данном регионе. Средством возрождения и олицетворения этих двух традиций стала «сконструированная» Йолом Морганугом церемония Горседда бардов острова Британия. Горседд, став церемонией открытия Айстедвода, национального фестиваля валлийской поэзии, уходящий своими корнями в средневековье и пришедший в упадок к началу XVIII в., смог вдохнуть в него новую жизнь. Горседд бардов Острова Британия – общество поэтов, писателей, музыкантов, художников и людей, которые внесли большой вклад в развитие страны, в сохранение национального языка и культуры.

Что же представляет собой церемония Горседда? Что послужило причиной ее создания? И какова ее роль в формировании национальной идентичности валлийцев?

Церемония Горседда острова Британия была создана в XVIII в. В это время Уэльс был по сравнению с Англией преимущественно малонаселенным и сельским. Значительный скачок валлийской горной промышленности не способствовал сходному с Англией увеличению численности городского населения. В это время наблюдается значительное усиление присутствия англичан в данном регионе. Поразительным результатом этого явился переход больших поместий валлийских графств в руки англичан. Начался процесс англизации правящей элиты. Положение усугубляло то, что в Уэльсе обширный и влиятельный патронаж был представлен землевладельческими семьями. В этот период наблюдается демографическая интеграция – слияние английских патрициев с валлийской дворянской элитой, а также перемещение массы коммерческих и религиозных мигрантов в процветающие города южного Уэльса. В Уэльсе на тот момент не было университетов, музеев, академий и крупных библиотек. Результатом всех этих явлений стало вымирание большинства валлийских обычаев и традиций, которые ранее способствовали сохранению ценностей и культуры местного населения. Уэльс был регионом Великобритании, где английский язык находился в широком употреблении и являлся их связующим элементом. Формирование валлийской национальной идентичности осуществлялось параллельно с формированием понятия «британцы», которое распространялось на жителей всей Британской империи и объединяло ее народы. Все это породило движение за валлийское национальное возрождение [4].

Восемнадцатое столетие стало для Уэльса «Эпохой Ренессанса». В этот период литература, музыка и устная история стали предметом огромного интереса многочисленных валлийских ученых, писателей, романтиков и патриотов. В результате ряд патриотически настроенных людей, самым известным из которых был поэт и антиквар Йоло Моргануг, оказали большое влияние на формирование уникальной валлийской идентичности перед лицом продолжающегося процесса культурной интеграции. Валлийская идентичность была основана на памяти о своем древнем прошлом.

Чтобы восстановить историческую непрерывность традиций, способствующих возрождению валлийской идентичности, нужно было некое изобретение, выдумка. И таким изобретением стала придуманная Йоло Морганугом церемония Горседда. Йоло Маргануг полагал, что необходимо подчеркнуть принадлежность валлийцев к кельтской культуре, к наследию кельтов, а создание Горседда стало бы прекрасным для этого средством.

Йоло Моргануг был гениальным фантазером и выдумщиком. Он родился в Лланкарфане в 1747 г., прожил весьма специфическую жизнь, был слаб здоровьем [13]. Его часто посещали видения, которые были вызваны использованием им настойки опиума. Моргануг получил образование на дому, хорошо знал валлийский язык и проникся большой любовью к валлийской литературе, прозе и поэзии. Он начал сам «создавать» валлийские средневековые рукописи. Дилвин Майлз в своей книге «Тайна бардов Острова Британия» пишет о Йоло Моргануге следующее: «Йоло Моргануг был раздражительным, романтичным и неисправимым баснописцем, наркоманом, ипохондрик. Он был не только самым прекрасным ученым валлийской истории и литературы своего времени, но и знатоком в сфере музыки, геологии, сельского хозяйства, садоводства, ботаники, богословия, политики, архитектуры, несмотря на то, что по роду занятий Йоло был простым каменщиком».

Первая церемония Горседда Бардов Острова Британия состоялась на Айтседводе в Кармартене в 1792 г. Йоло Маргануг явился на фестиваль с горсткой гальки, из которой сложил круг, после чего посвященные в тайны Горседда барды начали проведение ритуала. Церемония Горседда стала неотъемлемой частью фестиваля Айтседвод. Изобретение Маргануга придало торжественность и таинственность фестивалю, вдохнуло в него жизнь. Йоло Моргануг «изобрел» прошлое, на основе которого он смог обезопасить будущее валлийского языка, культуры и священного ремесла бардов. Он убедил самые выдающиеся фигуры валлийского общества в том, что древняя мудрость Друидов Британских островов жива и процветает [5].

Следующая церемонии Горседда Бардов острова Британия состоялась на холме Праймроуз («Первоцвета») в Лондоне в 1792 г. Ритуал на холме Праймроуз начался с создания из двенадцати

массивных камней Большого друидического круга с центральным камнем, известным под названием «Маэн Ллог» («камень алтаря»). На Маэн Ллог был помещен обнаженный меч, который позднее был вложен бардами в ножны. Несмотря на то что ритуалы кажутся языческими, Йоло был набожным человеком, монотеистом и членом Унитарной церкви. И все же некоторые его ритуалистические идеи и их языческое происхождение позволяют предположить, что не все его работы были беллетристикой.

Церемония Горседда представляет собой целый комплекс обрядов и символов, многие из которых изначально не были введены Йоло Морганугом, а возникли позднее с целью придания ей еще более яркого и красочного вида.

Главным символом Горседда является «Авен», придуманный Йоло Морганугом. Возникновение этого символа он объясняет следующим образом: «Бог создал мир мелодичным произнесением своего святого имени». «Авен» символизирует голос Бога, он представляет собой лучи восходящего солнца в период солнечного равноденствия и солнцестояния. Бога и его голос олицетворяет каменный комплекс. На некотором расстоянии вне каменного круга в центре с восточной стороны располагается камень «Маэн и Гифамод» («Камень согласия»). В пределах главного круга по левую и по правую сторону находятся порталные камни. Это выравнивание относительно Маэн Ллог (алтаря) внутри каменного круга образует три луча «Нод Кифрин». Таким образом, каменный круг и исходящие из него три луча представляют собой изображение Бога и вибрацию его голоса.

Церемония Горседда, согласно древней традиции, должна была проводиться в определенные времена года, а именно в так называемые «Четыре солнечных фестиваля», которым он дал название «Албан». Первый фестиваль назывался Албан Эйлир (Весеннее Равноденствие), второй – Албан Хефин (Летнее солнцестояние), третий – Албан Эльфед (Осеннее Равноденствие) и последний – Албан Арфан (Зимнее солнцестояние). Каждый из них обозначался священным символом: Эйлир – клевером, Хефин – священным дубом, Эльфед – початком кукурузы, и, наконец, Арфен – священной омелой [1].

С 1819 г. Национальный Айтседвод Уэльса и Горседд бардов слились воедино. Воображение Йоло Моргануга навсегда

изменило структуру и порядок проведения Айстедвода. В 1855 г. во время церемонии Горседда в Динасом Мауддуи ап Ителом была прочитана молитва, которая позднее стала официальной молитвой церемонии Горседд. Эту молитву сочинил Йоло Моргануг. Только в 1927 г. В.С. Гвинном Уильямсом, музыкальным организаторам Горседда, к тексту молитвы была написана музыка. Молитва исполняется в начале церемонии Горседда [8]. В 1861 г. было принято решение о ежегодном проведении летнего фестиваля Айстедвод поочередно в Северном и Южном Уэльсе, как это делается и по сей день.

Персонаж «друида» был введен в систему Горседда только в 1876 г. Считается, что эта роль была введена Друидическим обществом Англси, образовавшимся в 1772 г. как благотворительное сельское общество, члены которого в конечном итоге должны были стать бардами Горседда.

В 1890 г. Национальной ассоциацией Айстедвода была формально принята конституция в Бангоре в Северном Уэльсе. Эта Ассоциация ясно определила роль Горседда и его положение в рамках Айстедвода. Члены Горседда автоматически становились членами ассоциации. В конце XIX в. Горседд стал осуществлять проверку навыков грамматики, языка, поэзии, риторики и знания культуры тех, кто хотел принять участие в фестивале Айстедвод. Во время церемонии Горседда проводился конкурсный отбор потенциальных кандидатов в разряды Горседда. Существует три разряда: первый разряд – Оват, второй – Бард, и третий – Друид. Титул Друида являлся самым почетным званием, обычно присуждаемым священнослужителям. Титула Овата мог быть удостоен знаток в музыкальном ремесле и искусстве. Титул Барда присуждался за знание валлийского языка и за талант в стихосложении.

Прототипом внешнего образа, в том числе и одежды, Верховного друида Горседда, стала картина «Верховный Друид в своем судебном одеянии», созданная художником Чарльзом Гамильтоном Смитом в сотрудничестве с антикваром Сэмюэлем Руш Меириком. Верховный друид носил корону из золотых листьев дуба с символом «Авен» [2. С. 240]. Белый цвет его рубашки или туники воплощает бескомпромиссную и незапятнанную истину, в соответствии с друидическим девизом

«Истина против мира». Барды облачаются в одеяние синего цвета, символизирующего цвет летнего неба, символ спокойствия и мира, а оваты – в одеяние зеленого цвета, цвета зелени.

«И Корн Гулад» (трубы) являются важным элементом церемонии Горседд. Их используют при объявлении имени победившего на фестивале поэта [6]. С 1860 г. их использование стало неотъемлемой частью обряда, для этого была введена должность трубача. На Айтседводе в Врексхаме в 1888 г. Эдвард Джонс предоставил для использования в церемонии Горседд серебряные трубы со знаменем, на котором был изображен красный дракон. Одевание и головной убор трубачей были разработаны Айзеком Уильмсом из Национального музея Уэльса в 1923 г.

Впервые официальное знамя было создано Т.Х. Томасом для церемонии Горседда в Лландудно в 1896 г. Оно много раз обновлялось, но дизайн оставался прежним. В верхней части знамени находится солнце, символизирующее свет, а в центре него располагается красный дракон, являющийся национальным символом Камбрии. От солнца исходят золотые лучи, три из которых образуют символ «Авен». В нижней части знамени находится символ Горседда Острова Британия – двенадцать камней в центре с Маэн Ллог. Вокруг каменного круга располагаются трилистник, вербена, кукуруза и омела. Границы знамени декорированы листьями дуба с желудями. Фоном этого декора служит шелк лазурного цвета с вышитым на нем девизом «Истина против мира» [10].

Во время церемонии открытия Горседда Верховный друид вставляет меч в ножны. Молодая девушка подносит к Главному друиду «Рог изобилия» и просит испить из него вина. Затем маленькие девочки в зеленых платьях, олицетворяющие эльфов, персонажей валлийских мифов, исполняют «Цветочный танец», изображающий сбор луговых цветов [9]. Цветочный танец плавно переходит в обряд «Блодеугед» («Цветочный подарок»). Этот обряд был введен только в 1936 г. Блодеугед – это букет, состоящий из луговых цветов, початков кукурузы и трав, символизирующих валлийскую землю. Девочки присоединяют свои букеты к цветам Блодеугеда, после чего он вручается Верховному друиду [7].

Существует две церемонии награждения победителей. В 1867 г. была введена церемония коронации поэта, победившего в стихосложении. Для коронации на рубеже XIX – XX вв. были сделаны трон и корона победителя. Второй церемонией награждения является вручение медали прозы. Медалью прозы впервые был награжден в Махинлифе в 1937 г. Д.О. Уильямс. Во время награждения победитель облачается в специальный наряд, ему присуждается новое имя в соответствии с бардийской традицией. Таким образом, происходит некий обряд перерождения. Церемония награждения завершается исполнением Заключительной песни, которой приветствуют нового победившего барда. Впервые ее исполнили на Национальном Айтседводе в Суонси в 1926 г. Слова были написаны Кинаном на мелодию «Кэптен Морган» («Capten Morgan») [11].

Выдуманная Йоло Марганугом красочная и яркая, наполненная языческими обрядами церемония Горседда выступила в качестве импульса, способствующего возрождению Айтседвода, национального фестиваля валлийской поэзии, средневековых бардийских традиций валлийцев, их языка, культуры и истории. Фестиваль Айтседвод с включенной в него церемонией Горседда в настоящее время является самым популярным и излюбленным праздником валлийцев, а также символами их национальной идентичности.

Источники:

1. Williams Ab Ithel J. The Barddas of Iolo Morganwg. Vol. I. 1862. URL: <http://www.museumwales.ac.uk/en/884/>

Литература:

2. Земцов В.Н. Там, где течет Тайви... Воспоминания об Уэльсе. Екатеринбург, 2011.
3. Мальцев В. Британия под колпаком друидов // Н.Г. Религии. М., 2010. №18. С.6. URL: <http://ebiblioteka.ru/browse/doc/22666435>
4. Colla M. Iolo Morganwg and the Place of Authenticity within the Creation of a Welsh Cultural Identity. URL: <http://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=morganwg%20and%20the%20place%20of%20authenticity%20within%20the%20creation%20of%20a%20welsh%20cultural%20identity&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.historyitm.org%2Findex.php%2Fhitm%2Farticle%2Fdownload%2F86%2F22&ei=IT0vUZHzo4uL4gS4sYHwAw&usq=AFQjCNFRNBTWphmQ6Lc vIVdsytMTcZoL1A&bvm=bv.43148975,d.bGE&cad=rjt>

5. Hughes K. The stones and the chair – A history of the Gorsedd of bards.
URL: <http://druidnetwork.org/articles/meiniachadair.html>
6. Y Corn Gwlad (trumpet) // National museum Wales. URL:
<http://www.museumwales.ac.uk/en/906/>
7. The Blodeuged (the gift of Flowers) (previously the Aberthged) // National
museum Wales. URL: <http://www.museumwales.ac.uk/en/914/>
8. The Chairing Song // National museum Wales. URL:
<http://www.museumwales.ac.uk/en/929/>
9. The Floral Dance // National museum Wales. URL:
<http://www.museumwales.ac.uk/en/899/>
10. The Gorsedd Banner // National museum Wales. URL:
<http://www.museumwales.ac.uk/en/909/>
11. The Gorsedd Player // National museum Wales. URL:
<http://www.museumwales.ac.uk/en/928/>
12. The Prose Medal // National museum Wales. URL:
<http://www.museumwales.ac.uk/en/897/>
13. Williams, Edward (Iolo Morganwg) // Welsh Biography Online.
URL: <http://yba.llgc.org.uk/en/s-WILL-EDW-1747.html>

Раздел II. Актуальные проблемы теории и методики обучения истории

УДК 371.13

ББК 4226.63+Ч426- ГСНТИ 14.35.09 Код ВАК 13.00.08
242

А. В. Антонова

Екатеринбург

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: проект, проектная деятельность, личностные и профессиональные компетенции.

АННОТАЦИЯ: В статье представлена методическая разработка проекта «Олимпиады как фактор повышения качества образования студентов исторического факультета педагогического ВУЗа», направленного на формирование личностных и профессиональных компетенций будущего учителя истории.

A. V. Antonova

Yekaterinburg

DESIGN ACTIVITY, AS A FORM OF PERSONAL AND PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF STUDENTS OF HISTORY

KEY WORD: project, project activity, personal and professional competency.

ABSTRACT: In the article the methodical development of the project "contests as an increasing factor of the quality of education of students of the historical faculty in the pedagogical university", directed to form the personal and professional competence of future teachers of history was presented.

Одной из приоритетных задач государства в области молодежной политики на сегодняшний день является задача, связанная с «вовлечением молодежи в социальную практику и ее

информирование о потенциальных возможностях саморазвития, обеспечение поддержки талантливой, научной, творческой и предпринимательской активности молодежи» [1. С. 243]. В связи с этим актуальным является вопрос об участии молодежи, прежде всего студентов, в проектной деятельности, которая открывает большие перспективы для самореализации студента, развития его творческого и научно-исследовательского потенциала, созидательной активности и т.д.

Одной из основополагающих характеристик современного человека, действующего в пространстве культуры, является его способность к проективной деятельности. Проектная деятельность относится к разряду инновационной, так как предполагает преобразование реальности, строится на базе соответствующей технологии, которую можно унифицировать, освоить и усовершенствовать. Актуальность овладения основами проектирования обусловлена, во-первых, тем, что данная технология имеет широкую область применения на всех уровнях организации системы образования. Во-вторых, владение логикой и технологией социокультурного проектирования позволит более эффективно осуществлять аналитические, организационно-управленческие функции. В-третьих, проектные технологии обеспечивают конкурентоспособность специалиста [2. С. 3].

Проектная деятельность является одним из эффективных средств формирования профессиональных и личностных компетенций студентов. Проектная деятельность может реализоваться посредством участия студентов – будущих учителей истории в межвузовском конкурсе социально-значимых студенческих проектов «Моя инициатива в образовании». Для участия в конкурсе автором была сформирована инициативная группа из студентов исторического факультета Уральского государственного педагогического университета и определена тема проекта: «Олимпиады как фактор повышения качества образования студентов исторического факультета педагогического ВУЗа».

Цель проектной деятельности – формирование профессиональных и личностных компетенций будущего учителя истории в процессе участия в конкурсе социально-значимых студенческих проектов «Моя инициатива в образовании».

Исходя из цели, были определены следующие задачи работы над проектом:

- *образовательная* – обобщение и систематизация знаний студентов по дисциплинам предметной подготовки, по организации и осуществлению проектной деятельности, формирование общекультурных и профессиональных компетенций;

- *развивающая* – развитие умений проектной деятельности, коммуникативных качеств, навыков работы с исторической информацией, умения публично выступать и защищать проект;

- *воспитательная* – повышение интереса к будущей профессии, воспитание ответственности и организованности.

Мы использовали следующий алгоритм работы над проектом:

1. формирование инициативной группы студентов;
2. выбор темы проекта;
3. обоснование актуальности проекта;
4. определение цели и основных задач проекта;
5. выделение основных этапов и определение сроков реализации проекта;
6. ожидаемые результаты деятельности в рамках проекта;
7. проведение экспертного опроса (экспертизы проекта);
8. оформление проекта;
9. подготовка презентации разработанного и реализованного проекта, его защита на региональном этапе конкурса социально-значимых студенческих проектов «Моя инициатива в образовании».

Рассмотрим каждый пункт предложенного нами алгоритма работы над проектом более подробно.

Для того, чтобы создать инициативную группу, автором была проведена соответствующая беседа со студентами 3 курса исторического факультета Уральского государственного педагогического университета (2008 г.), в процессе которой студенты были ознакомлены с положением о конкурсе студенческих социально-значимых проектов «Моя инициатива в образовании», с перспективами участия в конкурсе, возможностью съездить на всероссийский этап конкурса в Санкт-Петербург и т.д. Для участия в конкурсе была сформирована инициативная группа

студентов в составе пяти человек и определена тема проекта: «Олимпиады как фактор повышения качества образования студентов исторического факультета педагогического ВУЗа».

После выбора темы проекта проходило обсуждение по вопросу: «Насколько данный проект является актуальным на сегодняшний день?», в ходе которого каждый студент и консультант проекта высказывали свою точку зрения. Актуальность проекта состоит в том, что эффективное формирование личности учителя может осуществляться только в рамках целостной педагогической системы, в которой выделяют две основные подсистемы: собственно учебный процесс и внеаудиторная работа студентов.

Одним из эффективных видов внеаудиторной работы студентов, тесно связанным с учебным процессом, является олимпиада. Олимпиада (греч. – состязание, соревнование) – культурный праздник сопровождающийся смотром сил в какой-нибудь области культуры, соревнование, в ходе которого студентами решается целый ряд мыслительных задач с целью определения командного и личного первенства. Олимпиада выполняет важнейшую миссию создания наиболее благоприятных условий для интеллектуального развития молодежи, за счет выявления, поддержки и всестороннего развития их интересов и способностей.

Предметные олимпиады являются важным элементом профессиональной подготовки будущего учителя истории, органически связанным с процессом самообразования, расширением культурного кругозора, приобретением новых знаний, умений и навыков, формированием профессионально-значимых качеств, общекультурных и профессионально-специализированных компетенций, с удовлетворением индивидуальных потребностей и интересов студентов. Дополняя учебные занятия, олимпиады позволяют повысить качество подготовки выпускника педагогического вуза по специальности «история», а тем самым и качество исторического образования в целом.

После обоснования актуальности проекта нами были определены цель и задачи проекта.

Цель проекта: повысить качество образования студентов исторического факультета УрГПУ посредством организации и проведения олимпиад по дисциплинам предметной подготовки.

Определив цель, мы выявили основные задачи теоретического и практического характера:

- разработать и провести олимпиады по дисциплинам предметной подготовки для студентов исторического факультета Уральского государственного педагогического университета;
- осуществить анкетирование студентов об эффективности проведенных мероприятий;
- провести экспертный опрос среди преподавателей, участвующих в олимпиадах в качестве жюри;
- выявить психолого-педагогические условия успешного проведения олимпиад по истории;
- проанализировать влияние проведенных олимпиад на качество профессиональной подготовки будущего учителя истории.

Работа над проектом включала в себя следующие этапы:

1. Подготовительный
2. Практический (проведение олимпиад)
3. Аналитический.

На подготовительном этапе решались следующие задачи:

- обсуждение на заседании студенческого научного общества (СНО) тематики олимпиад;
- проведение «круглого стола» с преподавателями;
- разработка и принятие положения о предметных олимпиадах исторического факультета УрГПУ;
- разработка сценариев олимпиад, подбор методических материалов, пошив костюмов;
- формирование команд и ознакомление их с темой и домашним заданием олимпиад;
- выбор ведущих и осуществление соответствующей подготовки их к проведению исторических олимпиад;
- информирование студентов факультета о предстоящих олимпиадах.

На втором этапе были подготовлены и проведены следующие олимпиады:

- по истории образования и педагогической мысли;
- по культуре России XVII-XVIII в.;
- по истории России первой половины XIX века;
- по новой истории стран Запада.

На аналитическом этапе решались следующие задачи:

- проведение анкетирования студентов с целью выявления положительных и отрицательных моментов олимпиад;
- анализ результатов экзаменационных сессий студентов, которые принимали участие в олимпиадах, и студентов, которые не принимали участие в олимпиадах;
- обсуждение результатов деятельности на заседаниях студенческого научного общества и внесение соответствующих изменений в методику проведения олимпиад с учетом замечаний, пожеланий студентов и преподавателей.

Сроки реализации проекта – сентябрь 2007-март 2009 гг.

В качестве ожидаемых результатов проектной деятельности мы выделили следующие:

- приобретение новых знаний, развитие предметных умений и навыков студентов – будущих учителей истории;
- расширение культурного кругозора студентов;
- развитие коммуникативных, организаторских, интеллектуальных и других способностей будущих учителей истории;
- формирование личностных и профессиональных компетенций студентов;
- сплочение студенческого коллектива исторического факультета;
- повышение успеваемости студентов.

Для оценки эффективности проведенных олимпиад мы использовали как анкетирование студентов, так и экспертную оценку.

В анкетировании приняли участие студенты третьего курса Уральского государственного педагогического университета, посещавшие олимпиады по дисциплинам предметной подготовки.

Экспертами выступили три преподавателя исторического факультета Уральского государственного педагогического университета и один преподаватель кафедры общей педагогики УрГПУ, принимающие участие в олимпиадах в качестве жюри.

В процессе практической деятельности мы выявили психолого-педагогические условия, влияющие на эффективность и результативность проведения исторических олимпиад. К ним относятся:

- стимулирование и развитие у студентов познавательного интереса к изучению исторического прошлого;

- практический характер олимпиадных заданий (студенты должны научиться применять полученные в процессе учебной работы знания, умения и навыки в практической деятельности, нестандартных ситуациях);

- в процессе подготовки к олимпиаде необходимо стимулировать стремления студентов к получению новых знаний по дисциплинам предметной подготовки и самообразованию;

- проведение олимпиад не менее одного раза в семестр, усложняя их содержание от курса к курсу;

- использование различных форм проведения олимпиад («Своя игра», «Исторический бой», «Машина времени» и др.), способствующих формированию и развитию личностных и профессиональных компетенций.

После проведения подготовительной и содержательной части работы в процессе реализации проекта мы приступили к его оформлению, согласно требованиям, изложенным в положении о конкурсе студенческих социально-значимых проектов «Моя инициатива в образовании».

На протяжении всей работы над проектом мы активно воздействовали на эмоциональную сферу личности студентов, вызывая у них эмоционально положительные реакции в процессе осуществления проектной деятельности, используя такие методы, как поручение и поощрение. Метод поручений использовался для разграничения обязанностей студентов в процессе работы над проектом, где каждому студенту в соответствии с его способностями и возможностями был определен свой вид деятельности (составление сценария олимпиад, анкетирование студентов, анкетирование преподавателей, организация фото и видео съемки, проведение олимпиад и др.) для создания ситуации успеха, эмоциональной удовлетворенности от выполненной студентами работы. Метод поощрения выражался в форме

похвалы, положительной оценки деятельности студентов в рамках работы над проектом.

Метод одобрения способствовал возникновению у студентов положительных эмоций (уверенности в себе, удовлетворения от своей деятельности, бодрости) и стимулированию дальнейшей работы над проектом.

На основе оформленного проекта нами была подготовлена его электронная презентация для защиты. Содержательная часть презентационных материалов содержала все основные аспекты разработанного проекта, начиная с актуальности, формулировки цели и задач, комплекса олимпиад, сроков реализации проекта, ответственных, финансового обеспечения, ожидаемых результатов и профессионального эффекта олимпиад для подготовки будущих учителей истории. Также в презентации были представлены яркие моменты олимпиад – фотографии студентов исторического факультета УрГПУ, участвующих в олимпиадах по дисциплинам предметной подготовки.

В процессе защиты проекта «Олимпиады как фактор повышения качества образования студентов исторического факультета педагогического ВУЗа» на вузовском этапе конкурса, который состоялся 29 апреля 2009 г. в Уральском государственном педагогическом университете, студенты заняли 1 место и были отправлены на IV межвузовский этап конкурса социально-значимых студенческих проектов «Моя инициатива в образовании», который проходил в Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена в период с 18 по 20 мая 2009 г. в Санкт-Петербурге. На межвузовском этапе конкурса в номинации «Вместе дружная семья» студенты при непосредственной подготовке и консультировании автора заняли почетное первое место.

Итак, поставленные задачи проекта были выполнены, цель достигнута. Участие студентов 3 курса исторического факультета Уральского государственного педагогического университета в вузовском и межвузовском этапах конкурса социально-значимых проектов «Моя инициатива в образовании» с проектом «Олимпиады как фактор повышения качества образования студентов исторического факультета педагогического ВУЗа» при непосредственном консультировании автора, способствовало

развитию у студентов как профессиональных компетенций (владение навыками работы с исторической информацией, способность и готовность использовать современные информационные технологии, способность и готовность к проектной деятельности, способность применять исторические знания на практике, способность самостоятельно приобретать знания и умения по специальности) так и личностных компетенций (проявление активности, проявление высокой степени работоспособности, способность к исполнительности, способность к порождению новых идей, способность к критике и самокритике, способность к организации, способность работать самостоятельно, уверенность в себе) в целом формирующих у студентов профессиональную компетентность, необходимую для продуктивного осуществления педагогической деятельности.

Таким образом, важным условием успешного формирования и развития профессиональных и личностных компетенций студентов в процессе внеаудиторной работы является использование такого вида деятельности как конкурс социально-значимых проектов студентов «Моя инициатива в образовании», который позволяет раскрыть творческий и интеллектуальный потенциал студентов, расширить их информационное поле знаний, развить коммуникативные умения и навыки, умение публично выступать, необходимые для успешной реализации будущего учителя истории в профессиональной деятельности.

Проектная деятельность направлена на сотрудничество педагога и студента, развитие его творческих способностей, дает возможность раннего формирования профессионально-значимых умений и навыков, личностных и профессиональных компетенций будущего учителя истории. Проектная деятельность «позволяет сочетать все режимы работы: индивидуальный, парный, групповой, коллективный» [3. С. 1], которые необходимо активно использовать в процессе подготовки конкурентоспособного и компетентного учителя истории в системе высшего педагогического образования.

Источники:

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013-2020 г.»: распоряжение Правительства РФ от 22 ноября 2012 г. № 2148-р. – М., 2012.

Литература:

2. Электронный учебник по курсу «Проектная деятельность как способ организации семиотического образовательного пространства». URL: <http://bg-prestige.narod.ru/proekt/>.

3. Падикова М.В. Проектная деятельность в школе URL: <http://festival.1september.ru/articles/624317/>.

УДК 908+371.2

ББКЧ420+ГЗ(2)612-

ГСНТИ 03.23.55

Код ВАК 07.00.02

9

И.Л. Бахтина

Екатеринбург

**ОПЫТ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПОЛИТЕХНИЗМА
В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ
СЕЛЬСКИХ ШКОЛ УРАЛЬСКОЙ ОБЛАСТИ В 1920-е
ГОДЫ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: общеобразовательная школа, учебно-воспитательный процесс, политехническое образование, трудовое воспитание, реформа образования.

АННОТАЦИЯ: Рассматриваются проблемы осуществления политехнического образования в сельских школах Уральской области в 1920-е гг. Анализируется содержание трудового воспитания и политехнического обучения, формы и методы их осуществления на разных этапах развития школы.

I.L. Bakhtina

Yekaterinburg

**THE EXPERIENCE OF CARRYING OUT A SYSTEM OF
POLITECHNIC EDUCATION IN THE EDUCATIONAL
PROCESS OF VILLAGE SCHOOLS IN THE URALS
REGION IN 1920s**

KEY WORD: Secondary School, the educational process, a system of polytechnic education, labor education, educational reform.

ABSTRACT: The problem of the carrying out a system of polytechnic education in village schools in the Ural region in the 1920s is reviewed. The content of labor education and a system of polytechnic education, forms and methods of its implementation at different stages of development of the school are analysed.

В условиях реформирования образовательной системы на современном этапе большое значение имеет изучение исторического опыта проведения школьных реформ, в том числе опыт культурных преобразований на селе.

Большие изменения в содержании работы общеобразовательных школ произошли в 1920-е гг. Как и в дореволюционный период, главной задачей было научить читать и писать, но из двух основных аспектов школьной работы – образования и воспитания – советской школой уже в процессе её создания основной упор был сделан не на передачу знаний, а на воспитание нового человека нового общества [16. С. 142]. При этом целевые установки самого образовательного процесса претерпели значительную трансформацию: на место господствовавшего в дореволюционной школе убеждения в самоценности знания пришло иное, прагматическое понимание учебного процесса, просматривавшегося теперь исключительно в плане социализации ученика. П.П. Блонский, один из ведущих теоретиков новой школы, считал, что «наш ученик должен изучать мир и жизнь, а не арифметику и физику» [12. С. 61]. Ему вторил С.Т. Шацкий: «Разрешение детского вопроса не в том, чтобы все дети были грамотными, а в том, чтобы они умели жить» [10. С. 217]. При таком подходе учебный процесс неизбежно терял присущую русской дореволюционной школе классически-академическую окраску и приобретал новые черты, диктуемые временем революционных преобразований образования [13. С. 12].

Важнейшим нововведением учебно-воспитательной работы школы 1920-х гг., в том числе сельской, стал такой характер учебной деятельности, который известен в педагогической и исторической литературе как политехнизм. Понятие «политехнического образования» как такого типа образования, который отличается и от общего, и от профессионального, состоит в том, что знакомит в теории и на практике со всеми основными видами производства, было сформулировано в педагогической литературе того времени на основе некоторых замечаний К. Маркса и Ф. Энгельса о необходимости для социалистического общества связи содержания образования с характерными чертами индустриального производства. Будущий человек социалистического общества должен был понимать научные основы всего промышленного производства в целом и в то же время в совершенстве знать несколько его отраслей на практике. Таким образом, в документах тех лет политехнизм понимался как

основное средство воспитания политехнического образования в советской педагогике. Политехнизм должен был стать тем, что излечило бы школу от «схоластичности книжно - словесной учебы», приблизило бы школу к жизни и наполнило ее социалистическим содержанием. Положения о политехническом образовании вошли в важнейшие партийно-государственные документы – «Положение о единой трудовой школе» и новую партийную программу [16. С.18,133-138].

Однако, как только от общих представлений теоретики политехнизма переходили к конкретизации содержания политехнического образования, мнения сразу же начинали расходиться.

Одни считали, что политехнизм должен состоять в изучении различных производственных навыков, другие видели его призмой, через которую каким-то образом должны преподаваться общеобразовательные предметы. В то же время на практике руководители народного образования и педагоги не в полной мере понимали содержание этого понятия.

Вообще в начале 1920-х гг. такой термин, как «политехнизм», вовсе не фигурировал в отчетах и планах даже ГубОНО, не говоря об инстанциях уровнем ниже и о самой массовой школе – сельской школе I ступени. А среди теоретиков споры продолжались на всем протяжении 1920-х гг. Часть руководителей НКП, и прежде всего Н.К. Крупская выступала против той системы трудового обучения, которая в определенной мере сформировалась в советской школе. Научно-педагогическая секция государственного Ученого Совета во главе в Н.К. Крупской с 1923 года разрабатывала методические основы политехнизма и стремилась проводить их в жизнь. По мнению руководства этой секции, политехнизм предполагал не обучение разным видам труда, а изучение его [12. С. 127]. Политехнизм, считали они, нельзя вычленять из общего образования, иначе получалось чисто утилитарное, техническое образование; это должен был быть не предмет, а принцип обучения [15. С. 195].

В то же время содержание этого принципа оставалось весьма неопределенным. Исходя из ленинского тезиса, что «политехнический принцип не требует обучения всему, но требует обучения основам современной индустрии вообще», Крупская в

1923 году объясняла это так: «политехнизм имеет целью изучения современной техники в целом, главных ее достижений, ее основ, изучение взаимоотношений между различными отраслями производства, изучение тенденций развития современной техники, выяснение того, куда идет это развитие» [18. С.161]. Несколько конкретней писал, характеризуя данное явление, П.П. Блонский в 1925 году: «Политехническая школа есть школа, дающая общее производственное образование, то есть знакомящая подростка с общими приемами механической и химической обработки сырья и полуфабрикатов» [10. С. 253].

У разных авторов теории политехнического образования это понятие варьировалась в диапазоне от обучения навыкам столяра и плотника [16,С.139] до изучения какой-то сверх-абстрактной общей теории техники, которую предполагалось преподавать не только в средней, но и в начальной школе. В то же время когда за это брались технократы, получалось нечто более конкретное, но вместе с тем и «зловещее». Так, А.К. Гастев в своем Центральном Институте Труда (ЦИТ) создал целую систему «индустриальной педагогики». В ЦИТе на основе достижений психофизиологии трудовую деятельность расчленили на элементарные операции с доведением их выполнения до автоматизма; такое обучение полностью уподобляло человека машине [17. С. 72-80; 14. С. 112].

В конце концов, политехнизм так и остался достоянием теории и к 1927 году труд стал отдельным самостоятельным школьным предметом, что вместе с тем было и фактическим отказом от дальнейших попыток реализации оказавшейся столь общей и неясной идеи политехнического обучения [14. С. 111].

Как мы видим, содержание трудового воспитания и политехнического обучения, формы и методы их осуществления на разных этапах развития школы менялись. Если в первые годы Советской власти главное внимание в общеобразовательных школах обращалось на организацию труда по самообслуживанию и созданию мастерских, то в годы восстановления народного хозяйства (1921–1925 гг.) – на изучение трудовой деятельности людей и организацию общественно-полезного труда, включая культурно-просветительные и политические кампании.

В первый и второй периоды акцент делался на изучение школьниками трудовой деятельности людей, проявляла себя

тенденция к «словесному политехнизму» [13. С. 190], т.е. политехнизм понимался как принцип обучения, а не как отдельный предмет.

«Трудовой политехнизм» начинает осуществляться во второй половине 1920-х гг. Он был заложен в школьных комплексных программах ГУСа. Программы 1927 года впервые ввели трудовое обучение в школах, которое предусматривало вооружение учащихся различными навыками труда. Одновременно с этим были даны указания о дальнейшей работе по созданию материальной базы для трудовой и политехнической подготовки школьников. Кроме рабочих комнат и мастерских рекомендовалось создавать межшкольные мастерские, осваивать пришкольные земельные участки в сельской местности. Так, в постановлении СНК РСФСР «О состоянии школ повышенного типа» от 23 июня 1926 года предлагалось «...принять меры к максимально возможному обеспечению деревенской школьной сети земельными участками, мертвым и живым сельскохозяйственным инвентарем, семенами и агрономической помощью, а Высшему Совету Народного Хозяйства РСФСР оказать содействие в оборудовании мастерских для школ повышенного типа (семилетних и средних)» [16. С. 151].

Во второй половине 1920-х гг. начинаются практические мероприятия по осуществлению трудового и политехнического обучения. Комплексные программы вводили некоторые элементы политехнического обучения. В начальной школе проводились занятия по выработке у учащихся навыков работы с деревом, металлом, бумагой, картоном, текстильным материалом, глиной и овладению простейшими инструментами труда: молотком, пилой, рубанком и т.п.

Для осуществления трудового обучения в сельских школах создавались пришкольные земельные участки, на которых организовывалась опытническая работа учащихся по выращиванию зерновых и овощных культур. Некоторые школы сельской местности, в том числе на Урале в 1926–1929 гг. в целях трудового обучения развернули работу на пришкольных участках, давали учащимся знания и навыки передовых приемов и методов ведения сельского хозяйства, удачно связывали теоретическое обучение с практической деятельностью, те школы, которые не

имели пришкольных участков, развертывали работу в хозяйствах родителей учащихся.

Например, Кривская школа, начиная с 1926 года, развернула трудовое обучение на пришкольном участке, проведя опыты по выращиванию зерновых культур. Благодаря протравлению семян школьники вырастили урожай, свободный от головни. В 1927/28 уч. г. школа переключилась на выращивание овощей, успешно завершила эту работу, дав учащимся навыки ухода за овощами, распространив их среди местного населения [4. С. 23].

Подобная работа велась во многих сельских школах Уральской области. В конце 1920-х гг. ШКМ перешли от случайных форм опытнической работы к производственной практике учащихся в сельском хозяйстве, проводимой более планомерно и давшей более широкое представление о сельскохозяйственном производстве.

Так, например, Ординская ШКМ в Кунгурском округе уже в 1925 году, как рассказывала газета «Уральский рабочий», занималась опытнической и общественной работой. За свое существование Ординская школа провела по району 15 лекций и 10 докладов [5. С. 8].

Судя по материалам печати, к 1927 году все школы крестьянской молодежи в Уральской области имели земельные участки от 5 и даже до 300 десятин [4. С. 25]. Учебные занятия в ШКМ начинались только с октября, после осенних полевых работ, и продолжались до мая, когда начинался посев, и занятия в школе весной, таким образом, переносились на хозяйство, земельный участок. Это позволяло учащимся приобретать знания и навыки передовых приемов и методов ведения сельского хозяйства [5. С. 8].

Однако трудовое обучение в деревне в эти годы имело так же, как в городе серьезные недостатки. Оно чаще всего носило случайный характер. Работа в мастерских и пришкольных участках не увязывалась с общеобразовательными знаниями учащихся, трудовые навыки теоретически не осмысливались и поэтому теряли свою политехническую ценность.

Работа учащихся сельских школ на пришкольных участках обычно преследовала узкие цели изучения того или иного метода сельскохозяйственного труда, не давая учащимся полного

представления о сельском хозяйстве и его отраслях. К тому же земельные участки, непереносимое условие для применения в условиях сельской школы трудовых методов работы, имелись далеко не при всех школах. В Пермском округе, например, к концу 1920-х гг. по данным информационного отчета о состоянии дел народного образования они имелись при 51,8% школ (из 180 школ, давших сведения). Обработка с участием учащихся производилась только при 49 школах (1/4) из обладающих земельными участками различного характера, да и то преимущественно в форме привлечения учащихся к работе на огороде [2. Л. 129].

Методическая секция Уралсоцвоса поставила перед собой задачу проработать вопрос о формах и методах использования в учебно-воспитательных целях пришкольных земельных участков, поскольку участки эти (до 3,5 десятин на школу) использовались школами нецелесообразно и производились только частичные засева примитивными способами, не ставились наблюдения, не привлекались к этому рода работе учащиеся и т.д.; между тем сельскохозяйственные районы с примитивными формами землепользования нуждались в указаниях относительно рациональных способов обработки земли [6. Л. 15].

Сельские школы, за небольшим исключением, не решали задач ознакомлением учащихся с промышленным производством.

Как отметило совещание работников ШКМ Уральской области в мае 1930 года, в постановке производственной практики учащихся не было единой системы, форм, методов и педагогического руководства [11. С. 31]. Осуществление политехнического принципа было связано с целым рядом трудностей, вызванных хозяйственной разрухой, отсутствием прочной материальной базы у школы, острой нехваткой опытных, квалифицированных педагогов при недостаточном культурном уровне развития масс и слабой заинтересованности значительной части учеников, вышедшей из этой среды.

Как вариант внедрения принципа политехнизма широкое распространение в сельских школах получили экскурсии, которые занимали в середине 1920-х гг. значительную часть учебного времени.

Мы разделяем выводы В.Г. Чуфарова о том, что наиболее успешно элементы политехнизации в сельской местности

проводилась в школах крестьянской молодежи [20. С. 81]. Перед ШКМ руководством Уральской области ставилась задача давать трактовку общеобразовательного материала в тесной связи с теорией и практикой сельского хозяйства, использовать непосредственный сельскохозяйственный труд как обязательный элемент всей общеобразовательной работы [9. Л. 18]. Таким образом, речь шла не просто об изучении основ производства, а об умении приложить эти основы в практической работе. Практические занятия велись на пришкольных участках и непосредственно в хозяйствах. Отдельные школы добились в этом значительных успехов. Ученики Ревдинской ШКМ в 1924/25 уч. г. ухаживали за 20 коровами, учащиеся Звериноголовской ШКМ еженедельно дежурили на скотном дворе. При Катайской школе имелся участок в 20 десятин земли. Школьники проводили работу по сортировке семян, вывозу перегноя на пашню, по задержанию снега на полях [7. Л. 19]. Вместе с тем, зачастую в ШКМ наблюдалось чрезмерное увлечение трудовыми процессами в ущерб общеобразовательным дисциплинам.

С 1923 года в отчетных документах ГубОНО и ОблОНО начинает фигурировать такая форма учебно-воспитательной работы как летняя школа, которая должна была выполнять следующие задачи:

- а) изучение природы и труда человека во время экскурсий и непосредственных наблюдений;
- б) изучение на практике сельского хозяйства на школьном огороде, опытном поле, в саду и т. п.;
- в) занятия по краеведению;
- г) физическое развитие учащихся [1. Л. 72, 73, 100].

Новая редакция программ ГУСа придавала большое значение весенне-летнему триместру (летней школе). Было заявлено, что «данный период школьной работы имеет очень существенные особенности, которые заключаются в том, что процесс жизни и в природе, и в труде людей в это время очень разнообразен: сразу, одновременно, протекает ряд интереснейших явлений в природе, захватывающих и детей, и взрослых, сразу выдвигается большое количество разнообразнейших работ, к которым надо готовиться». Особое значение весенне-летний триместр имел в сельской школе, которая за последние годы все

более реально подходила к проведению в учебной работе сельскохозяйственного уклона, с таким расчетом, чтобы сельскохозяйственные знания стали составной, интегральной частью образования школьников. Предполагалось, что, поставив в центре внимания сельское хозяйство с вовлечением в эту работу и взрослого населения, школа легко сама делается центром данного округа, центром, который должен был отзываться на многие явления, связанные с местной жизнью, и должен был так или иначе реагировать на эти явления, так как они большей частью были связаны с технической, экономической или общественной стороной сельского хозяйства.

Отчеты окружных отделов народного образования дают возможность дать оценку реальному состоянию летнего обучения в сельских школах на Урале: «...на территории Чердынского сельского совета Арамильского района 2 школы (в Чердынцеве и Кадниково). Летняя школа вроде бы была. Население относится к ней отрицательно. А вообще к школе безразлично» (отчет Свердловского ОкрОНО от 2 ноября 1924 года) [8. Л. 37].

Шадринский ОкрОНО выслал на места «План весенней и летней компании для школ I ступени округа. 1924 год»:

- Всю организационную работу выполняют школьные советы.
- Хозяйственную – комитеты содействия.
- Каждый школьник работает не менее двух дней в неделю.
- В течение лета обязательна одна длительная экскурсия (не менее трех дней).

Информационный годовой отчет от Ирбитского ОкрОНО за 1923/24 уч. г. свидетельствует: «Из 236 сельских школ I ступени работа по созданию летних школ велась по отчетным документам в 93. В отчете этого ОкрОНО констатируется, что существенным отличием проведения летней школы в сельской местности являлось отсутствие непрерывности и периодичности: 1-3 раза в неделю по согласованию (когда ребенок не занят). Нигде не доходит до зимней посещаемости [3. Л. 45].

Таким образом, органам народного образования и учителям добиться намеченных целей не удалось. В большинстве случаев общественно полезный труд оставался не подчиненным планам учебно-воспитательной работы школы, отсутствовали необходимые помещения и оборудование для школьных

мастерских. Подготовка специалистов по трудовому обучению началась лишь в конце 1920-х–начале 1930-х гг. Основная масса учительства не была знакома с сущностью, методами и основами политехнизма. Сами педагоги не владели необходимым комплексом знаний, навыками работы с инструментами; не знали, как органично связать теоретическое обучение с производственным трудом. Не хватало подготовленных инструкторов труда, а точнее сказать, в сельской школе, за исключением ШКМ, их не было вообще.

Источники:

1. ГАРФ (Государственный архив Российской Федерации). Ф. 1575. Оп. 1. Д. 605.
2. ГАСО (Государственный архив Свердловской области). Ф. 233. Оп. 1. Д. 108.
3. ГАСО. Ф. 233. Оп. 1. Д. 96.
4. Просвещение на Урале. 1927. № 2.
5. Уральский рабочий. 1925. 21 февраля.
6. ЦДООСО (Центр документации общественных организаций Свердловской области). Ф. 4. Оп. 1. Д. 117.
7. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 2. Д. 546.
8. ЦДООСО. Ф. 47. Оп. 1. Д. 1.
9. ЦДООСО. Ф. 61. Оп. 1. Д. 1-а.

Литература:

10. Анисов М.И. Хрестоматия по истории советской школы и педагогики. М., 1965.
11. Гришанов П.В. Деятельность партийных организаций Урала по совершенствованию коммунистического воспитания школьников в 1926–1941 гг. // Роль партийных организаций Урала и Западной Сибири в развитии народного образования и культуры. Свердловск: Свердловский пединститут. 1980.
12. Константинов Н.А. Медынский Е.Н. Очерки по истории советской школы РСФСР за 30 лет. М., 1948.
13. Королев Ф.Ф. Советская школа в период социалистической индустриализации. М., 1959.
14. Котряков Н.В., Холмс Л.Е. Проблема трудового политехнического обучения в советской школе и педагогика 20–30-х гг. // Советская педагогика. 1990. № 10.
15. Крупская Н.К. Педагогические сочинения. М., 1957. Т. 4.

16. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сб. документов 1917–1973. М., 1974.

17. Осовский Е.Г. Альтернативная педагогика 20-х гг. // Педагогика. 1992. № 3-4.

18. Равкин З.И. Советская школа в период восстановления советского хозяйства. 1921–1925 гг. М., 1959

19. Степашко Л.А. Вопросы теории содержания общего образования в советской педагогике (1917–1937 гг.).

УДК 930.1

ББК Ч426.63

ГСНТИ 03.01.45

Код ВАК 13.00.02

Н.Л. Гарифуллина

Златоуст

**СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ХРОНОЛОГИЧЕСКИХ
ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО
УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «ИСТОРИЯ»**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: периодизации исторических событий, методика обучения, формирование хронологических знаний и умений, опорные даты, задания по хронологии, хронологическая таблица.

АННОТАЦИЯ: В данной статье рассматривается проблема формирования хронологических знаний и умений обучающихся по предмету «История». Автор раскрывает содержание следующих понятий: атрибуция исторических фактов и опорные даты. Дана обобщенная характеристика видов познавательных заданий для усвоения хронологических фактов, которые можно использовать в деятельности педагога. Автор приходит к выводу, что критическая направленность в работе с фактами и датами должна стать основой для методики обучения истории молодого поколения.

N. L. Garifullina

Zlatoust

**FORMATION'S WAYS OF CHRONOLOGICAL
KNOWLEDGE AND SKILLS OF STUDENTS LEARNING
HISTORY DISCIPLINE**

KEY WORD: periodization of historical events, teaching methods, formation of chronological knowledge and skills, supporting dates, tasks on chronology, chronological table.

ABSTRACT: This issue reviews the problems of chronological knowledge and skills of students learning History discipline. Author discloses content of the next concepts: historical facts' attribution and supporting dates. Generalized description of cognitive tasks' types is given for learning chronological facts, which can be used in the teacher's work. Author concludes what critical orientation in the work with facts and dates must become the basis for history teaching methods of young generation.

*Вопрос ученика учителю:
«Если 9 января 1905 года был понедельник,
то почему событие названо «Кровавое воскресенье?»»*

Большую роль в изучении дисциплины «История» играет знание и понимание периодизации исторических событий, позволяющие обучающимся прочно усваивать материал, овладевать способами познавательной деятельности, развивать интерес к предмету. Под термином периодизация понимается выделение в историческом процессе относительно целостных и завершённых этапов (периодов).

Первая ассоциация истории как учебного предмета с датами неслучайна. У большинства людей сложилось представление, что знать историю — это, прежде всего, знать факты и даты. Эту связь еще больше укрепляют школьные учебники и тетради по истории, имеющие на своих форзацах перечень дат и исторических событий. В учебных заведениях многие внеклассные мероприятия посвящают тем или иным круглым датам отечественной истории (200-летие победы в Отечественной войне 1812 года, 70-летие Сталинградской битвы и т.д.). Как только разговор заходит о прошлом Отечества или о наших героических предках, все стараются безошибочно назвать связанные с событиями числа.

Заучивание наизусть, механическое и многократное повторение колонок с числами и связанными с ними событиями вместо увлекательного знакомства с историческим прошлым — таким можно представить традиционный урок по истории. Собственный опыт педагогической практики доказывает малоэффективность данной методики в процессе формирования

хронологических знаний и умений обучающихся и сохранение интереса к истории.

Первым шагом в работе преподавателя истории является составление и восстановление последовательности исторических событий. Чтобы не нарушать логические связи, хронологический порядок должен быть гибким, взвешенным и понятным. В системе СПО «работа над временем», в отличие от школы, должна вестись на новом качественном уровне. Вместе с этим, при анализе материала учебников истории не просматривается серьёзных новшеств ни в содержании хронологических таблиц, ни в характере заданий. Современная теория и методика обучения истории способна предложить практике оригинальные приёмы работы, по сути, с теми же средствами обучения: текстами, содержащими сведения о времени, хронологическими таблицами, календарями, логическими схемами и т.п. Отличительным признаком исследовательских приёмов «работы над временем» является их критическая направленность.

На профильном уровне Примерной программы учебной дисциплины «История» идеальные знания и умения выпускников, имеющие отношение к хронологии, представлены следующим образом:

знать/понимать:

- основные факты, процессы и явления, характеризующие целостность отечественной и всемирной истории;
- периодизацию всемирной и отечественной истории;
- основные исторические термины и даты;

уметь:

- анализировать историческую информацию, представленную в разных знаковых системах (текст, карта, таблица, схема, аудиовизуальный ряд);
- устанавливать причинно-следственные связи между явлениями, пространственные и временные рамки изучаемых исторических процессов и явлений [3. С. 35-37].

Таким образом, на протяжении всего времени изучения курса истории подготовка обучающихся в сфере хронологии остаётся ведущим компонентом целей и содержания учебной дисциплины «История». Задача современного педагога состоит в том, чтобы, с одной стороны, не переусердствовать с датами и не

отбить у своих учеников интерес к временной атрибутике прошлого, а с другой — вместе с учениками от «работы со временем» двигаться к «работе над временем» [1. С. 15].

Проблеме создания результативной методики формирования хронологических знаний и умений обучающихся посвящены различные исследования отечественных специалистов. В учебнике "Теория и методика преподавания истории" (Е. Е. Вяземский и О. Ю. Стрелова) представлен мировой опыт преподавания и изучения истории в школе. Особое внимание обращено на актуальные проблемы исторического образования, его цели, структуру и содержание. Предметом специального рассмотрения в учебнике является развитие познавательных возможностей учащихся в обучении истории, анализ приемов и форм организации учебного процесса. Под понятием хронология Е. Е. Вяземский понимает «последовательность исторических событий во времени, а также перечень дат этих событий» [2. С. 48]. В работе А. К. Колеченко «Энциклопедия педагогических технологий» описаны эффективные педагогические технологии обучения, элементы различных методов и приемов, применяемых на современном уроке [7]. А. Г. Колосков в пособии "Актуальные вопросы методики обучения истории" освещает основные проблемы методики обучения истории с учетом требований усовершенствованных программ [8].

Педагогическая практика и эмпирические наблюдения подтверждают, что восприятие времени – одна из трудных задач обучающихся, т.к. их жизненный опыт несопоставим ни количественно, ни качественно с многовековой историей человечества. На этом основании методисты рекомендуют начинать работу над хронологическими представлениями ребят с эмоционально-зрелищной презентации главных свойств исторического времени: «Надо создать на уроке ощущение отдалённости древних культур, поясняя хронологическую отдалённость на более близких для детей примерах. Так, прослеживая жизнь пяти поколений, можно заметить, как грандиозные изменения, происшедшие за 150 лет, преобразили лицо мира» [9. С. 12]. При этом создаётся почва для того, чтобы показать своеобразие чувств, переживаний и представлений каждой отдалённой эпохи, а расширение временного кругозора

учащихся позволяет привить им понимание других культур, существующих в наши дни.

Не все даты, насыщающие всемирную историю и образовательные учебники, достойны равноценного к себе внимания и методической проработки. Можно выделить три типа исторической хронологии, существовавшие в советской педагогике: «Одни (даты) должны быть закреплены в памяти советских людей на всю жизнь, например, даты жизни В.И.Ленина, Великой Октябрьской социалистической революции, Парижской Коммуны, падения крепостного права в России. Другие являются опорными при изучении определённого курса истории и должны прочно сохраняться в памяти, по крайней мере, на протяжении его изучения... Наконец, третьи даты служат для установления связи датированных фактов с опорными фактами и отнесения их к соответствующим периодам» [10. С. 156].

В современном обучении актуально говорить об опорных и второстепенных датах в курсах истории. К первым относятся те, что локализуют во времени главные исторические факты. Состав основных дат условен и исторически изменчив, так же как и набор фактов: в зависимости от политической ситуации и задач исторического образования они оцениваются или как главные, или как второстепенные. Для ежедневной работы преподавателя при изучении истории требуются именно опорные даты. Развитие умений обучающихся оперировать историческим временем реализуется в следующих приемах: установление периодизации и определение этапов исторического развития разных формаций, составление синхронистических таблиц, сравнение процессов становления и развития государств, изучение войн.

Процесс формирования хронологических знаний и умений обучающихся в курсах истории не замыкается на сообщении дат и тем более на их бездумном заучивании. Для прочного усвоения хронологии необходимо значительное число тренировочных упражнений и известные усилия памяти [4. С. 125–131]. Следующие виды познавательных заданий помогают диагностировать качество подготовки ребят по хронологии и использовать хронологический материал для более глубокого

проникновения в суть исторических фактов и развития хронологических умений.

Наглядно-образное обозначение времени, созвучное картинному описанию местности или сюжетному повествованию о событии, является эффективным приёмом конкретизации самих исторических событий и одновременно помогает запечатлеть в памяти учащихсы даты, с ними связанные. В отличие от простого упоминания времени второстепенного исторического факта, обстоятельства важнейших событий описываются максимально ярко и образно, с использованием красочных цитат: «...*Под Аустерлицем он бежал, в двенадцатом году дрожа*» (А.С.Пушкин).

Выстраивание логического ряда в хронологической последовательности (например, отражая даты правления Ивана Грозного) накапливает умение визуально воспроизводить события, причем не только знаний, приобретенных на уроках, но и в дополнительных источниках. Обучающимся ставится задача: *исправить неточности в логической цепочке: Ливонская война, Судебник, Избранная Рада, опричнина, поход Ермака, заповедные годы, строительство Покровского собора*. Логические задания могут быть разноуровневые. Например, можно предложить выделить то событие, которое произошло раньше по времени: *Начало Второй мировой войны или советско-финляндская война?*

В современных формах проверки знаний обучающихся, олимпиадных заданиях часто встречаются пространные отрывки из сочинений историков, воспоминаний современников, официальных постановлений. Задания, которыми сопровождаются эти разнообразные источники, сводятся, в том числе, к атрибуции сроков издания самого документа. Под атрибуцией исторических фактов мы понимаем локализацию исторических фактов в пространстве и времени [2. С. 48]. Например, «*Прочтите отрывок из документа и укажите время, к которому он относится*»; «*Прочтите отрывок из регламента мануфактур-коллегии и назовите имя государя, с чьим правлением связано его появление*». Для выполнения задания по документам необходимо не только внимательно прочитать содержание. Нужно назвать сам источник или описываемое событие, выяснить время действия, название события. Обычно в документе используется несколько

ключевых слов о событии или времени действия, которые помогут узнаванию события и его датировке. *Прочтите отрывок из воспоминаний и укажите, о каком сражении идет речь. «В кольце оказалось двадцать две дивизии... Фашистское командование обрекло на гибель сотни тысяч своих солдат... Среди пленных оказалось 24 генерала во главе с фельдмаршалом Паулюсом».*

В качестве диагностирующих и контрольных заданий по хронологии также используются:

- тесты с выбором ответа по датам и событиям: *(В каком году произошла битва, на которую Сергей Радонежский благословил князя Дмитрия Ивановича? 1242 г., 1380г., 1410 г., 1505 г.);*

- тесты с выбором ответа на проверку и формирование умений устанавливать синхронность фактов: *(Кто из перечисленных ниже исторических деятелей были современниками? Е.Пугачев и Екатерина II, К.А.Булавин и П.И.Багратион).*

- тесты с выбором ответа на проверку и формирование умений решать хронологические задачи: *В 70 г. до н.э. поставили придорожный столб, а в прошлом году его перевезли в исторический музей. Сколько лет столб простоял у дороги? 1936 лет; 2076 лет; 1970 лет [5, С.32-35].*

Сознательному и прочному усвоению временных отношений способствует их наглядное выражение. Так, хронологическая таблица пространственно выражает двусторонние связи между фактами и их датами и последовательность самих фактов. Наиболее сложным видом работы для обучающихся является анализ хронологических таблиц. Суть этого приёма, адекватного возрастным познавательным возможностям подростков, заключается в предварительном проблемном анализе готовой хронологической таблицы и в её трансформации под предложенным в задании углом зрения. Обязательным этапом работы над таблицей является установление синхронности, взаимосвязи исторических событий, насыщенность временных промежутков разнообразными действиями. Также необходимо обращать внимание на пути развития внутривнутриполитических ситуаций. Для профильных групп обучающихся преподаватель может предложить *критический анализ хронологической таблицы.*

В этом случае носителями хронологических сведений являются внеучебные источники информации: научно-популярная литература, сайт Интернета, справочники. Для интерпретации и анализа таблицы обучающим предлагается ответить на вопросы: По какому критерию авторы-составители таких таблиц отбирали в них даты и события? Какой образ страны несёт в себе так или иначе представленная летопись? Интересы какой культурной группы отражает информация этого источника? Перечисленные вопросы могут стать темой самостоятельного исследования, направленного на формирование умений проводить внешнюю и внутреннюю критику источника. Например: *Проанализируйте содержание таблицы «Как изменилась Россия за 100 лет»* [6]. Какие события, упомянутые в таблице, вас заинтересовали? О каких фактах вы хотели бы узнать больше? Какую информацию, по вашему мнению, нужно внести в данный текст для более объективного портрета России в XX столетии?

Все выше перечисленные виды заданий имеют единую задачу: вырабатывать у учащихся умения, навыки анализа информации, аргументации своей точки зрения, формирования хронологических знаний и умений. Их высокая результативность проверена многолетней педагогической деятельностью. Главное, они помогают сохранить тот небольшой объем юношеского любопытства к историческим событиям, согревающего душу любого учителя.

История, как никакой другой учебный предмет, направлена на передачу ценностей наших предков, формирование уважительного отношения к отечеству, воспитание гражданской позиции у подрастающего поколения. И если потерять, обесценить значимость осознанного отношения к российской истории, к нашему государству, то теряется самое важное для любого народа - сознание принадлежности своей Родине и национальной гордости.

Литература:

1. Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Методические рекомендации учителю истории. Основы профессионального мастерства : Практическое пособие. М., 2000.

2. Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Теория и методика преподавания истории: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М. : ВЛАДОС, 2003.
3. Гладышев А. В., Чудинов А. В. Примерная программа учебной дисциплины История для профессий СПО и НПО. ФГУ «ФИРО» Минобрнауки России, 2008.
4. Историческое образование в современной России: Справочно-методическое пособие для учителей / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова и др. М., 1997.
5. История. 5-11 классы: технологии современного урока / авт.-сост. В. В. Гукова и др. Волгоград : Учитель, 2009.
6. Клещенко А., Борщов В. Сравнение России в 1913 и 2013 годах. Инфографика. URL: <http://www.aif.ru/> (дата обращения 6.02.2013).
7. Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий : пособие для преподавателей. СПб. : КАРО, 2004.
8. Колосков А. Г. Актуальные вопросы методики обучения истории в средней школе. М. : Просвещение, 1984.
9. Линденберг К. Обучение истории. М. : Парсифаль, Русское слово, 1997.
10. Методика обучения истории в средней школе. / Отв. ред. Ф. П. Коровкин. Пособие для учителей. В 2-х ч. Ч. 1. М. : Просвещение, 1978.

УДК 372.8

ББК Ч426.63

ГСНТИ 03.01.45

Код ВАК 13.00.02

О.В. Гугнина

Оренбург

**ДРАМОГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В
ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ В КОНТЕКСТЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ВТОРОГО
ПОКОЛЕНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: стандарт второго поколения, герменевтика, театр, «оживление картины», историческое образование, воспитание.

АННОТАЦИЯ: В статье раскрыты особенности преподавания истории при переходе к Федеральным образовательным стандартам второго поколения. Автор показывает возможность драмогерменевтического подхода в преподавании истории, как средство обновления исторического образования. Драмогерменевтика - это взаимосвязь трех составляющих: герменевтики, педагогики и театра. В статье описан методический прием «оживление» картины средствами драмогерменевтики, в курсе истории России по теме «Культура первой половины XIX века», на примере картины П.А. Федотова «Сватовство майора». Данный методический прием заставил старшеклассников на уроке истории задуматься о причинах поступков людей, оказал влияние на их мировоззрение.

O. V. Gugnina

Orenburg

**DRAMOGERMENEVTICHESKY APPROACH IN
HISTORY PREPO-DAVANIИ IN THE CONTEXT OF
OBRAZOVA-TELNYH OF STANDARDS OF THE
SECOND GENERATION**

KEY WORD: Standards of the Second Generation, Hermeneutics, Theatre, Method of the “Revival of the Picture”, Historical education, Training.

ABSTRACT: The article reveals the features of the teaching the history in the period of transition to the federal education standards of the second generation. The author develops the possibility of the drama-

hermeneutics approach to the teaching history as an instrument of updating historical education. Drama-hermeneutics means the interrelation of three components: hermeneutics, pedagogy and theater. This article describes a method of the picture's "revival" by means of drama-hermeneutics in the course of Russian history, theme "The Culture of the First Half of the XIX Century". The painting "Courting of the Major" by P. Fedotov becomes the main example of this analysis. This method made senior pupils to think about the causes of human actions at the history class.

В развитии образовательной системы России начинается новый этап. Сущность этого этапа выражается в переориентации системы образования на новые подходы. Базовым элементом в модернизации школьного исторического и обществоведческого образования является обновление Федеральных государственных образовательных стандартов. Сегодня необходимо знать, какие требования к образованию предъявляют стандарты второго поколения, и использовать новые подходы в работе.

В Стандарте второго поколения главной целью образования названо развитие личности учащихся, выдвинуто требование учета их интересов и возможностей, меняется образовательная парадигма, приоритетной целью образования становится уже "не передача суммы знаний, а развитие личности" каждого ученика, способного к определению своих ценностных приоритетов на основе осмысления исторического опыта своей страны и человечества в целом, активно и творчески применяющего исторические знания в учебной и социальной деятельности. Вклад основной школы в достижение этой цели состоит в базовой исторической подготовке и социализации учащихся.

Если мы меняем акценты в постановке цели - главное не передача суммы знаний, а обучение действиям, развитие умений, - то должны изменить и средства. Яркий рассказ учителя и пересказ учеником текста больше не могут быть главными средствами на уроке. Ведь слушая других и пересказывая чужие мысли, ученик никогда не научится действовать самостоятельно. Одной из актуальных задач учителя является поиск образовательных технологий, которые позволяют реализовать компетентный и деятельностный подход в обучении. Представляется интересным объединение театра и герменевтики в процессе изучения истории,

обозначенное как драмогерменевтический подход (В.М. Букатов), возможности которого недостаточно изучены специалистами в области методики преподавания истории.

Условия, при которых школьник вступает в диалог не только с учителем, учебником, сверстниками, но и с историческими событиями, явлениями, процессами, требует не столько запоминания и последующего воспроизведения знаний, сколько умения и желания анализировать, сравнивать, «пропускать через себя» историю развития общества. Эта задача связана с уровнем понимания и толкования (объяснением, интерпретацией).

Искусством толкования текстов занимается герменевтика. Учение о «понимании», как методологической основы гуманитарных наук, предмет исследования педагогической герменевтики. Однако, герменевтический подход в процессе изучения истории может использоваться особым образом с применением элементов драматизации. Под герменевтическим методом подразумевается диалоговое обучение, построенное на основе толкования текста, путем набрасывания новых смыслов через систему вопросов ответов. Драмогерменевтика - это взаимосвязь трех составляющих: герменевтики, педагогики и театра. Толкование может быть словесным, образным, деятельностным. В курсе истории России по теме «Культура первой половины XIX века» для учащихся 10 класса мы в работе с наглядностью использовали методический прием «оживление» картины посредством драмогерменевтического подхода, по репродукции П.А. Федотова «Сватовство майора».

Учитель. Обратите внимание на доску. Перед вами репродукция Павла Андреевича Федотова «Сватовство майора».

Задание: Опишите картину по плану:

1) Люди, кто они? Охарактеризуйте их. Их отношение друг к другу.

2) Сюжет картины. Что происходит?

3) Знаки и символы. Точное описание того, что происходит, часто строится на толковании знаков и символов, причем не только в буквальном смысле, но и также на интерпретации выражений лица, движений, жестов, расположения людей на картине.

- 4) Формы и линии. Какие линии доминируют? Вертикальные, горизонтальные, диагональные?
- 5) Движения. Обратите внимания на контрасты: застывшие позы, движения вверх вниз.
- 6) Цвета и световые эффекты. Какие части картины выделены особым светом, контрастами?
- 7) Композиция. Все ли гармонично на картине. Если «да», то как это достигнуто?
- 8) Каково отношение художника к картине? Входило ли в намерение художника в чем-то убеждать людей, разочаровывать их, производить впечатление?
- 9) Придумайте связный текст. «Оживите» событие по картине.

Вот, что у нас получилось:

1. Ученики:

Майор – *беспечный франт. Лицо довольное, хитрое, губы поджаты. Тяжелый, неподвижный взгляд, в котором читается жадность.*

Сваха - *пожилая женщина, с лукаво-веселой улыбкой, занимающаяся устройством браков, мастерица женить, знает как повести дело.*

Отец – *угодлив, с готовностью отдает дочь за бедного майора-дворянина*

Невеста – *мягкая, женственная, она убегает от вполне естественного волнения, демонстрирует девичью робость и скромность.*

Мать - *дородная «хозяйка купца», вовремя успевает схватить за платье дочь, так как на пороге уже появилась сваха и сообщает о приезде жениха.*

Приживалки - *дальние родственницы купца, жившие из милости в чужом богатом доме, не имевшие, никаких определенных обязанностей, волнуются за судьбу барышни.*

Кухарка - *женщина переживает, что стынет вся ее стряпня на столе*

2. Ученик: Сюжет картины прост: *бравый майор, а, значит, согласно “Табели о рангах” - дворянин, сватается к богатой купеческой дочке. Он промотал состояние и теперь не прочь поправить дела, главное для возможного жениха -*

приданое невесты. А богатый купец не жалеет денег, чтобы породниться с дворянином. В комнату вбежала сваха и докладывает о приезде жениха. Этой минуты давно ждут. Столы накрыты, приготовлено вино, служанка вносит пирог. И все же появление майора вызвало переполох. Хозяин, суетливо застегивая сюртук, спешит навстречу гостю. Смущенная невеста бросилась вон из комнаты. Мать решительно схватила ее за подол. Жених еще за дверью. Важно подбоченясь, он крутит длинный ус. Сейчас майор переступит порог - и все в комнате изменится, будто на волшебной картинке. Люди начнут улыбаться, кланяться друг другу, говорить неискренние слова.

Учитель. Сюжет картины "Сватовство майора" касается одной из важных сторон социальной жизни – безудержного стремления к обогащению, к наживе, нравственного растления дворянства и купечества. Разорившийся дворянин решил, забыв дворянскую честь, поправить свои обстоятельства женитьбой на богатой купчихе. Брак – сделка, выгодная для обеих сторон. Браков, которые по сути дела являли собой торговую сделку, было очень много – в жизни, а вслед за тем и в литературе, и в живописи. Н.В. Гоголь в "Невском проспекте" будто описывает героев Федотова: "Есть офицеры, составляющие в Петербурге какой-то средний класс общества... они добиваются того, что женятся на купеческой дочери, умеющей играть на фортепьяно, с сотнею тысяч или около того наличных и кучей бородатой родни". Не случайно современники называли Федотова "Гоголем в живописи".

3. Ученики: *Кошка беззаботно на паркете купеческой гостиной «умывается», т.е. зазывает гостей. Украшения невесты выставлены напоказ, чтобы похвалиться богатством. Стул – ножки стула выгнулись точь-в-точь, как ноги жениха, будто мебель передразнивает промотавшего своё состояние майора.*

4. Ученики: *Преобладают горизонтальные линии, особенно это мы видим, рассматривая интерьер гостиной.*

Учитель: Обстановка дома демонстрирует претензии хозяев на "хороший тон", однако на всем лежит печать купеческого вкуса: нескладно сидящий сюртук на хозяине дома, по-крестьянски повязанный платок на голове купчихи, жеманные движения дочери, стесняющейся обнаженных плеч. Интерьер гостиной

также выдает хозяйские пристрастия – расписанный потолок со свисающей люстрой, на стене вместо модных картин висит портрет митрополита, убранство накрытого стола, поблескивающие бокалы и бутылки рядом с просфорой и Священным писанием. Настоящим героем картины является купеческий быт, простоватый, но основательный.

Один из друзей художника потом вспоминал: «При отделке этой картины Федотову, прежде всего, понадобился образец комнаты, приличный сюжету картины. Под разными предложениями он входил во многие купеческие дома, придумывал, высматривал ее, оставался недовольным. Один раз, проходя около какого-то трактира, художник заметил сквозь окна главную комнату и люстру с закопченными стеклышками, которая «так и лезла сама в картину». Тотчас он зашел в трактир и нашел то, что искал так долго.

5. Учитель: Если внимательно приглядеться, то все герои на картине Федотова повторяют движения друг друга. Попробуйте найти их. (Мать-майор; дочь-сваха; отец-кухарка; прислуга). Такое закономерное повторение, чередование различных элементов называется ритмом. Благодаря ритму, все герои картины находятся в движении, как бы оживают.

Задание: Найдите центр картины. Чья фигура выбивается из центра, из симметричного построения? (*Дочь, которая в порыве бежит к «спасительным» дверям, ведущим в глубину комнаты.*)

- Найдите парную фигуру, которая дублирует (повторяет) движение невесты. (*Сваха, но её действие как будто противоположно «убеганию» невесты. Но это лишь подчеркивает иронию автора: «убегание» не всерьёз, сваха и невеста объединены общим действием — вводят майора извне.*)

6. Ученики: Для усиления эффекта световой перспективы художник изобразил невесту в светлом платье, мать — в платье средней светлоты, отца — в темном костюме.

Учитель: Фигура невесты – единственное белое пятно – подобно вспугнутой птице, рвётся из заставленной вещами и людьми комнаты. Но рвётся она не в романтическое далеко, а в соседнюю комнату, может быть, ещё более тесную и не для того, чтобы освободиться, а чтобы спрятаться. С большим мастерством передает П. Федотов прозрачность легкой ткани платья невесты, ее

жемчужное ожерелье и блеск шелка платья матери. Тонкие цветовые соотношения, порой еле уловимые переходы от одного тона в другой связывают все воедино. Сгущая и изменяя розовый тон, художник пишет и кофту кухарки, и шугай свахи, придает голубоватый оттенок серому сюртуку самого купца. Вся эта цветовая гамма разворачивается на зеленоватом фоне стены.

7. Учитель: Что такое композиция? (*Построение произведения*).

- Посмотрите, как автор расположил героев на полотне. Попробуйте найти связующую ниточку, которая напоминает собой электрический ток, переходящий от героя к герою. Откуда идёт действие? (*Майор - сваха – отец – дочь – прислуга*). Федотов тщательно продумывает композицию картины. Он старался так разместить своих героев, чтобы каждый связывался со своими соседями или хотя бы с одним соседом. Пытаясь угодить строгим экспертам из Академии художеств, Федотов придерживался четкого канона в построении картины, размещал фигуры симметрично от центральной оси.

- Что такое симметрия? (*Уравновешенность, соразмерность, гармония*).

- Найдите симметрию в планировке и украшении комнаты. (*Картины, стулья*).

- Попробуйте определить центр картины – место, где пересекаются диагонали. Как расположены фигуры относительно центра? (*По 4 человека с каждой стороны*).

8. Ученики: *Художник иронизирует, подшучивает над героями.*

Учитель: Сам художник настаивал на нравоучительном эффекте своей картины, изобличающей браки, по расчету. Но глубоко был прав один из друзей Федотова, который на нравоучительные сентенции художника заметил: "... Твоя сила не в поучении нравов, или, если хочешь, в поучении только не через... мораль, а через зрелище изящного". Обладая редким для изобразительного искусства качеством - юмором, - произведение Федотова вызывает улыбку, заставляет любоваться, восхищаться - но, конечно, не "моралью", а тем "изяществом", с которым эта мораль преподнесена художником. Многие картины и рисунки

Федотова поначалу могут показаться веселыми, но, когда присмотришься, заставляют задуматься и загрузить.

При выполнении данного задания учащиеся были разделены на несколько творческих групп, каждая из которых представляла свое видение картины в виде игровых этюдов.

Время на работу в творческих группах учащихся ограничивается 15 минутами. По истечении данного времени группы показывают подготовленный этюд. По всем вопросам можно консультироваться у преподавателя. Учитель оценивает работу каждой группы. Комплексное групповое задание было разработано в соответствии с дидактическими условиями драматургии по этапам:

блуждание → странности → понимание

Эта педагогическая ситуация обеспечила в учебно-познавательной работе учащихся:

- разделённое взаимодействие;

- усложнение характера учебно-познавательной деятельности: от репродуктивной до эвристической, под руководством педагога;

- включенность каждого ребёнка в деятельность группы в качестве исполнителя, имеющего возможность относительного творческого проявления собственной позиции.

Внутри своей группы ученики, во-первых, сами распределяли «роли» персонажей картины, во-вторых, они коллективно сочиняли историю, изображённую на ней.

Персонажи этюда имели право разговаривать.

При этом этюд «ограничен» пространством. Это важный этап задания. Все участники этюда должны «сойтись» в композиции, созданной художником на картине.

«Проживая» историю, находясь «внутри» пространства картины, ученики оправдывают местоположение каждого персонажа, его позу, жесты, а также объясняют для себя расположение предметов «на сцене» картины. Во время игры ученики практически создают мизансцену пространства.

Группа учащихся показала достаточно высокий уровень активности.

Эмоциональная атмосфера урока помогла школьникам в познании себя через историю прошлого.

Вариант 1

Майор – Удачную партию для меня нашла эта сваха. Невеста не дурна собою: молодая, статная, умная. А папенька для меня интересен еще больше – у него толстый кошелек и за счет него я смогу поправить свое положение. Ну, долго ли еще мне здесь стоять? Стол ломится от яств, а у меня с утра не было во рту и хлебной крошки.

-Ну, что ты сваха стоишь, давай отрабатывай свой хлеб.

Сваха – Не торопись, жених, а вот наконец – то и папенька вышел.

- Здравствуйте хозяева дорогие, вот, как и договаривались, я вам жениха привела. Посмотрите, каков: статный, ладный, до майора дослужился, честно, доблестно службу ратную несет. Ваш товар, наш купец, вот жених – молодец! Что ж невеста то отворачивается, жениху то глаз не кажет? Вы уж ей папенька свое слово скажите, да их брак благословите!

Отец - Вот портной мне сшил кафтан, в нем стою я как баран. Что сказать вам и не знаю! Говори, жена родная!

Мать - Посмотри моя девица,

К нам майор пришел, породниться.

Глаз своих с тебя не сводит. Все стоит и усом водит.

На него ты посмотри

И гляди мне не дури!

Невеста - Что вы, маменька моя,

Засмущали вы меня!

Вдруг ему я не понравлюсь,

Побегу, наряд, поправляя – с.

Приживалки:

- 1. Вертихвостка, посмотри!

Что поправить еще можно.

Хороша и так пригожа.

-2. Да, кума, не говори!

Уж иди, и не юли

На майора погляди,

Да и замуж выходи.

Кухарка - Стол накрыт уже друзья,

Стынет вся моя стряпня.
Вы сюда уж проходите.
Здесь детали обсудите.
Кошка - Вот так умные слова,
Лапы вылизала я.
Ты, кухарка, права,
Угощенья жду и я!

Вариант 2.

Майор – Все набедствовался я,
Может выберусь в князя?!
Вон он, папенька, стоит
Туго кошелек набит.
Деньги мне его нужны
Для меня они важны
Да и невеста ничего
Может слюбится еще.
Сваха – Посмотрите – ка, друзья ,
Жениха к Вам привела
Наш купец, ваш товар
Ставь кухарка, самовар.
Отец – Да какой там самовар?
Гляньте, как сидит кафтан.
Лучшего нашел портного,
Ради случая такого.
Мать – Ну, куда ты все бежишь?
О какой любви твердишь?
Ты ж его и не видала,
А взяла и отказала!
Невеста – Что вы, маменька моя,
Не хочу ведь замуж я.
Да из дома из родного
Я уйти и не готова!

Приживалки:

– 1. Чем жених ей не подходит.
Вон ведь, глаз с нее не сводит?
2. Дорогая, ты права,
Где ее голова?

Кухарка

– И чего от них всех ждать
Дальше стол то накрывать?

Кошка

– Надо же, к столу не хотят,
А меня так запахи манят.

Рацея (устар., *длинное наставление*, С.И. Ожегов):

Честные господа,
Пожалуйте сюда!

Начинается, начинается,
О том, как люди на свете живут,
Как иные на чужой счет жуют.
Сами работать ленятся,
Так на богатых женятся.
А вот извольте посмотреть,
Как, справа, отставная деревенская пряха,
Панкратьевна-сваха,
Бессовестная, привираха,
В парчовом шугае, толстая складом,
Пришла с докладом:
Жених, мол, изволил пожаловать.
И вот извольте посмотреть,
Как хозяин-купец,
Невестин отец,
Не сладит с сюртуком,
Он знаком больше с армяком;
Как он бьется, пыхтит,
Застегнуться спешит:
Нараспашку принять – неучтиво.
А извольте посмотреть,
Как наша невеста
Не найдет сдуру места:
«Мужчина чужой!
Ой, стыд-то какой!»
И вот извольте посмотреть,
Как наша пташка собирается улететь;
А умная мать,
За платье ее, хватъ!
И вот извольте посмотреть,

Как в другой горнице
Грозит ястреб горлице, –
Как майор толстый, бравый,
Карман дырявый,
Крутит свой ус:
"Я, дескать, до купеческих, денежек доберусь!"

При выполнении подобного рода заданий (игровые этюды), картина «Сватовство майора» была показана в 1848 году на выставке в Петербурге, доставила художнику звание академика и блистательную известность. Имя П. Федотова было на устах целого Петербурга, гремело по всему городу, друзья и бывшие сослуживцы были в полном восхищении. Зрители, равнодушно бродившие по другим залам выставки, спешили в предпоследний, в котором их настигал неумолкающий гул. С самого открытия выставки в этом зале постоянно была толкотня и слышались восторженные возгласы: три небольшие картины бывшего гвардейского офицера П. Федотова взволновали чопорную петербургскую публику. Да и названия у них были совершенно необычными для того времени — «Свежий кавалер», «Разборчивая невеста», «Сватовство майора»... Каждый невольно улыбался, находя в полотнах знакомые черты сокровенного русского быта. Нередко сквозь толпу зрителей протискивался сам автор, давая необходимые пояснения к своим картинам. Задорно и живо звучали тогда слова его «Рацеи» — большого полусуштливого стихотворения.

Драмогерменевтика в преподавании истории - это, прежде всего, диалоговое обучение, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач. В ходе диалогового обучения учащиеся учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссии, что и предусматривает стандарт второго поколения. Главной целью образования в стандартах второго поколения названо развитие личности учащихся, выдвинуто требование учета их интересов и возможностей. Учащемуся надо дать не только определённый объем знаний, замкнутых на определённых исторических периодах, важнее

выявить основные линии исторического движения к современному миру, объяснить, как разные исторические события связаны с современностью, обнажить корни современных процессов и явлений; показать, что современный мир стоит на фундаменте исторического наследия. Очень важно сделать исторический опыт частью личного опыта молодых людей.

УДК 371

ББК ТЗ(2)614

ГСНТИ 03.01.45

Код ВАК 13.00.02

Т.П. Днепрова

Екатеринбург

УРОКИ КОНТРРЕФОРМЫ СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ (КОНЕЦ 20-Х – 30-Е ГГ.)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: контрреформа, советская школа, педагогика, идейно-политическая интолерантность.

АННОТАЦИЯ: В статье раскрывается суть контрреформы советской школы и педагогики 30-х годов, которая была отражением жесткой детерминации образования государственной политикой, основанной на идейно-политической интолерантности.

Т.Р. Dneprova

Yekaterinburg

LESSONS OF COUNTER-REFORM OF SOVIET SCHOOL AND PEDAGOGIC (END OF 20-TH – 30-TH YEARS)

KEY WORD: counter-reform, soviet school, pedagogic, ideal and political intolerance.

ABSTRACT: In this article is presented the main point of counter-reform of soviet school and pedagogic of 30-th years, which had strong determination of education by state politic, which was based on ideal and political intolerance.

Актуализация историко-педагогического знания, на наш взгляд, помогает определить и диагностировать состояние современного отечественного образования, которое вызывает беспокойство всей педагогической общественности. В ситуации, когда учебные заведения сегодня должны пройти различные

«аттестации» и «аккредитации», неукоснительно выполняя требования правительственных директив, чтобы не попасть в список «неэффективных» образовательных учреждений, необходимо обратиться к отдельным поучительным «страницам» нашего прошлого. Например, к одному из периодов советской истории, когда существовала жесткая детерминация образования государственной политикой, не имеющая научного и нравственного обоснования. Так радикальные изменения в жизни советского общества в конце 20-х – 30-х гг. непосредственно отразились на системе образования и педагогической науке.

За десять первых лет советской власти были подготовлены новые научно-педагогические кадры методом «ударной возгонки» (термин того времени), отличающиеся своей коммунистической идейностью и партийной преданностью. В основном, этот процесс осуществлялся через систему «выдвиженчества» – привлечения в ряды студентов представителей рабоче-крестьянских слоев населения, слабо подготовленных, но способных к быстрому «овладению большевизмом». В соответствии с этим, в конце 20-х гг. усиливается давление на представителей «старой» интеллигенции, высказывается недоверие к ней. В 1928 г. была начата «кампания перевыборов всех профессоров» в вузах, т.е. «чистка» старого профессорского корпуса и замена его на «красную профессуру». В дилемме социальное происхождение и идеологическая подготовка или общая культура и профессиональная квалификация власти отдавали явное предпочтение первому элементу, что в дальнейшем привело к резкому снижению культурного и профессионального уровня научно-педагогических кадров, послушно выполнявших «социальный заказ» правительственных указаний.

В отчете Наркомпроса за 1928-1929 гг. отмечалось, что темп подъема народного образования, был совершенно недостаточным [3. С. 569]. В этой ситуации требовалась «новая реформа», целью которой ставилась реализация идеи, обеспечивающей «выработку коммунистического мировоззрения» уже на начальных этапах обучения детей. Следовательно, особое внимание необходимо было обратить на общественно-политическое воспитание учащихся через детские организации (октябрятскую и пионерскую). В резолюции VIII съезда ВЛКСМ «О работе ВЛКСМ

среди детей» (май, 1928 г.) указывалось на усиление «вербовки» детей в ряды «пионерорганизаций» и оказание помощи комсомолу в работе с пионерами.

В то же время, предполагалось уделить должное внимание «постановке» преподавания в школах обществоведения с марксистско-ленинской позиции. С 1928 г. до 1931 г. развернулась педагогическая дискуссия, направленная на «борьбу против искажения марксизма в педагогике». Все это свидетельствовало об ужесточении идеологического давления на педагогическую науку, школу и образование в целом.

В этот период происходят изменения в руководстве Наркомпроса. Смещается с поста нарком просвещения А. В. Луначарский (1929), позднее увольняются его единомышленники по единой трудовой школе. Впоследствии они будут репрессированы, обвиненные в «левацком прожектерстве». Председателем Наркомпроса становится профессиональный военный А. С. Бубнов, призывавший учителей к непримиримой классовой борьбе с «кулацко-нэпмановскими» (термин того времени) элементами в системе образования. Одновременно была принята установка на «усиление рабочего и бедняцко-средняцкого ядра в высшей школе вообще, а в индустриально-технической и педагогической школе особенно» [3. С. 570]. К началу 30-х гг. Наркомпроиз органа, ведущего разработку методологии образования, превращается в орган надзора, контроля и проводника решений партийных директив.

Постановления ЦК ВКП(б) 30-х гг. о школе содействовали становлению советской авторитарной школы и педагогики. Первым из них было постановление «О начальной и средней школе» (25 августа, 1931), которое имело подлинно историческое значение. Оно было принято при «прямом личном руководстве» Сталина и положило начало знаменательным переменам в школьной политике – контрреформе образования по отношению к начальному этапу советской власти, который представлял собой смешение радикализма, консерватизма и либерализма.

В постановлении были обозначены главные проблемы школы – недостаточный объем общеобразовательных знаний (твердых знаний), которые дает школа, и «неудовлетворительная подготовка грамотных людей, хорошо владеющих основами наук»

(физика, химия, математика, родной язык, география и др.). Требовалось, чтобы все программы по этим наукам были пересмотрены в соответствии с «научно-марксистской» точкой зрения, а партийным организациям необходимо «взять под непосредственное наблюдение постановку преподавания общественно-политических дисциплин» [1. С. 158].

Устанавливался государственно-партийный контроль за школой и содержанием образования. Демократические начала в школе и право учителей на творчество урезались в связи с осуждением «легкомысленного методического прожектерства», в частности метода проектов. Основной формой организации учебной работы в начальной и средней школе становится урок со строго определенным расписанием занятий (Постановление «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» 1932 г.). Наркомпросу рекомендовалось «обеспечить осуществление единоначалия в управлении школой». И самое важное, что положило начало развязыванию преследования «инакомыслия», в постановлении требовалось вести систематическую борьбу в системе образования с «правооппортунистическими искажениями политики партии» и с «левооппортунистическими извращениями». Таким образом, усиливалась своеобразная *«идейно-политическая интолерантность»* в системе образования и педагогической науке, а школа становилась в центре внимания государственно-партийных органов, находясь лично под контролем И. В. Сталина.

В соответствии со сталинской концепцией «усиления классовой борьбы по мере продвижения социализма» ареной этой борьбы становятся семья и школа, где семья заведомо рассматривалась как вредная среда. Еще в 1929 г. А. Я. Вышинский, будучи заместителем наркома просвещения, достаточно ясно сформулировал новые задачи взаимодействия семьи и школы: «Школа должна употребить все усилия, чтобы *оторвать* детей нетрудового населения от идеологии своего класса. Школа должна помочь этим детям в случае конфликтов с идеологически чуждой им семьей, противостоять семье...» [2. С. 30]. Отсюда, происходит противопоставление общественного воспитания семейному, не в пользу последнего, сопровождающееся политикой «натравливания» детей на родителей.

В школе усиливается идеологический контроль за деятельностью учителей, причем вовлекаются в слежку за педагогами сами учащиеся. В начале 30-х гг. «главный идеолог» сталинского режима А. А. Жданов требовал, чтобы для педагогов, которые не разделяют взгляды коммунистов, «создать такую обстановку, при которой пионерская и комсомольская организации могли любой неправильный тон (учителей) улавливать сами» [2. С. 30]. Следовательно, поощряется доносительство, создается «иезуитская» система воспитания подрастающего поколения, при которой донос становится проявлением бдительности и морально одобряемым поступком. В свою очередь, и недонесение становится преступлением, появляется даже особая статья в Уголовном кодексе по этому поводу.

В эти годы складывается своеобразная кооперация НКВД и партийных органов («партячеек»), которые были созданы в каждом учебном заведении. Современные исследователи истории образования (В. П. Киселев) ссылаются на документ под названием «Плановая постановка политинформации в партячейках» (Памятка политинформатору), который определяют как специальную инструкцию по отслеживанию «врагов», опасных для власти людей в студенческой и преподавательской среде [4. С. 95]. Парткомы первичных парторганизаций, тем самым, втягивались в разоблачительную деятельность и становились своеобразными филиалами местных органов НКВД.

Требования тотального режима вести бдительный контроль за преподаванием в школе сопровождалось директивами по незамедлительному созданию «стабильных учебников». Постановлениями ЦК ВКП (б) «Об учебниках для начальной и средней школы» (1933), «О преподавании гражданской истории в школах СССР» и «О преподавании географии в начальной и средней школе СССР» (1934) были осуждены «динамичные» и «рассыпные» учебники, «краевые» учебники и книги, «рабочие книги». В соответствии с этим, устраняется разнообразие форм педагогического творчества. К тому же, введение стабильных учебников с идеологической направленностью способствовали формированию культа личности И.В. Сталина. Тоталитарной системе нужен был преданный коммунистическим идеалам человек, коллективист, обладающий краткими, но твердыми

знаниями различных наук, прочно усвоенными (для получения дальнейшего профессионального образования разных уровней) и *идеологически выверенными*, готовый к труду и обороне социалистического отечества от «врагов» как внешних, так и внутренних. С 30-х гг. усиливается пропаганда скорой войны с «враждебным» капиталистическим миром. По сути, школа становится учреждением с жестким бюрократическим режимом, твердой дисциплиной и военно-патриотическим воспитанием.

Для педагогической науки самым трагичным было постановление ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» (4 июля, 1936). В постановлении были противопоставлены педагогика и педология. Педологию обвинили в «ложнонаучных» и «антимарксистских» подходах в руководстве школой и учебно-воспитательной работе с учащимися. Клеймили педологию за некритическое перенесение в советскую педагогику взглядов «антинаучной буржуазной педологии», за «сомнительные эксперименты над детьми» и «проповедь вредных» положений о «фаталистической обусловленности судьбы детей биологическими и социальными факторами, влиянием наследственности и какой-то неизменной среды» [1. С. 174]. Так как все это находилось в противоречии с марксизмом и со всей практикой социалистического строительства. Рекомендовалось «ликвидировать звено педологов в школах и изъять педологические учебники..., упразднить преподавание педологии как особой науки» (Там же). С разгромом педологии образование лишилось важного – опоры на целостное и всестороннее изучение ребенка. Но главное заключалось в том, что концепция педологов уже не вписывалась в идеологические рамки официальной политики. Советской стране нужны были не личности и индивидуальности (сфера деятельности педологической науки), а идейно преданные, одинаковые и ординарные члены коллектива нового социалистического государства. Так проблема «исключительного детства» – одаренных и «трудных» детей стала вызывать сначала недоумение, а потом и возмущение блюстителей классовой идеологии. С позиции господствующей коммунистической идеологии педология становится ненужной, вредной «лженаукой».

После постановления все педологические исследования были прекращены, многие ученые-педагоги были репрессированы, среди них оказались А. П. Пинкевич, М. М. Пистрак, И. В. Ионин, А. К. Гастев. Отдельные ученые, не выдержав психологического пресса властей, скончались: М. Я. Басов (1931), С. Т. Шацкий (1934), Л. С. Выготский (1934), С. С. Моложавый (1936), А. Б. Залкинд (1936). Уничтожение (физическое, моральное, психологическое) педологии привело к забвению на долгие годы имен этих выдающихся ученых и организаторов народного образования. На десятилетия был наложен запрет на изучение влияния наследственных факторов на поведение и здоровье ребенка, роли социальной среды в формировании личности ребенка (социальная педагогика), а после провозглашения победы социализма в советской стране (1937), возникла тенденция замалчивания социальных проблем – «пережитков буржуазного прошлого». Педагогическая наука становилась предельно политизированной и «бездетной».

Можно сказать, что впервые со времен Средневековья началось массовое физическое искоренение любого инакомыслия, интеллектуальной свободы, критического мышления, творческой деятельности, неугодной сталинскому режиму. В стране складывалась ситуация всеобщей подозрительности, страха и интолерантности, особенно к интеллигенции (ученым, педагогам, врачам, писателям и др.). Не случайно становится популярным словосочетание «гнилая интеллигенция», формируется образ интеллигента как вечно сомневающегося, физически слабого и «социально чуждого элемента». Интеллигенция уничижительно именовалась как «прослойка», находящаяся между двумя классами. Представители интеллигенции рассматривались как люди, занимающиеся умственным трудом, а пропагандистская кампания советской власти насаждала общественному сознанию важность материального, физического труда рабочего, тем самым принижая роль духовных ценностей и значимости интеллектуальной деятельности.

Действительно, для советского тоталитарного режима опасны были профессионально компетентные, самостоятельно мыслящие и тонко чувствующие люди, которые видели и понимали ложность коммунистической идеологии, весь

чудовищный смысл происходящего в стране произвола и преступления. Недаром замечательный философ М. К. Мамардашвили писал о значении для общества интеллигенции, которая «осознавала себя в качестве носителя всеобщей совести общества, в качестве его *«всеобщего чувствилища»*, в котором сходятся все нити чувствования и критического самосознания остальных частей общественного организма, лишенного без нее и голоса и слуха» [5. С. 3]. К сказанному можно добавить, что интеллигенция, создающая духовные ценности, является олицетворением культуры общества, ее «живым носителем» и хранителем, непосредственным участником процесса культурной трансмиссии. Ещё в XV веке философ Николай Кузанский отмечал, что в качестве единого мир определяется «интеллигенцией», которую он именовал «собирающим смыслом» [6. С. 435]. Поэтому одним из главных направлений сталинских репрессий были культура, наука и образование.

Если начальный этап советской школы и педагогики характеризовался *классовой нетерпимостью*, то сталинская школа и педагогика определялась *социалистической интолерантностью* (непримиримостью) «советского патриотизма», которая внедрялась в сознание подрастающего поколения, формируя антиномию: «Мы – Они», «Свои – Чужие», «Наши – Не наши».

Сегодня мы живем в другое время. Однако иногда в настоящем мы находим отдельные аналогии с этим прошлым нашей Родины. Поэтому периодически надо «честно вглядываться в прошлое» и понимать, что амнезия очень опасное явление.

Источники:

1. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сб. док. 1917-1973 гг. / сост. А. А. Абакумов [и др.]. М.: Педагогика, 1974.

Литература:

2. Днепров, Э. Д. Современная школьная реформа в России. М.: Наука, 1998.

3. Жидков, В. С. Десять веков российской ментальности. СПб.: Алетейя, 2001.

4. Киселев, В. П. Горьковский педагогический институт в стихии классовой борьбы // Школа совет.общ-ва: опыт полит. истории. Н. Новгород: Нижегород. гуманитар. центр, 1997.

5. Мамардашвили, М. К. Медиум или всеобщее чувствилище? // Лит. Газета. 1996, 17 июля.

6. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев [и др.]. М.: Совет.энцикл., 1983.

УДК 37.017.4

ББК Х.400.3

ГСНТИ 03.01.45

Код ВАК 13.00.02

И.М. Клименко

Екатеринбург

**ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ
ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: возрастание сложности социальной жизни, социальная разобщенность, социальная безопасность, гражданская активность, гражданская компетентность, воспитательный процесс.

АННОТАЦИЯ: В статье исследованы причины возрастания значения формирования гражданских компетенций учащейся молодежи в современной России, отражена основная проблема в процессе формирования соответствующей компетентности, а также продемонстрированы некоторые практические элементы данной деятельности и ее перспективы.

I. M. Klimenko

Yekaterinburg

**PROBLEMS AND PROSPECTS FORMATIONS OF CIVIL
COMPETENCE OF STUDYING YOUTH**

KEY WORD: increase the complexity of social life, social dislocation, social security, civic engagement, civic competence, the educational process.

ABSTRACT: In this article the reasons of the growing importance of forming civic competencies of students in today's Russia were researched, the main problem of the process of formation of relevant expertise and some of the practical elements of this work and its possibilities were represented.

В современных словарях слово «компетенция» раскрывается с указанием на его латинское происхождение (competentia – согласованность частей и compete – добиваюсь, соответствую, подхожу). Соответственно понятие «компетенция» может иметь два разных значения: во-первых, это круг полномочий какого-либо учреждения или лица, во-вторых, это круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом. В современной педагогической литературе слово «компетенция» употребляется во втором значении. Понятие «компетентность» (от лат. competens – соответствующий, способный) в словарях трактуется как «осведомленность», «авторитетность», «способность к деятельности».

Проблема адекватного вхождения молодежи в социальную деятельность существует так же долго, как и само человечество. На каждом этапе развития она остается неизбежно актуальной и решается при помощи актуальных средств. Интересно проанализировать, какие особенности современной социальной жизни России в наибольшей степени влияют на состояние данной проблемы и на способы ее разрешения.

Можно выделить особенности, характерные для любой страны. Одной из таких особенностей является возрастание внутренней сложности социальной жизни. Какую область ни возьми – образование, сельское хозяйство, здравоохранение, проблемы бедности, вопросы экономического развития, налогообложения, внешнюю политику и т.д. - мы сталкиваемся с таким набором переменных, в которых даже наиболее информированные и подготовленные граждане с трудом могут разобраться. Каждая из этих областей, в свою очередь, связана с целым рядом других специфических направлений жизни социума, которые также достаточно многообразны и сложны. Многообразие

факторов, влияющих на принятие политических решений, как в широкой области, так и в более узких сферах, означает, что все направления приходится условно рассматривать независимо друг от друга. Вопрос доверия технократам, или экспертам, элитам других видов только усложняется с развитием демократии, гласности и, в особенности, с повышением уровня образованности населения. Кстати, повышение качества экспертизы по одному из узких вопросов социальной жизни совершенно не гарантирует повышение качества политики в целом, так как эксперты в большинстве случаев не способны предусмотреть последствия отдаленных порядков, основанные на сложной цепочке взаимодействий многочисленных сопряженных социальных процессов и структур.

Напрямую из признания данной особенности восприятия современной социальной жизни вытекает и следующая особенность, на первый взгляд – субъективная, но в силу вовлеченности масс населения – объективированная. Это – проблема недоверия населения собственным политическим руководителям. Грамотный и информированный гражданин по определению находится в некоторой оппозиции правительству, хотя бы потому, что видит существующие недостатки и считает, что с ними можно бороться эффективнее.

Третьей особенностью можно считать революционные изменения в технологии коммуникации. Социальные и технические рамки коммуникаций претерпели за последние двадцать лет исключительные изменения. Объем социальной информации всех уровней сложности, как и скорость ее получения принципиально возросли, а стоимость ее снизилась. Таким образом, информация по политическим, экономическим и прочим вопросам сейчас доступна как никогда, а ее достоверность настолько же сомнительна. Изменения в технологии коммуникаций не привели ко всеобщему централизованному контролю. Напротив, технология оказывает обратное влияние, Интернет становится альтернативным источником информации. Но, заодно, и новым способом «промыывания мозгов».

Вместе с тем, нельзя сказать, что большой объем информации обеспечил большую гражданскую компетентность или более высокий уровень развития гражданского общества.

Масштабы общественной жизни, ее сложность, да и просто объем информации требуют опережающего роста возможностей граждан. Всеобщая власть описанного Оруэллом Большого Брата не наступила, но сама эта проблема еще не исчезла - возможности новых технологий могут быть использованы как для развития, так и для подавления компетентности среднего гражданина. Пока мы можем только констатировать, что возможности новых информационных технологий не используются в полной мере для повышения гражданской компетентности населения.

Можно выделить и особенности современного восприятия нашей социальной жизни, которые характерны для современной России в большей мере, чем для развитых стран мира. Во-первых, это колоссальное социальное расслоение, которое было почти полностью преодолено в СССР, но характерно для нынешней модели российского капитализма. Безусловно, это является мощным эмоциональным раздражителем для большинства населения, и, в особенности, для населения с низким уровнем дохода. Одновременно, - это и серьезная угроза социальному миру и социальной стабильности в стране.

Во-вторых, Россия только нащупывает собственный путь демократизации. Значительные подвижки уже есть. Невозможно сопоставить степень демократизма общественной жизни на современном этапе и, например, во второй половине XX века. Вместе с тем до появления настоящего гражданского общества еще далеко. Свобода слова безусловно есть, но она обратно пропорциональна социальному «весу» говорящего. Влияние олигархии, ангажированных средств массовой информации на восприятие политики весьма значительно. А государство занимает весьма противоречивую позицию. С одной стороны оно выступает за создание гражданских институтов и финансирует общественные организации, а с другой - весьма неуклюже защищает интересы крупного капитала. Даже в самые кризисные времена количество долларовых миллиардеров в России ежегодно удваивается. А прожиточный минимум за то же время подрастает только на 10-12%. Этот разрыв растет постоянно и угрожает самому существованию гражданского мира.

Каковы последствия такой внутренней политики? Неуважение к государственным структурам и накопление

внутреннего недовольства, наряду с невысоким уровнем политической грамотности и непониманием того факта, что совершенствование собственного государства лежит вне поля насильственных действий. Наоборот, только гражданская активность в рамках существующей системы управления, то есть эволюционный путь – единственная возможность добиться положительных перемен.

Если мы рассмотрим формирование гражданской компетентности молодежи как процесс деятельности воспитателя (учителя, преподавателя etc), то все перечисленные особенности являются для данного процесса внешними условиями или ограничениями. Понятно, что из этого процесса мы условно исключили государство, которое способно изменить эти условия относительно быстро, в отличие от других субъектов воспитания.

Для того чтобы демократия, как заявленная перспектива социальной жизни, оказалась жизнеспособной политической моделью, требуется определенный уровень гражданской компетентности граждан. В новообразованных демократических или демократизирующихся государствах, где люди только начинают постигать искусство самоуправления, вопрос гражданской компетентности приобретает особую важность. Однако даже в тех странах, где демократические институты существовали на протяжении жизни уже нескольких поколений, мы сталкиваемся со все большим числом фактов, указывающих на недостаточную компетентность граждан.

Формирование гражданской компетентности – одна из важнейших задач образования. Гражданская активность без гражданской компетентности конечно возможна, но, в таком виде она может быть и вредной и опасной, примерно то же, что в народе называют «инициативный дурак». В современной науке встречается ряд достаточно близких по своему содержанию терминов – «гражданская компетентность», «гражданская компетенция», «компетенции гражданственности». Не задаваясь целью их идентификации мы посчитали возможным выбрать из огромного многообразия современных определений компетенции и компетенций следующие, которые учитывают социальную составляющую индивида.

Компетенция – система, состоящая из понятийного аппарата и действий, отражающая некоторые объекты и позволяющая субъекту взаимодействовать с ними в определённых контекстах [6. С. 99].

Компетентность – это характеристика, даваемая человеку в результате оценки эффективности/результативности его действий, направленных на разрешение определенного круга значимых для данного сообщества задач/проблем [4. С. 6].

Компетенция – интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее к самостоятельной и успешной деятельности в условиях реальной специфической ситуации, основанное на знаниях, умениях и навыках, опыте, ценностях и склонностях, приобретенных в процессе обучения [1. С. 40].

Основные идеи компетентного подхода формулируются (А.В. Баранников, Г.Б. Голуб, Б.М. Игошев, Т. Орджи, М.В. Рыжаков, О.В. Чураков, М. Холстед, Л.О. Филатова и др.) следующим образом:

- компетентность объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющую образования;
- компетентность означает способность актуализировать полученные знания, умения, опыт и способы поведения в условиях конкретной ситуации, конкретной деятельности;
- в понятии компетентности заложен процессуальный подход, который, в частности, ориентируется на итоговый результат;
- компетентность формируется не только в процессе обучения, но и под воздействием окружающей социальной среды.

Обладая компетенциями, формирующимися в результате специально инициированной деятельности, молодой человек получает возможность выстраивать свою индивидуальную деятельность адекватно вызовам природы и социума.

Согласно «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» под гражданской компетенцией принято понимать готовность к применению знаний о праве, политике, обществе, государстве, политико-правовых умений и навыков при исполнении различных гражданских ролей.

Она направлена на грамотное поведение гражданина в различных политических, правовых и общественных ситуациях.

По мнению В.Ш. Масленниковой, гражданская компетенция – это совокупность готовности и способности, позволяющих личности активно, ответственно и эффективно реализовывать весь комплекс гражданских прав и обязанностей в демократическом обществе, применять свои знания и умения на практике [7].

Термин «компетенции гражданственности» был введен И.А. Зимней в результате транслитерации термина “competence of citizenship”. Под «компетенциями гражданственности» принято понимать знания и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свободу и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг; знание и гордость за символы государства (герб, флаг, гимн) [3].

В формировании научного подхода к проблеме гражданского воспитания участвует вся вертикаль образования. Так, например, идеи гражданского образования заложены в письме Министерства образования Российской Федерации от 15 января 2003 г. № 13-15-08/13 «О гражданском образовании учащихся общеобразовательных учреждений Российской Федерации» и концепции личностно-ориентированного образования члена-корреспондента РАО, доктора педагогических наук, профессора В.В. Серикова.

Одной из задач современной педагогической науки является поиск средств формирования гражданской компетентности у учащейся молодежи.

Некоторое время формирование гражданской компетентности в процессе получения, как среднего, так и профессионального образования напрямую связывалось сугубо с содержанием различных учебных дисциплин. Так, по мнению Т.Б. Болотиной, в ходе изучения истории и обществоведения учащиеся получают представление о духовном развитии человека, о различии понятий «равенство» и «равноправие». Курс литературы дает дополнительные возможности для уточнения и конкретизации важнейших понятий: «мораль», «право», «законность», «ответственность», «достоинство», «честь». Внимание учащихся привлекается к вопросам этико-философского характера: о добре и зле, жизни и смерти, смене поколений, человеке и Боге, человеке и

природе, человеку и нации, чести и долге, совести, нравственном выборе. При изучении иностранного языка школьники получают общие сведения о стране языка, который они изучают, о национальной культуре и ее вкладе в мировую культуру, что способствует взаимопониманию между сообществами и народами, толерантности. Предметы естественно-научного цикла (биология, валеология, экология, география) акцентируют внимание на природных, социальных и экономических аспектах прав человека; на изучении закономерностей природы, пренебрежение которыми ведет к губительным последствиям; формирует чувство ответственности за мир, сохранение окружающей среды, как в местном, так и глобальном масштабах [1].

В.Ш. Масленникова считает, что эффективность процесса формирования гражданской компетентности у обучаемых зависит не от содержания учебной дисциплины, а от правильности подбора методов обучения и воспитания. К таким методам возможно отнести убеждение и разъяснение, положительный пример (демонстрация положительной модели поведения), проблемные ситуации и ситуации достижения успеха, анализ конфликтов, моделей, стилей поведения и принятия решений, демократический диалог и состязательность, педагогический менеджмент, ролевые игры, педагогическое управление лидером и культивирование авторитета, методику коллективных творческих дел, традиций, средств народной педагогики. [4].

Особую роль в процессе формирования гражданской компетентности также играет гражданская деятельность (природоохранного, экономического, правового, политического, патриотического и характера).

В американской педагогике принято подразделять методы формирования гражданской компетентности на методы формирования гражданского знания и методы выработки гражданских навыков. В свою очередь, различают два блока методов формирования гражданской компетентности – информационно-дискуссионные (лекции, беседы, рассказы, проблемные задачи, просмотр видеокассет, использование компьютерных технологий) и методы самостоятельного освоения материала (выполнение заданий по изучению учебных тем с применением учебников, монографий, биографий, автобиографий,

исторических рассказов, эпоса). Методы выработки гражданских навыков направлены на интеллектуальные навыки (через использование методов дискуссии, «мозгового штурма», театрализации, анализа оперативной политической информации, проведение общенациональных мероприятий, политические деловые игры) и практические навыки (проведение социологических опросов, работа в благотворительных организациях, участие в судебных процессах над малолетними правонарушителями, работа над созданием общественных проектов, участие в управлении школой) [6].

В работе со студентами исторического факультета УрГПУ используются многие из перечисленных выше методов и форм организации учебного процесса. Особой популярностью у студентов пользуются олимпиады по истории, интеллектуальные дискуссии, «мозговые атаки», круглые столы. Студент исторического факультета Денис Островкин возглавляет дискуссионный гражданский клуб.

На предметах психолого-педагогического цикла юноши и девушки развивают не только те или иные качества, являющиеся индикаторами гражданской компетентности (эмпатию, социальную активность), но и параллельно работают над развитием у себя рефлексивных умений и навыков, над формированием профессиональной мотивации будущих педагогов.

Следует также отметить, что на занятиях по основам права процесс формирования гражданской компетентности происходит в нескольких направлениях – как формирование гражданской, экономической, экологической, правовой, политической культуры обучаемых.

Способствует формированию гражданской компетентности студентов их активное участие в волонтерской деятельности на территории Екатеринбурга и Свердловской области, в выборах депутатов различных уровней представительной власти, а также развитие навыков гражданской активности в процессе археологической, музейной, архивной и педагогических практик.

Обобщая всё вышесказанное, можно прийти к тому выводу, что на сегодняшний день формирование гражданской компетентности в учебном процессе происходит не столько благодаря содержанию учебных дисциплин гуманитарного цикла,

сколько благодаря оптимальному подбору коллективом преподавателей и учебно-вспомогательного персонала методов обучения и воспитания, направленных именно на развитие гражданских знаний, качеств, навыков, ценностей. Одной из главных задач в этом направлении мы считаем максимальную поддержку студенческих инициатив, которые, на первый взгляд, не всегда несут гражданскую или патриотическую направленность, как, например, День рождения Грифона гербового существа исторического факультета, который перерос в международный фестиваль любителей истории.

Известное положение А.С. Макаренко о сочетании доверия и ответственности обеспечивает надежное взаимодействие преподавателей и студентов. Только через сочетание гражданского знания, эмоционального включения молодого человека в социально полезную деятельность можно получить искомый результат – совпадение гражданской компетентности и гражданской активности. Без первой мы получим современных приморских партизан, воюющих с коррумпированной местной властью. А без второй – «теоретиков гражданственности», оторванных от общих усилий россиян.

Конечно, главное противоречие современной практики гражданского воспитания мы в одночасье не преодолеем; по-прежнему жизненно важный процесс гражданского воспитания будет находиться в противоречивых внешних условиях, вызванных непоследовательностью гражданской позиции власти. Но, формируя компетентного гражданина и учителя, мы вносим колоссальный вклад в воспитание новых поколений молодых граждан, критикующих государство, но соблюдающих его законы, критикующих несправедливые законы, но не бунтующих, а осуществляющих конструктивное давление на власть посредством гражданского общества и его институтов.

Литература:

1. Бозаджиев, В. Л. Профессиональные компетенции как интегральные качества личности специалиста // Успехи современного естествознания. 2007. № 5. С. 40-44.

2. Болотина Т.В. Гражданское образование как актуальная проблема современной школы // Мир образования – образование в мире. 2001. № 2. С. 28–34.

3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. М.: ИНЭК, 2007. С. 33 – 45.

4. Иванов, Д. А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании [Текст] / Д. А. Иванов. М.: Чистые пруды, 2007. 32 с.

5. Котова Г.Л. Индикаторы сформированности гражданской компетентности. // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. М.: ИНЭК, 2007. С. 189 – 195.

6. Лебедев, В. В. Структурирование компетенций – перспективное направление в решении проблем образования [Текст] / В. В. Лебедев // Школьные технологии. 2007. № 2. С. 97-103.

7. Масленникова В.Ш. Педагогическая модель социально-ориентированной личности студента : метод. пособие. Казань: ИСПО РАО, 2006. 124 с.

8. Фахрутдинова А.В. Гражданское образование учащихся в средней школе США (конец XX века): автореф... канд. пед. наук. Казань, 2001. 22 с.

9. Электронный ресурс [www.
http://revolution.allbest.ru/pedagogics/00117521_0.html](http://www.http://revolution.allbest.ru/pedagogics/00117521_0.html), 05 марта 2013 г.

УДК 379.822

ББК 4420.058

ГСНТИ 03.01.45

Код ВАК 13.00.02

А. П. Косинцева

Екатеринбург

**МУЗЕЙНЫЕ ПРОГРАММЫ ДЛЯ МЛАДШЕГО И
СРЕДНЕГО ЗВЕНА: РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ
В ОБРАЗОВАНИИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: музейная педагогика, Урал, история, археология, интерактивный урок.

АННОТАЦИЯ: Статья посвящена теории и методике преподавания истории родного края в музее. В ней рассматриваются особенности музейной педагогики, методы и приемы вовлечения детей в изучение истории, археологии и этнографии на примере авторских разработок цикла занятий по древней истории народов Урала.

A. P. Kosintceva

Yekaterinburg

**MUSEUM PROGRAMS FOR THE YOUNGER AND
AVERAGE LINK: REGIONAL COMPONENT IN
EDUCATION**

KEY WORD: museum pedagogics, the Urals, history, archeology, interactive lesson.

ABSTRACT: Article is devoted to the theory and a technique of teaching of history of the native land in a museum. It are considered features of museum pedagogics, methods and receptions of involvement of children in studying of history, archeology and ethnography on the example of author's development of a cycle of classes in ancient history of the people of Ural.

Просвещение и образование – одна из основных функций музея сегодня. Исследователи, такие как [М.С. Каган](#), З.А. Бонами, В.Ю. Дукельский и ряд других определяют основную функцию музея как хранение и передачу внегенетического опыта культуры. Подобная трактовка опирается на представление о культуре как механизме социального наследования, или, иными словами, культура определяется как система хранения и передачи информации. Музей как место хранения памяти культуры

становится в один ряд с архивом и библиотекой, системой образования и искусством в целом. Потому что единственный способ сохранит культуру – передать ее следующим поколениям. Без понимающего и внимательного человеческого взгляда даже величайшие произведения искусства будут просто камнями причудливой формы, набором закорючек на странном материале или кусками металла. Поэтому так важно не просто сохранить предметы, а показать, рассказать о них, сделать частью современной жизни.

Необходимость трансляции культурных ценностей в сочетании с семиотической значимостью музейных коллекций и отдельных предметов делают музей важной образовательной площадкой. Именно в музее школьники могут, с помощью экскурсовода или педагога, прикоснуться к подлинным предметам древних эпох и иных культур, увидеть в них что-то свое, осознать и, следовательно, включить их в свою картину мира.

Свердловский областной краеведческий музей, старейший музей Свердловской области, уже много лет разрабатывает и проводит различные образовательные программы и интерактивные занятия по истории, культуре и природе Урала. Уникальные коллекции, собранные за более чем 140-летнюю историю существования музея, представленные в экспозициях, являются эффективными наглядными пособиями, способствуют усвоению и закреплению школьных знаний, расширяя и углубляя представления о неповторимости и разнообразии уральского региона [3. С. 2].

Одной из главных задач в работе с посетителем большинство исследователей называют сегодня формирование чувства причастности к собственной истории [6]. Причем речь идет не только о «большой», общечеловеческой истории, но и об истории родного края, города, поселка. В этом смысле музейные программы органично дополняют школьный курс истории, позволяя сравнить события мировой истории или истории России с тем, что происходило в это время на Урале и в Екатеринбурге. Изучая жизнь древних египтян и греков, а позднее – историю Европы и России важно помнить, что мы живем на земле со своей историей, освоенной и заселенной человеком еще в палеолите, более 30 тысяч лет назад. Здесь развивались свои культуры и, когда

в XVII веке Урал стал частью Российского государства, они никуда не исчезли. Археологические и этнографические данные раскрывают причудливую картину взаимодействия людей, миграции племен, возникновения и существования традиций. Изучение всего этого многообразия дает возможность с одной стороны, показать учащимся ценность самых разных культур, воспитать толерантность, эмпатию по отношению к другим, и в тоже время - развить логическое мышление, проводя сравнительный анализ мировой истории с историей Урала, закрепить полученные в школе знания, понять место нашего края в истории человечества.

Ориентация музея на достоверность придает ему особую миссию в деле формирования исторического сознания народа. Он является одним из немногих мест, где пересекаются сферы высокой науки и массового потребления. При построении музейных занятий необходимо адаптировать научную информацию для учащихся разного возраста и, учитывая психологические возрастные особенности, зажечь в них интерес к изучению истории родного края. Если второе во многом является задачей педагогической, то первое, несомненно, требует хорошего владения собственно научным материалом. Многолетние исследования сотрудников Свердловского областного краеведческого музея сформировали прочную научную базу для создания образовательных программ по изучению истории и культуры Урала.

Музейный предмет и музейная среда важны не только потому, что являются источником нового знания, но прежде всего потому, что способны вызвать эмоционально-ценностную, эстетическую реакцию, которая значима для формирующейся личности сама по себе [4. С. 162]. Поэтому построение музейных занятий обязательно должно включать в себя знакомство с подлинниками. Предмет, который тысячи лет назад держал в руках древний человек, зеркало средневековой модницы или оружие кочевников бронзового века, которые мы можем увидеть сегодня, вызывают сильную эмоциональную реакцию. Учащиеся начинают видеть в людях древности не сухие строчки учебника, а личности, со своими желаниями и стремлениями. Это ощущение живой связи истории, своей причастности к прошлому края и понимание

неразрывной связи прошлого с настоящим и будущим, и есть главное, что может дать музей.

Свердловский областной краеведческий музей включает в себя музей истории и археологии Среднего Урала, музейно-выставочный центр «Дом на Покровском», музей Природы, музей радио им. А.С. Попова и музей плодового садоводства усадьба Д.И. Казанцева. Экспозиции и выставки разных отделов музея позволяют максимально полно представить единый образ нашего края во всем его многообразии. Кроме экскурсий, в музее существуют другие формы работы со школьниками: интерактивные занятия, музейные уроки, лекторий, музейные праздники, конкурсы, научные консультации.

В отделе Древней истории народов Урала для школьников младшего и среднего звена разработан цикл занятий в рамках программы «Музейный абонемент». В него входят следующие занятия:

«Жизнь первобытных людей» - интерактивный урок-обобщение, в ходе которого учащиеся отвечают на такие вопросы, как: Где жили древние люди? Как они выглядели и чем занимались? Во что верили? У этого занятия существуют два варианта: для пятого класса и для учащихся начальной школы. В первом варианте, урок рассчитан на закрепление школьных знаний и знакомство с особенностями каменного века на Урале; для младшего возраста занятие в игровой форме знакомит с особенностями жизни древнего человека, позволяет систематизировать знания, полученные из книг и фильмов.

«Пещерная и наскальная живопись» - занятие с мастер-классом, участники которого узнают, как и когда зародилось искусство, знакомятся с техникой и сюжетами древней живописи и пробуют свои силы в создании подобных произведений используя уголь, охру, камень. Учащиеся знакомятся с единственными в России образцами палеолитической живописи из Каповой и Игнатьевской пещер, узнают глубокий символический смысл древних произведений искусства, приобретают навыки растирания красок и рисования по камню. Возможность свободного творчества помогает школьникам раскрыть свой внутренний потенциал, узнать новое не только о древнем человеке, но и о себе самом.

«Как был сделан первый горшок» - занятие с мастер-классом в ходе которого учащиеся узнают как могли использоваться древним человеком керамические изделия, из какого материала и какими способами они изготавливались. Под руководством ведущего участники знакомятся с древними технологиями и орнаментами, используют их для создания собственного произведения, создавая «древнюю» посуду или амулет из глины. Многообразие форм древней посуды и орнаментов, представленных на экспозиции, дает широкий простор для самостоятельного выбора образца. Занятие направлено на активизацию у школьников познавательного и творческого начал.

«Древнейшие орудия из камня на территории Урала» - интерактивный урок. Во время занятия учащиеся разгадывают тайну каменных орудий: изучают, материалы и технологии, характерные для каменного века на Урале; исследуют реплики древних орудий, пытаюсь определить их функциональное назначение; знакомятся с эволюцией каменной индустрии от палеолита до неолита.

«Одежда в каменном веке» - интерактивный урок, рассказывающий зачем древнему человеку нужна была одежда, как ее изготавливали и как она выглядела. На занятии школьники исследуют функции одежды (физиологические, социальные, культурные) и ее семиотическую значимость, сравнивают отношение к одежде в древности и в современном мире; изучая научные реконструкции костюма, сделанные на основании археологических находок на Урале и в мире, узнают, как одевался человек в древности.

«Первый огонь» - интерактивный урок, в ходе которого учащиеся узнают, когда древний человек научился пользоваться огнем и какую роль играл костер в его жизни. Изучение практического и символического значения очага и поиск его аналога в современной жизни позволяет раскрыть познавательные и творческие способности детей. Практическая часть занятия посвящена различным способам разведения костра от палеолита до наших дней и включает в себя знакомство с технологией добывания огня при помощи трения.

«Новый год - новый мир: история календаря» - интерактивное занятие, посвященное способам измерения и

понимания времени, построено на стыке археологии, этнографии и истории. Время – социальная категория и в разные эпохи оно понималось по-разному. Системы измерения времени всегда были тесно связаны с обыденной повседневной жизнью человека и его представлениями о мире. Учащиеся осознают это, сравнивая современный календарь со славянским земледельческим календарем и охотничьим календарем ханты. Цикличность времени в традиционной культуре, ежегодное возрождение земли при помощи календарных обрядов логично подводит к знакомству с финно-угорским мифом о сотворении мира. Осознание неоднородности времени, его социальности, расширяет мировоззрение учащихся и способствует осознанию ими собственных отношений со временем.

«Русская обрядовая кукла» - занятие с мастер-классом, основанное на археологических и этнографических материалах. Учащиеся знакомятся с историей появления игрушек, их игровой и сакральной природой, изучают традиции изготовления кукол в связи с календарными праздниками, значимыми событиями в жизни человека и в качестве оберегов на примере русской культуры. В ходе занятия школьники не только узнают о народных обрядах, но и сами изготавливают куклу-оберег из ткани.

Все занятия рассчитаны на младший и средний школьный возраст, основной целевой группой являются пятиклассники, изучающие в школе историю каменного века. При проведении занятий используются две основные формы: интерактивный урок с игровыми элементами и мастер-класс, включающий в себя познавательную историческую часть. Занятия построены так, что бы в них последовательно чередовались разные формы деятельности, что позволяет удерживать внимание учащихся и особенно важно при работе с младшеклассниками.

Поскольку целью музея является актуализация культурного наследия родного края, занятия проходят в экспозиции «Древняя история народов Урала», в окружении подлинных артефактов, к которым ведущий постоянно обращается во время урока с той или иной целью. Учащиеся выполняют задания, связанные с конкретными предметами, ищут в витринах ответы на вопросы и так далее. Активная работа с подлинниками, даже без возможности прикоснуться к ним, развивает детское воображение, помогает

более наглядно представить жизнь древних обитателей Урала, сделать их ближе и понятнее. В итоге изменяется взгляд ребенка на прошлое: оно становится не просто набором фактов и картинок из учебника, а частью живого детского опыта, дети начинают понимать ценность истории, необходимость ее изучения.

При разработке занятий важно использовать специфические музейные методы наряду с педагогическими. Любой музей это место выхода за пределы обыденного, а экспонат – целая история, дверь в неведомый мир (не важно художественный, природный или исторический). Поэтому при подготовке занятия нужно помнить об этом и о способности музея соединять времена и эпохи. «Учить, играя» - один из приемов современной педагогики, который бывает сложно реализовать в школе, но в музейной обстановке он очень эффективно позволяет удерживать внимание и направлять детскую активность на получение и освоение новых знаний. С помощью каких методов и приемов можно достичь интеллектуальной и эмоциональной вовлеченности школьников в учебный процесс в музее? Учитывая поставленные когнитивные и аксиологические цели воспитания многогранной личности, способной к принятию самостоятельных суждений, творчеству и эмпатии по отношению к окружающим, через знакомство с историей родного края, практические занятия показали эффективность следующих приемов:

1. Смена в ходе занятия разных форм деятельности: познавательной, игровой, творческой. Как уже было сказано, для учащихся младших классов, которым бывает трудно концентрироваться на чем-то одном в течение длительного времени, это необходимо для лучшего усвоения материала.

2. В занятиях широко используется ролевой метод, когда участники педагогического процесса превращаются в исследователей, ученых или охотников и художников каменного века, героев древности.*

3. Наглядность, точнее – предметность. Поскольку занятия проходят в музейной экспозиции, учащиеся видят конкретные предметы, имеют возможность подержать их в руках, что создает

* Главное – отталкиваться от реальных предметов, представленных в экспозиции

сильные эмоциональные впечатления и позволяет ощутить личностную причастность к историческому процессу.

3. Возможность активного участия школьников в обучающем процессе: разгадывание загадок, выполнение заданий, в том числе связанных с физической активностью, самостоятельный выбор упражнений, изготовление чего-либо своими руками, словом, все то, что сегодня модно называть интерактивностью.

4. Актуальность нового материала, то есть связь того, что рассказывают и показывают в музее с реальной повседневной жизнью ребенка. Для этого во время занятия преподаватель и сами учащиеся проводят параллели между тем, чем ребенок занимается сегодня и тем, что делали его сверстники в древности, между древним и современным использованием материалов, с акцентированием внимания на совпадениях не только по форме, но и по сути. Например, сравнение охоты за мамонтами и учебы как охота за знаниями.

5. Работа в группах. Этот метод позволяет одновременно задействовать несколько очень важных моментов: а) соревновательность: каждая команда стремится выполнить задание как можно быстрее и качественнее; б) индивидуализация: в небольших группах есть возможность высказаться, проявить свои сильные стороны у каждого участника; в) увеличение общего объема полученной информации, за счет различия заданий у разных групп.

6. Воплощение полученных знаний в конкретном предмете, который ученик унесет с собой, желательно, результат собственного творчества. Это порождает сравнение полученных результатов с одноклассниками, активизирует желание рассказать о занятии дома, в разговорах с друзьями, вспоминать его снова и тем самым закрепляет полученные в ходе занятия знания. Не смотря на кажущуюся несерьезность, постоянное материальное напоминание о полученном знании, с позитивной эмоциональной окраской (я смог, я сделал, я заслужил), повышает интерес к получению новых знаний и самооценку учащихся, делает их более открытыми и творческими на следующих занятиях.

Система музейных занятий, которые можно посещать как по отдельности, так и в рамках единой образовательной программы, дает ученикам младшего и среднего звена возможность более

полного и глубокого изучения древней истории народов края. В дальнейшем они могут изучить программы, предлагаемые отделом истории и познакомиться с освоением Урала русскими и его превращением в мощный промышленный и культурный центр, а так же с обычаями и традициями народов, живущих в нашем крае сегодня. Таким образом, музейные программы Свердловского областного краеведческого музея органично дополняют школьное образование, позволяя включить в него региональный компонент.

Литература:

1. Дукельский В.Ю. Проблемы развития музееведения// Музееведение. Вопросы теории и методики. М., 1987
2. Медведева Е.Б., Юхневич М.Ю. Музейная педагогика как новая научная дисциплина // Культурно-образовательная деятельность музеев. М.,1997//
3. Музей – школе. Буклет. Екатеринбург, 2005.
4. Сафина З.А. Традиции и инновации музея по воспитанию музейной культуры молодежи (на примере Национального музея РТ)// Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2006. № 3.
5. Скрипкина Л.И. Социальные функции музея и особенности его деятельности в современных экономических условиях // Ежегодник Тюменского областного краеведческого музея: 2000. Тюмень, 2000.
6. Чувилова И.В. "Музеи общества" и общество в музее", Cultivate-Russia Web Magazine, выпуск 1, октябрь 2002. URL: <http://www.cultivate.ru/mag/issue1/visitor.asp>

УДК 908+30

ББК С.561.8

ГСНТИ 03.01.45

Код ВАК 13.00.02

М.И. Кондрашева, В.М. Пряхин
Екатеринбург
СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ И ИСТОРИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ В ИССЛЕДОВАНИИ ВУЗОВСКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ УРАЛА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: вузовская интеллигенция Урала, социокультурный подход, историко-психологический подход,

междисциплинарный характер, социальная принадлежность, формирование исторической картины.

АННОТАЦИЯ: В статье речь идет о новых подходах к исследованию вузовской интеллигенции Урала: социокультурном и историко-психологическом. Подчеркивается их междисциплинарный характер. Говорится о том, что необходимым условием успешного исследования является повышение его теоретико-методологического и конкретно-научного уровня.

M.I. Kondrashova, V.M. Pryakhin

Yekaterinburg

**SOCIOCULTURAL AND HISTORICAL-
PSYCHOLOGICAL WAYS OF RESEARCHING HIGH
SCHOOL URAL INTELLECTUALS**

KEY WORD: high school Ural intellectuals, sociocultural way, historical-psychological way, interdisciplinary character, social group, formation of historical picture.

ABSTRACT: The article deals with the sociocultural and historical-psychological ways of the researching high school Ural intellectuals. Its interdisciplinary character is underlined. It is said, that a necessary condition on the productive researching is the promotion of its theoretical-methodological and concrete-scientific level.

Система отечественного вузовского образования, плотью и кровью впитанная миллионами и миллионами российских и иностранных граждан, через которую они прошли с большими или меньшими стараниями и успехом, создана прежде всего усилиями ее основного субъекта - вузовского преподавателя-подвижника. Тот, кто преподает сейчас, вынужден выполнять чрезвычайно сложную задачу: ставить под сомнение идеи, идеологии, ценности, которые усваивались и господствовали десятилетиями и воспринимались как незыблемые. Должны ли мы дистанцироваться от советской системы образования, идеи и ценности которой, следует это признать, были для всех естественны? Очевидно, что такой подход нельзя назвать конструктивным и вполне научным. Размышляя о судьбе отечественной вузовской интеллигенции, мы считаем приемлемой идею о ее исследовании изнутри с помощью социокультурного

подхода. Уже достаточно продолжительно о таком подходе говорят как отечественные, так и зарубежные исследователи [2, 3]. Такой метод позволяет ученому трактовать менталитеты и образы представителей вузовской интеллигенции изнутри самого предмета исследования, изнутри культуры, исследовать дискурсы и идентичности. Историко-психологический подход, на наш взгляд, дает возможность исследовать психологию вузовской интеллигенции со стороны, в том числе, к примеру, глазами иностранных студентов и зарубежных исследователей и государственных и политических деятелей. Историко-психологические исследования вузовской интеллигенции ориентированы на тонкий анализ ее сознания во взаимосвязи с каждодневным поведением. Только взгляд со стороны, по нашему убеждению, заставляет исследователя тщательно изучать внутренний мир вузовской интеллигенции "изнутри", идти в процессе анализа не от общества к этой стране, а от этой страны людей к обществу.

Конец Советского Союза большинство людей в России воспринимают сегодня как поражение, нанесшее глубокое оскорбление воспитанным в духе нарциссизма советским людям. Свобода ассоциируется у многих из них с "бурными девяностыми" периода правления Б.Н. Ельцина. Это позволяет правящим кругам и политической элите России манипулировать общественным мнением в пользу собственных властных интересов и усиливать среди населения скепсис в отношении Запада. Чем больше со стороны России не демократических, советских (в плохом смысле этого слова) по своей сути проявлений, тем легче Европе обвинять Россию в имперских амбициях [1. С. 4]. Преодолеть стереотипы, заложенные в коллективной исторической памяти российского и, в целом, европейского общества, найти путь к пониманию конкретных исторических психотипов помогут возможности историко-психологического подхода в историческом исследовании. "Картина мира" складывается у индивида или какой-либо группы людей в зависимости от многих факторов, в том числе и от социальной принадлежности. Исследование вузовской интеллигенции в контексте нового осмысления социальной истории страны требует, прежде всего, междисциплинарного, и,

следовательно, повышения теоретико-методологического и конкретно-научного уровня такого исследования.

Рассмотрим, например, трудности, возникающие при исследовании процесса (само) идентификации вузовской интеллигенции Урала в послевоенный период. В то время отсутствовала возможность провести границу между личностью и государством. Личность всецело вращалась в государство. Попытки западных исследователей определить в указанный период личность как своего рода жертву советской империи ведут к русификации истории Советского государства, которая отвергается отечественными историками: Советский Союз изображается прежде всего как русская империя, преступления Советского Союза - как преступления русского государства. Русские, таким образом, выступают как преступный народ [1. С. 23]. Тогда кто русские жертвы и кто не русские преступники Советского Союза? Историко-психологический характер исследования, в частности, вузовской интеллигенции Урала делает процесс исследования гораздо сложнее. Обычно зло порождает зло. В нашей истории есть моменты, когда зло совершает добро. Всесильный диктатор Сталин руководил страной, нанеся сокрушительный удар убийце Гитлеру. При Сталине Советский Союз превратился в одну из двух великих держав мира. Именно поэтому личность отождествляла себя с советским государством; именно поэтому крушение Советского Союза не вызвало, по большому счету, у этой личности в России, в том числе и у вузовского преподавателя, какого-либо отклика в направлении создания национального исторического нарратива. Наши побуждения оказались гораздо сложнее.

Тем не менее, взгляд на проблему исторического исследования со стороны европейских коллег во многом определяет его процесс. Эта своеобразная обратная связь позволяет ответить на вопрос: Что с Россией? Скептические настроения в Европе относительно России, основанные на историческом опыте, морально и этически оправданы, но должны уйти в прошлое. Россия остается в общем европейском доме, и должен господствовать общий психологический климат. Личность в России не должна себя чувствовать как в осажденной крепости. Дезинтеграционные процессы, боязнь распада самой России,

отсутствие чувства границ собственной страны питают идею централизации, то есть ту идею, которая противоречит идее Европейского Союза [1. С. 24].

Предлагая свою версию историко-психологического подхода к исследованию современной истории России, западные историки совершенно справедливо и настойчиво предостерегают от упрощения России. Европейские коллеги пишут о бытующей в Европе неискренности в отношении России. Наши соотечественники это остро чувствуют и соответствующим образом реагируют. Вывод, который следует сделать в контексте заявленного подхода - сближение западного и российского менталитетов возможно при условии сохранения национальных поведенческих мотивов [1. С. 24].

Сближение проявляется прежде всего путем личных и групповых контактов представителей высшей школы. В формирование общей исторической картины профессиональные историки вносят теоретический вклад. Академические обмены здесь играют решающую роль [1. С. 35]. При всем многообразии каналов исторической информации важно одно - профессионализм в своей сфере знания. Большое оживление вызывает у студенческой аудитории появление на лекторской трибуне представителей европейских университетов и других высших учебных заведений. Европейская история оживает в устах посланцев "старой" Европы. Историки могут рассчитывать на всеобщее признание российской аудитории, предлагая коллегам и студентам публичный дискурс в качестве мультипликаторов европейского исторического знания. Усвоение европейской или всемирной истории не происходит автоматически, даже в ходе острых дискуссий. Только целенаправленная работа с отдельными студентами и академическими группами с учетом возрастной и профессиональной психологии способна породить личность, критически воспринимающую собственную историю.

Важно, чтобы наши воспитанники психологически усвоили принцип исторического бытия - отсутствие мест, имен и фактов умолчания, одним словом дестабулизация исторического знания и исторической памяти. Вот социально-полезное устранение табу! Несостоятельно с точки зрения профессиональной психологии выглядит вузовский преподаватель, который уходит от ответа на

вопрос, требующий проявления его критической позиции. Преподаватель, не готовый психологически к дискуссионному общению, не способен применить и новые подходы к исследованию. Перестройка в психологии естественным образом переходит в перестройку научного исследования. Собран богатый опыт научных дискуссий, проявились партнерские связи, налицо научное сотрудничество исследователей вузовской интеллигенции. Существует научное сообщество ученых-интеллигентоведов. Новые подходы к историческому исследованию ставят новые вопросы, требующие создания новых научных секций, региональных коллективов и научных школ в контексте междисциплинарного характера исследований. Ввиду острых научных дискуссий неизбежны «людские потери», приток новых единомышленников в связи с резко меняющейся политической обстановкой и положением отдельных ученых.

М.Е. Главацкий, В.С. Меметов, признанные лидеры научного сообщества российских интеллигентоведов, и их последователи долгие годы в трудных условиях проявляют открытый взгляд на историю и отважно служат делу преподавания истории. Реальным подтверждением психологической перестройки молодого поколения в нашей стране стало участие молодых в распространении исторического знания. Достаточно назвать молодых участников создания мемориального комплекса "Пермь-36" и конкурсы российских школьников, посвященные отечественной истории XX века.

Перестройка в психологии людей происходит не сразу. Различное восприятие истории и различное историческое сознание - удел времени. Терпеливая работа с миллионами людей в России и Европе позволит соединить формирование исторического сознания с ее этическим и аргументированным восприятием, внедрить определенный здоровый скепсис против предложенных сентенций. В будущем, мы надеемся, состоятся дискуссии по истории с множеством участников, включая тех, кого мы привычно именуем инакомыслящими, поскольку каждый имеет свой взгляд на мир.

История - уже то, что мы сами переживаем. Любой значимый факт современности входит в летопись. Таким образом, принципиальное значение имеют два положения:

- постоянное занятие историей,

- трезвое историческое мышление с известной долей сомнения (скепсиса).

Ученые в этом плане ведут речь о так называемом "реалистическом" подходе классического исторического исследования в его новом проявлении - рационализме и о конструктивизме [4]. Авторский взгляд на представленную классификацию: реальный подход (критический рационализм) предполагает объективное освещение истории в том понимании, которое преобладает в отечественной историографии, конструктивизм - исследование исторического явления в его развитии ("изнутри").

Таким образом, современная историческая наука предлагает довольно широкий круг подходов к изучению и исследованию истории. В середине XIX в. в рамках позитивизма возникло два подхода к истории - формационный и цивилизационный. К традиционным современным концепциям понимания истории относят, кроме того, христианскую и марксистскую. В последние годы в отечественной исторической науке стали разрабатываться исследовательские подходы, базирующиеся на междисциплинарном характере исследования. Среди последних мы выделяем социокультурный и историко-психологический подходы, которые импонируют авторам полным соответствием целям и предмету исследования.

Литература:

1. Сближение или отчуждение? Влияние политического восприятия истории на отношения между ЕС и Россией. URL: www.austausch.org/.../Dokumentation-Herbstgespraeche_08_D-R.pdf

2. Проскурякова Н.А. Новые теоретико-методологические подходы в постсоветской социальной истории XVIII-начала XX вв. Московский педагогический государственный университет. URL: nsi-mpgu.narod.ru/files/proskuryakova.doc

3. Ярославский педагогический вестник № 1-2010. М.В. Лукьянчикова. Новые подходы к изучению Великой Отечественной войны в современной германской историографии. URL: vestnik.yspu.org/releases/2010_1g/55.

4. zeitenblicke 6- 2007, Nr. 2 Damien Tricoire. Von der anderen Staatlichkeit: Geschichte der internationalen Politik und Osteuropäische Geschichte. URL: www.zeitenblicke.de/2007/.../dippArticle.

УДК 930.2

ББК Ч426.63

ГСНТИ 03.01.45

Код ВАК 13.00.02

О.А. Лыжина

Екатеринбург

**МЕТОДИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ ОБУЧЕНИЯ
ИСТОРИИ: ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ
СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: концепция, теория, методика, процесс обучения, обучение истории, педагогические концепции обучения, методические концепции обучения истории.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются подходы к определению сущности понятия «методическая концепция обучения истории». Автор показывает взаимосвязь понятий «концепция», «теория», «дидактика», «методика», «методика обучения».

О.А. Lyzhina

Yekaterinburg

**METHODOICAL CONCEPTS OF TRAINING OF ISTO-RII:
APPROACHES TO DEFINITION OF ESSENCE OF
CONCEPT**

KEY WORDS: conception, theory, methodology, teaching process, teaching History, pedagogical conceptions of instruction, conceptions of teaching history

ABSTRACT: The focal point of the paper is the term “methodological conception of teaching history”, presented as a complex of various approaches and interpretations. The author endeavours to reveal interrelation of the following notions: ‘conception’, ‘theory’, ‘didactics’, ‘instruction methods’, ‘methodology’.

Процесс научного познания складывается из познавательной деятельности людей, средств познания, его объектов и знаний. Научное познание осуществляется в ходе научного исследования, которое носит систематический и целенаправленный характер, нацеленное на решение конкретных научных проблем. Результаты такого исследования заполняют определенный пробел в научном знании. Процесс получения знаний, как последующая база

совершенствования практики, основывается на разработке, внедрении (апробации) и анализе ключевых, определяющих идей, концепций, теорий.

1. Изначально термин «концепция» (conception – схватывание) в латинском языке означал «слоги», т.е. связи, которые схватывали или соединяли буквы. Одновременно понятие «концепция» – это и философский термин, который выражает акт понимания и постижения смыслов в ходе речевого обсуждения или их результат, представленный в многообразии концептов [6. С. 391]. Таким образом, термин «концепция» произошел от слова «концепт», что в переводе с латинского *conceptus* – схватка, замысел и понимается как единица речевого высказывания. Идея концепта теоретически была разработана в средние века Петром Абеляром, Гильбертом Порретанским, развита в разнообразных школах XIII века (Фома Аквинского, Иоана Дунса Скота и др.). В период Нового времени идея концепта была сведена к понятию, а концепция стала пониматься как теоретико-системное знание. В философии XX века «концепт» рассматривался как специфическая познавательная форма движения мысли к истине [6. С. 387-388]. На современном этапе этот термин трактуется как сущность какой-либо научной или философской теории, а «концепция» рассматривается, как взгляд на ту или иную проблему, включающий в себя ее четкую формулировку, понимание и объяснение [11. С. 75].

Понятие «концепция» тесно связано с понятием «теория». Это комплекс взглядов, представлений, идей, направленных на истолкование и объяснение какого-либо явления; в более узком и специальном смысле – высшая, самая развитая форма организации научного знания, дающая целостное представление о закономерностях и существенных связях определенной области действительности объекта данной теории. В современной методологии науки выделены следующие основные элементы (компоненты) теории: сходные идеальные объекты и понятия; производные объекты и понятия; исходные утверждения (аксиомы); производные утверждения (теоремы, леммы); метатеоретические основания (картина мира, идеалы, нормы, научные исследования, принципы и др.) [4. С. 109-110].

Каждая область знания имеет свои концепции, теории. В отрасли педагогического знания большинство концепций связаны с процессом обучения. Важным является определение понятия «процесс обучения». Так, Владимир Ильич Загвязинский в своей работе определяет данный термин, с одной стороны, как «совместную деятельность педагога и обучающихся, в ходе которой последние овладевают знаниями и умениями, предусмотренными учебными программами», которая, как он отмечает, «внешне предстает перед нами». А, с другой стороны, автор указывает на «двусторонний характер обучения, всегда включающий взаимосвязанные и взаимообусловленные процессы преподавания и учения, причем в различные виды самостоятельной работы обучающихся преподавание включено косвенно, через выдачу заданий, инструктирование, последующий контроль, консультирование. В преподавание даже на этапе планирования и подготовки к занятиям в идеальном виде включены деятельность учеников, достигнутый ими уровень развития. Деятельность педагога и учебная деятельность обучающихся всегда предметны, т.е. направлены на освоение конкретного содержания изучаемых предметов, то и третий элемент процесса обучения – содержание изучаемого» [3. С. 17]. Таким образом, можно говорить о трех сущностных элементах учебного процесса, выделяемых В.И.Загвязинским: совместная деятельность учителя и учащихся, двусторонний характер обучения в рамках предметного содержания.

Володар Викторович Краевский в своих работах указывает на социальную функцию обучения - передача социального опыта. «Обучение - совместная целенаправленная деятельность учителя и учащихся, в ходе которой осуществляется развитие личности, ее подготовка к участию в жизни общества путем приобщения ее к социальному опыту» [5. С.44].

Исаак Яковлевич Лернер процесс обучения рассматривает как «смену актов обучения, в ходе которой изменяются деятельность учителя и учащихся, а также свойства учащихся в результате их деятельности». Он, в отличие от предыдущих авторов, разделяет понятия «процесс обучения» и «учебный процесс». Первое им определяется как понятие, «характеризующее модель обучения, отражающее неперенные и неизбежные

признаки обучения». А учебный процесс, по его мнению, «описывает обобщенные и проявляющиеся в течение длительного срока различия в протекании процесса в разных типах учебных заведениях, классах». Также исследователь отмечает, что «процесс обучения не зависит от методического почерка учителя, от общей атмосферы в школе, классе, а на учебный процесс, наоборот, все эти факторы сильно влияют [7. С.9-10].

Итак, В.И. Загвязинский и В.В. Краевский, определяя сущность процесса обучения, выделили и охарактеризовали структурные компоненты данного понятия. А И.Я. Лернер определил различия между понятиями «процесс обучения» и «учебный процесс».

В систему педагогических наук входит дидактика, которая дает обоснование целей, содержания, методов и форм обучения, и методика обучения школьников, студентов различным дисциплинам. Понятие «методика» имеет несколько значений:

1. методика как набор предписаний, регулирующих процесс обучения;

2. методика как одна из педагогических дисциплин, имеющая свою методологию, прикладные и теоретические аспекты, объектом которой является обучение одному из учебных предметов;

3. в профессиональной подготовке педагогов – содержание одного из учебных курсов [4. С. 6].

В 70-е годы XX века был проведен ряд исследований (И.Т. Огородников, Н.М. Верзилин, С.Г. Шаповаленко и др.), посвященных вопросу о научном статусе методики и ее отношении к дидактике. В.В. Краевский и А.В. Хуторской в своей работе говорят о существовании четырех концепций научного статуса методики обучения предмету, которые характеризуют различные этапы их формирования. Первый этап (и, соответственно, первая концепция) рассматривает методику обучения как прикладную науку к предмету, который изучают учащиеся (например, методика обучения истории с этих позиций - прикладная наука к истории). Второй этап характеризует методику обучения как прикладную науку к психологии. Третий этап: методика обучения – «конгломерат знаний, заимствованных из других дисциплин». И только на четвертом этапе методика становится самостоятельной

педагогической научной дисциплиной [9. С. 71-73]. Таким образом, можно заметить двойственный характер методики обучения: методика обучения как частная дидактика (прикладное значение) и методика обучения – самостоятельная дисциплина, имеющая свой предмет исследования (обучение определенной дисциплине и воспитание ее средствами).

Во второй половине XX века сосуществовали концепции одномерного представления о процессе обучения как передаче и усвоении ЗУНов (наследие официальной педагогики 1930-1940-х годов) и концепции, ориентированные на развитие в обучении личности школьника (достижение дидактической мысли 1950-1960-х гг.). В 1970-1980-е годы получила признание в дидактике и предметных методиках концепция оптимизации обучения, которая была разработана Ю.К.Бабанским [10. С.94-98]. В.И. Загвязинский в своей работе приводит примеры популярных дидактических концепций и теорий этого периода: теории активного развивающего обучения (М.А. Данилов, Б.П. Есипов, М.Н. Скаткин, И.Т. Огородников и др.), проблемного обучения (И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, В. Оконь и др.), теории и методики программированного обучения (В.П. Беспалько, Т.А.Ильина, Н.Ф. Талызина и др.), концепций развивающего обучения Л.В. Занкова, обучения на основе теоретического обобщения В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, задачного структурирования обучения (Н.В. Кузьмина, П.И. Пидкасистый) [2. С. 17].

Определив сущностные характеристики понятий «концепция» и «методика», можно охарактеризовать специфику методической концепции. Это система взглядов, идей на проблему(ы) обучения конкретному предмету, где ключевым элементом должна выступать идеализированная модель обучения в виде особенностей реализации методов, приемов, средств или форм обучения конкретному предмету в определенных условиях обучения.

Например, в рамках методики обучения истории идея стимулирования самостоятельной мыслительной деятельности учащихся начала волновать педагогов и методистов еще дореволюционного периода. Так, на рубеже XIX - XX веков передовые учителя истории и методисты по-разному видели решение этой проблемы. Одни считали, что необходимо

обратиться к наглядности в процессе обучения истории (Н.Г. Тарасов, С.А. Князьков), другие – к работе учащихся над докладами и рефератами (А.Ф. Гартвиг, Н.П. Покотило, Б.А. Влахопулов); третьи – к использованию исторических источников (Н.А. Рожков, С.В. Фарфаровский). Каждый из перечисленных педагогов и методистов в своих работах описывал преимущества именно тех способов, которые они определяли как ключевые, базовые для достижения поставленной цели. Так, методист А.Ф. Гартвиг заменил обычные уроки подготовкой рефератов и их разбором, а также отказался от использования учебника при объяснении нового материала. Он считал, что основательно надо изучать только вопросы, имеющие существенное значение. При такой методике роль учителя сводилась к руководству деятельностью учащихся и контролю. В начале учебного года он предлагал учащимся темы рефератов по основным вопросам исторического курса, затем класс делил на группы по 5-6 человек (с учетом интересов самих учащихся). При этом каждая группа выбирала руководителя, который поддерживал связь с педагогом, уточнял необходимые моменты (список литературы, перечень персоналий и др.). Вся группа работала над темой, но при этом каждый из ее участников разрабатывал свой аспект. Работа начиналась с изучения материала учебника, затем переходили на знакомство с научно-популярной литературой. Над отдельным докладом работали в течение двух-трех недель. По истечении времени доклад заслушивался остальными учащимися и учителем, высказывались замечания, формулировались выводы (чаще учителем). Каждая группа в течение года работала над 2-4 темами. Такая система отработывалась методистом в выпускном классе (8 классе гимназии, где средний возраст учащихся 17-18 лет) [1. С. 42-43]. Опираясь на описание методики, предложенной А.Ф.Гартвигом, можно выделить ключевые особенности, при которых данная система способна была стимулировать самостоятельную мыслительную деятельность учащихся: работа в микрогруппах, самостоятельный поиск необходимой информации в определенный срок, умение представить собранную информацию. Важным является и возраст учащихся, тип учебного заведения, содержание материала для такой работы и интерес учителя и учащихся в такой деятельности.

Таким образом, методическая концепция обучения конкретному предмету (например, истории) является средством реализации педагогической, в частности, дидактической концепции. Она направлена на выявление и определение специфики обучения предмету, а именно факторов обучения конкретному предмету: цели обучения, особенностей структуры и содержания, учебно-методической организации преподавания и учения (совокупности методов, приемов, средств и форм обучения предмету), познавательным особенностям учащихся и результатам обучения.

Литература:

1. Гартвиг А.Ф. Новые педагогические течения в применении к преподаванию истории // Вестник воспитания. 1902. №6.
2. Елисеева Е.В. Концепции обучения как базовые дидактические основания теории урока середины 1970-1980-х годов // Педагогическое образование и наука. 2010. №11.
3. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. М., 1982.
4. Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, А.В. Хугорской. М., 2007.
5. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения (Методологический анализ). М., 1977.
6. Лебедев С.А. Философия науки: терминологический словарь. М., 2011.
7. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. М., 1980.
8. Рожков Н.А. К вопросу о преподавания истории в средней школе // Образование. 1901. №5.
9. Студеникин М.Т. Активные методы обучения истории в русской школе начала 20 века // Преподавание истории в школе. 1994. №2.
10. Фарфоровский С.В. Лабораторное преподавание истории. Казань. 1916.
11. Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М., 2009.

УДК 37.014542

ББК Ш5

ГСНТИ 03.01.45

Код ВАК 13.00.02

Т.Г. Мосунова

Екатеринбург

ОТ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К СИСТЕМЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: национальная школа; (мульти-) поликультурализм; система поликультурного образования; этнокультурный компонент; регионализм; гражданская идентичность; этнокультурная идентификация.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматривается судьба национальной школы в СССР и актуализация с 1990-х проблем этнокультурного образования. Центральной проблемой концепции образования сегодня является оптимизация этнокультурного и этносоциального составляющих образования.

T. G. Mosunova

Yekaterinburg

FROM THE NATIONAL SCHOOL TO SYSTEM OF MULTICULTURAL EDUCATION

KEY WORD: national school; multiculturalism; system of multicultural education; ethnocultural component; regionalism; civic identity; ethnocultural identification.

ABSTRACT: The article covers the fate of national school in the USSR and the problems of ethnocultural education, which started to arise in the 1990s. Optimization of ethnocultural and ethnosocial components of education is remaining the main problem of the education concept.

Проблема развития (мульти) поликультурного образования актуальна сегодня для всех стран. Это связано с процессом глобализации и все большей мобильности, быстрого развития коммуникаций, интеграции, масштабных миграций и перемещения населения. В условиях полиэтничности и мультикультурности живет большая часть человечества. Особенность России, которая исторически сложилась как евразийское государство, заключается в уникальном объединении на ее территории обществ, различающихся уровнем социального и культурного развития.

В России накоплен многовековой опыт совместного проживания и сотрудничества народов. Особенно следует отметить советский период. Сошлемся на мнение профессора Гарвардского университета Т. Мартина: в 1920-е гг. большевистское

правительство создало десятки тысяч этнотерриториальных образований, осуществило обучение новых этнических элит, разработало письменность и ввело обучение на десятках малых языков, поддержало многие культуры. Это был масштабный и удивительный исторический эксперимент в управлении полиэтничным государством, который впоследствии был изуродован репрессиями и централизаторской политикой в сфере экономики и идеологии, но который создал «империю наций» - своего рода фундамент для новых государственных образований на месте распавшегося СССР [12. С. 597].

В течение XX столетия в стране пройден значительный путь от национальной школы, отвечающей технократическим задачам модернизирующегося общества, к системе поликультурного образования [9]. Следует заметить, что понятие «нация» часто употребляется то в европейском смысле (как гражданско-политическое образование), то в традиционно-русском (как этно-историко-культурно-хозяйственное образование). Политическая нация – важнейшая категория современного европейского государства. Она включает всех граждан, независимо от их этнической, языковой, культурной, религиозной и иной специфики. Европейская традиция только с 1990-х гг. стала приживаться в России. Двойное использование категории «нация» не противоречит конституционному положению «мы, многонациональный народ Российской Федерации», означая, что Россия есть национальное государство, а её народ представляет собой нацию наций [1. С. 72].

Во второй половине XIX - начале XX в. отечественные педагоги впервые предприняли попытку осмыслить истоки национального образования в России, проблемы национальной школы [7. С. 17-30]. В результате сложились два подхода к содержанию и целям национального образования - забота о сохранении этноса [13. С. 94] или защита интересов индивида, в сознании которого этнический аспект – только один из составляющих [6. С. 334-335]. Странники традиционных ценностей недостатком российского образования считали космополитизм. Представители культурно-антропологического подхода подчеркивали необходимость и значение воспитания общечеловеческой культуры: пусть каждый учится на родном

языке и материале, но цель, идеал должен быть оправдан общечеловеческим характером и значением [14. С. 68-69].

Судьба национальной школы в СССР и актуализация с 1990-х гг. проблем национального образования свидетельствует о сохраняющейся и постоянно воспроизводящейся общественной потребности в национальном образовании. Согласно информационной концепции этноса, этнический компонент образования является объективно необходимым элементом социализации индивида в условиях сжатого перехода традиционного этноса к принципам функционирования современного общества [15. С. 8]. Этнос как социальная и психологическая общность выполняет важные функции: задает общие жизненные ориентиры посредством воспроизводства в новых поколениях культурных традиций, нравственных ценностей, норм поведения, обеспечивает чувство защищенности, душевного комфорта на основе принадлежности к определенной социальной группе [11. С. 24]. По характеру отражения в образовании содержания социальных потребностей и степени охвата им населения выделяются два этапа (и одновременно два типа) развития национальной школы: технократический (имперский и советский периоды истории) и этнокультурный (постсоветский). Технократический этап характеризовался тем, что из всего комплекса элементов этнических культур нерусских народов в образовательном процессе использовался только язык. Образование было призвано решать с его помощью не проблемы духовного воспроизводства этнокультур, а прагматические задачи модернизации экономики и быта отсталых этносов, ускоренной адаптации их к требованиям социально-политической системы [15. С. 14].

Процессы, начавшиеся в ходе перестройки, вызвали рост национального самосознания и духовное возрождение народов. Стремление освободиться от идеологического диктата и унифицированной системы образования советского периода стимулировали активное обсуждение и практическое воплощение идеи национального (этнокультурного) образования. В современном мире в дихотомическом взаимодействии развиваются два социальных процесса, определяющие характер и направленность образовательных реформ – это регионализация и

глобализация. Глобализация представляет собой естественный процесс универсализации достижений человеческой культуры. Регионализация выступает ресурсом сохранения и воспроизводства национальной культуры, этнической идентичности человека в условиях поликультурного и поликонфессионального государства [5. С. 13].

В начале 1990-х гг. регионализация выступила основой становления российской государственности и трансформации различных сфер жизни, а также содержанием реформ образования, построения вариативных этнорегиональных образовательных моделей. Положение о свободе и плюрализме в образовании впервые было закреплено в Законе РФ "Об образовании" (1992 г.), который наделил субъекты страны правом и свободой выстраивания регионального вектора образовательной политики. В ведении регионов России «находятся вопросы, связанные с разработкой и реализацией региональных программ развития образования с учетом национальных и региональных социально-экономических, экологических, культурных, демографических и других особенностей» (ст. 29, п. 5 в ред. Федерального закона от 29.12.2006 № 258-ФЗ). То есть Закон в качестве ориентиров образовательной политики утвердил компонентный подход содержания образования, передав разработку национально-регионального компонента в ведение субъектов Федерации. При этом оговаривались два принципа: единство федерального образовательного пространства и защита национальных культур. Базисный учебный план, введенный в июне 1993 г., строился полностью на этом компонентном подходе.

Курс на гуманизацию, демократизацию, децентрализацию образования, на возрождение национальных школ, на развитие национально-региональных систем образования вырабатывался в течение ряда лет. Важным этапом было Всероссийское совещание по народному образованию (март 1991 г.) и совещание Совета министров образования республик в составе РФ в г. Якутске (апрель 1992 г.) [2]. Усиление этнорегиональной тенденции развития российского образования нашло отражение в республиканских законах «Об образовании». Этнокультурная идентификация личности повсеместно стала пониматься как один из важнейших компонентов процесса ее социализации [3. С. 38]. С

середины 90-х гг. в содержание педагогического образования стали включаться курсы по народной педагогике. Была переиздана литература, отражавшая психологическую, педагогическую, философскую и религиозно-философскую мысль конца XIX-начала XX в. Обращение к религиозным ценностям инициировало разработку идей национального образования и школы на духовно-нравственной основе [7. С. 18].

Концепция этнокультурного образования апробировалась в том числе и в модели национальной школы. Наступил новый этап институционализации национальной школы. Теперь она должна была отвечать не технократическим задачам модернизирующегося общества, как это было в 1920-50-е годы, а потребностям личности в определении и формировании своей идентичности [15. С. 85]. В 1997 в Москве было принято Положение о школах с этнокультурным (национальным) компонентом как особом виде государственного образовательного учреждения. Сейчас в Москве более 50 таких школ – татарские, армянские, грузинские, еврейские, русские, др. Институт национальной школы существует у многих народов России. Высказывается мнение, что ни народы, ни национальные общины в России не откажутся от своей национально-культурной идентичности, а, значит, и национальной общеобразовательной школы [8. С. 5].

Вместе с тем, ориентация вектора социокультурного развития на этнорегиональную специфику поставила под угрозу единство российского социокультурного и образовательного пространства. К началу XXI столетия проявились деструктивные последствия реформирования образования в части насыщения его этнокультурным содержанием, которые становятся предметом научных обобщений. Так, в одном из диссертационных исследований проблем национальных школ Северного Кавказа, сделан вывод, что в пылу борьбы с «заидеологизованностью» советской школы был выпущен из внимания ее модернистский потенциал. Рыночные преобразования, подключение России к мировым информационным процессам, открытие возможностей получения образования за рубежом - все это резко усилило среди значительной части молодежи потребность в расширении и углублении знаний, отвечающих современному уровню образования. Таким образом, возникло противоречие между

потребностью в этнокультурной социализации, с одной стороны, и растущей потребностью в модернистском содержании образования (российский стандарт), с другой. Центральной проблемой концепции национального образования остается оптимизация этнокультурного и универсально-российского составляющих образования, а также проблема содержания этнокультурного компонента [15. С. 86].

В большинстве стран мирового сообщества проблемы оптимизации двух составных частей образования решаются посредством идеологии и образовательной практики мультикультурализма, утверждающей правомерность и ценность культурного плюрализма, уместность и значимость многообразия и разноликости культурных форм. В контексте мультикультурализма непохожесть и отличительность перестают рассматриваться как «чужое», становятся просто «другим». Несмотря на то, что идеи мультикультурализма осуществляются сложно и противоречиво, отказываться от мероприятий по организации общежития в условиях культурной разнородности населения нельзя. В разных странах складываются различные модели мультикультурного образования. Стратегия поликультурного образования как одно из важнейших направлений реализации теории и практики мультикультурализма начала разрабатываться в России в середине 1990-х гг. Отечественные ученые чаще используют термин «поликультурное образование». Существуют разные трактовки этого понятия, адаптированные к российской действительности. Одно из расширительных толкования звучит следующим образом: «Поликультурное образование – это процесс освоения подрастающим поколением этнической, общенациональной и мировой культур в целях духовного обогащения, развития глобализма и планетарного мировоззрения, формирования толерантности, готовности и умения жить в многокультурной полиэтнической среде» [10. С. 18-19].

Отечественные и зарубежные педагоги по-разному определяют функции, субъекты (мульти) поликультурного образования. Так, в поликультурном образовании значительно больше внимания уделяется этническому фактору. Значимость этнокультурного компонента поликультурного образования определяется особенностями российского менталитета, в котором

достаточно высокое место в иерархии культурных ценностей занимает этническая идентичность [11. С. 17]. Этнокультурное самосознание (идентичность) - это представление о принадлежности к определённому этническому сообществу, которое владеет передающимися из поколения в поколение системными чертами культуры (язык, народное искусство, обряды, нормы поведения и т.д.), имеет особенности психологического склада и осознаёт своё единство и отличие от других этнических сообществ [1. С. 74]. Этнокультурное самосознание призвано стать ядром национально-гражданской идентичности.

Именно формирование гражданской идентичности, соответствующей историческим традициям, современному устройству и перспективам укрепления федеративного государства, является культурно-политической сверхзадачей российского образования. Это отражено в «Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации на 2011-2015 гг.», в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования (ФГОС). «Стандарт направлен на обеспечение: формирования российской гражданской идентичности обучающихся; единства образовательного пространства Российской Федерации посредством установления единых требований к результатам, структуре и условиям реализации основной образовательной программы; сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, реализации права на изучение родного языка, овладение духовными ценностями и культурой многонационального народа России» [4].

Гражданская идентичность понимается как представление о принадлежности к сообществу граждан данной страны, сложившемуся на основе общности исторической судьбы, языковых и культурных традиций, экономических и социальных связей и политически закреплённому фактом существования государства. Соответственно российская гражданская идентичность — представление о принадлежности к российской политической (гражданской) нации как надэтническому сообществу граждан России, форма самосознания, объединяющая

многонациональный народ Российской Федерации. (При понимании нации как согражданства категории национальной и гражданской общности, национальной и гражданской идентичности совпадают) [1. С. 74, 75]. Единая российская гражданская нация так же полиэтнична, как и ее региональные сегменты в рамках субъектов РФ. Каждое региональное национальное сообщество включает различные этнокультурные и этнокофессиональные группы. Чтобы завершить строительство «национального дома», необходимо соединить этнокультурный фундамент с общероссийской национальной крышей, т.е. возвести «несущие стены» национально-территориальных (региональных) сегментов российской гражданской нации. Иными словами, гражданское единство формируется там, где люди живут, работают, растят детей, строят планы на будущее [1. С. 59].

Содержание образования должно опираться не только на этнонациональные ценности, но и на общечеловеческие достижения, что становится очевидным в условиях активных интеграционных процессов. В соответствии с этнополитической моделью российской гражданской нации содержание поликультурного образования включает – и это отражено в ФГОС - четыре взаимосвязанные культурные части: этнокультурную, национально-территориальную, общероссийскую (национальную), мировую. Отечественные педагоги стремятся учитывать в содержании поликультурного образования, как зарубежный опыт, так и исторически сложившиеся в России и доказавшие свою эффективность традиции обучения и воспитания (например, патриотическое воспитание в рамках нравственного). Исследователь Л.Л. Супрунова выделила пять основных (действующих) моделей конструирования его содержания на основе диалога культур: парциальную, модульную, монопредметную, комплексную и дополняющую [11. С. 21, 24]. Освоение данных технологий учителями является одним из условий подготовить выпускника, любящего свой край и свою Родину, уважающего свой народ, его культуру и духовные ценности.

Источники:

1. Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации: проект // Вестник образования. 2010. № 10. С. 55-78.

2. Национальная школа Российской Федерации: материалы совещания Совета министров образования республик в составе РФ // Народное образование Якутии. 1993. № 2; 1992. № 3-4.

3. Национальная школа Российской Федерации: республиканские законы об образовании. Москва, Чебоксары, 1994.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования от 17.5.2012 URL: www.rg.ru/2012/06/21/obrstandart-dok.html.

Литература:

5. Белогуров А.Ю. Стратегия и методология социокультурной модернизации регионального образования: опыт двух десятилетий. // Педагогика. 2012. № 2.

6. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Москва: Школа-Пресс, 1995.

7. Куликова С.В. Генезис теории и практики национального образования в России // Педагогика. 2012. № 1.

8. Метлик И.В. Есть ли сегодня в России русская национальная школа? // Педагогика. 2012. № 3.

9. Мосунова Т.Г. Этносоциальный компонент модернизации советской общеобразовательной школы // Уральский исторический вестник. 2009. № 4 (25).

10. Мубинова З.Ф. Определение понятия «поликультурное образование» в российской педагогике: основные теоретические подходы // Образование и наука. 2011. № 1.

11. Супрунова Л.Л. Приоритетные направления поликультурного образования в современной российской школе // Педагогика. 2011. № 4.

12. Тишков В.А. Этнический фактор и распад СССР: варианты объяснительных моделей // Трагедия великой державы: национальный вопрос и распад Советского Союза / Отв. ред. Г.Н. Севостьянов / Сост. С.М. Исхаков. Москва: Издательство «Социально-политическая МЫСЛЬ», 2005.

13. Ушинский К.Д. О необходимости сделать русские школы русскими // Русская школа. Москва, 2002.

14. Хабеев Т.Н. Дискуссия отечественных педагогов о национальной школе на рубеже XIX – XX вв. // Педагогика. 2012. № 4.

15. Шогенов Р.Х. Институциональный подход к проблемам национальной школы: диссертация ... кандидата социологических наук. Ростов-на-Дону, 2001.

УДК 371.134

ББК Ч426-268.4

ГСНТИ 03.01.45

Код ВАК 13.00.02

П.В. Павленко

Югорск

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ .

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: история, информационно-коммуникационные технологии, мультимедийные учебные материалы.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются особенности использования информационно-коммуникационных технологий в средней школе на примере истории. Дается обзор Интернет-ресурсов, авторских, мультимедийных и других учебных приложений. Уточняются цели, задачи и факторы, способствующие успешности преподавания.

P. V. Pavlenko

Ugorsk

INFORMATION-COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN ACTIVITY OF THE TEACHER OF THE SECONDARY SCHOOL

KEY WORD: history, information and communication technologies, multimedia training materials.

ABSTRACT: In article are considered particularities of the use information-communication technology in secondary school on example of the histories. It Is Given review internet-resource, author's, multimedia and other scholastic exhibits. They Are Elaborated purposes, problems and factors, promoting success of the teaching.

Интеграция современных образовательных и информационных технологий становится важным условием для совершенствования процесса обучения истории, обществознания и других дисциплин. Визуальное восприятие информации, применение в процессе обучения мультимедийных технологий позволяет учащимся в яркой, интересной форме работать с терминами, понятиями, анимированными картами, видеть исторический материал в видеороликах, на фотографиях, схемах и др. Это способствует систематизации знаний, оказывает сильное

воздействие на память и воображение, облегчает процесс запоминания, позволяет сделать урок более интересным и динамичным, «погрузить» ученика в обстановку какой-либо исторической эпохи, создать иллюзию соприсутствия, сопереживания, содействует становлению объемных и ярких представлений о прошлом. Закономерности использования мультимедийных технологий в процессе обучения уже изучает новая отрасль дидактики – дидактика мультимедийного преподавания, а на 28-й сессии Генеральной конференции Юнеско в рамках программы «Образование» даже был учрежден исследовательский проект «Технологии мультимедиа и развитие личности».

Однако, в целом, современное обучение, в частности истории, слабо изменилось с XIX в. Стратегической задачей всегда было воспитание нравственности и гражданственности, учитывая поправку на соответствующую политическую ориентацию. Эту задачу решали, используя назидательные учебники, содержащие набор фактов. Информационное общество (облегчение доступа к информации), применение информационно-коммуникативных технологий (далее – ИКТ) позволяет реализовать идеи индивидуализации и дифференциации обучения. Современные учебные пособия, созданные на основе ИКТ, обладающие интерактивностью (способностью взаимодействовать с учеником), а также содержащие систему гиперссылок, позволяют учащимся самостоятельно выбрать свой вектор процесса познания, реализуют развивающую функцию образования.

В настоящее время уже трудно представить учителя, не владеющего азами *ИКТ-грамотности*. Необходимость заполнения различных отчетов, ведение электронной документации и т.п. стало хорошим тоном в педагогической среде. Переход к *ИКТ-компетентности* подразумевает, в свою очередь, не только использование различных информационных инструментов (ИКТ-грамотность), но и эффективное применение их в педагогической деятельности.

Компетентный в области ИКТ учитель – предметник должен вести поиск и отбор дополнительной информации с использованием ресурсов Интернет; применять различные компьютерные средства, представляя образовательную

информацию; участвовать в различных on-line конференциях и вебинарах для повышения своего профессионального уровня; создавать компьютерные тесты (ЦОР); создавать базы данных учебного назначения; применять мультимедийные разработки в образовательных и воспитательных целях; создавать учебные пособия в электронном виде; а также управлять учебным процессом с помощью различных электронных средств и компьютерных программ.

Не останавливаясь на обзоре возможностей программ общего назначения: Microsoft Word, Excel, PowerPoint, Adobe Photoshop и других, отметим, что в различных сетевых сообществах историков представлен почти полный спектр готовых учебных презентаций по предмету история.

Широкая база исторических источников содержащихся на различных образовательных порталах повышает информационную насыщенность урока, помогает выйти за рамки школьных учебников, дополнить и углубить их содержание. Развитию у школьников творческих способностей способствует развитие проектных технологий в изучении истории. При подготовке докладов и сообщений школьники уже не только создают текст в виде документа, но и стараются подкрепить его соответствующей презентацией.

Интернет можно рассматривать как часть информационно - коммуникационной предметной среды, которая содержит богатейший информационный потенциал. *Электронные библиотеки* с отсканированными книжными текстами можно изучать, например, на сайте Государственной публичной исторической библиотеки.

Огромный каталог информационных ресурсов по истории расположен на *сайте Исторического факультета МГУ*. Он включает в себя *библиотеку электронных ресурсов*, тексты исторических источников на русском языке, базу статистических данных по экономической истории России конца XIX – начала XX вв., аннотации книг Исторического факультета МГУ и многое другое.

Методическую помощь учителю истории можно найти на следующих сайтах:

<http://fcior.edu.ru/>- Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов. Образовательные ресурсы по предметам.

<http://www.pish.ru/>- Преподавание истории в школе. Электронная версия научно-методического и теоретического журнала (статьи и методические разработки уроков и внеклассных мероприятий по истории, общественному и основам права

<http://his.1september.ru/index.php>- Электронная версия газеты «История», приложение к «1 сентября»

<http://festival.1september.ru/subjects/7/>- Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». Разработки уроков по истории

Педсовет.org. Живое пространство образования. - Интернет-ресурс содержит теоретические и практические материалы для проведения уроков, внеклассных мероприятий

UROKI.NET. На страницах этого сайта можно найти поурочное и тематическое планирование, открытые уроки, сценарии школьных праздников классные часы, методические разработки, конспекты уроков, лабораторные, контрольные работы и множество других материалов

Профессионалы и любители создают в Интернете сайты, посвященные отдельным историческим периодам и разделам исторической науки. Приведем типичные примеры.

ИСТОРИЯ. РУ. История России. Всемирная, мировая история - Об истории. Сайт представляет собой статьи биографий великих людей, которые оставили свой след в истории человечества. Так же представлены карты, династии, хронологии, статьи, аудиолекции, рефераты, экзамены.

<http://www.ancientrome.ru/> - *История Древнего Рима*. Сайт посвящен истории Рима, мифологии, искусству, государству и др.

ХРОНОС - всемирная история в Интернете. Историческая энциклопедия

<http://byzantion.ru/> - Византийская держава. Сайт посвящен истории Византии.

<http://duat.egyptclub.ru/> - Древний Египет.

Историк. Ру. Рефераты по истории, карты, коллекция исторических источников, каталог сайтов по истории многие и другие.

При подготовке открытых уроков или поиске нужной для занятий информации Интернет ежедневно преподносит приятные сюрпризы. Например, совсем недавно открытием для меня стал сайт «Археология 3D», где представлены детально проработанные реконструкции десятков исторических зданий и городов различных эпох.

На ряде серверов ведется регистрация и учет материалов по исторической тематике. Владельцы этих сайтов создают коллекции ссылок на ресурсы сети Интернет, связанные с исторической информацией. Наиболее полно такие коллекции представлены на сервере фирмы «Клио-софт», и на сайте исторического факультета МГУ.

Использование Интернета на уроках истории значительно увеличивает объем информации, задействованной в историческом образовании, позволяет свободно реализовать современные интерактивные технологии, в том числе проектные и модульные. Информационно-коммуникационные технологии расширяют возможности диагностики уровня усвоения исторической информации. В свете новых изменений к качеству изучения предмета и подготовки к ЕГЭ разнообразные тестовые системы и оболочки позволяют индивидуализировать процесс оценки знаний учащихся, развивать способность учащихся к самооценке.

Таким образом, информационно-коммуникационные технологии способны: стимулировать познавательный интерес к истории, придать учебной работе проблемный, творческий, исследовательский характер, во многом способствовать обновлению содержательной стороны предмета история, индивидуализировать процесс обучения и развивать самостоятельную деятельность школьников. Однако важно помнить, что та или иная учебная компьютерная технология целесообразна, если она позволяет получить такие результаты обучения, какие нельзя получить без применения этой технологии.

Важным условием внедрения и реализации мультимедийных технологий в образовательный процесс является наличие аудиторий с мультимедийным оборудованием, компьютером для учителя, экраном или мультимедийной доской, а также наличие доступной среды, в которой протекает учебный процесс (компьютерных классов, электронных библиотек, медиатеки,

доступа в Интернет и др.). Особенностью Лицея им. Г. Ф. Атякшева города Югорска, где работает автор этой статьи, является наличие этих необходимых технических возможностей.

В своей работе из наиболее часто используемых специальных программ, созданных для использования в качестве средства обучения (дидактического инструмента) на уроках истории, хочется указать следующие.

Энциклопедии – оказывающие вспомогательные, дополняющие, иллюстрирующие функции по отношению к основному процессу обучения (CD «*Энциклопедия истории России 862-1917 гг.*», CD «*Династия Романовых. Три века российской истории*»). К энциклопедиям-путеводителям, позволяющим совершать мультимедийное путешествие можно отнести: CD «*Петергоф*», «*Эрмитаж*», «*Золотое кольцо России*», CD «*Московский Кремль*» и др. Тем, кто не является обладателем диска, достаточно выйти на сайт ведущих музеев и картинных галерей мира, чтобы совершить виртуальную экскурсию (например, по Кунсткамере в Санкт-Петербурге или Долине царей в Египте). В городской библиотеке находятся электронные версии многих дореволюционных изданий краеведческого характера, оригиналы которых сохранились в немногих библиотеках России (Тобольский губернский вестник, Материалы по истории освоения Западно-Сибирской нефтегазоносной провинции и др.), CD и онлайн-версии «*Энциклопедического словаря Брокгауза и Ефрона*» - «*Биографии: Россия*», CD «*Библейский компьютерный справочник*». Эти и другие издания благодаря «всемирной паутине» становятся всё более доступными широкому кругу исследователей.

Программы – библиотеки (сборники различных текстов), снабженные поисковыми системами также являются электронной версией бумажных изданий.

Программы-репетиторы – ориентированные на заключительный этап обучения (пример: на интенсивную подготовку к экзамену).

Задачники – программы, позволяющие организовать процесс приобретения новых знаний в увлекательной форме. По форме эти программы напоминают игры, но, по сути, содержат в себе

серьезные учебные задачи. Например, задачи по истории древнего мира содержатся на *CD «Загадки сфинкса»*.

Электронные учебники - совмещают в себе свойства вышеперечисленных программ и могут быть основным инструментом для регулярных систематических занятий по предмету. Ещё в 1997/98 учебном году был издан первый в отечественной педагогической практике компьютерный (мультимедиа) учебник по предмету история: *CD «История России: XX век»*. Этот учебник является комплексной обучающей программой, в которой реализован замкнутый алгоритм обучения. На сайте издательства можно скачать обновление к программе и методические рекомендации по ее использованию (в том числе подробное описание вариантов использования учебника на уроках). Позже появились виртуальные учебники *CD «История Отечества IX-XVIII вв.»*, *CD «История Отечества. 882-1917»* и другие. Из последних новинок хочется отметить электронное приложение к учебнику А.А. Данилова (6 класс), соответствующее ФГОС, с широким набором карт, приложений и, в отличие от вышеперечисленных программ, ориентированных на работу с Windows 7.

Серия электронных изданий «1С: Школа» представляет собой новое поколение программных средств образовательного назначения, реализованное на программной платформе «1С:Образование» и предоставляющее более широкие возможности как по обучению и контролю знаний, так и по управлению учебным процессом в классе.

Кроме того, формируются библиотеки электронных наглядных пособий, представляющие собой комплекты цифровых образовательных ресурсов (ЦОР). Сетевые сообщества учителей могут обмениваться ими и другими методическими разработками на базе таких сайтов как *Дневник.РУ*, *ПроШколу* и т.п.

Из видеоприложений следует обратить внимание на серию «История государства Российского» (500 серий) и «Мировые сокровища культуры», которую часто транслируют по телеканалу «Культура». Германские документалисты, работающие по заказу ЮНЕСКО, в доступном для любого возраста изложении показывают 300 наиболее известных мест мира. 15-минутный фильм на тему «Афинский акрополь», «Кельнский собор»,

«Московский кремль», «Старая Флоренция» и другие служат яркой иллюстрацией соответствующей темы урока и снабжены точной исторической информацией. Обычно изложение связано с каким-либо известным историческим персонажем и ведется от его лица, что реализует антропологический подход в преподавании, даже если речь о себе ведёт, например, крепость Каркассон.

Однако, все готовые материалы хороши при соблюдении авторских прав, к соблюдению которых стремится наша страна и педагогическое сообщество в частности. Отсюда возникает особый интерес к созданию авторских учебных пособий. На базе Городского Методического объединения историков, а также преподавателей ОРКСЭ нам неоднократно доводилось представлять личные фото-видеоматериалы, созданные по результатам собственных поездок в различные города мира и России. Среди них такие как «Вечный город Рим», «Равенна – триумф православия на Западе», «Город мира Иерусалим», «Духовная столица Урала Верхотурье» и другие. Среди перспективных направлений – проектная деятельность по реконструкции исторических объектов с помощью 3D анимации.

Говоря об особенностях урока с использованием ИКТ, нужно отметить что, кроме обычных целей, такой урок должен иметь технологическую цель: обучение новому методу учебной деятельности, использование конкретной учебной программы. Главной особенностью такого урока является то, что переопределяются потоки информации на уроке - диалог учителя с учеником происходит через компьютер, который выступает в роли третьего компонента обучения, индивидуального для каждого ученика.

Для успешного проведения урока с использованием ИКТ необходимо решить три основные задачи:

- дидактическую (под дидактическим обеспечением понимаются учебные материалы урока, конкретная обучающая программа и аппаратура);

- методическую (методическая задача - определение методов использования компьютера в преподавании темы, анализ результатов урока и постановка следующей учебной цели.);

- организационную (задача состоит в том, чтобы выработать и закрепить у учащихся навыки работы с учебной программой,

организовать работу, избегая перегрузки учащихся и нерациональной траты времени).

Решить третью организационную задачу труднее всего, если количество компьютеров меньше численности учебной группы. Опыт показывает, что эту задачу можно решать за счет специального распределения времени на выполнение различных видов работы в подгруппах (диагональная схема) и некоторых других мер. Ведущей формой проведения урока в таких случаях является модульный урок. От традиционного он отличается тем, что учащийся получает на урок программу своих действий с выделенными учебными целями, заданиями, запрограммированным контролем и т.п. Модульные уроки можно проводить по любому предмету и по любой теме.

При построении урока с использованием ИКТ необходимо учитывать ряд факторов:

Методическую цель урока и определяемую ей тип урока (объяснение нового материала, закрепление, обобщение темы, промежуточный контроль и т.п.).

Соотношение числа учащихся и число компьютеров в учебном кабинете.

Санитарно-гигиенические требования к работе учащихся за компьютером. Согласно действующим нормам учащиеся 7 классов могут непрерывно работать с компьютером не более 20 минут. Норма непрерывной работы за компьютером для учащихся 8-9 классов - 25 минут, 10-11 классов - 30 минут на первом, 20 минут на втором уроке. Количество уроков с применением компьютера в неделю не должно превышать 6. Сюда относятся также уроки с использованием телепередач, кинофильмов, диапозитивов и т.п.

Уровень подготовки класса. При неоднородности способностей усвоения материала желательно отдельно продумать разные учебные задачи для разных учащихся.

Готовность учащихся к новому виду учебной деятельности. Это знание приемов работы с компьютерными программами с мышью и клавиатурой, от которых зависит темп и, в конечном счете, успех урока.

Таким образом, преимущества ИКТ помогают учителю средней школы почувствовать необходимость воплощения своих идей в конкретные учебные пособия и разработки, и, с другой

стороны, оказать соответствующую помощь коллегам. Особенностью использования мультимедийных учебных материалов являются умственные и эмоциональные перегрузки обучаемых, и достаточно резкое сокращение времени, необходимого на усвоение материала. Нельзя забывать, что компьютер – всего лишь инструмент, использование которого должно способствовать достижению поставленных целей и задач урока.

Литература:

1. Жингалиева К. И. Использование ИКТ на уроках истории // Социальная сеть работников образования URL: [nsportal.ruhttp://nsportal.ru/shkola/istoriya/library /library/ispolzovanie-ikt-na-urokakh-istorii](http://nsportal.ru/shkola/istoriya/library/library/ispolzovanie-ikt-na-urokakh-istorii)
2. Новожилова Н.В. Использование Интернет - технологий в исследовательской деятельности учителей и учащихся. // Завуч. 2003. №8. С. 118-125.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. М., 2000.
4. Румянцев В.Б. Всемирная история в Интернете // Преподавание истории и в школе. 2002. № 8. С.75-77.
5. Чернов А.В. Использование информационных технологий в преподавании истории и обществознания // Преподавание истории и в школе. 2001. № 8. С.40-46.

УДК 371.3

ББК 4426.63

ГСНТИ 03.01.45

Код ВАК 13.00.02

П.Г. Постников

Нижний Тагил

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ УЧЕБНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЕМЫХ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: позиция субъекта учения, учебная активность, функции и структура учебной активности, компетентностно-ориентированные задания.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются вопросы развития учебной активности как основного механизма обеспечения позиции субъекта учения. Приведены данные о развитии учебной активности обучаемых пятого класса.

P.G. Postnikov

Nizhnyi Tagil

ON DEVELOPING EDUCATIONAL ACTIVITY OF PUPILS LEARNING OF HISTORY

KEY WORD: the position of a pupil learning history, educational activity, the function and the structure of educational activity, competence-oriented tasks.

ABSTRACT: The article deals with questions of developing pupils' educational activity as the principle mechanism of providing the position of a pupil learning history. are reviewed in the article. The article contains information about developing the activity of pupils of the fifth form.

Обеспечение результатов исторического образования, обусловленных требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, возможно только при условии развития позиции субъекта учения в процессе познания истории.

Основным механизмом превращения человека в субъекта поведения является активность, под которой понимается особый циклический процесс, характеризуемый в своем развитии и источниках самодвижением по пути: начальный потенциал - его реализация - новый потенциал и т.д., то есть по пути циклического спиралевидного развития [1]. Активность - это деятельное состояние субъекта, детерминированное изнутри, со стороны его отношения к миру, и реализуемое во вне – в процессах поведения.

В процессе учения школьник выступает как субъект, который соотносит содержание исторического учебного материала с содержанием собственного опыта; сам регулирует свою познавательную 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.

Частным случаем активности выступает учебная активность как мера того шага в учебной деятельности и ее развитии, который делает сам школьник как субъект активности. Этот механизм является личностной структурой и выполняет в процессе учебного поведения следующие функции: обеспечение взаимодействия с

образовательной средой, личностного развития, удовлетворения познавательных и социальных потребностей; овладения различными стилями учебного поведения - *репродуктивно-адаптивным; понимающим, творческим, эмоционально-ценностным.*

Движущей основой учебной активности (УА) выступает познавательный потенциал ученика, который отражает скрытую, непосредственно не наблюдаемую внутреннюю тенденцию, готовность к осуществлению деятельности за счет уровня развития учебной мотивации, выражающей субъективное отношение к учебной деятельности и обучаемости, выражающей объективные возможности в учебно-познавательной деятельности, их самооценку и связанный с ней уровень притязаний. Потенциал УА определяет соотношение желания и возможностей сделать этот шаг.

Уровень активности определяется регулятивным компонентом, выражающим характер соотношения произвольной, волевой и непроизвольной, эмоциональной саморегуляции в учебной деятельности.

Динамические, «скоростные» характеристики активности (темп, интенсивность, эргичность как общее стремление к продолжению напряженной интеллектуальной деятельности) применительно к содержательным особенностям познавательной деятельности определяет динамический компонент учебной активности на основании которого выявляются наблюдаемые проявления динамики видоизменения учебной деятельности (инициатива, творчество, самостоятельность, проявления надситуативной активности).

Результативный компонент воплощает в себе итог движения и залог постоянного его возобновления, являясь, по сути, новым потенциалом УА. Он включает объективные, внешне фиксируемые результаты учебной деятельности (успеваемость, обученность) и субъективные, внутренне пережитые результаты учебной деятельности (самооценка результатов, удовлетворенность ими).

Данная модель была положена в основу проектирования методической системы развития учебной активности обучаемых в процессе познания истории. Первым элементом проектируемой системы является диагностический. На основе опросника,

разработанного А.В. Красновым [2], было проведено диагностическое обследование обучаемых пятых классов Политехнической гимназии города Нижний Тагил. Всего обследованием было охвачено 89 обучаемых. Сводные результаты обследования представлены в следующей таблице.

Учебная активность обучаемых 5 класса

Класс	Потенциал УА	Регулятивный компонент УА	Динамический компонент УА	Результативный компонент УА	Интегративный уровень УА
5-А	11	17	20	20	68
5-Б	11	16	17	17	61
5-В	14	15	19	19	68
5-Г	16	17	19	16	68
Средний	13	16	19	18	66

Самым слабым звеном активности обучаемых является их потенциальные возможности. Это обусловлено тем, что они только начали изучать учебный предмет «История». Ученики не обладают еще опытом работы с историческими текстами, описания и объяснения исторических фактов, процессов и явлений. Особую трудность представляет усвоение хронологического и пространственного исторического материала. После окончания начальной школы у них преобладает репродуктивно-адаптивный стиль учебного поведения. Они обладают сформированными репродуктивными умениями, связанными с пересказом повествовательных текстов и источников. Учащиеся пятых классов собственной инициативы в учении не проявляют, в основном действуют по указаниям учителя и принимают те формы и методы работы, которые предлагает учитель.

Достаточный уровень учебной мотивации обусловлен новизной изучаемого периода, интересным фактическим материалом. В процессе урочной деятельности они демонстрируют позитивное эмоциональное отношение к

изучаемому материалу, быстро переключаются на различные виды учебной деятельности, но внимание носит кратковременный характер.

Уровень интенсивности и субъектности в учебной деятельности носит средний характер и выражает общее удовлетворительное восприятие учебной деятельности.

Учащиеся в основном довольны результатами своей учебной деятельности. Эти данные свидетельствуют о том, что обучающиеся пятых классов обладают средним уровнем активности. Учитывая, что активность ученика носит векторный характер и ученик, по мере получения познавательного опыта развивается, возникла потребность в отборе методических средств и организационных форм, способствующих развитию учебной активности.

На основе полученных данных, а также с учетом потенциальных возможностей подросткового возраста в качестве целевой установки методической системы развития учебной активности была выдвинута задача перехода к понимающему стилю учебного поведения. Под понимающим стилем учебного поведения субъекта понимается способность ученика на основе имеющегося опыта решать учебные исторические задачи с учетом специфики исторической ситуации, формирующегося исторического мышления и развивающейся аналитико-синтетической деятельности.

Основным элементом методической системы выступают компетентностно-ориентированные деятельностные задания различной направленности: образные, аналитические, синтетические, пространственные, хронологические и оценочные. Образные задания обеспечивают воссоздание исторического прошлого в образах и готовность оперировать ими. Интеллектуальные или логические задания направлены на усвоение теоретических знаний и требуют преимущественно активизации абстрактно-логического мышления. Оценочные задания побуждают учеников высказывать свои ценностные суждения, личностное отношение к изучаемому. В современной системе заданий оценочные задания играют значимую роль.

В деятельностном задании отражается единство мотивационного, операционного и когнитивного компонентов,

которое требует от ученика использования адекватного стиля учебного поведения.

Стиль учебного поведения – это предрасположенность части школьников к принятию специфической стратегии обучения в соответствии с конкретными задачами учения. В качестве основных стратегий развития учебной активности могут выступать репродуктивная, понимающая, творческая и эмоционально-ценностная. В основе репродуктивной стратегии лежит механическая память и учение осуществляется путем заучивания знаний в готовом виде. Ученик выступает в качестве пассивного исполнителя и функционера. Он способен решать репродуктивные предметные задачи. Понимающая стратегия базируется на развитом мышлении, ученик активно применяет мыслительные приемы при решении различных задач, соотносит цели и условия решения задачи, отбирает рациональный способ познавательной деятельности. При творческой стратегии ученик комбинирует известные способы учения, проявляет собственную инициативу и предлагает нестандартное решение. Эмоционально-ценностная стратегия обеспечивает личностное включение ученика в процесс познания и обогащение ментального опыта.

С учетом контекста учебной ситуации, стратегии учебного поведения и деятельностного задания выбирается адекватный метод обеспечения учебной активности. Так, например, для развития творческого стиля учебного поведения можно использовать проблемный метод познания прошлого. Основой метода проблемного обучения является создание ситуаций, формулировка проблем, подведение учащихся к проблеме. Проблемная ситуация включает эмоциональную, поисковую и волевою сторону. Ее задача - направить деятельность учащихся на максимальное овладение изучаемым материалом, обеспечить мотивационную сторону деятельности, вызвать интерес к ней.

В процессе реализации методической системы по развитию учебной активности происходит развитие ученика как субъекта познания исторического прошлого, обладающего, исторической информированностью (когнитивная составляющая), потребностью соответствовать не только внешним, но и внутренним собственным требованиям, готовностью совершенствовать свою учебную работу (регуляторная

составляющая); ориентаций на историческое образование как личностную ценность, пристрастное, избирательное отношение к разным аспектам содержания и методов учения (личностно-смысловая составляющая); умением выразить свою позицию по отношению к историческому прошлому (коммуникативная составляющая); умением проанализировать результаты и соотнести их с целями своего учения (рефлексивная составляющая).

Литература:

1. Волочков А.А. Активность субъекта бытия: интегративный подход. Пермь: ПГПУ, 2007.
2. Краснов А.В. Опросник учебной активности младших школьников // Психология и школа. 2010. № 4. С. 5-26.

УДК 908

ББК ТЗ-9

ГСНТИ 03.01.45

Код ВАК 13.00.02

С.И. Пудовкин

Нижний Тагил

ИСТОРИЧЕСКОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ИНТЕГРАЦИИ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКО- ПАТРИОТИЧЕСКОГО И ДУХОВНО- ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Патриотизм, туристско-краеведческая деятельность учащихся, духовность, военно-патриотическое воспитание, краеведение.

АННОТАЦИЯ: В статье представлена программа патриотического воспитания учащихся, формирования сопричастности своей земле, семье, народу и государству.

Автор делится опытом краеведческой и военно-патриотической работы, проводимой на базе учреждения дополнительного образования детей – Детско-юношеского Центра «Мир».

В контексте патриотической и краеведческой работы представлены: походы выходного дня, экскурсии, поисковое движение, встречи с ветеранами, которые способствуют изучению родного края, формированию ценных духовных качеств личности.

S.I. Pudovkin

Nizhny Tagil

HISTORICAL REGIONAL STUDIES AS A MEANS OF INTEGRATING THE GENERAL AND EXTRA-CURRICULAR EDUCATION, THE FORMATION OF CIVIC, PATRIOTIC AND MORAL EDUCATION OF STUDENTS

KEY WORD: Patriotism, tourism and local history study activity, spirituality, patriotic education, regional study.

ABSTRACT: The article presents a program of patriotic education of students, the formation of the pride in their native region, family, nation and state.

The author shares his experience of local history and military-patriotic work on the basis of the institution of supplementary education for children - Children's and Youth Centre "Mir".

In the context of local history study and patriotic work we represent: weekend trips, excursion tours, searching move, meeting with veterans that contribute to the study of the native land, the formation of the spiritual qualities of students.

За последние годы правительством Российской Федерации неоднократно подчёркивалась значимость патриотического воспитания молодёжи. Россия вступила в Международный проект (ИНЕПС) по включению подростков в социальную жизнь, созданию образовательных возможностей для приобретения подростками собственного практического опыта (социально-профессиональных проб) в конкретной трудовой, профессиональной деятельности для овладения системой знаний о самом себе и о способах воздействия и взаимодействия с окружающей природной и социальной средой. Складывается совокупность возможностей для более полной самореализации и самоопределения личности на основе свободного выбора направлений деятельности, дифференциации и индивидуализации ее содержания, создания добровольных объединений детей и взрослых, выступающих как продуктивные общности, моделирующие различные социальные и профессиональные роли и отношения людей, положительный эмоциональный фон

сотрудничества детей и взрослых. Здесь формируются условия, способствующие усилению равноправности в стартовых возможностях личности на рынке труда и профессионального образования, через ознакомление с современными технологиями, культурными образцами и тенденциями развития социума, реального взаимодействия с различными коммерческими, производственными, образовательными и другими действующими региональными и муниципальными структурами путем изучения исторических начал и местных культурных традиций [9. С. 91].

В свете этих требований Детско-Юношеский центр «Мир» за истекший период решал задачи воспитания и становления личности ребёнка, формирования его качеств гражданина и патриота. Программа патриотического воспитания учащихся рассчитана на период с 2011 по 2015 год. В реализуемой программе были выделены следующие направления деятельности: духовно-нравственное, историко-краеведческое, гражданско-патриотическое, социально-патриотическое, военно-патриотическое, спортивно-патриотическое, туристско-краеведческое.

Патриотическое воспитание предполагает формирование сопричастности своей земле, своей семье, своему народу и государству. Если такая сопричастность становится неотъемлемой частью человеческого бытия и мировоззрения, тогда она не просто необходимость, но ценность, ради которой человек готов пойти на подвиг. Однако в мирной жизни патриотизм это не только воинский подвиг, это ещё и подвиг ежедневного труда, необходимого Родине. Если люди, призванные в педагогику, сами патриоты, тогда патриотическое воспитание охватывает все стороны педагогической работы. Не случайно патриотизм является сквозной идеей педагогической деятельности многих и многих учителей и руководителей детских коллективов общего, дополнительного и профессионального образования [3. С. 35].

Известно, что в педагогической практике широко представлено военно-патриотическое воспитание: музеи Боевой Славы, поисковые отряды, кадетские школы и др. Такой же неотъемлемой частью патриотического воспитания является туристско-краеведческая деятельность (ТКД). Помимо традиционных массовых форм ТКД - экскурсии, поисковое

движение, встреча с ветеранами, кружки ДЮОЦ «Мир» используют и активные формы туристско-краеведческой работы: походы выходного дня и многодневные путешествия [7. С. 84].

Походы выходного дня в контексте патриотической работы необходимо рассматривать не только как возможность узнать о событиях прошлого, но и как возможность прожить эти события в тех местах и в тех условиях, в которых они и происходили? будь то Гражданская, Великая Отечественная война или трудовые будни. Патриотизм – это не моральная категория, а феномен нормальной адаптации человека к социальному и природному окружению. Отсутствие патриотизма, то есть отсутствие чувства причастности к своей земле, к своему народу, к его истории и культуре есть результат дезадаптированности, т.е. это социальная болезнь, которая становится серьёзной проблемой для общества и называется маргинальностью. Особенно остро проблема дезадаптированности проявляется в период социального кризиса и массовых миграций, что как раз характерно для современной России. Но когда человек оказывается в предельно сложной жизненной ситуации, будь то воин, защищающий Родину или учитель в «трудном» классе, именно патриотизм нередко становится той основой, которая позволяет и выжить, и добиться победы [6. С. 140].

Особое место в структуре дополнительного образования занимает туристско-краеведческая деятельность учащихся (ТКД). Данный вид деятельности прекрасно сочетается с любыми предметами из школьной программы, хорошо взаимодействует с ними. Это социальное и педагогическое явление можно определить как интегральное понятие, обозначающее социальную деятельность учащейся молодежи, направленную на непосредственное предметное познание окружающей действительности родного края, страны, других стран и на этой основе формирование ценных духовных качеств личности. Она органично объединяет в себе две равноправные стороны – туризм, как путешествие в свободное время, вид активного отдыха, средство оздоровления, и краеведение, как изучение определенной части страны, области, района, города, деревни местным населением, для которого эта территория считается родным краем.

Важное значение в распространении ТКД в системе социального воспитания имеет тот факт, что в настоящее время происходит смена нравственных приоритетов, ухудшается состояние здоровья подрастающего поколения. Знания и представления школьников о человеке, обществе, преобразовании окружающей действительности носят фрагментарный характер. Социальными и психолого-педагогическими причинами этих негативных тенденций являются процессы урбанизации жизни, традиционная авторитарно репродуктивная система обучения, а также резкий переход к инновационным моделям образования, компьютеризации школы, потеря контактов в системах «учитель - ученик», «человек - нерукотворная живая природа» [2. С. 40].

Педагогическую самооценку ТКД отражает также её полифункциональность.

Социально и педагогически значимыми функциями ТКД являются: функция познания и исследования окружающей среды, которая ранее понималась как функция познания окружающего мира.

Обучающая функция предполагает вооружение ребёнка знаниями по истории, культуре, географии региона и страны в целом. С этой целью с 1998 года совместно с КДМ Н.Тагила, проводится научно-практическая конференция «Наследники великой победы». Во время подготовки к ней учащиеся ОУ города рассматривают различные аспекты военной истории России. С 2005 по 2012 годы вышло 10 сборников, составленных из лучших работ учащихся. Тираж каждого сборника составляет 100 экземпляров и вручается не только участникам конференции, но и распространяется по библиотекам города. Таким образом, можно считать успешным выполнение задачи по реализации проекта «Учащиеся – учителю», разработанного нами в 1998 году. Сам заголовок подразумевает, что учитель может использовать материалы ученических исследований на уроках истории, беседах, классных часах. И конечно, каждому ребёнку приятно продемонстрировать родителям сборник, в котором есть и его труд. Параллельно, на базе ДЮЦ «МИР» проводятся литературно-краеведческие чтения «Ради жизни на Земле», в этом году они состоятся в 14-й раз. На литературно-краеведческих чтениях учащиеся школ города демонстрируют фрагменты жизни народов

нашего многонационального Урала: представляют фольклорные и литературно-музыкальные композиции. Всё это также подкреплено серьёзными научными изысканиями. Раскрываются такие духовные сокровища, что администрация ДЮОЦ «МИР» начала выпуск сборника. В 2012 году вышел уже 3-й сборник работ под заголовком «России двинулись сыны». В нём нашли темы: «война 1812 года и Урал», «Ломоносов и Урал», «70-летие Сталинградской битвы», а также наша традиционная рубрика работы литературной студии «Грёзы».

Воспитательная функция направлена на воспитание у ребёнка чувства ответственности за свою родину (малую и большую), гражданственности, на формирование и развитие нравственности и эстетических ценностей личности. Воспитанники ДЮОЦ «МИР» активно участвуют и во всероссийских научно-практических конференциях «Зыряновские чтения», «Бакунинские чтения», «Малые Демидовские чтения». Многие из высказанных ребятами идей нашли своё отражение в трёхтомнике «Мой Тагил», автором которого я являюсь. 1-й том озаглавлен: «Из глубины веков», 2-й - «Тагил рабочий», 3-й - «Тагил в военной шинели». Большая часть из написанных материалов опубликована нами на страницах газеты «Тагильский вариант», «Тагильский рабочий», журналах «Бизнес-инфо», «техника вооружений вчера, сегодня завтра», в серии краеведческих путеводителей. Активное участие воспитанники группы поиск приняли в сборе материалов для международной выставки «Солдаты», которую проводил Нижнетагильский музей ИЗО. Ребята приносили фотографии и личные вещи своих родственников, участвовавших в Великой Отечественной войне. В ходе поисковых работ были выявлены более 60 тагильчан - участников событий 1956 года в Венгрии. Через организацию Союз Советских Офицеров 20 воинов-интернационалистов были награждены медалью «За верность присяге», ещё 6, служивших в ВВС, медалью «50 лет полёта Ю. А. Гагарина». К сожалению, эта категория ветеранов за последний год стала уходить из жизни. Собранные материалы, оформленные в альбом, были переданы в музей локальных войн.

Функция культурного наследия дает возможность приобщения школьников к богатствам национальной и

региональной культуры, к участию в сохранении, творческом освоении, умножении духовных ценностей. Но не только теоретическими изысканиями занимаются наши воспитанники. Уже много лет наше объединение «Поиск», изучает гражданскую войну на Урале. Нашими руками был сооружён памятник героям гражданской войны на реке Чусовой (который вошёл в современные туристические путеводители). Во время походов и экскурсий по городу мы ухаживаем за памятниками гражданской войны. Сейчас мы реализуем проект «Тагильский след Бажова». Поскольку Павел Петрович Бажов был участником обороны города от белочехов в 1918 году, он позднее написал книгу «Бойцы первого призыва». Ориентируясь на книгу как на путеводитель, мы прошли по местам боевых сражений, сделав немало интересных открытий. Скрупулёзному исследованию подверглись судьбы людей прославивших наш город, но, к сожалению забытых официальной властью. Это первая в СССР женщина механик-водитель танка Т-34 М.И. Лагунова, первая в СССР бурильщица рудника им. III интернационала Раиса Никитина и герой Советского Союза Василий Александрович Скрябин. При финансовой поддержке генерального директора фирмы «Обряд» Р.Б. Булгакова было произведено перезахоронение героя на аллею воинской славы и изготовлен гранитный памятник. Мемориальные доски женщинам-героиням установлены на зданиях ДЮОЦ «Мир» и школы №34. На открытие памятных досок были приглашены сестра Р. Никитиной – М.И. Шувалова и инструктор танка Т-34, обучающий в годы войны М.И. Лагунову – М.Д. Сарнавин.

Диагностическая функция позволяет выявить отклонения в развитии ребёнка, особенности поведения в соответственной среде, изучить и реально оценить особенности деятельности и общения личности и группы, источники влияния на детей в системе «личность – семья – общество – природа» не только в привычных условиях, но также в критических, экстремальных ситуациях туристских походов [5. С. 96].

Валеологическая функция подразумевает проведение рекреационных и физкультурно-оздоровительных мероприятий, связанных с формированием у детей понятия здоровья как высшей человеческой ценности и практическим решением проблем оздоровления, формирования культуры здоровья, досуга. На наш

взгляд, наиболее успешной и значимой акцией в летний период является наше участие в областном проекте «Родники». Ежегодно воспитанники туристско-краеведческого объединения «Поиск» занимаются очисткой берега реки Чусовой и родников в районе Голубых озёр, горы Старик-Камень, горы Юрьев камень, на Муринских прудах.

Коррекционно-реабилитационная функция позволяет осуществлять помощь детям с девиантным поведением. Поход – это всегда преодоление: и расстояний, и погодных условий, и своей усталости. И одновременно это радость от общения с живой природой, от знакомства с реальной жизнью людей. Это приобретение опыта самостоятельности, опыта действий в команде, опыта преодоления самого себя [1. С. 72].

Организационно-коммуникативная способствует включению общественности в воспитание подрастающего поколения, в совместный труд и отдых, деловые и личностные контакты, формированию на принципах педагогики ненасилия систему взаимоотношений детей и взрослых. Большим успехом у учащихся МОУ пользуются кинолектории. За межаттестационный период автором были разработаны и проведены циклы кинолекториев «Подвиг разведчиков», «Отцы уходили на фронт», «Мальчиш-Кибальчиш», «От Севастополя до Порт-Артура», «Комсомольцы», «Долгие вёрсты войны», «Россия в Первой мировой войне», участниками, которых стали более 3000 учащихся ОУ города. В подборке материалов и монтаже отрывков из кинофильмов большую помощь нам оказывает педагог ДО К. А. Мальгин. Участие в кинолекториях, встречи с ветеранами, закрепляют у учащихся чувство причастности к истории своей великой родины – России.

Профориентационная функция, способствует первичной профессиональной ориентации, воспитанию трудолюбия, совершенствованию трудовой деятельности. Большая работа проделана кружковцами в плане изучения истории Великой Отечественной войны. Дети из младшей группы изучили историю создания и участия в боях бронепоезда «Сталинский Урал», построенного в 1941 году в депо станции «Смычка». Учащимися декоративно-прикладного направления детско-юношеского центра «МИР», был изготовлен макет легендарного бронепоезда. Этот

макет был построен с помощью педагога кружка бумажной пластики К.А. Майоровой, а макет «Завод у горы Магнитной» с помощью педагога Д.Р. Леймановой.

Экопсихотерапевтическая или экологическая функция, рассматривается в плане защиты (экологии) личности и окружающей её среды от неблагоприятных воздействий. Нами разработан экологический маршрут на высшую точку Среднего Урала (г. Старик Камень 755 м.), описаны и взяты под защиту эндемические растения, произрастающие здесь с ледникового периода. В течение последних пятнадцати лет изучение данного района позволило сделать следующие выводы: в результате смягчения зим и возрастания продолжительности теплого периода создались благоприятные условия для развития и распространения беспозвоночных организмов, в том числе вредителей растений. Исчезает вода в ямах и родниках, из-за осушения почвы появились упавшие деревья, а хвощ стал терять зеленую окраску, ушли пищухи. Фиксируется продвижение с юга на север энцефалитного клеща, сибирского шелкопряда, увеличилась численность гадюк.

Гедонистическая функция, заключающаяся в получении удовольствия от занятий ТКД, формирует, в конечном итоге, положительное эмоциональное отношение личности не только к себе, но и к окружающему её миру, умения ценить его красоту. Уже третий год, ДЮЦ «Мир» является участником городской акции «Веселый трамвай». В тесном сотрудничестве воспитанников с педагогами творческих объединений художественно – эстетической направленности И.С. Волковой и Н.Б. Бондыревой изготавливаются сувениры: игрушки и открытки, на которые повязывается георгиевская ленточка. В дни предшествующие 9 мая, ребята поздравляют ветеранов и вручают подарки. Вручение сопровождается чтением стихов о войне. А воспитанники клуба любителей гитары «Визит», руководитель Абрамова И.Е. исполняют военные песни под гитару. И надо видеть глаза детей, когда ветераны говорят им слова благодарности.

Организационные формы ТКД (походы, прогулки, экскурсии и др.) позволяют реализовать её цель - образование, укрепление физического и психического здоровья, совершенствование навыков общения и взаимодействия личности и группы в социуме, что даёт возможность частично снимать негативные последствия

социальных явлений современного общества и тем самым решать проблемы экологии личности [4. С. 19].

Для сведения воедино программ общего и дополнительного образования нам необходимо сформировать *кластер*. Кластер как системообразующий компонент дополнительного профессионального туристско-краеведческого образования педагогов формирует сеть субъектов, реализующих непрерывный и многоуровневый процесс профессионального становления педагогов, обеспечивает диверсификацию и реструктуризацию специфического профессионального туристско-краеведческого содержания вариативных программ ДПО и инновационного поиска форм его реализации. Реализуется высокая интеллектуальная технологичность обучения, адаптированная под личностные особенности обучающихся (доступность технологий обучения, достигаемая применением разнообразных средств и различных форм обучения – очно-заочных, виртуальных и других; гибкость – возможность выбора программ по длительности обучения и этапам освоения; целостное представление о разделах программы, возможность выбора самостоятельных блоков и ступеней обучения).

При этом создается единая социокультурная среда учреждений науки, образования и производства, обеспечивающая благоприятные условия для реализации непрерывного дополнительного профессионального туристско-краеведческого образования педагогов. Для развития системы дополнительного профессионального образования Национальная доктрина образования в Российской Федерации определяет решение следующих задач:

- непрерывность образования в течение всей жизни человека;
- многообразие типов и видов образовательных учреждений и вариативность образовательных программ, обеспечивающих индивидуализацию образования, личностно ориентированное (персонифицированное) обучение и воспитание;
- преемственность уровней и ступеней образования;
- участие педагогических работников в научной деятельности;

- подготовку высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий;

- привлечение работодателей и других заказчиков, специалистов к социальному партнерству и организации профессионального образования с целью удовлетворения потребностей рынка труда;

- противодействие негативным социальным процессам;

- воспитание потребности в здоровом образе жизни [8. С. 51, 55].

Нашими социальными партнерами являются Управление по делам молодежи, ДОСААФ, городской комитет Ветеранов, другие общественные организации города, которые являются участниками военно-патриотических игр и спартакиад, проводимых на базе МБОУ ДОД ДЮЦ «Мир».

Литература:

1. Данилина А.М. Формирование экологической культуры школьников в процессе занятий туристско-краеведческой деятельностью // Пути развития и совершенствования детско-юношеского, молодежного и спортивно-оздоровительного туризма. Сборник научных статей и материалов Всероссийской научно-практической конференции / Под общ. ред. И.А. Дрогова; Учреждение РАО «Институт семьи и воспитания». М.: МАТТР, 2010.

2. Константинов Ю.С. Туристско-краеведческая деятельность в системе дополнительного образования детей // Пути развития и совершенствования детско-юношеского, молодежного и спортивно-оздоровительного туризма. Сборник научных статей и материалов Всероссийской научно-практической конференции / Под общ. ред. И.А. Дрогова; Учреждение РАО «Институт семьи и воспитания». М.: МАТТР, 2010.

3. Костерев Н.А., Самохин, Ю.С. Возможности туристско-краеведческой деятельности в патриотическом воспитании молодежи. Из опыта организации туристско-краеведческой деятельности в Западном округе г. Москвы // Вестник Академии Детско-юношеского туризма и краеведения. Научно-методический журнал. 2010. № 4. С. 34-37.

4. Лекарева Е.Е. Социальное воспитание подростков в процессе дополнительного туристско-краеведческого образования детей // Теория и практика дополнительного образования. 2010. № 9. С. 19-21.
5. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). М.: Дело, 1994. 216 с.
6. Найн А. Я. Инновации в образовании. Челябинск: Кн. изд-во, 1995.
7. Патриотическое воспитание. / Сост. З.Х. Абдрахманова, Е.Л. Драчева; общ. ред. О.А. Бахчиева. М.: Центр «Школьная книга», 2010.
8. Смирнов Д. В. Образовательный кластер как социокультурная среда дополнительного профессионального туристско-краеведческого образования педагогов. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2012.
9. Смирнов Д. В. Становление системы дополнительного профессионального туристско-краеведческого образования педагогов. М.; Киров, 2011.

УДК 371

ББК Ч426-286.4

ГСНТИ: 03.01.45

Код ВАК 13.00.02

Н.М. Чучула

Каменск-Уральский

ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЩЕСТВО И ВОЗМОЖНОСТИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: информационное общество, префигуративная культура, электронная среда образования, система управления обучением –LMS, электронный ресурс, контент.

АННОТАЦИЯ: В данной статье рассматриваются культурно-исторические особенности информационного общества; специфика процесса образования в электронной среде. Анализируются возможности LMS для организации самостоятельной работы студента в изучении гуманитарных наук.

N. M. Chuchula

Kamensk-Uralskiy

THE INFORMATION SOCIETY AND THE OPPORTUNITIES OF E-LEARNING

KEY WORD: information society, prefigurative culture, e- learning education, learning management system - LMS, electronic resource.

ABSTRACT: The article examines cultural and historical peculiarities of the information society, the specific character of the educational process in the electronic environment. The possibilities of LMS (Learning Management System) for the organization of independent work of Humanities students.

Разговор о создании электронной образовательной среды для осуществления дистанционного образования или поддержки самостоятельной работы студента следует начинать с осмысления тех изменений, которые лежат в основе современного общества.

Современное общество называют информационным, имея в виду высокую степень влияния информационно-коммуникационных технологий на все сферы его жизни. Однако следует отметить, что все предшествующие исторические этапы развития общества также основывались на информации, постоянной ее ретрансляции от предшествующих культур последующим. С незапамятных времен человечество было озабочено передачей своего опыта, именно поэтому мы можем совершенно справедливо выделять практическую целесообразность изобразительного искусства первобытности из его синкретичного единства и видеть в наскальных рисунках не только эстетические интенции, но и глубокий культурно-исторический смысл. Вся человеческая цивилизация зиждется на неустанной, непрерывающейся работе – сохранении, передаче, усвоении, творческом преобразовании. Культура и цивилизация по своей природе историчны. Культурная когерентность и преемственность основываются на постоянном повторении и прогрессивном варьировании [2. С. 303]. В этом смысле современный этап развития несколько не отличается от предшествующих, а понятие «информационное общество» требует серьезных оговорок (М. Кастельс) [4]. «Ничего принципиально нового, кроме количественного эффекта» не видят исследователи и в другом концептуальном определении современного общества как сетевого, т.к. появление и распространение информации и раньше происходило через сетевые механизмы [6. С. 63].

Важнейшие отличия коренятся в другом. Первое принципиально и состоит в том, что изменилась сама мнемотехника, понимаемая как искусство совершенствования памяти современного общества. Культура, будучи по своей природе помнящей, всегда «запоминала» по-разному, человечество двигалось от устной передачи информации, через алфавитную, письменную к современной – электронно-визуализированной. И общество всегда переживало страх перед инновационными способами передачи накопленного опыта, перед тем, что они могут оказаться несостоятельными. В одном из своих эссе итальянский философ, историк-медиевист Умберто Эко, сам оставаясь оптимистично настроенным по отношению к принципиальным изменениям, приводит ряд примеров этого культурного страха перед новой памятью [7]. Однако, цивилизация, творчески преобразовывая все, что получала в наследство шла, дальше, а революция «на кончиках пальцев» перенесла человека в новую реальность, все дальше от галактики Гуттенберга, в глобальное киберпространство, состоящее из битов, новой фундаментальной основы нашего космоса. Именно сеть стала новым измерением пространства и действительности.

Второе революционное изменение, которое становится все ярче и очевиднее, связано с глубокой трансформацией социальных ролей поколений. На заре истории человечества и в течение очень длительного времени трансляция знаний, жизненно необходимых человеку, системно значимой для цивилизации информации, осуществлялась от старших младшим. На современном этапе мы замечаем целый ряд ситуаций, когда старшим не хватает знаний, чтобы продолжать миссию хранения коллективной памяти. Уже младшие обучают старших, и это происходит именно тогда, когда речь идет об электронном пространстве бытия. Образовался разрыв между поколениями, он совершенно нов и глобален [5]. Сегодняшнюю культуру можно маркировать как префигуративную – как культуру очень быстрых и глубоких трансформаций (Мид М.). И решающее значение в таком обществе имеет не сама по себе новация, их количество и качество, а способы и темпы ее распространения в обществе. Сегодня во всех частях мира, где все народы объединены электронной коммуникативной сетью, у молодых людей возникла общность опыта, того опыта, которого никогда не было и не будет у старших. И, наоборот, старшее поколение никогда не увидит в жизни молодых людей повторения своего беспрецедентного опыта. Сегодняшние дети вырастают в мире, которого не знали старшие. Появляются новые профессиональные группы, они становятся, с одной стороны очень молодыми, а с другой – определяющими.

Третьим моментом, связанным с принципиальным отличием современного информационного общества, необходимо назвать тот факт, что в прошлом, и в эпоху традиционализма и на индустриальном этапе развития общества, обучение важнейшим социально-экономическим, политическим, научным практикам осуществлялось в отношении к длительности жизни человека в очень короткий период времени, практически до овладения человеком профессией. Получив знания, он мог успешно осуществлять свою профессиональную деятельность, реализовывая все, что было усвоено в результате цивилизационной фундаментально значимой трансляции знания от поколения к поколению. В профессии этот человек становился тем успешнее, чем дольше и качественнее осуществлял свою деятельность. На сегодняшний день сложился устойчивый тренд увеличения продолжительности жизни, которую человек вынужденно должен провести в активной познавательной позиции, и может быть, с развитием глобального информационного общества сложится модель, в рамках которой вообще не будет такого периода в жизни человека, когда он не будет учиться. Таким образом, важнейшей переменной стало изменение поколенческого соотношения субъектов и объектов информационного обмена.

Революционным по своим масштабам и значению изменениям подвергается сегодня традиционная система образования, в основе которой столь длительный период лежала классно-урочная система, как принцип организации процесса обучения, прямая коммуникация в системе «учитель» - «ученик» внутри определенного локального пространства. В эпоху абсолютной власти визуализации и информатизации происходит перенос академической и образовательной жизни в пространство интернет, учитель и ученик уже не объединены пространственно-временной организацией.

Выделение оппозиций, иногда достаточно условное, отнесение к разным полюсам позволяет лучше понять смысл явления, происходящих перемен. Поэтому можно провести подобную процедуру противопоставления старого и нового образования, провести границу между образованием и обучением эпохи индустриальной и образованием и обучением эпохи постиндустриальной. Оппозиции есть не что иное, как принципы, на которых основывались системы передачи культурно-исторического опыта в старой, уходящей системе и современной, принадлежащей обществу сетевых структур:

целостность – отсутствие целостности;

универсальность, например, холистическая идея Университета в противовес сегодняшней специализированности образовательного продукта, фрагментарность;

фундаментальность как долговечность, углубленность, твердость против невозможности фундаментальности – недолговечность, изменчивость, поверхностность;

нормативность – ненормативность, плюралистичность;

формальность, как заданность институциональными организационными формами – неформальность (неорганизованность);

стабильность – неустойчивость;

централизация – децентрализация, и как следствие возможность высокой демократизации образования;

закрытость – открытость, связанная, например, с возможностью проследить индивидуальную траекторию обучения студента;

линейность – нелинейность, связанная, в том числе, с многоканальной коммуникацией;

завершенность – незавершенность, непрерывность;

коммуникация «face to face» против коммуникации «face to interface» в отсутствие единой пространственно-временной организации;

массовость, как проблематичность высокой степени индивидуализации – индивидуальность (абсолютизация индивидуализации);

признание авторитетов – деканонизация, борьба с традиционными ценностями в образовании.

Таким образом, если проанализировать все перспективы образования в современном глобальном сетевом обществе, связанные с названными выше особенностями, то можно обнаружить как глубокие недостатки, так и новые прекрасные возможности для развития образования.

Приветствовать организацию обучения посредством различного рода электронных сред для поддержки самостоятельной работы студентов, для осуществления дистанционного образования можно и нужно в случае, если, во-первых, имеется более или менее целостное представление о новых образовательных технологиях, и, во-вторых, есть возможности менять сам принцип (но не принципы) работы преподавателя. Кроме того, современные технологии предоставляют интересные возможности в преподавании гуманитарных дисциплин, тех отраслей знания, в основе которых лежит не формализованный предмет, а текст как любой культурно-исторический объект, выступающий носителем информации.

Интересными представляются различные e-learning системы, часто называемыми системами управления обучением (Learning Management System - LMS) или виртуальными образовательными средами. Лидерами на нашем рынке являются такие LMS, как MOODLE, Прометей, Гиперметод. Любая из этих LMS представляет собой инструментальную среду разработки отдельных обучающих курсов и образовательных веб-сайтов. В основу подобных проектов положена теория социального конструктивизма, иными словами теория механизмов получения и переработки познавательной информации, а методологическим основанием для этого подхода, помимо прочего, стали постмодернистская философия и социология познания.

Отметим, что программный продукт, называемый LMS, позволяет:

использовать его для углубления знаний студентов, а не для повторения базовых понятий, концепций курса;

сделать процесс максимально индивидуализированным;

координировать самостоятельную работу студента;

иметь возможность постоянной обратной связи с каждым конкретным студентом;

предоставить студенту постоянный, осуществляемый с любого SMART-устройства, доступ к образовательному контенту;

предоставить студенту возможность изучать вопросы курса в любое время;

вести диалог на любые интересные студентам и преподавателю темы [3].

В целом система имеет следующую структуру: ресурсы (ссылки на сайты, файлы, в т.ч. медиафайлы, веб-страницы); интерактивные элементы (тесты, легко создаваемые в программе «Hot Potatoes», лекции, семинары); социальные элементы – элементы курса, позволяющие осуществлять обмен – коммуникацию в системах «преподаватель - студент», «студент - студент»: форум, глоссарий, wiki и др.; информационные блоки – поиск, статистика, каталог и пр. Система поддерживает как индивидуальное, так и групповое выполнение творческих работ. Тесты в системе предполагают произвольную последовательность прохождения, повторные попытки (их количество устанавливается автором контента), адаптивный режим. Система позволяет преподавателю сопровождать каждый вопрос и ответ комментариями, имеется возможность автоматизированной статистической обработки и анализа ответов [1].

Кроме того, LMS позволяет автоматизировать администрирование процесса, на уровне системы «преподаватель» - «студент», ускорить и повысить качество обмена оперативной информацией, размещать календарный план курса. Однако осуществление посредством форумов, чатов, семинаров «социализации» электронных курсов, организации общения, его особенности и последствия являются отдельной серьезной проблемой.

Использование MOODLE в преподавании гуманитарных дисциплин позволяет разрешить важнейшую задачу, решить которую вне качественной и глубокой поддержки самостоятельной работы студента было невозможно. Принципиальное сокращение часов на аудиторные занятия по курсам гуманитарного и социально-экономического блока в техническом ВУЗе, когда соотношение аудиторной и внеаудиторной нагрузки находится в диапазоне 20-30%, ставит преподавателя перед выбором либо осуществлять только обзор всех проблем по программе курса, либо углубляться в одни темы за счет снижения качества освоения других. LMS, в частности, модульная объектно-ориентированная динамическая образовательная среда (MOODLE) позволяет вынести часть лекционного материала на самостоятельное, но при этом направляемое, контролируемое, рефлекслируемое студентом изучение.

Опция введения в создаваемый образовательный контент так называемой «лекции» дает возможность преподавателю обязать студента прочитать предлагаемый текст, ознакомиться с наглядным материалом, а сопроводив этот элемент курса методическим аппаратом (вопросами различного типа, в том числе, заданиями открытого типа – эссе) направить студента на более глубокое освоение: его анализ, понимание, оценку в зависимости от дидактических целей. Только правильные ответы на вопросы, а также выполнение задания в форме эссе дают студенту право перехода к следующему тексту, а им может быть как очередная порция учебного материала, так и система вопросов и заданий. Иными словами тесты, встроенные в «лекцию» могут управлять последовательностью показа материала в данном модуле. К примеру, студент, прочитав текст лекции и отвечая на вопросы после этого, не набирает нужного количества баллов, система возвращает его либо в начало «лекции», либо в начало раздела, что настраивается преподавателем. Именно такими возможностями компьютерной программы объясняется нелинейность процесса, что делает возможной индивидуальный подход в обучении.

В целом получается, что разрабатывая собственный электронный образовательный курс на основе LMS – MOODLE, преподаватель должен создать как информирующий контент, снабдив его качественными ресурсами (электронной библиотекой, базами данных, полезными ссылками), так и собственно обучающий контент– дидактический аппарат, включив в него глоссарий, систему вопросов, заданий, тестов.

Хорошие возможности в области электронного образования связаны с повышением наглядности преподаваемого материала, что играет, чуть ли не решающую роль для студентов, чья культура метко названа экранной, которые привыкли к высокой степени визуализации информации. Элементами наглядности в обучении истории сегодня остаются те же портреты исторических личностей, фото и рисунки объектов историко-культурной ценности, которые используются преподавателем для создания образа эпохи, а также исторические карты. Этот материал становится электронным, очень доступным, понятным и необходимым студенту, мобильным (можно использовать в разных разделах курса, при разных форматах учебного процесса), динамичным (gif-анимация), разнообразным (аудио и видео), позволяющим осуществлять компьютерное моделирование исторических событий. Возможности использования новой наглядности ограничиваются только желанием, творческим настроением преподавателя и, конечно, ресурсами, которыми он располагает.

Итак, виртуальные познавательные среды как оболочки разработки отдельных курсов и образовательных веб-сайтов расширяют инструментарий преподавателя и возможности студента.

Можно по-разному относиться к революционным переменам в образовании вообще, к дистанционному образованию, в частности. Очевидно, что интернет, где формируются новые социальные и институциональные сети – это привычная и комфортная среда существования большинства студентов, поэтому не использовать его возможности в образовании было бы не правильно. С другой стороны, использование новых технологий, например, электронной среды MOODLE, обещает эвристические перспективы в творческом профессиональном поиске преподавателя.

Литература:

1. Анисимов А.М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle. Учебное пособие. 2- изд. испр. и дополн. Харьков, ХНАГХ, 2009. URL: <http://www.moodle.org>

2. Ассман Я. Культурная память: Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности / Пер. с нем. М.М. Сокольской. М.: Языки славянской культуры, 2004.

3. Дьяченко А. Среда дистанционного обучения в Moodle. URL: <http://www.moodle.org>

4. Кастельс М. Информационная эпоха. URL: <http://www.telecomlaw.ru/studyguides/Kastel.pdf>

5. Мид М. Культура и мир детства. URL: // http://lib.unidubna.ru/search/files/ps_mid_kult/~ps_mid_kult.htm

6. Назарчук А. В. Сетевое общество и его философское осмысление // Вопросы философии № 7, 2008, с. 61-75.

7. Эко У. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Eko/Int_Gutten.php

УДК35.077.6+93

ББК 4448.044

ГСНТИ 03.01.45

Код ВАК 13.00.02

Г.Н. Шапошников, И.В. Айрапетова

Екатеринбург

**НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕХОДА НА НОВЫЕ
ФГОС ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВА» В
ВУЗАХ НЕГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: история, инновационные технологии, интерактивные методы

АННОТАЦИЯ: Статья посвящена инновационным технологиям изучения родной истории в учреждении негуманитарного высшего образования. Авторы исследуют такие проблемы как методическое обслуживание образовательного процесса, системы оценки, интерактивный метод и информационных технологий. Важное место занимает особенности использования инновационных методов истории в современных _С_ержаях.

H.N. Shaposhnikov, I.V. Ayrapetova
Yekaterinburg

SOME PROBLEMS OF THE TRANSITION TO THE NEW FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS IN STUDYING NATIVE HISTORY AT THE NON-HUMANITARIAN HIGH SCHOOL

KEY WORD: non-humanitarian high school, history, innovative technologies, interactive methods

ABSTRACT: The article is devoted to the innovative technologies of studying native history in institution of non-humanitarian higher education. The authors examine such issues as the methodical maintenance of the educational process, rating system, interactive methods and information technologies. The important place occupies studying features of using innovative methods of studying history in modern conditions.

Импульс к происходящему сегодня реформированию образования был дан в конце двадцатого столетия, когда знания в России стали приобретать качественно новую специфику, а именно, они стали разновидностью экономического ресурса. Консерватизм образовательной сферы и недостаточная ее адаптированность к меняющимся потребностям общества, возросший спрос на качество образования, новые требования к преподавательской деятельности, необходимость формирования профессионального мышления, активности, самостоятельности будущих специалистов, – все эти факторы обусловили необходимость реформ. Задача сегодняшнего дня – создать индустрию образования как тип расширенного воспроизводства знаний, что требует перехода вузов в новое качественное состояние, адекватное прогрессу общественного развития и новой социокультурной ситуации. Кроме того, технические открытия

последних десятилетий, лавинообразный рост информации выдвинули перед обществом и образовательными заведениями проблему интенсификации познавательной (и учебно-познавательной) деятельности. Это повлекло за собой стремление использовать продвинутые технологии с целью повышения эффективности образования (как количественной, так и качественной его составляющих).

Важным шагом на пути качественной трансформации высшей школы РФ стал переход на Федеральные государственные стандарты третьего поколения. Новые ФГОС высшего профессионального образования, берущие за основу модульный принцип структурирования процесса обучения и компетентностный подход, предполагают активное использование инновационных обучающих технологий. Современное образовательное пространство, таким образом, состоит из двух типов педагогических процессов – инновационных и традиционных. Педагогическая инновация, по определению Г.В. Лаврентьева, – это теоретически обоснованное, целенаправленное и практико-ориентированное новшество [5]. На макроуровне инновации затрагивают изменения во всей системе образования и приводят к изменению ее парадигмы (в данное время – направленности учебного процесса на формирование, прежде всего, социально востребованной, способной к адаптации личности и профессионала). На микроуровне (вуз и его подразделения) инновации направлены на обновление содержания учебных дисциплин, на отработку новых способов структурирования образовательного процесса, на разработку новых технологий, новых форм и методов обучения. Именно здесь инновации претворяются в жизнь в конкретном взаимодействии педагогического коллектива со студентами. Исходя из этого, цель данной статьи проанализировать первый опыт использования профессорско-преподавательским составом кафедры истории, экономики и правоведения УГМА инноваций в образовательном процессе и наметить пути совершенствования этого вида деятельности. Основные задачи исследования – определить направления внедрения инноваций в преподавание отечественной истории, проследить реакцию обучаемых на этот процесс, выявить

проблемы, возникшие перед кафедрой в ходе реализации поставленных задач.

Инновационная деятельность профессорско-преподавательского состава кафедры в учебно-методическом обеспечении образовательного процесса (обновление структуры и содержания учебных дисциплин) активно развернулась в 2011/2012 и начале 2012/2013 учебного года. В соответствии с новыми ФГОС высшего профессионального образования, на кафедре было разработано 8 рабочих программ по дисциплине (РПД) «История Отечества» (для студентов всех специальностей дневного и заочного обучения) и 3 РПД по вариативному курсу «История Урала». Все программы учитывают компетентностный подход с учетом конкретной специальности, в них выделены алгоритмы компетенций по дидактическим единицам, обновлена литература, обозначена ориентация на интерактивные формы обучения. Следующим этапом работы стал пересмотр учебно-методических комплексов по отечественной истории для каждой специальности.

Важнейшим компонентом учебно-методического обеспечения является наличие комплекса КИМов и АПИМов. Это, прежде всего, тестовые комплексы по дисциплине. Тесты введены в компьютерные программы MY TEST и программы КИМ. Объем тестовых материалов составляет около 500 заданий, которые ориентированы на контент интернет тестирования ФЭПО. Эти _С_ержанмы позволяют проводить компьютерные проверки знаний студентов, что стало весьма актуальным в связи с введением балльно-рейтинговой оценки знаний студентов по каждой дидактической единице рабочих программ. Демонстрационные тесты по каждой ДЕ имеются в УМК дисциплины «История Отечества» и размещены на образовательном портале TANDEM.

Достижением в публикации учебно-методических материалов можно назвать и выпуск двух пособий, которые мы рассматриваем как определенный прорыв в нашей методической работе. Прежде всего, это пособие для самостоятельной работы студентов над первым, достаточно сложным для обучающихся модулем по курсу отечественной истории, «История как наука. Методология исторического познания» (6 п.л) [3]. В новом ключе

были разработаны планы семинарских занятий и методические указания к ним по дисциплине «История Отечества» [4] (5 п.л.). Пособие структурировано по дидактическим единицам, ориентировано на активные и интерактивные технологии образовательного процесса, субъектные отношения преподавателя и обучающихся. Особое внимание уделено организации самостоятельной работы студентов. По новым ФГОС на самостоятельную работу отводится до трети часов, предназначенных на изучение дисциплины. По каждой ДЕ преподаватели определили темы рефератов, эссе, контрольных работ, типов схем-конспектов, логических схем, таблиц, вопросов для самопроверки.

В целом, можно сказать, что все компоненты методического обеспечения по отечественной истории на кафедре соответствуют требованиям новых ФГОС.

С 2010/2011 учеб. года кафедра перешла на балльно-рейтинговую систему оценивания знаний студентов (БРС). За два года БРС прижилась, ее методика и нормативы отработаны, она стала действенным инструментом контроля знаний студентов и стимулом для получения рейтинговых показателей обучающимися. Анкетирование показало, что большинство первокурсников в целом достаточно спокойно воспринимают БРС (59-64%) и учатся использовать накопительную систему баллов для получения высокой рейтинговой оценки в конце курса. В середине каждого семестра мы проводим промежуточную аттестацию по нормативам кафедральной БРС, по ее результатам анализируется не только успеваемость по всем факультетам, но и уровень освоения студентами компетенций по отдельным дидактическим единицам.

Новая парадигма образовательной деятельности требует подхода к студенту как к активному, самостоятельно организующему свою деятельность субъекту педагогического взаимодействия. Работать в технологическом режиме сможет только тот студент, который сменил потребительскую позицию на активную, тот, у кого появилась готовность взять на себя ответственность за свое учение, тот, кто способен к самоактуализации. Задача педагога – способствовать становлению такой субъектности (в том числе – в режиме диалога на семинарах и консультациях, в интерактивной среде Интернета).

Анкетирование показало высокую востребованность электронных ресурсов Интернета при самостоятельной работе студентов (рост использующих эти ресурсы составил только за три последних года около 20%). Однако качество и достоверность этих ресурсов находится вне зоны контроля кафедры. Для снятия этого противоречия в течение нескольких лет преподаватели создавали банк литературы, учебных, методических и информационных _Стериалов на электронных носителях при кабинете кафедры. С появлением образовательного портала TANDEM значительная часть накопленных ресурсов была перемещена на соответствующие страницы портала по нашей учебной дисциплине. Все разработанные компоненты методического обеспечения и информационные ресурсы теперь полностью доступны обучающимся, при этом на TANDEME размещен список рекомендуемых студентам кафедрой порталов и сайтов с качественным и достоверным _С_ержанием.

Сайт оказался действенным подспорьем в изучении Отечественной истории при переходе на новый ФГОС, особенно для студентов специальностей, где был смещен баланс часов в сторону самостоятельной работы за счет сокращения. Лекционных часов (фармфак, стоматологический факультет, специальность «Клиническая психология»). По настоятельным просьбам обучающихся преподаватели размещают тезисы лекций и иллюстративный материал по темам ДЕ, которые не выносятся на лекции и практические занятия. Инновационным моментом в использовании портала TANDEM стало использование раздела «Задания» для выполнения студентами самостоятельных работ (составления схем, таблиц и иных заданий) в интерактивном режиме.

Результаты обращения студентов к информации образовательного портала TANDEM по кафедре истории, экономики и правоведения выглядят следующим образом (данные на 02.11.2011 г.). В первом семестре на кафедре обучается около 1300 студентов. Статистика зафиксировала 3315 посещений на середину семестра (более 2 раз на каждого студента), при этом по востребованности разделов на сайте лидирует история Отечества (1871 посещение, т.е. 5,2 на студента). Анкетирование в декабре 2012 г. показало, что

71% респондентов высоко (на 4-5 баллов) оценили размещенные на портале учебно-методические материалы по Отечественной истории.

В то же время, следует иметь в виду, что тенденция к усилению информатизации системы образования имеет свои минусы. Можно согласиться с мнением некоторых авторов, что «вытеснение и замещение ценностей знания ценностью информации приводит к тому, что у учащихся вообще пропадает вкус к самостоятельному мышлению» [1]. Задача преподавателя в этом контексте – решить дилемму между необходимостью передачи студенту определенного минимума знаний, с одной стороны, развития навыков и обучения принципам самостоятельной выработки этих знаний – с другой. Следовательно, значение лекций, семинаров, консультаций и иных форм контакта педагога и обучающихся не может быть снижено.

Инновационные подходы в проведении лекционных курсов по дисциплинам были связаны с внедрением мультимедийных презентаций. Современные студенты привыкли к аудиовизуальным источникам информации; различные презентации и наглядность зачастую воспринимаются более плодотворно, чем рассуждения преподавателя. Именно по результатам первого анкетирования на кафедре был поставлен вопрос о срочной подготовке иллюстративных материалов и презентаций для лекционных и практических курсов, их активного введения в практику преподавания уже с сентября 2009 /2010 учебного года. В настоящее время весь лекторский состав кафедры использует эту форму технологичного обучения.

В перестройке работы семинаров преподаватели кафедры стремятся делать акцент на выявление и использование стимулов активизации познавательной деятельности за счет привлечения возможностей дидактических и деловых игр, кейс-стади, приемов фасилитации, мотивации сотрудничества и др. Полагаем, что важным моментом в работе со студентами является развитие опыта участия в групповом взаимодействии и коммуникативных способностей за счет использования в рамках технологии диалоговых средств, учебных дискуссий, метода «мозгового штурма», блиц-опроса и иных индивидуально-групповых форм обучения, поскольку все инновационные технологии основаны на

активном эмоционально окрашенном общении обучающихся друг с другом и с преподавателем. Анкетирование подтверждает, что в студенческой среде независимо от дисциплины, курса и факультета выявилась тенденция предпочтения дискуссии как формы семинарского занятия. В группах, где практикуется игровая форма семинара, этот вид интерактивного обучения становится лидером предпочтений (80-90% студентов выбирают в анкетах именно этот пункт).

Мы сознательно отказались от докладной системы ведения семинаров, даже от презентаций, подготовленных студентами (Сли не подготовлено обсуждение), и перешли только к активным формам практик. Но разнообразие методов и средств обучения как попытка отхода от единого шаблона в образовательном процессе, имеет и отрицательный момент: «калейдоскопичность» формы проведения занятий может стать причиной того, что студент в своих попытках быть вовлеченным в «нескучные» формы обучения, окажется неспособным понять суть рассматриваемой проблемы [2;169]. Поэтому мы стремимся четко дифференцировать тематику и методы реализации заданий и обсуждений в зависимости от факультета и даже группы. Поскольку в планах семинаров по каждой теме предусмотрены варианты дискуссий, дидактических и деловых игр, викторин, то преподаватель сам может задавать «сложность» проблематики, а студенты выбирать ту или иную проблему и форму ее обсуждения.

Специфика общетеоретической кафедры как непрофильной в негуманитарном вузе ограничивает участие в научно-исследовательской работе студентов. В клубе любителей истории Отечества («КЛИО») при кафедре она традиционно была нацелена на подготовку качественных рефератов (по выбору студента) с презентациями и выступление на ежегодной студенческой научной конференции в секции социально-гуманитарных дисциплин. Лучшие (1-3 в год) из них публиковались в студенческом сборнике. В новом учебном году в клубе была создана секция «XX век в истории моей семьи», где студенты ведут поисковую работу, связанную с конкретной историей семейных и родовых отношений, вопросами генеалогии. Появилась секция «Историко-культурные памятники Урала», в центре внимания которой исследования краеведческого плана, а

результат работы студентов – написание иллюстрированного собственными фотографиями эссе. Уже два года первокурсники успешно участвуют в городской интерактивной игре «Познай истину» по отечественной истории (команда занимала призовые места в финале). Учитывая привлекательность для студентов этой интерактивной технологии, в рамках «КЛИО» начал работать игровой клуб. Большой интерес вызвали игры, посвященные Отечественной войне 1812 г., культуре России XVIII и XIX вв., Великой Отечественной войне. К концу семестра студенты самостоятельно подготовили и провели на заседаниях клуба 8 игровикторин.

Анализируя внедрение инновационных технологий в образовательный процесс кафедры, следует выделить проблемные зоны.

Отправным моментом проектирования процесса обучения на кафедре истории, экономики и правопедания УГМА является диагностика уровня образовательного потенциала студентов (входное тестирование). Сравнение результатов входного тестирования студентов первого курса всех факультетов по истории за последние три года не показало положительной динамики (плохо усвоен понятийный аппарат, низкий уровень логического мышления). Почти треть поступивших плохо овладела компетенциями, заложенными в школьный курс истории. Первые семинары продемонстрировали слабые навыки устной речи. Более того, входное тестирование студентов специальности «клиническая психология» в сентябре 2012 г. продемонстрировало снижение количества справившихся с тестом до 58%. Выявившаяся тенденция свидетельствует, что на протяжении последних лет к нам приходят студенты с устойчивым стереотипом равнодушия к гуманитарным наукам, сложившимся в школе, и прагматизмом в подходе к образовательному процессу. Срабатывает и «эффект «дежа вю» по отношению к истории Отечества, которую несколько лет осваивали школьники. Для медицинской академии это оборачивается низкой мотивацией первокурсников изучать что-либо помимо «нужных» с их точки зрения дисциплин. Изменение системы отчетности (зачет вместо экзамена) также вызвало снижение интереса к качеству усвоения компетенций по истории у студентов. Переломить эту тенденцию,

создать нужную мотивацию к обучению истории – первоочередная задача преподавателей кафедры. Важную роль в этом должны сыграть установочные практические занятия.

Внедрение инновационных технологий на практических занятиях тормозится отсутствием у кафедры собственного компьютерного класса.

Нельзя не отметить, что судьба инноваций прямо зависит от отношения к ним субъекта – преподавателя. Создание, внедрение и принятие инноваций требует от личности эмоционального, интеллектуального и нравственного напряжения, а также педагогической креативности. Многое зависит от освоения новых образовательных технологий преподавательским составом. В УГМА для этой цели проводятся специальные курсы, однако напряженное расписание занятий не всегда позволяет воспользоваться этой возможностью.

Интенсификация учебного процесса требует интенсификации труда преподавателя. На разработку деловой игры нужно не менее 30 часов, викторины – 20-25 часов. Много времени занимает создание качественной презентации лекции и ее ежегодное обновление. БРС также потребовала дополнительных усилий от преподавателей. В связи с отработками и получением баллов на консультациях по ДЕ аудиторная нагрузка на преподавателей заметно возросла. В прошлом году через кафедру прошло **1600** студентов по всем дисциплинам, а на консультациях побывало **2075** студентов. Далеко не все преподаватели готовы идти навстречу таким трудностям.

Литература:

1. Громыко Н.В. Интеграция естественнонаучного и гуманитарного знания: реальные вызовы и варианты решения — подлинные и мнимые // Альманах «Восток». 2005. Вып. № 3 (27), март. URL: http://www.situation.ru/app/j_art_831.htm.
2. Интернет в гуманитарном образовании / под ред. Е. С. Полат. М.: ВЛАДОС, 2001.
3. История как наука. Методология исторического познания: Учебно-метод. Пособие для студентов медицинских и фармацевтических вузов. Екатеринбург. 2011.

4. История Отечества. Планы семинарских занятий и методические указания к ним для студентов медицинских и фармацевтических вузов. Екатеринбург, 2012.

5. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии как интегративно-комплексное средство интенсификации учебно- познавательной деятельности студентов // Образование и общество. 2010. №2. URL: http://www.education.ru/2_2010/31.html.

УДК 373.1

ББК Ч420.058.51

ГСНТИ 03.01.45

Код ВАК 13.00.02

В.А. Широкий

Екатеринбург

СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: рейтинг, рейтинговая система, оценивание, уровень успешности учащихся, качество образования.

АННОТАЦИЯ: В статье рассмотрены теоретические основы рейтинговой системы оценки достижений учащихся. Приводятся различные подходы к понятию «рейтинг», обосновываются цели внедрения и реализации рейтинговой системы в современный образовательный процесс. Также предлагается определенный алгоритм для педагогов по составлению и созданию любой рейтинговой системы, что позволяет учесть все важные моменты образовательного процесса.

V. A. Shirokii

Yekaterinburg

MODERN APPROACH TO THE ASSESSMENT OF DOSTIZHENIY OF PUPILS ON THE BASIS OF RATING SYSTEM

KEY WORD: rating, rating system, evaluation, level of student's success, the quality of education.

ABSTRACT: This article discusses the theoretical basis of the rating assessment of student achievement. The various approaches to the concept of "rating", summarizes goals introduction and implementation of the rating system in the modern educational process. Also a definite algorithm for

teachers on the preparation and creation of any rating system, that allows to take into account all the important points of the educational process.

Пристальное внимание в современном обществе государство уделяет развитию науки и образования, идёт активная работа по созданию, совершенствованию и внедрению различных проектов, стратегий и стандартов образования. Так, в рамках проведения Года Учителя Президент РФ Д.А. Медведев утвердил инициативу «Наша новая школа», суть которой заключается в создании школы, способной «раскрыть способности каждого ученика, воспитать порядочного и патриотичного человека, личность, готовую к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире» [1]. В связи с этим происходит изменение требований к качеству образования и системе его оценки. Данные условия заставляют искать принципиально новые пути повышения эффективности системы обучения за счёт такой организации учебного процесса, которая могла бы более широко использовать творческий потенциал школьников. Для этого необходимо стимулировать самостоятельную работу учащихся, а также внедрять накопительную систему оценки знаний, отражающую объективную информацию об успешности учебного процесса.

В связи с этим возникает вопрос о поиске принципиально иного подхода к оцениванию, который способствовал бы гуманизации образования, индивидуализации учебного процесса, повышению мотивации школьников и их самостоятельности. Вследствие этого практический интерес представляет рейтинговая система оценивания, как более гибкая и способная включать в себя различные элементы других систем.

Понятием «рейтинг» (от английского «to rate» – оценивать и «rating» – оценка, оценивание) пользуются достаточно давно в различных отраслях человеческой деятельности. В зависимости от средств и методов оценивания обученности исследователи дают разные трактовки данного понятия.

Рейтинг это:

- форма организации не только контроля знаний, но и учебного процесса в целом. (Аванесов В.С.) [2. С. 45].

- метод оценивания, основанный на суждениях компетентных судей (Ананьев Б.Г.) [2. С. 47].

- средство оценивания, «накопленная отметка» как по отдельным дисциплинам, так и по циклу дисциплин за определённый период обучения (некоторая числовая величина, выраженная, как правило, по многобалльной шкале (Боброва Л.Н.) [2. С. 2].

- метод упорядочивания обучающихся по занятым местам в зависимости от измеряемых учебных достижений (Науменко Ю.В.) [3. С. 23].

Целями внедрения этой системы в образовательную практику являются:

- комплексная оценка качества работы учащихся при усвоении ими учебной программы;
- стимулирование познавательной деятельности и повышение качества образовательных результатов в целом;
- повышение уровня организации образовательного процесса и др.

Рейтинговая система является одной из новых форм оценки индивидуальных учебных достижений каждого обучающегося, проявляющаяся в создании условий формирования творческого потенциала учащихся, в умении развить идею, реализовать ее в конкретных условиях, увидеть множество вариантов решений познавательных задач в стандартных и нестандартных учебных ситуациях, что является способом формирования и развития универсальных учебных действий школьников. Данный процесс позволяет учащемуся осмысливать полученные ранее знания в свете новых достижений науки. Также учебная рефлексия позволяет соизмерять цели рейтинговой системы с индивидуальными возможностями учащегося, а реально достигнутые результаты сопоставлять с перспективами развития образовательного процесса. Рейтинговая система оценивания позволяет получить достоверную информацию об особенностях протекания учебного процесса и направленности влияния нововведений, корректировать различное влияние нововведений на развития личности учащихся. Рейтинговая система направлена на обеспечение развития личности учащегося, его творческой активности и самостоятельности, что продиктовано условиями внедрения в современный образовательный процесс Федерального

государственного образовательного стандарта общего образования второго поколения [4].

Особо внимания педагогов заслуживает проблема методически грамотного составления рейтинга, базирующегося на последовательном прохождении нескольких этапов. Предлагаемый М.М. Шаламовой алгоритм применим, по нашему мнению, при создании разных рейтинговых систем, позволяет учесть все важные моменты образовательного процесса [5]:

- структурирование материала, то есть его разделение на структурно-логические самостоятельные модули (логические блоки) – отдельные темы или разделы, в которых выделяются; самостоятельный цикл лабораторных работ (например, в преподавании истории - это работа с историческими документами); индивидуальные домашние задания; индивидуальная самостоятельная работа по выбору ученика (например, создания проектных работ); разделы, выделенные для самостоятельного изучения и др.;

- создание правил начисления баллов, в частности определение нормативных баллов за выполнение всех заданий и задач по учебному предмету;

- установка минимального количества баллов по каждому виду учебной деятельности, которое должен набрать ученик в ходе обучения;

- разработка рейтингового регламента как свода правил и положений, на основе которых будет производиться оценивание;

- организация учёта успеваемости обучающихся и расчёт их рейтингов с помощью программных средств;

- подведение итогов, что предполагает выставление в конце четверти общей оценки за работу, представляющую собой сумму рейтинговых оценок за отдельные модули.

Из всего вышесказанного следует, что реформирование традиционной системы оценивания ведется в разных направлениях, одним из которых выступает рейтинговая система оценки учебных достижений школьников. Она является действительно эффективной, достаточно понятной, обладает неоспоримыми достоинствами для педагогов и учеников. Все это, безусловно, будет способствовать повышению качества школьного образования.

Литература:

1. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». URL: <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591>
2. Телеева, Е.В. Современные средства оценивания результатов обучения: учебн. пособие / Е.В. Телеева. Шадринск: Изд-во Шадрин. пед.инст, 2009. С.45.
3. Боброва, Л.Н. Рейтинговая система оценки качества обучения / Л.Н. Боброва // Наука и школа. 2005. №6 С. 2-4.
4. Науменко, Ю.В. Рейтинг учебных достижений как элемент здоровьесформирующего образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 2006. №2 С. 23-30.
5. Шалашова М.М. Изменение в системе оценивания результатов образовательной деятельности учащихся // Стандарты и мониторинг в образовании. 2009. № 5. С. 40.
6. Даутова, О.Б. Современные педагогические технологии в профильном обучении: учебн.-метод. пособие для учителей / под ред. А.П. Тряпициной. СПб.: КАРО, 2006. С. 71.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Пленарное заседание

ГУЗНЕНКО Зинаида Ивановна	кандидат исторических наук, профессор кафедры теории и методики обучения истории, Уральский государственный педагогический университет адрес: 620017 г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26 e-mail : guznenko@uspu.ru
ДУДИНА Маргарита Николаевна	доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и социологии воспитания Института социальных и политических наук, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина адрес: 620000, Екатеринбург, Ленина 51 e-mail : m-dudina@mail.ru
ЗУБКОВ Константин Иванович	кандидат исторических наук, ведущий научный сотрудник сектора методологии и историографии, Институт истории и археологии УрОРАН адрес: 620990, Екатеринбург, ул. С. Ковалевской, 16 e-mail : ija-history@mail.ru
ОГОНОВСКАЯ Изабелла Станиславовна	кандидат исторических наук, доцент кафедры гуманитарного образования СУНЦ, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина адрес: 620000, Екатеринбург, Ленина 51 e-mail : izabella-irro@mail.ru
ПОБЕРЕЖНИКОВ Игорь Васильевич	кандидат исторических наук, зав.сектором методологии и историографии, Институт истории и археологии УрО РАН адрес: 620990, г. Екатеринбург, ул. Софьи Ковалевской, д. 16 e-mail : pober@r66.ru
ТРОФИМОВ Андрей Владимирович	доктор исторических наук, профессор кафедры общей и экономической истории, Уральский государственный экономический университет адрес: г.Екатеринбург, ул.8 Марта, 62 e-mail : 2519612@rambler.ru



**Раздел 1. Запад-Россия-Восток:
постижение исторического прошлого**

<p>ГОРДЕЕВ Сергей Викторович</p>	<p>магистрант 2 года обучения исторического факультета, Уральский государственный педагогический университет адрес: 620017, г.Екатеринбург, пр.Космонавтов, 26 e-mail : sergeygordeev@inbox.ru</p>
<p>ДЕСЯТКОВА Екатерина Юрьевна</p>	<p>магистрант 2 года обучения исторического факультета, Уральский государственный педагогический университет адрес: 620017, г.Екатеринбург, пр.Космонавтов, 26 e-mail : desyatкова23@mail.ru</p>
<p>ЗЕМЦОВ Владимир Николаевич</p>	<p>доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой всеобщей истории, Уральский государственный педагогический университет адрес: 620017, г.Екатеринбург, пр.Космонавтов, 26 e-mail : vladimirzemtsov@yandex.ru</p>
<p>ЗУБКОВА Ирина Александровна</p>	<p>кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения истории, Уральский государственный педагогический университет адрес: 620017, г.Екатеринбург, пр.Космонавтов, 26 e-mail : timoi.kafedra@yandex.ru</p>
<p>ИЛЬИНЫХ Анна Николаевна</p>	<p>магистрант 2 года обучения исторического факультета, Уральский государственный педагогический университет адрес: 620017, г.Екатеринбург, пр.Космонавтов, 26 e-mail : anna_ilinih@rambler.ru</p>
<p>КОСЫХ Елена Семеновна</p>	<p>кандидат исторических наук, доцент кафедры теории и истории государства и права юридического факультета, Башкирский государственный университет (Стерлитамакский филиал) адрес: 453126, г.Стерлитамак, ул. Худайбердина, д.77, кв.80 e-mail : kossES@yandex.ru</p>

МЕЗЕНЦЕВ Виктор Федорович	кандидат исторических наук, доцент кафедры истории, теории и методики обучения социально-гуманитарного института, Нижнетагильская социально-педагогическая академия адрес: 622031, Н-Тагил, Красногвардейская, 57 e-mail : vicmir10@gmail.com
НЕДОРЕЗОВ Александр Сергеевич	магистрант 1 года обучения исторического факультета, Уральский государственный педагогический университет адрес: 620017, г.Екатеринбург, пр.Космонавтов, 26 e-mail : nedorezov1@gmail.com
ОХОРЗИН Андрей Петрович	Магистрант 2 года обучения исторического факультета, Уральский государственный педагогический университет адрес: 620017, г.Екатеринбург, пр.Космонавтов, 26 e-mail : andrei-ohorzin88@mail.ru
ПОСТНИКОВА Алена Алексеевна	ассистент кафедры всеобщей истории, Уральский государственный педагогический университет адрес: 620017, г.Екатеринбург, пр.Космонавтов, 26 e-mail : alina33_07_87@mail.ru
ПРУЦАКОВА Валентина Сергеевна	студент 5 курса исторического факультета, Уральский государственный педагогический университет адрес: 620017, г.Екатеринбург, пр.Космонавтов, 26 e-mail : javany@mail.ru
ПУТИЛОВА Евгения Викторовна	магистрант I года обучения Института гуманитарных наук и искусств, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина адрес: 620000, Екатеринбург, Ленина 51 e-mail : pargelia@yandex.ru
СУТЫРИН Борис Алексеевич	кандидат исторических наук, профессор кафедры всеобщей истории, Уральский государственный педагогический университет адрес: 620017, г.Екатеринбург, пр.Космонавтов, 26

	e-mail : vladimirzemtsov@yandex.ru
ТИМОФЕЕВА Марина Валерьевна	кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры документационного и информационного обеспечения управления, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина адрес: 620002 г. Екатеринбург, ул. Мира, 19 e-mail : mvt0303@yandex.ru
ХУДЯКОВА Екатерина Владимировна	магистрант 1 года обучения Института гуманитарных наук и искусств, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина адрес: 620000, Екатеринбург, Ленина 51 e-mail : khoodyakova@gmail.ru
ШЕСТАКОВА Надежда Федоровна	Студентка 5 курса исторического факультета, Уральский государственный педагогический университет адрес: 620017, г.Екатеринбург, пр.Космонавтов, 26 e-mail : shestakovanf@mail.ru
	Раздел II. Актуальные проблемы теории и методики обучения истории
АЙРАПЕТОВА Ирина Васильевна	кандидат исторических наук, доцент кафедры истории, экономики и правоведения, Уральская государственная медицинская академия адрес: г. Екатеринбург, ул.Репина,3 e-mail : history@usma.ru
АНТОНОВА Анна Валерьевна	ассистент кафедры теории и методики обучения истории, Уральский государственный педагогический университет адрес: 620017, г.Екатеринбург, пр.Космонавтов, 26 e-mail : av-spirit@mail.ru
БАХТИНА Ирина Леонидовна	кандидат исторических наук, доцент кафедры теории и методики обучения истории, Уральский государственный педагогический университет

	<p>адрес: 620017, г.Екатеринбург, пр.Космонавтов, 26 e-mail : bahtina11@rambler.ru</p>
<p>ГАРИФУЛЛИНА Наталья Львовна</p>	<p>преподаватель истории и общественных дисциплин, Златоустовский промышленно-гуманитарный техникум адрес: Челябинская область, г. Златоуст, пр.Мира, д.1 e-mail : jun.zlat@yandex.ru</p>
<p>ГУГНИНА Ольга Владимировна</p>	<p>кандидат педагогических наук, доцент кафедры всеобщей истории, методики преподавания истории и обществознания, Оренбургский государственный педагогический университет адрес: 460844 г.Оренбург, ул. Пушкинская, 18 e-mail : timoi.kafedra@yandex.ru</p>
<p>ДНЕПРОВА Тамара Петровна</p>	<p>доктор педагогических наук, доцент кафедры общей педагогике и истории образования, Уральский государственный педагогический университет адрес: 620017 г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26 e-mail: pedagogica@uspu.ru</p>
<p>КЛИМЕНКО Иван Михайлович</p>	<p>кандидат педагогических наук, профессор кафедры теории и методики обучения истории, декан исторического факультета, Уральский государственный педагогический университет адрес: 620017 г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26 e-mail : Klimenko@uspu.ru</p>
<p>КОСИНЦЕВА Александра Павловна</p>	<p>аспирантка РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург); научный сотрудник отдела древней истории народов Урала Свердловский областной краеведческий музей адрес: 620000, г. Екатеринбург, ул. Малышева, 46 e-mail : gunhild@mail.ru</p>
<p>КОНДРАШЕВА Маргарита Ионовна</p>	<p>доктор исторических наук, профессор, Уральская государственная юридическая академия адрес: 620137 г. Екатеринбург, ул. Комсомольская, 21</p>

	e-mail : inyaz@usla.ru
ЛЫЖИНА Ольга Андреевна	кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения истории, Уральский государственный педагогический университет адрес: 620017 г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26 e-mail : timoi.kafedra@yandex.ru
МОСУНОВА Татьяна Георгиевна	кандидат исторических наук, доцент кафедры истории, Российский государственный профессионально-педагогический университет адрес: 620012, г.Екатеринбург, ул.Машиностроителей, 11 e-mail : kljo_mtg@mail.ru
ПАВЛЕНКО Павел Васильевич	соискатель кафедры педагогики Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина адрес: Тюменская обл., Советский р-он, п.Пионерский, ул. Октябрьская д. 14 кв. 2 e-mail : PashaPavlenko@yandex.ru
ПОСТНИКОВ Петр Григорьевич	кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры истории, теории и методики обучения, Нижнетагильская социально-педагогическая академия адрес: 622031, Н-Тагил, Красногвардейская, 57 e-mail : postnikov.petr53@yandex.ru
ПРЯХИН Валентин Михайлович	кандидат исторических наук, доцент, Уральская государственная юридическая академия адрес: 620137 г. Екатеринбург, ул. Комсомольская, 21 e-mail : inyaz@usla.ru
ПУДОВКИН Сергей Игоревич	соискатель, Нижнетагильская социально-педагогическая академия автор: 622002 Свердловская область, г. Нижний Тагил, Оплетина, 10 e-mail : Odemina1311@yandex.ru

<p>ЧУЧУЛА Наталья Михайловна</p>	<p>кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических наук Политехнического института г.Каменска-Уральского (филиала УРФУ имени первого Президента России Б.Н.Ельцина) адрес: 623400 г. Каменск-Уральский, ул. Ленина, 34 e-mail : nchuchula@mail.ru</p>
<p>ШАПОШНИКОВ Геннадий Николаевич</p>	<p>доктор исторических наук, доцент, заведующий кафедрой истории, экономики и правопедения, Уральская государственная медицинская академия адрес: г. Екатеринбург, ул.Репина,3 e-mail : history@usma.ru</p>
<p>ШИРОКИЙ Владимир Александрович</p>	<p>магистрант 2 года обучения исторического факультета, Уральский государственный педагогический университет адрес: 620017 г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26 e-mail : vladimir.shirokii@mail.ru</p>

ABOUT THE AUTHORS

Plenary session

<p>GUZHENKO Zinaida Ivanovna</p>	<p>Candidate of Historical Sciences, Professor of Chair for theory and methods of teaching History, Ural State Pedagogical University адрес: 620017 Yekaterinburg ,Cosmonaut pros, 26 e-mail : guzhenko@uspu.ru</p>
<p>DUDINA Margarita Nykolaevna</p>	<p>Doctor of Historical Sciences, Professor of Chair of Pedagogics and Sociology of Educating of Institute of social and political Sciences, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin адрес: 620000, Yekaterinburg, Lenin st., 51 e-mail : m-dudina@mail.ru</p>

ZUBKOV Konstantin Ivanovitch	Candidate of Historical Sciences, Senior Research Worker of Sector of Methodology and historiography, Institute of History and Archaeology of Ural branch of the Russian Academy of Sciences адрес: 620990, Yekaterinburg , Sofii Kovalevskoy, 16 e-mail : ija-history@mail.ru
OGONOVSKAYA Izabella Stanislavovna	Candidate of Historical Sciences, Assistant professor of Chair of Humanitarian Education СВНЦ, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin адрес: 620000, Yekaterinburg, Lenin st.,51 e-mail : izabella-irro@mail.ru
POBEREZHNIKOV Igor Vasilyevitch	Candidate of Historical Sciences, Holder of Sector of Methodology and historiography, Institute of History and Archaeology of Ural branch of the Russian Academy of Sciences адрес: 620990 Yekaterinburg , Sofii Kovalevskoy, 16 e-mail : pober@r66.ru
TROFIMOV Andrey Vladimirivitch	Doctor of Historical Sciences, Professor of Chair of Common and Economical History, Ural State Economical University адрес: Yekaterinburg ,8 Marta st., 62 e-mail : 2519612@rambler.ru

Part 1. West-Russia-East:

A comprehension of a historical past

GORDEEV Sergey Victorovitch	Graduate Student of 2 nd year of study of the Historical Faculty, Ural State Pedagogical University адрес: 620017, Yekaterinburg, Cosmonaut pros, 26 e-mail : sergeygordeev@inbox.ru
DESYATKOVA Yekaterina Yurieвна	Graduate student of 2nd year of study of the Historical Faculty, Ural State Pedagogical University адрес: 620017, Yekaterinburg ,Cosmonaut pros, 26 e-mail : desyatkova23@mail.ru
ZEMTSOV	Doctor of Historical Sciences, Professor, Holder of Chair

Vladimir Nikolaevitch	of Foreign History, Ural State Pedagogical University адрес: 620017, Yekaterinburg, Cosmonaut pros, 26 e-mail : vladimirzemtsov@yandex.ru
ZUBKOVA Irina Aleksandrovna	Candidate of Historical Sciences, Assistant professor of Chair for theory and methods of teaching History, Ural State Pedagogical University адрес: 620017, Yekaterinburg, Cosmonaut pros, 26 e-mail : timoi.kafedra@yandex.ru
ILIYNYKH Anna Nykolaevna	Graduate student of 2nd year of study of the Historical Faculty, Ural State Pedagogical University адрес: 620017, Yekaterinburg, Cosmonaut pros, 26 e-mail : anna_ilinikh@rambler.ru
KOSYKH Elena Semenovna	Candidate of Historical Sciences, Assistant professor of Chair of Theory and State History and Law of the Faculty of Law, Bashkirsk State University (the branch) адрес: 453126, Sterlitamak, Khudaiberdina st., 77/80 e-mail : kossES@yandex.ru
MEZENTSEV Viktor Fedorovitch	Candidate of Historical Sciences, Assistant professor of Chair of History, Theory and Methods of Studying of Socio-Humanitarian Institute, Nizhny Tagil Socio Pedagogical Academy адрес: 622031, Nizhny Tagil, Krasnogvardeyskaya st., 57 e-mail : vicmir10@gmail.com
NEDOREZOV Aleksandr Sergeevitch	Graduate student of 1 st year of study of the Historical Faculty, Ural State Pedagogical University адрес: 620017, Yekaterinburg, Cosmonaut pros, 26 e-mail : nedorezov1@gmail.com
OKHORZIN Andrey Petrovitch	Graduate student of 2nd year of study of the Historical Faculty, Ural State Pedagogical University адрес: 620017, Yekaterinburg, Cosmonaut pros, 26 e-mail : andrei-ohorzin88@mail.ru

POSTNIKOVA Alena Aleksевна	Assistant of Chair of Foreign History, Ural State Pedagogical University адрес: 620017, Yekaterinburg, Cosmonaut pros, 26 e-mail : alina33_07_87@mail.ru
PRUTSAKOVA Valentina Sergeevna	A Student of the 5 th year of study of the Historical Faculty, Ural State Pedagogical University адрес: 620017, Yekaterinburg, Cosmonaut pros, 26 e-mail : javany@mail.ru
PUTILOVA Yevgenia Viktorovna	Graduate student of 1st year of study of the Institute of the Humanitarian Sciences and Art, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin адрес: 620000, Yekaterinburg , Lenina st., 51 e-mail : pargelia@yandex.ru
SUTYRIN Boris Aleksееvitch	Candidate of Historical Sciences, Professor of Chair of Foreign History, Ural State Pedagogical University адрес: 620017, Yekaterinburg, Cosmonaut pros, 26 e-mail : vladimirzemtsov@yandex.ru
TIMOFEEVA Marina Valerievna	Candidate of Historical Sciences, A senior lecturer of Chair of Documental and Infomational Ensuring of Managment, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin адрес: 620002 Yekaterinburg , Mira st., 19 e-mail : mvt0303@yandex.ru
KHUDYAKOVA Yekaterina Vladimirovna	Graduate student of 1st year of study of the Institute of the Humanitarian Sciences and Art, Ural Federal University named by First President of Russia Yeltsin B.N. адрес: 620000, Yekaterinburg , Lenina st. 51 e-mail : khodyakova@gmail.ru
SHESTAKOVA Nadegda Fedorovna	A Student of the 5th year of study of the Historical Faculty, Ural State Pedagogical University адрес: 620017, Yekaterinburg, Cosmonaut pros, 26 e-mail : shestakovanf@mail.ru

Part II. Actual problems of theory and methods of teaching history	
AIRAPETOVA Irina Vasiliyevna	Candidate of Historical Sciences, Assistant professor of Chair of History, Economy and Jurisprudence, Ural State Medical Academy адрес: Yekaterinburg , Repina st.,3 e-mail : history@usma.ru
ANTONOVA Anna Valerievna	Assistant of Chair of Theory and Methods of teaching History, Ural State Pedagogical University адрес: 620017, Yekaterinburg, Cosmonaut pros, 26 e-mail : av-spirit@mail.ru
BAKHTINA Irina Leonidovna	Candidate of Historical Sciences, Assistant professor of Chair of Theory and Methods of teaching History, Ural State Pedagogical University адрес: 620017, Yekaterinburg , Cosmonaut pros, 26 e-mail : bahtina11@rambler.ru
GARIFULLINA Nataliya Lvovna	Lecturer of History and Social Sciences, Zlatoust Industrial Humanitarian Technical Colledge адрес: Chelyabins region, Zlatoust, Mira pros., 1 e-mail : jun.zlat@yandex.ru
GUGNINA Olga Vladimirovna	Candidate of Historical Sciences, Assistant professor of Chair of Foreign History, Methods of teaching History and Social Science, Orenburg State Pedagogical University адрес: 460844, Orenburg , Pushkinskaya st., 18 e-mail : timoi.kafedra@yandex.ru
DNEPROVA Tamara Petrovna	Doctor of Pedagogical Sciences, Assistant professor Of Chair of Pedagogics and history of teaching, Ural State Pedagogical University адрес: 620017 Yekaterinburg, Cosmonaut pros, 26 e-mail : pedagogica@uspu.ru

<p>KLIMENKO Ivan Mikhailovitch</p>	<p>Candidate of Historical Sciences , Professor of Chair for theory and methods of History , the Dean of the Historical faculty, Ural State Pedagogical University адрес: 620017 Yekaterinburg, Cosmonaut pros, 26 e-mail : Klimenko@uspu.ru</p>
<p>KOSYNTSEVA Aleksandra Pavlovna</p>	<p>Post-graduate student of the Russian State Pedagogical University named by Gertsen (St Petersburg); research assistant of the Department of ancient history of the nations of Urals, Sverdlovsk state Museum of local history адрес: 620000, Yekaterinburg, Malysheva st., 46 e-mail : gunhild@mail.ru</p>
<p>KONDRASHEVA Margarita Ionovna</p>	<p>Doctor of Historical Sciences, Professor, Ural State Academy of Law адрес: 620137 Yekaterinburg , Komsomolskaya st., 21 e-mail : inyaz@usla.ru</p>
<p>LYZHINA Olga Andreevna</p>	<p>Candidate of Pedagogical Sciences , Assistant Professor of Chair for theory and methods of History, Ural State Pedagogical University адрес: 620017 Yekaterinburg, Cosmonaut pros, 26 e-mail : timoi.kafedra@yandex.ru</p>
<p>MOSUNOVA Tatyana Georgievna</p>	<p>Candidate of Historical Sciences, Assistant professor of Chair of History, Russian State Vocational Pedagogical University адрес: 620012, Yekaterinburg, Mashinostroiteley, 11 e-mail : klio_mtg@mail.ru</p>
<p>PAVLENKO Pavel Vasiliyevitch</p>	<p>Candidate of Chair of pedagogics of the Ural Federal University named by First President of Russia Yeltsin B.N. адрес: Tumensk region., Sovetskiy dist., set. Pionerskiy, Oktyabrskaya st.,14 /2 e-mail : PashaPavlenko@yandex.ru</p>
<p>POSTNIKOV</p>	<p>Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant professor,</p>

Petr Grigorievitch	Professor of Chair of History, Theory and Methods of teaching, Nizhny Tagilsk Social-Pedagogical academy адрес: 622031, Nizhny Tagil, Krasnogvardeyskaya st., 57 e-mail : postnikov.petr53@yandex.ru
PRYAKHIN Valentin Mikhailovitch	Candidate of Historical Sciences, Assistant professor, Ural State Law Academy адрес: 620137 Yekaterinburg , Komsomolskaya st., 21 e-mail : inyaz@usla.ru
PUDOVKIN Sergey Igorevitch	Candidate, Nizhny Tagilsk Social-Pedagogical academy адрес: 622002 Nizhny Tagil, Opletina st., 10 e-mail : Odemina1311@yandex.ru
TCHUTCHULA Nataliya Mikhailovna	Candidate of Pedagogical Sciences , Assistant professor of Chair of Humanitarian and Social-Economical Sciences, Politechnical Institute of the Kamensk-Uralskii (the branch of the Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin адрес: 623400 Kamensk-Uralskiy, Lenina st., 34 e-mail : nchuchula@mail.ru
SHAPOSHNIKOV Gennady Nikovayevitch	Doctor of Historical Sciences, Assistant professor , the Head of the Chair of History, Economics and Law, Ural State Medical Academy адрес: Yekaterinburg , Repina st., 3 e-mail : history@usma.ru
SHIROKIY Vladimir Aleksandrovitch	магистрант 2 года обученияof the Historical Faculty, Ural State Pedagogical University адрес: 620017 Yekaterinburg, Cosmonaut pros, 26 e-mail : vladimir.shirokii@mail.ru