

Министерство образования и науки РФ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Уральский государственный
педагогический университет»
Исторический факультет
Федеральное государственное бюджетное
учреждение науки Институт истории и археологии
Уральского отделения
Российской академии наук

**Современный педагог – историк:
актуальные проблемы профессиональной
подготовки и профессиональной деятельности**

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

Екатеринбург
2015

УДК 372.893+371.64/69(082)
ББК 4426.63-286.2С56

Редакционная коллегия

Г.Е. Корнилов

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

З.И. Гузненко

кандидат исторических наук, профессор

В.Н. Земцов

доктор исторических наук, профессор

И.М. Клименко

кандидат педагогических наук, доцент

Г.А. Кругликова

кандидат исторических наук, доцент (отв. за выпуск)

Современный педагог – историк: актуальные проблемы профессиональной подготовки и профессиональной деятельности. Ежегодник. XIX всероссийские историко-педагогические чтения: сб. науч. ст. / ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», Ин-т истории и археологии УрО РАН. Екатеринбург, 2015. Часть I – 322 с.: табл., схемы.

В сборник включены материалы, представленные на XIX всероссийские историко-педагогические чтения, состоявшиеся на историческом факультете УрГПУ 25-28 марта 2015 г. Сборник содержит публикации, в которых рассматриваются актуальные аспекты современной государственной политики по вопросам исторического образования. Обозначены дискуссионные вопросы личности и деятельности учителя истории в отечественной и зарубежной историографии. Актуализированы наиболее важные проблемы теории и методики обучения истории в школе и в ВУЗе. Издание рассчитано на научных работников, преподавателей вузов и учителей школ, аспирантов и студентов, интересующихся проблемами истории, теории и методики обучения истории.

The modern teacher - historian: actual problems of vocational training and professional activities. Yearbook. XIX All-Russian historical and pedagogical readings: Sat scientific. Art. / FSBEI HPE «Ural state pedagogical university», History and archeology institute UB RAS. Yekaterinburg, 2015. Part I. - 322 p.: tables, scheme.

The collection includes material presented at the XIX All-Russian historical and pedagogical readings held at the History Department USPU 25-28 March 2015. The collection contains publications which deals with topical aspects of contemporary public policy on history education. Marked with discussion questions and activities of the individual history teacher in the domestic and foreign historiography. Updated the most important problems of the theory and methods of teaching history at school and at university. The publication is intended for researchers, university lecturers and school teachers and students with an interest in history, theory and methods of teaching history.

ISBN
978-5-7186-0652-2

© ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», 2015

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

Сафронова А.М. (Екатеринбург) ДОКУМЕНТЫ ОБ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ В ПЕРВЫХ ИНОЯЗЫЧНЫХ ШКОЛАХ ЕКАТЕРИНБУРГА (1735-1750 гг.).....	7
Дашкевич Л.А. (Екатеринбург) ШКОЛЬНЫЕ РЕФОРМЫ И ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКИЙ КОРПУС УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ УРАЛА В КОНЦЕ XVIII - ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА.....	19
Корнилов Г.Е. (Екатеринбург) ИНДЕКС ГРАМОТНОСТИ СЕЛЬСКОГО НАСЕЛЕНИЯ УРАЛА В 1897 – 1939 ГГ.	28
Гузненко З.И. (Екатеринбург) ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ВЫЗОВЫ, ДОСТИЖЕНИЯ, ПРОБЛЕМЫ.....	41
Мезенцев В.Ф. (Нижний Тагил) ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ В СОВРЕМЕННОЙ ВЕЛИКОБРИТАНИИ.....	54
Побережников И.В. (Екатеринбург) УРАЛЬСКАЯ АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИСТОРИЧЕСКАЯ ШКОЛА: РАЗВИТИЕ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ МОДЕРНИЗАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ.....	58
Дудина М.Н. (Екатеринбург) АКМЕОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА: РЕФЛЕКСИВНАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА-ИСТОРИКА	73
Огоновская И.С. (Екатеринбург) СОВРЕМЕННЫЙ ПЕДАГОГ: ИДЕАЛЬНЫЙ ОБРАЗ И РЕАЛЬНЫЙ ОБЛИК	82
Алексеева Л.В. (Нижневартовск) О НЕОБХОДИМОСТИ КОРРЕКТИРОВКИ СОДЕРЖАНИЯ ПРОГРАММЫ АСПИРАНТУРЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ - 13.00.02 - ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (ИСТОРИЯ, ОБЩЕЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ) В НИЖНЕВАРТОВСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ	92

Гугнина О.В. (Оренбург) МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ.....	100
Жапарова К.Г., Абдрахманова С.А., Толепбергенов Г.М. Кокшетау (Республика Казахстан) РЕФОРМАЦИОННОЕ ДВИЖЕНИЕ: НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ.....	109

РАЗДЕЛ I. ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА ПО ВОПРОСАМ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бахтина И.Л. (Екатеринбург) ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ СЕЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ НА УРАЛЕ В 1920-е ГОДЫ.....	115
Галкин Ю.Ю., Скотникова Е.А. (Екатеринбург) ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ И АНТИРЕЛИГИОЗНОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ В 1920-Е ГГ.	124
Даренская И.В. (Нижний Тагил) ФОРМИРОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ В ХОДЕ МОБИЛИЗАЦИОННЫХ КОМПАНИЙ 1920-30-Х ГГ.: ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЮЖЕТА В ПРАКТИКЕ ПЕДАГОГА-ИСТОРИКА.	133
Емельянова А.В. (Екатеринбург) МЕМУАРЫ О ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ НА ДОМУ И В ЧАСТНЫХ ПАНСИОНАХ РОССИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XVIII В.	140
Зубков К.И. (Екатеринбург) ГЕОПОЛИТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕРИОДИЗАЦИИ ИСТОРИИ РОССИИ НОВОГО И НОВЕЙШЕГО ВРЕМЕНИ	146
Кравченко О.С. (Екатеринбург) ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИИ В НАРОДНЫХ УЧИЛИЩАХ РОССИИ В КОНЦЕ XVIII В.	152
Кругликова Г.А. (Екатеринбург) РОЛЬ ПЕДАГОГА-ИСТОРИКА В ФОРМИРОВАНИИ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ МОЛОДЕЖИ	158
Кузнецов В.Н. (Екатеринбург) ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАКРЫТЫХ ГОРОДАХ УРАЛА	166
Новоселова Е.С. (Екатеринбург) ИВАН ДМИТРИЕВИЧ КАБАКОВ: «ИХ ВЫЖИГАЛИ КАЛЕННЫМ ЖЕЛЕЗОМ».....	174

Островкин Д.Л. (Екатеринбург) СТАНОВЛЕНИЕ СОВЕТСКОГО ЗДРАВООХРАНЕНИЯ НА УРАЛЕ В 1919 – 1920 ГГ. (НА ПРИМЕРЕ ЕКАТЕРИНБУРГСКОЙ ГУБЕРНИИ)	178
Прищепа А.И. (Сургут) КРАЕВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУРГУТСКОГО УЧИТЕЛЯ АРКАДИЯ ЗНАМЕНСКОГО	185
Пряхин В.М. (Екатеринбург) ИСТОРИК СОВРЕМЕННОЙ ГЕНЕРАЦИИ (к профессиональной деятельности профессора Маргариты Ионовны Кондрашевой)	191
Соколова Е. С. (Екатеринбург) «СВЯТОСТЬ ЗАКОНА...В ГЛАЗАХ НАРОДА...»: О НЕКОТОРЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СТРАТЕГИЯХ В ИМПЕРАТОРСКОМ ЦАРСКОСЕЛЬСКОМ ЛИЦЕЕ (1811 – 1817)	200
Уколова О.С. (Екатеринбург) ПРЕПОДАВАТЕЛИ ИСТОРИИ В СОСТАВЕ ГОРОДСКОГО УЧИТЕЛЬСТВА ПЕРМСКОЙ ГУБЕРНИИ НА РУБЕЖЕ XIX – XX ВВ. (ПО МАТЕРИАЛАМ ГАПК И ГАСО)	210
Фельдман М.А. (Екатеринбург) МАТЕРИАЛЫ XVIII ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ В РУДН (15-16 МАЯ 2014 Г.) КАК ЗЕРКАЛО ДИСКУССИЙ В ИСТОРИЧЕСКОМ СООБЩЕСТВЕ	219
Черезова О.Г. (Екатеринбург) ВУЗОВСКИЙ КУРС «ИСТОРИЧЕСКАЯ ДЕМОГРАФИЯ»: ИСТОЧНИКИ СВЕДЕНИЙ О МИГРАЦИЯХ НАСЕЛЕНИЯ ИНДУСТРИАЛЬНЫХ ОБЛАСТЕЙ УРАЛА ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX В.	225
Черноухов Э.А. (Екатеринбург) УЧИТЕЛЯ ЧЁРМОЗСКОГО ПРИХОДСКОГО УЧИЛИЩА В 1830–1860-Х ГГ.	229
Чернышева И.И. (Лесной) ОБУЧЕНИЕ В ШКОЛАХ РАБОЧЕЙ И СЕЛЬСКОЙ МОЛОДЁЖИ СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ В 1949-1950 УЧЕБНОМ ГОДУ	233

РАЗДЕЛ II. ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИИ В СТРАНАХ ЗАРУБЕЖЬЯ: ОПЫТ РУБЕЖА XX – XXI ВВ.

Земцов В.Н. (Екатеринбург) УЧИТЕЛЬ, УЧЕНИК И НАУЧНАЯ ШКОЛА: ПРОБЛЕМА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ И «НАСЛЕДОВАНИЯ» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОРПОРАЦИИ ИСТОРИКОВ.....	244
Зубкова И.А. (Екатеринбург) ФОРМИРОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК ЗАДАЧА ШКОЛЬНОГО ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ (ИЗ ОПЫТА	250

БРИТАНСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕФОРМЫ 1988–1989 ГГ.).....	
Коробицына Л.В. (Екатеринбург)	
ПУТЬ А.ДЖ.П. ТЕЙЛОРА К НАУКЕ, ИЛИ ИСТОРИЯ ОБ ОДНОМ ИСТОРИКЕ	256
Леонова Т.А., Шутелева И.А. (Уфа)	
«НОВАЯ ЛОКАЛЬНАЯ ИСТОРИЯ»: ТЕОРИЯ И МЕДИА ПРОЕКТЫ В ИСТОРИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА.....	263
Мартиросян А.А. (Екатеринбург)	
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ АНТИЧНОЙ ИСТОРИИ В СТАРШИХ КЛАССАХ	271
Нечаева А.А. (Екатеринбург)	
ПРОБЛЕМА ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В УЭЛЬСЕ В УСЛОВИЯХ ПОЛИТИЧЕСКИХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ КОНЦА XX – НАЧАЛА XXI ВВ.	277
Постникова А.А. (Екатеринбург)	
ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ: ФРАНЦУЗСКАЯ ВЕРСИЯ.....	290
Шистеров М. В. (Екатеринбург)	
BARBARORUM LIBERTAS (О КУЛЬТУРНОЙ ПАМЯТИ И СИТУАЦИИ ПОСТМОДЕРНА)	293
Шихов В.А. (Нижняя Салда)	
ОТРАЖЕНИЕ ИСТОРИИ США НАЧАЛА XIX ВЕКА В ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКАХ ИСТОРИИ ДЛЯ 10 КЛАССА	299

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

УДК 373.542:94(470.54-)

ББК 4403(235.55)5-42

ГСНТИ 03.23.31.

Код ВАК 07.00.02

А. М. Сафронова

Екатеринбург

ДОКУМЕНТЫ ОБ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ В ПЕРВЫХ ИНОЯЗЫЧНЫХ ШКОЛАХ ЕКАТЕРИНБУРГА (1735–1750 ГГ.)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Екатеринбург, В. Н. Татищев, немецкая и латинская школы, изучение истории, книги

АННОТАЦИЯ: Автор впервые рассматривает вопрос о начале изучения истории в школах Екатеринбурга, раскрывает круг исторической литературы, поступившей из Академии наук, анализирует данные школьных ведомостей, справок, доношений учителей, записи учеников на книгах, отражающие практику и методы изучения истории.

A.M. Safronova

Yekaterinburg

DOCUMENTS ABOUT THE STUDY OF HISTORY IN THE FIRST FOREIGN-LANGUAGE SCHOOLS IN EKATERINBURG (1735-1750)

KEYWORDS: Yekaterinburg, Vasily Tatischev, german and latin schools, studying of history, books

ABSTRACT: The author first considers the question of the beginning of the study of history in schools of Yekaterinburg, reveals the historical literature, received from the Academy of Sciences, analyzes school data sheets, staff teachers reports, students record on the books that reflect the practices and methods of studying history.

Огромен вклад В.Н. Татищева в развитие просвещения в нашей стране. С его именем связана и разработка первой программы развития

школьного дела в Екатеринбурге в Наказе заводскому комиссару Ф. Неклюдову в октябре 1723 г., еще до пуска завода в строй. Учебные заведения появились в Екатеринбурге почти одновременно с основанием самого поселения: уже в марте 1724 г. начала действовать арифметическая школа, в июне 1725 – словесная. Нам известен лишь один подобный пример в истории — открытие «разноязычной» школы в Санкт-Петербурге. Вернувшись на Урал в качестве начальника заводов в октябре 1734 г., Татищев не мог не воспользоваться возможностью претворить свои идеи «умопросвещения» в жизнь. В Екатеринбурге в ноябре 1735 г. Татищев открывает дополнительно к словесной и арифметической школам первые на Урале школы обучения немецкому, латинскому языкам, знаменованию (рисованию). С именем Татищева связано и начало преподавания истории в государственных школах Урала — для учащихся немецкой и латинской школ. Сам факт преподавания истории в них лишь констатировался в литературе, но осмысливается нами впервые благодаря тематике настоящей конференции.

Единственным изданием для изучения истории России в те годы на родном языке оставался «Синописис» И. Гизеля, изданный в Киеве в 1674 г., с дополнением в Москве в 1678. Опиравшийся в основном на польские источники, «Синописис» сбивчиво излагал события русской истории. Наряду с достоверными фактами содержал много баснословных — о Мосохе, внуке Ноя, прародителе руссов; об Александре Македонском, давшем якобы особую грамоту славянам на вольность и землю. По распоряжению Петра I были переведены на русский язык первые книги по всемирной истории, излагавшие события с точки зрения католической и протестантской. Труд кардинала Цезаря Барония (1538–1607) «Церковные Анналы» в 12 томах был издан в Риме в 1588–1607 гг. В 1603 г. Петр Скарга напечатал в Кракове на польском языке извлечения из «Анналов». В Москве книга вышла в 1719 г. как «Деяния церковная и гражданская» (более 1370 листов). Начинались «Деяния» с года рождения Христа, события излагались погодно. Каждый век составлял отдельную книгу, в конце которой приводились списки кесарей и пап, церковных учителей и писателей, и даже еретиков и «писателей поганских». В 1724 г. в Петербурге был издан «Феатрон или позор исторический» – перевод с латинского книги Вильгельма Стратемана, первый раз опубликованной в 1656 г. в Йене. Стратеман поделил историю на 10

периодов («исходов»), каждый по 400 лет. Изложение исторических событий начинал со времен Ноя. Последний 10-й «исход» заканчивался реформой Мартина Лютера (11. С. 187-188).

История изучалась в отдельных учебных заведениях России. В Славяно-греко-латинской академии ее основы проходили в курсе риторики, учитель делал обзор лучших античных авторов и советовал самостоятельно изучать Демосфена, Цицерона, Плиния, Тита Ливия, Тацита, Светония и других авторов (6. С. 122-123). В реестре служащих Академии наук за декабрь 1737 г. упоминается ректор латинской гимназии Фишер, учивший «поэзии, политической истории и географии»; проректор Мерлинг, который учит «стилю, толкует...латинских авторов..., обучает истории и географии»; конректор Геллерт учит истории, географии и логике; учитель Миллер наряду с латинским «показывает... начальные регулы в истории и географии» (5. С. 578–580). Поскольку учащиеся продвигались в науках с различной скоростью и поступали в учебные заведения в эти годы в различные сроки, обучение истории проходило в основном индивидуально по книгам, розданным ученикам. История числилась и программе Кадетского корпуса, первого привилегированного учебного заведения для детей дворян, согласно его устава 1731 г. (7).

Татищев прибыл в Екатеринбург 1 октября 1734 г., уже 9 числа в доношении Кабинету министров он сообщил о намерении открыть немецкую школу и попросил прислать от Академии наук учителя и книги (РГАДА. Ф. 248. Оп. 17. Д. 1133. Л. 27.). 2 января 1735 г. в доношении Анне Иоанновне Татищев написал об открытии наряду с немецкой и латинской школы (Там же, Оп. 22. Д. 1528. Л. 29 об.). Текст этого доношения выявлен нами в делах личной канцелярии Татищева. Следом зафиксировано предписание Татищева уральскому начальству: просить Академию наук нанять учителей в Петербурге и прислать на Урал; «також... о присылке книг по требованию латинской школы учителя Кондратовича».

Судя по промемории уральского начальства в Академию наук (5. С. 575–577), именно Кондратович запросил первые исторические книги для изучения риторики: сочинения Тита Ливия, автора 142 книг «Истории Рима от основания города», из которых сохранилось 35, и книгу Барония на латинском. Заказ был отправлен в Петербург с гитенмейстером И. Г. Улихом, работавшим на уральских заводах по контракту. Тем временем в Петербурге был найден первый учитель

немецкой школы. Президент Академии наук И.А. Корф в декабре 1734 г. рекомендовал Кабинету министров преподавателя гимназии немца Бернгарда Штермера (10. С. 7). В ходе переговоров о заключении контракта Штермер подал заявку на приобретение литературы для школьников, в числе которых числились 10 книг Фрейэровых «Введение в историю» (РГАДА. Ф. 271. Оп. 1. Д. 12. Л. 10).

Сравнительно быстро Книжная палата подобрала часть пособий, о чем сообщалось в промемории Корфа от 10 мая 1735 г. уральской Канцелярии (ГАСО. Ф. 24. Оп. 1. Д. 561. Л. 248-250). В приложенном реестре значилось 187 учебных пособий, для изучения истории — 10 книг академика Г. З. Байера «Auszug der älteren Staats-Geschichte» — «Извлечение из старинной государственной истории», написанное для юного Петра II. Книга объемом 440 страниц вышла тиражом 530 экземпляров на немецком (СПб., 1728). Ни Тита Ливия, ни Барония на латинском в Книжной палате не нашлось.

Татищев поручил приобретение книг для иноязычных школ и отправленному в феврале 1735 г. в Москву и Петербург гитенфервальтеру А. Порошину. Список книг, приобретенных им, в делах уральской Канцелярии выявить не удалось. Но их состав реконструирован нами на основе росписи книг немецкой школы 1745 г. (ГАСО. Ф. 24. Оп. 1. Д. 2321. Л. 205–206). В нем фигурировало 299 книг. Это как раз 298 книг, переданных в немецкую школу при ее открытии, к которым позже была присоединена «Арифметика» Л. Магницкого. Поскольку названия книг, выданных Улиху, нам известны, исключив их из росписи 1745 г., можно утверждать, что Порошин купил 111 книг, в т. ч. 10 книг по истории: «Корнелиус Непус» — 3 экземпляра, «Курциус Руфус» — 2, «Юстинус Экспликатус» — 2, «Эсис, краткое введение к шветской истории» — 2, «книга историческая о войнах и воинах» — 1. Нам удалось атрибутировать эти книги.

Сочинение римского историка Корнелия Непота (I в. до н.э.) — это «Cornelius Nepos de vita excellentium Imperatorum... Augsburg, 1733» — биографии знаменитых полководцев и политических деятелей Древней Греции и Рима, биография в лицах. «Курциус Руфус» — это Квинта Курция Руфа (I в.) «De rebus Alexandri Magni una cum Supplementis», изданная в Амстердаме в 1702 г., — одно из наиболее полных жизнеописаний Александра Македонского, дошедших до наших времен.

Два экземпляра «Юстинус Экспликатус» — это извлечение, сделанное римским историком III в. Марком Юстином из не дошедшего до нас труда Трога Помпея под заглавием «*Historiae Philippicae*», в 44 книгах. Всемирная история, изложенная сжато и интересно, без тщательной хронологической последовательности событий; сочинение, ценившееся в Средние века, широко использовавшееся в школах Западной Европы и России в XVIII в. По одному экземпляру этих книг сохранилось в фондах Свердловского областного краеведческого музея (4. № 63, 65, 96).

«Под «Книгой гисторической о войнах и воинах» подразумевалось «Краткое описание о войнах из книг цезаревых» — перевод книги Анри де Роана 1643 г. издания, вышедший в Москве в 1711 г. В книге имелось семь разделов, представлявших собой извлечение из «Комментариев о Галльской войне» Юлия Цезаря.

Порошин приобрел также два экземпляра учебного пособия на немецком языке ректора гимназии в Штутгарте аббата Эциха (1645–1705) — «*Essich J. G. Kurtze Einleitung Zur Allgemeinen Weltlichen Historie. Stuttgart, 1721*». Это «Краткое введение во всеобщую мировую историю», 2-е изд. Один экземпляр его налицо в фондах СОКМ (4. № 71). В электронном каталоге библиотеки города Вольфенбюттеля числятся издания 1728 и 1736 гг., т. е. учебник использовался в школах Германии длительное время.

В распоряжении учеников школ оказалась периодика, являвшаяся не только прекрасным пособием для изучения языка, но и источником разнообразных сведений, в том числе и по истории. Учитель гимназии Академии наук Б. Штермер, заключая в Сенате контракт о службе в Екатеринбурге в качестве учителя и ректора, выговорил отставку с ним комплекта газеты «Санктпетербургские ведомости» и «Примечаний» к ним с 1728 по 1735 г. Это предписание было исполнено, о чем мы нашли запись в протоколах Канцелярии Академии наук за 22 сентября 1735 г.: «О посылке в Штатс-кантору промемории о требовании за отданные ... учителю Штирмеру с 728 году по сей год немецкия и руския Примечания и Ведомости денег 31 рубль» (СПФ АРАН. Ф. 3. Оп. 1. Д. 430. Л. 881).

«Санктпетербургские ведомости» («*St. Petersburgische Zeitung*») — вторая после петровских «Ведомостей» газета в России, издававшаяся Академией наук с 1727 г. на немецком, с 1728 г. параллельно в переводе на русский язык. Источником зарубежных известий служили немецкие, французские, голландские газеты, российские новости сообщались собственными корреспондентами.

Многие номера имели «супплементы» — «прибавления», в которых печатались тексты законов, сообщения о важнейших событиях. Газета выходила дважды в неделю, состояла из 8 полос, номер стоил 4 коп., годовой комплект из 104-х номеров — 4 руб. (2. С. 56–63).

С 1728 г. «Ведомости» стали сопровождаться бесплатными «Примечаниями» на русском, с 1729 г. и на немецком языках. Они занимали 8 страниц и примыкали к номеру газеты. Читатель получал одновременно газету и журнал и, как отмечает А.В. Западов, это было единственное в своем роде «явление, позже не наблюдавшееся в русской журналистике» (3. С. 9). «Примечания» являлись не просто первым русским журналом, но и первым журналом на русском языке Академии наук, первым научно-популярным и литературным изданием, имевшим тираж 250 экземпляров (1. С. 215–218). В мае 1736 г. издание журнала по неизвестным причинам было приостановлено и возобновилось лишь через полтора года, а в 1742 г. пресеклось.

Судя по содержанию комплекта журналов, полученных Штермером, в них можно было прочитать статьи: о египетской мумии, вывезенной в Лондон, которой, по мнению академиков не менее 3 тыс. лет; об истории мореплавания, о найденных в Гренландии следах жилищ человека, «О китайской истории», «О Мальте», «О самоедах», «О королевстве Персидском...», «Известие о городе Данциге», «о сыскании Америки и о перехождении в оную некоторых европейцов» и др.

Открытие обеих иноязычных школ состоялось 8 ноября 1735 г. Этому событию придавалось столь большое значение, что занятия посетили сами члены уральского начальства во главе с Татищевым (РГАДА. Ф. 248. Оп. 17. Д. 1133. Л. 244). Все 298 книг, приобретенных в Академии наук в 1735 г., периодика, на протяжении нескольких десятилетий составляли книжное собрание этих школ, хранились в специально изготовленных шкафах под замком, в то время как в других горнозаводских школах — в ящиках.

Второй учитель латинской школы, Лаврентий Сехтинг, нанятый Академией наук, уже в первый месяц работы заполучил карты для своих подопечных, детей иностранцев: 18 ноября 1735 г. в Канцелярии заслушивалось доношение Юдина, отвечавшего за деятельность школ от имени уральской администрации, «о покупке ... ко обучению данных пастору детей 8 печатных ланд-карт у купецкого

человека Ивана Харчевникова» — Италии, Галлии, Швеции, Испании, Венгрии, Великобритании, Вестфалии, Греции, каждая ценою по 25 коп. Решили: карты купить, выдать на это деньги из школьных сумм (ГАСО. Ф. 24. Оп. 12. Д. 226. С. 140). Примечателен сам факт наличия у екатеринбургского купца подобных карт и положительная реакция начальства на их приобретение. Карты Сехтинг мог использовать как для изучения истории, так и географии.

В ноябре–декабре 1735 г. в Екатеринбург прибыла партия книг, заказанных Татищевым на 100 руб., поднесенных ему жителями Кунгура. Среди них — по одной книге Барония и Стратемана на русском языке, переданных на хранение в Канцелярию Главного правления заводов, откуда они могли выдаваться в школы по требованию учителей, как и книги из Екатеринбургской библиотеки Горного ведомства, формировавшейся с 1734 г. по инициативе Татищева. В 1737 г. в эту главную библиотеку поступил ряд исторических книг из Академии наук: сочинения Гомера, Цицерона, Плиния, Плутарха, Геродота, а для учащихся — пособие Т. Франка «Краткое описание четырех монархий» на немецком языке, начиная с Древнего Востока, кончая Грецией и Римом, изданное в Нюрнберге в 1727 и сохранившееся в СОКМ (11. С. 546, 534-535; 4. № 72).

Большая партия книг была отправлена в Екатеринбург Татищевым, возглавившем Оренбургскую экспедицию с лета 1737 г., после смерти ее начальника И. Кирилова. Книги были выписаны из Академии наук Кириловым для будущих школ Оренбурга, который экспедиция должна была основать. В связи с требованиями Кондратовича и Штермера закупить дополнительную литературу, Татищев решил отправить в Екатеринбург книги, лежавшие пока без применения в Самаре. В феврале 1738 г. они поступили в библиотеку Горного ведомства Сехтингу, ведавшему ею по совместительству, и выдавались в школы по требованию учителей. В самарской партии были и книги исторические. «Елиева Цезарева комментарии о французской войне» (Галле, 1718, 2 экз.; Лейпциг, 1722, 6 экз.) — это знаменитые записки Цезаря (I в. до н. э.) о галльской и гражданской войнах, написанные им в лагерях и походах в простом, сжатом и в то же время выразительном стиле, в третьем лице, чтобы создать иллюзию большей объективности, а на деле преследующие цель оправдать свои действия, приукрасить успехи, сгладить неудачи.

Раскрывая ход галльской войны, Цезарь хотел показать, как много он сделал за 8 лет своего проконсульства, как многого добился.

К трем экземплярам книги Корнелия Непота «О выдающихся полководцах», приобретенных Порошиным в 1735 г., добавилось еще 5 и «Лексикон Корнелова Непотова», помогающий школьникам осваивать жизнеописания великих личностей. Увеличилось и число книг Квинта Курция Руфа «О деяниях Александра Великого»: к 2-м имеющимся поступило еще 10 (Лейпциг, 1722). Пришла поэма Марка Аннея Лукана (39–65) «Фарсалия, или Поэма о гражданской войне», в которой повествуется о четырехлетней гражданской войне между Цезарем и Помпеем, закончившейся установлением единоличной диктатуры Цезаря (Амстердам, 1714; 2 экз.).

Поступили еще 4 экземпляра «Justinus Explicatus» (Берлин, 1731 и 1735) и труд римского историка IV в. Евтропия, в котором он описывал историю Рима с его основания и до 364 г. (Гамбург, 1729); в этом издании события излагались простым языком, что свидетельствовало о его предназначении школьникам. Поступило и 8 экземпляров современного учебника истории Х. Целлария «Historia Universalis» (Йена, 1720), широко распространенного в школах Западной Европы первой половины XVIII в. Это был издательский конвюлют, состоящий из трех книг: истории Античной, Средних веков, Новой истории XVI — начала XVIII вв.

Ряд исторических книг представлял собой серьезные издания — «Экстракт о праве провинциальной» (Прага, 1710), «Описание послов» барона А. Мейерберга — о поездке посольства в Москву к Алексею Михайловичу (1661); «Введение в европейскую историю» С. Пуфендорфа с сокращенной историей Швеции (Утрехт, 1702); «Всеобщая история» Г. Людовици (1670–1724) в четырех томах (Лейпциг, 1728–1729); «Королевская шпанская супружеская сала», ч. 2–3 (Франкфурт; Лейпциг, 1710). Имелись и три разрозненные части (6, 9 и 10) труда И. Гюбнера «Kurtze Fragen aus der Politischen Historia» (11. С. 308–327).

В следующем, 1739 г., 47 пособий поступило в Екатеринбургскую библиотеку в связи с возвращением домой четырех уральцев, обучавшихся в академической гимназии (11. С. 330–343). Книги выдавались им в пользование из Книжной палаты и оплачивались за счет заводов. Среди них два экземпляра книги Г. Кураса «Введение в генеральную историю» на немецком. Один из них

сохранился в СОКМ 4. № 64). В книге кратко представлены «примечательнейшие события с начала мира до нашего времени в вопросах и ответах наряду с приложением турецкой истории, а также полной генеалогией курфюрстов Бранденбургских и происходящих от тех королей Пруссии». Это было 4-е издание (Берлин, 1735). Курас скончался в 1747 г., т. е. был современником последних освещаемых им событий. Пособием для изучения не только географии, но и истории могли стать 3 экземпляра «российских атласов», изданных Академией наук в 1737 г. (27 листов карт, 22×27 см).

Сына члена уральской Канцелярии Г. Клеопина очень заинтересовали «Краткие вопросы из политической истории» Гюбнера и «Супплименты» (добавления) к «историческим, генеалогическим и географическим вопросам». Книги Иоганна Гюбнера (1668–1731), известного немецкого педагога и писателя, издавались большими тиражами, расходились по всей Европе, переводились на многие языки. В СОКМ хранится 6 из 10 томов «Вопросов», Лейпциг, 1727–1734 (4. № 83–88). Заметим, сейчас это очень редкое издание, даже в библиотеках Германии сохранились в основном разрозненные тома разных лет издания.

Знакомство с трудом Гюбнера позволяет утверждать, что он являлся ценным многотомным пособием по изучению всеобщей истории. В первом томе излагалась история готы, Ассирии, Рима, Турции. Во втором давалась древняя, средневековая и новая история Испании, Португалии, Франции, Англии, Шотландии, Ирландии, Нидерландов. Третий том посвящался Дании, Норвегии, Швеции. В четвертом освещалась история Богемии, Моравии, Силезии, Трансильвании, Венгрии, Молдавии и Валахии. Здесь же излагалась и история России. В «Книге о Москве» («Buch von Moskau») повествование начиналось с древности, особо выделялся период «Москва под татарами», кратко характеризовалось правление великих московских князей и царей, начиная с Ивана Грозного и кончая Петром II. Имелось и приложение — «von den cosacken» (о казаках).

Четыре тома (с 5 по 8-й) посвящались Германии, здесь подробно характеризовались ее княжества, города. В 9-м томе имелось 3 раздела: об Азии, Африке и Америке. Затрагивалась история таких стран африканского континента, как Египет, Ливия, Карфаген, Мавритания, Марокко, Алжир, Тунис, Абиссиния. В книге об Америке речь шла о Мексике, Перу, испанской Америке, «Европейских штатах

Америки» — будущих США. 10-й том содержал указатель к предшествующим томам.

Пять томов «Суплиментов» дополняли сведения о странах, в том числе и о России, за отдельные годы XVIII в. по 1730-й включительно (4. № 91–93). Сведения о конкретной стране можно было легко найти по географическому указателю к каждому тому.

Самое богатое пополнение исторической литературой Екатеринбургской библиотеки произошло, когда Татищев передал в июне 1737 г. перед отъездом в Самару свою личную библиотеку. Состав этой литературы охарактеризован нами в двух статьях (8-9)

О том, как шло изучение истории на практике, мы имеем очень скудные и в основном косвенные сведения. Поскольку ученики принимались в школы в разные сроки и двигались в овладении науками с разной скоростью, познание истории заключалось, как правило, в индивидуальном изучении выданных учителем книг, но это редко отражалось в ведомостях иноязычных школ. В ведомостях латинской школы 1738 г. упоминалось, что сын учителя немецкой школы Асаф Розе переводит Корнелия Непота, дошел «уже до Эпаминонда» (деяний знаменитого военного полководца Греции); «читает «Франкенс гистории о четверых монархов» (ГАСО. Ф. 24. Оп. 1. Д. 762. С. 369). Об Андрее Веснине, учившемся латыни у Кондратовича, сыне попа Уткинской слободы, в декабре 1740 г. наводились справки в связи с прошением отца отпустить его из школы для помощи в церковной службе. Судя по ним, Веснин, начавший учиться в феврале 1736 г., к осени 1738 г. «из латинского на русский из Корнелия Непота некоторое число выучил...» (Там же. Д. 907. С. 121, 128).

На форзаце книги Эциха по всеобщей истории, сохранившейся в СОКМ, имеется запись ученика немецкой школы: «Феодор Пахоруков, дана со Емельяном Угловым вместе списывать 1739 году году майя 15 числа» (4. № 71). Перечисленные выше документы и запись на книге позволяют судить о методике изучения истории: ученики продвигались в ее постижении индивидуально путем чтения книги либо перевода ее текста, совместного списывания с товарищем наиболее важной информации и, видимо, заучивания ее. Как известно, классно-урочная система обучения была введена в России с появлением народных училищ при Екатерине II.

Как нам удалось установить, в 1740 г. Сехтинг, назначенный к смотрению над иноязычными школами, в доношении уральскому начальству предложил работать со всем классом, как это практиковалось в Германии. По понедельникам и вторникам в конце дня «истинную историю» по-немецки ученикам рассказывать, а потом «вопросами спрашивать». По пятницам читать в «Ведомостях» по-немецки известия об одном из городов, пояснять термины, «сказывать, где град лежит», «вкратце примечание объявить», повторить сказанное «через вопросы», и так постепенно прочесть все «Ведомости». В субботу заниматься географией, толковать глобус, карты и т. п. (ГАСО. Ф. 24. Оп. 1. Д. 2321. Л. 183–183 об., 185–185 об.). И хотя это предложение осталось без реакции начальства, нам важно, что история наряду с географией упоминались им в числе школьных предметов.

Особый интерес представляет доношение Сехтинга как заведующего библиотекой Горного ведомства, поданное в 1740 г. в Канцелярию, о книгах, взятых читателями и не возвращенных, несмотря на его напоминания (11. С. 477-483). Среди последних — К. Кондратович, трижды бравший книги в дополнение к имевшимся в школе (11. С. 492-496). В августе 1738 г. он взял Гомера на латинском, поступившего из Академии наук в 1737 г. (Базель, 1573). На основе этой книги ученики могли постигать историю Троянской войны. Много книг (50 за один раз) взял Кондратович в ноябре 1739 г. Среди них 5 книг Цицерона; 4 книги Цезаря, в т. ч. его «*Commentarii de bello gallico*» и «*Commentarii de bello civili*». Впервые в руки учеников попала «Фарсалия, или О гражданской войне между Цезарем и Помпеем» Лукана (Амстердам, 1714) «Трагедии» Сенеки (Амстердам, 1713), комедии Теренция (Лейпциг, 1713, 3 экз.), эпиграммы Марциала (Амстердам, 1670) и другие сочинения классиков римской литературы на латинском.

Для изучения истории Кондратович взял два экземпляра Х. Целлария «*Historia Universalis*», включающих историю Античности, Средневековья и Нового времени; два экземпляра «Юстинус экспликатус» М. Юстина (Берлин, 1731) дополнительно к двум уже имевшимся в школе; книгу австрийского дипломата барона А. Мейерберга, посланного в Россию с целью посредничества между Московским государством и Речью Посполитой в 1661 г.

Активным читателем Екатеринбургской библиотеки был и ректор немецкой школы Бернгард Штермер. Он брал книги как для

занятий со школьниками, так и для самообразования (11.С. 496–499). Среди них числилась книга «Dappers Beschreibung von America, 3 Bücher. 1623». Вполне вероятно, что учителя школ могли сами рассказывать ученикам о каких-то выдающихся личностях и событиях на основе имевшейся в собраниях школ и библиотеке Екатеринбурга исторической литературы.

В целом можно сказать, что круг исторической литературы, которым располагали иноязычные школы Екатеринбурга вкупе с собранием библиотеки Горного ведомства, был вполне достаточен для знакомства учеников с историей, особенно с античной историей Греции и Рима. Учащиеся, собранные с разных казенных заводов и приписных к ним слобод, из уральской глубинки, могли знакомиться с книгами знаменитых авторов, труды которых еще не были переведены на русский язык. Безусловно, это была заслуга Татищева, благодаря которому эти книги появились на Урале, и учителей школ, Кондратовича и Штермера, заказывавших интересные издания для своих учеников.

Литература:

1. Берков П. Н. Первый научно-популярный журнал Академии наук // Вестник Академии наук. 1945. № 5–6. С. 215–218.
2. Берков П.Н. История русской журналистики XVIII в. М., 1952. 587 с.
3. Западов А.В. Русская журналистика 30-х — 60-х годов XVIII в. М., 1957. 60 с.
4. Каталог книг В. Н. Татищева и первой библиотеки Екатеринбурга в фондах Свердловского областного краеведческого музея / сост. А. М. Сафронова, В. Н. Оносова; общ. ред. и вступ. ст. А. М. Сафроновой. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2005. 358 с.
5. Материалы для истории имп. Академии наук: в 10 томах. СПб., 1886. Т. 2.
6. Морозов А. А. М. В. Ломоносов. Путь к зрелости. 1711–1741. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1962. 488 с.
7. ПСЗ-I. СПб., 1830. Т. 8. № 5811.
8. Сафронова А. М. Книги по всеобщей истории в Екатеринбургской библиотеке Татищева // Диалог со временем. М.: Красанд. 2011. № 35. С. 270–288.
9. Сафронова А. М. Книги по истории России в библиотеке В.Н. Татищева в Екатеринбурге в 1730-е гг. // Документ. Архив. История. Современность: Сб. науч. трудов. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2003. Вып. 3. С. 38–65.

10. Сафронова А. М. Роль В. Н. Татищева в открытии первых иноязычных школ на Урале и формировании кадров их учителей (1734–1739) // История образования и культуры Урала. Межвуз. сб. науч. трудов / под ред. Г.Е. Корнилова. Екатеринбург, 1998. С.34–39.

11. Сафронова А. М. В. Н. Татищев и библиотеки раннего Екатеринбурга (опыт исторической реконструкции). Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2011. 552 с.

12. Татищев В. Н. Записки Письма 1717–1750 гг. М.: Наука, 1990. 440 с.

УДК

372.893(091)(470.5)

ББК 4403(235.55)5- ГСНТИ 03.23.31 Код ВАК 07.00.02

42

Л.А. Дашкевич

Екатеринбург

**ШКОЛЬНЫЕ РЕФОРМЫ И ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКИЙ
КОРПУС УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ УРАЛА В КОНЦЕ
XVIII - ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА***

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: акторы модернизации, образование, просвещение, педагогический труд, история России XIX века.

АННОТАЦИЯ: В статье исследованы проблемы становления учительской профессии в России конца XVIII – начала XIX вв., дан анализ политики правительства в сфере образования, ее влияния на изменение социального статуса педагогического труда. На примере деятельности учителей истории показана роль педагогов в культурной жизни уральских городов.

L.A. Dashkevich

Yekaterinburg

**SCHOOL REFORM AND TEACHING STAFF OF
EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE URALS AT THE
END OF 18th – FIRST HALF OF 19th CENTURY**

* Работа выполнена при поддержке гранта РНФ «Акторы российской имперской модернизации (XVIII – начало XX в.): региональное измерение» (проект № 14-18-01625)

KEY WORDS: actors of modernization, education, pedagogical work, the history of 19th-century Russia.

ABSTRACT: the article views the problem of formation of the teaching profession in Russia in the late 18th – early 19th centuries through the analysis of government policies in education and its impact on the social status of the teaching work. The role of pedagogues in the cultural life of the Ural cities is illustrated by the example of history teachers.

Первые учителя истории появились на Урале в конце XVIII в. Начало их профессиональной деятельности положила школьная реформа Екатерины II. Согласно Уставу народных училищ, высочайше утвержденному императрицей 5 августа 1786 г., в городах России были созданы главные и малые народные училища. Учебный курс главных народных училищ включил всемирную и российскую историю, грамматику, географию, основы геометрии, механики, физики, гражданской архитектуры, иностранные языки. Педагогической новинкой реформы стало введение в школах урочной системы образования и повышение обучающей роли учителя. Устав и сопровождавшие его всевозможные руководства и инструкции говорили о педагогах как об особом «добродетельном» роде людей, которые были призваны «поощрять чаще юношество к наблюдению должностей общественных, просвещать разум учеников и научать их, как думать, так и поступать разумно, честно и благопристойно» (15. С. 41). На деле, однако, как вспоминал в середине XIX в. купеческий сын Дмитрий Смышляев, в школах «все было просто и не так нежно» (17. С. 152). Учителя, как и в старину, грубо обращались с детьми, жестоко наказывали их за проступки и неуспевание.

Ревизии уральских школ констатировали слабый уровень преподавания и приверженность многих педагогов к употреблению крепких напитков. В Вятском главном народном училище, например, в течение десяти лет было уволено «за слабость и обращение к пьянству» трое учителей (19. С. 109). Объяснить столь недостойное поведение педагогов того времени можно тяжелыми условиями их материального и нравственного положения. Почти все учителя были бедны и едва сводили концы с концами. Согласно данным ведомостей о состоянии народных училищ, направленных приказами общественного призрения Комиссии об учреждении училищ, средний годовой оклад учителей Пермской губернии в 1804 г. составлял 208 рублей (от 150 до 400 рублей), Вятской – 259 рублей (от 150 до 700

рублей), Оренбургской – 206 рублей (от 120 до 400 рублей) (1. Л. 4-5; 2. Л. 23; 3. Л. 13-16; 4. Л. 16; 5. Л. 50, 147-150). Горные офицеры получали в это время от 300 до 1200 рублей.

В системе государственной службы педагогический труд был одним из самых невыгодных и бесперспективных. Служебное положение и порядок чиновничества учителей в законе четко не оговаривались. Получить определенный чин в Табели о рангах и продвинуться по службе учителя могли только в качестве отличия (15. С. 43), но и получив классный чин, они не могли самостоятельно оставить службу и перейти в другое ведомство. В 1783 г., при открытии учительской семинарии, было принято решение о том, чтобы учителя, подготовленные за счет казны, не увольнялись и не принимались на другую службу без ведома комиссии о народных училищах. В 1799 г. Сенат подтвердил эту норму (10. С. 245). Со стороны высшего начальства преподаватели часто встречали по отношению к себе неуважительное и даже презрительное отношение. Показательный в этом плане случай произошел в 1805 г. в Оренбургском главном народном училище. Преподаватели училища обратились к попечителю Казанского учебного округа с жалобой на директора училища Егора Ивановича Валдгрин. Тот жестоко избил одного из школьных учителей, заявляя при этом, что он, «потому как директор, все из учителя сделать может», при этом называл учителей людьми крепостными, тем более что, как он говорил, произошли они из «подлого звания кутейников» (6. Л. 15-17). В последнем утверждении, впрочем, Е.И. Валдгрин был прав. Основным поставщиком кадров для уральских школ в конце XVIII – начале XIX в. было духовенство. В Пермской губернии в 1803 г. выходцами из духовной среды были 83,3 % учителей, в Вятской губернии – 75 %, в Оренбургской – 88,9 % (1. Л. 4-5; 2. Л. 23; 3. Л. 13-16; 4. Л. 16; 5. Л. 50, 147-150). Большая часть учителей уральских школ имела семинарское образование.

Существенно изменилось положение учителей в ходе школьных реформ первой половины XIX в., существенной характеристикой которых было создание в стране преемственной системы образования. В начале XIX в. в каждом губернском городе вместо главных народных училищ, дававших детям повышенное начальное образование, появились гимназии - средние учебные заведения, открывавшие дорогу в университеты. По школьному уставу

1804 г. учебная программа гимназий включила преподавание всеобщей географии и истории, иностранных языков (латинский, французский, немецкий), статистики, логики, математики, основ философии, политической экономии и коммерции, сокращенной естественной истории, механики, гидравлики, а также изящных наук (эстетики и риторики). Впоследствии эта программа менялась, но все равно оставалась достаточно обширной.

Гимназический курс обучения потребовал от учителей знаний, которые они могли получить только в высших школах. Для подготовки квалифицированных гимназических преподавателей в стране были открыты Санкт-Петербургский главный педагогический институт (1804), педагогические институты при Московском (1804), Харьковском (1811) и Казанском (1812) университетах, педагогико-филологическая семинария при Дерптском университете (1820). Большинство гимназических учителей Урала (77,2 %) к 1854 г. имели высшее образование. Основную часть персонала гимназий составили выпускники Казанского университета. В 1854 г. среди преподавателей Пермской гимназии их было 46,6 %, Вятской гимназии – 61,5 %, Оренбургской – 50 % (7. Л. 127-398).

Изменилось и правовое положение учителей. Устав 1828 г. вполне определенно оговорил положение педагогического персонала на лестнице Табеля о рангах. Учителя всех училищ, подведомственных министерству народного просвещения, были причислены к числу государственных служащих. Устав утвердил мнение государственного совета от 27 января 1822 г., согласно которому директор гимназии, прослужив 9 лет в этой должности, утверждался в чине 7 класса, а инспектор – 8 класса. Старшие учителя гимназии (к их числу относились учителя исторических и математических наук, древних языков и российской словесности), после четырехлетней выслуги получали чин 9-го класса, младшие учителя – 10-го класса, учитель рисования – 12-го класса (9).

Устав 1804 г. более, чем в 3 раза увеличил заработную плату учителей гимназий, по сравнению с прежними главными народными училищами. Старшие учителя стали получать по 650-750 рублей в год, учителя языков – по 400, учитель рисования – 300 (8). В 1828 г. оплата труда выросла еще в 2-3 раза: у старших учителей до 1625-1875 рублей в год, младших – 1200, учителя рисования – 900 (90). Важным новшеством в определении общественного статуса учителей стало

введение для них пенсионных правил. Указ о пенсиях от 7 октября 1805 г. предусмотрел создание особого пенсионного капитала для поощрения учительской службы. Согласно указу, за «беспорочную» 30-летнюю службу учителя школ, подведомственных министерству народного просвещения (гимназий и уездных училищ), могли теперь рассчитывать на пенсию, равную их полному жалованью, 25 лет службы давали право на отставку с половиной, а 20 лет – с одной третьей частью их прежнего жалованья (23. С. 121.) Устав 1828 г. улучшил эти условия. Учитель стал получать при увольнении от службы в пенсию полный оклад жалованья при стаже в 25 лет, половинный – при стаже в 20 лет.

Законодательное улучшение условий службы учителей гимназий и уездных училищ приблизило их к другим представителям чиновного мира и повысило общественный статус этой профессии. Доказательством этому могут служить изменения в сословном составе уральского учительства. Именные списки преподавателей гимназий и уездных училищ свидетельствуют о том, что в первой половине XIX в. учительскую профессию в качестве жизненного пути стали выбирать не только дети духовенства, но и дворяне, чиновники, представители городских сословий. Особенно много выходцев из привилегированных сословий было среди гимназических учителей. В 1854 г. дети дворян и обер-офицеров составляли 46,7 % всех преподавателей Пермской гимназии, 46,1 % - Вятской, 37,5 % - Оренбургской (7. Л. 127-398).

Качественные изменения в составе и положении местных учителей, несомненно, оказали влияние на их положение в обществе. В уральских городах гимназии и уездные училища стали не только источниками распространения знаний, но и «культурными гнездами», гуманизирующе воздействовавшими на окружающую их среду. Учителя стали первыми уральскими краеведами. В Пермской губернии начала XIX в. наиболее известным исследователем Урала был Никита Савич Попов. С самого момента основания училищ в Перми он работал учителем, а с начала XIX в. директором Пермского главного народного училища. Обучался Н.С. Попов сначала в Пермской семинарии, а затем в Петербургской учительской семинарии Ф.И. Янковича де Мириево. Известно, что во время учебы он посещал лекции ученых Российской Академии наук, что, очевидно, стало основой его научной деятельности. В 1800 г. губернатор привлек Н.С. Попова к созданию атласа Пермской губернии (13. С. 11). За успешное

составление «Историко-географического описания губернии», приложенного к атласу, учитель получил досрочное повышение в чине. По именному указу Павла I 37-летнего Н.С. Попова произвели в восьмой класс по табели о рангах, что дало ему права потомственного дворянства. В 1802-1803 гг. Н.С. Попов трудился над составлением «Хозяйственного описания Пермской губернии», высоко оцененного современниками. В 1807 г. Н.С. Попов был назначен за этот труд адъюнктом Казанского университета. В 1812 г. его приняли в члены Казанского Общества любителей словесности (20. С. 422).

«Вятским Карамзиным» стал учитель Вятской главной народной школы Александр Иванович Вештомов (11. С. 330). Он был воспитанником местной семинарии, после окончания которой, по направлению епархиального начальства, попал в Вятское главное народное училище. Здесь ему дали необходимые сведения и навыки работы по классно-урочной системе, а затем направили преподавать в Сарапульское малое народное училище. Сохранились свидетельства о том, что службу свою в учебном ведомстве А.И. Вештомов начал с большим старанием и усердием. Во время уроков он старался пробудить в детях любознательность, оживить изучение предметов. В свободное от занятий время ученики вместе с учителем ходили на экскурсии, собирали травы, семена дикорастущих деревьев. Своих учеников А.И. Вештомов воспитывал в духе вольнолюбивых идей екатерининской эпохи. Выходец из среды духовенства, он сам, по словам другого замечательного вятского историка А.С. Верещагина, к духовенству не очень-то благоволил и «был отчасти вольтерьянцем». Публичные речи учителя, сохранившиеся в Кировском архиве, пропитаны верой в мощь человеческого разума, природное равенство всех людей.

После десятилетней службы в Сарапульском малом народном училище талантливый педагог был переведен в Вятку. Здесь началась его научная работа. В 1807-1809 гг. А.И. Вештомов написал первое в истории края обобщающее историческое повествование «История вятчан со времени поселения их при реке Вятке до открытия в сей стране наместничества». Книга, давшая начало местной историографии, при жизни автора не была напечатана, более 100 лет она хранилась в библиотеке Вятской мужской гимназии и была выпущена в свет в 1907 г. в Казани, по определению Совета общества археологии, истории и этнографии при Казанском университете.

В 1807 г. вятский учитель начал работу над вторым своим замечательным произведением - описанием флоры Вятского края, положив в основу его книгу Г.Ф. Соболевского «Петербургская флора». Двухтомное описание (с приложением атласа растений) было представлено на рассмотрение в Главное правление училищ и получило заслуженную награду. Решением правления А.И. Вештомов был награжден денежной премией в 500 рублей. В 1806 г. за многолетнюю добросовестную службу в учебном ведомстве А.И. Вештомов был удостоен чина титулярного советника (9 класс по Табели о рангах).

Исследования А.И. Вештомова продолжил учитель истории, географии и статистики Вятской гимназии Василий Яковлевич Баженов, выпускник Ярославской семинарии, а затем Педагогического института. В Вятской гимназии он проработал около 10 лет (с 1811 по 1820 гг.). В 1814 г. Министерство народного просвещения поручило учителям Вятской гимназии произвести проверку сведений «Всеобщего землеописания Российской империи» в той его части, которая касается Вятского края. Научное исследование поддержал местный губернатор Ф.И. Фон-Брадке. Он послал всем подведомственным учреждениям предписание доставлять в гимназию все необходимые для работы сведения. Такое же предписание, по просьбе В.Я. Баженова, он сделал и смотрителям местных уездных училищ. Летом 1815 г. для сбора историко-статистических сведений в уезды Вятской губернии были командированы учителя Вятской гимназии: Завьялов отправился в Глазов, Попов – в Орлов и Котельнич, Некрасов – в Яранск, Уржум и Малмыж. Все собранные материалы они сдали В.Я. Баженову, который обработал их и привел в порядок. В мае 1818 г. Комитет ученых записок дал самый лестный отзыв об этой работе и представил В.Я. Баженова к награде в 100 рублей. После завершения этого большого труда В.Я. Баженов продолжил исторические, статистические и топографические исследования. Некоторые из них были напечатаны в «Ученых записках Казанского университета». В.Я. Баженов был не только прекрасным исследователем, но и известным педагогом. Его уроки истории, географии и статистики с большим удовольствием вспоминали ученики, выпускники гимназии. В 1818 г. В.Я. Баженов был избран членом Казанского общества любителей словесности, в

1820 г. его перевели на службу в Казанский университет (12. С. 24, 31).

Известным историком образования на Урале был учитель Пермской гимназии Николай Алексеевич Фирсов. Карьера этого человека свидетельствует о его педагогических и научных талантах. Окончив в 1855 г. историко-филологический факультет Главного педагогического института, Фирсов начал работу в Пермской гимназии, в 1859 г. перевелся в Казань, где продолжил гимназическую службу, одновременно начав читать курс всеобщей истории в Казанском университете. В 1869 г. Н.А. Фирсов стал экстраординарным, а затем ординарным профессором русской истории Казанского университета (14. С. 276-277). Краеведческие труды Н.А. Фирсова, характеризующие Пермский край и условия развития в нем образования, относятся к середине XIX в. В 1858 г. он издал в Санкт-Петербурге «Очерк воспитания девиц в Пермской губернии» (21), а в 1859 г. вместе с Д.Д. Смышляевым подготовил к изданию «Пермский сборник», в первом номере которого опубликовал свою статью «Открытие народных училищ в Пермской губернии» (эта работа получила высокую оценку известного критика-демократа Н.А. Добролюбова) (22).

О демократических настроениях учительства середины XIX в. можно судить по воспоминаниям воспитанниц Вятского женского училища, приведенных в историческом очерке Л. Спасской. «Многосторонне-интересны и глубокожизненны», по словам гимназисток, были в те годы занятия преподавателя истории Якова Григорьевича Рождественского. Он не только «проводил уроки», но и воспитывал будущих гражданок и матерей. В лице этого преподавателя, по словам учениц, полнее всего выражалась школьная эпоха 1860-х гг. Ученица А.К. Хлебникова вспоминала: «Нередко Яков Григорьевич заводил речь о том, как мы должны понимать свои обязанности по выходе из школы, как относиться к чтению книг, как продолжать саморазвитие и самообразование, убеждая следовать в ненасытной жажде знаний Сократу» (18).

Подводя итоги, можно сказать, что к середине XIX в. учительский корпус стал заметным актором культурного развития Урала. В процессе модернизации учительство явилось одним из носителей способности к изменению системы ценностных ориентаций и смысловых категорий, оно приносило новое сознание,

способствовало пониманию новых задач, с которыми сталкивалось общество. Благодаря правительственной политике, в составе учителей появились высококвалифицированные люди, выпускники педагогических институтов и университетов. Их усилия, как и меры местной администрации, способствовали развитию образования. Границы образованного общества расширялись, просвещение становилось необходимым элементом городской жизни.

Источники:

1. Национальный архив Республики Татарстан (НАРТ). Ф. 92. Оп. 1. Д. 6.
2. НАРТ. Ф. 92. Оп. 1. Д. 15.
3. НАРТ. Ф. 92. Оп. 1. Д. 18.
4. НАРТ. Ф. 92. Оп. 1. Д. 92.
5. НАРТ. Ф. 92. Оп. 1. Д. 95.
6. НАРТ. Ф. 92. Оп. 1. Д. 119.
7. НАРТ. Ф. 92. Оп. 1. Д. 6883.
8. Полное собрание законов Российской империи с 1649 года: в 44 т. СПб., 1830 (ПСЗ-1). Книга штатов. № 22264.
9. Полное собрание законов Российской империи. СПб., 1830-1864. Собрание 2 (ПСЗ-II). Т. III. № 2502.

Литература:

10. Артамонова Л.М. Общество, власть и просвещение в русской провинции XVIII – начала XIX вв. (Юго-восточные губернии Европейской России). Самара: Изд-во Самарского науч. центра РАН, 2001. 392 с.
11. Бердинских В.А. Уездные историки: Русская провинциальная историография. М.: Новое литературное обозрение, 2003. 528 с.
12. Васильев М.Г. История Вятской гимназии за сто лет ее существования. Вятка, 1911. 371 с.
13. Калинина Т.А. Развитие народного образования на Урале в дореформенный период (80-е годы XVIII в.- первая половина XIX в.) : учеб. пособие. Пермь: Изд-во Пермского гос. ун-та, 1992. 92 с.
14. Краеведы и краеведческие организации Перми. Библиографический справочник / Сост., науч. ред. Т.И. Быстрых, А.В. Шилов. Пермь, 2000. 235 с.
15. Рождественский С.В. Основы социальной организации педагогического труда в XVIII – XIX веках // Архив истории труда в России. Пг., 1923. Кн. 8. С. 35-63.
16. Сборник статей о Пермской губернии / сост. Д.Д. Смышляев. Пермь, 1891. 222 с.
17. Смышляев Д.Д. Из прошлого. О старых временах и людях / Д.Д. Смышляев // Сборник статей о Пермской губернии. Пермь, 1891. С. 109-163.

18. Спасская Л. Краткий исторический очерк Вятской Мариинской женской гимназии за пятьдесят лет ее существования (с 1859 по 1909 год) // Памятная книжка Вятской губернии и календарь на 1910 год. – Вятка, 1909. С. 1-181.

19. Спицын А.А. Директора, инспектора и преподаватели Вятской гимназии (1811-1865) // Памятная книжка Вятской губернии и календарь на 1905 год. Вятка, 1905. С.53-130.

20. Уральская историческая энциклопедия. Екатеринбург, 1998. 621 с.

21. Фирсов Н.А. Очерк воспитания девиц в Пермской губернии. СПб., 1858. 86 с.

22. Фирсов Н.А. Открытие народных училищ в Пермской губернии // Пермский сборник: Повременное издание. Кн.1. М., 1859. С.143-199.

23. Шишонко В.Н. Материалы для описания развития народного образования в Пермской губернии с указанием времени открытия учебных заведений с приложением карты. Екатеринбург, 1879. 398 с.

УДК 37.014.22

ББК

ГСНТИ 03.01.07

Код ВАК 07.00.02

ТЗ(235.55)613-7

Г.Е. Корнилов

Екатеринбург

**ИНДЕКС ГРАМОТНОСТИ СЕЛЬСКОГО НАСЕЛЕНИЯ
УРАЛА В 1897 – 1939 ГГ.**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: модернизация, переписи населения, неграмотность, образование, сельская школа, индекс грамотности.

АННОТАЦИЯ: В статье анализируется процесс культурной составляющей аграрного перехода с конца XIX в. до конца 1930-х годов на материалах уральской деревни. На основе исторических документов выявлены основные направления культурной трансформации деревни: ликвидация неграмотности, рост грамотности, становление и развитие системы школьного образования. Проанализированы количественные данные о школьной сети, состав учителей и учеников в уральской деревне, рассчитан индекс грамотности сельского населения Урала.

G.E. Kornilov

Yekaterinburg

**INDEX OF RURAL POPULATION LITERACY URAL 1897 -
1939 S.**

KEY WORDS: modernization, census, illiteracy, education, rural schools, literacy index.

ABSTRACT: This paper analyzes the process of the cultural component of the agricultural transition since the late nineteenth century. until the end of the 1930s on the materials of the Ural village. Based on historical documents identified the main directions of cultural transformation of the village: the eradication of illiteracy, increased literacy, formation and development of the school system. The quantitative data on the school network, the composition of teachers and students in the Urals village, designed literacy index of the rural population of the Urals.

Модернизация России конца XIX – начала XXI в. охватила все сферы жизни деревни. Развитие образования и грамотности явилось основным показателем культурной трансформации села. В последние годы активно дискутируется вопрос об уровне грамотности населения России в первую половину XX века. В докладе ставится задача исследовать индекс грамотности сельского населения Урала, привлекая для анализа репрезентативные материалы, в первую очередь данные переписей населения.

На рубеже XIX – XX вв. оживление экономической жизни вызвало потребность в грамотных людях. Неграмотность основной части населения Российской империи представляла собой существенную социальную проблему, разрешение которой было необходимым условием для поступательного развития общества. К началу XX в. в России сложились основные предпосылки ликвидации неграмотности: достижение всеобщей грамотности было осознанно как важнейшая социальная задача, что было отражено в программах всех политических партий; ликвидация неграмотности была признана неотложной государственной задачей.

Показатель индекса грамотности населения Урала по данным всероссийской переписи 1897 г. составлял 23,9% для лиц от 10 лет и старше (15. С. 159 - 181). Доля грамотного населения в Пермской губернии составляла 19,2 % и была ниже, чем в среднем по России (21,1%). Грамотность крестьянства в сравнении с другими сословными группами была наименьшей. Существенное различие существовало в грамотности мужчин (26,4%) и женщин (8,8%) (6. С. X). Низкий уровень грамотности женского населения объясняется взглядом крестьян, что образование для женщин считалось лишним. Земским анкетным исследованием было выяснено, что «если громадное большинство населения относится сочувственно к обучению

мальчиков, то нельзя тоже самое сказать относительно обучения девочек». Некоторые из корреспондентов заявляли, что «обучать девочек каждую не стоит», «для чего бабе быть грамотной, ведь у печи с кочергой и ухватом много знания не требуется, а в солдаты баб не берут» (1. С. 34 - 35).

Данные об уровне грамотности населения в конце XIX в. являются отправными для изучения трансформаций в культурной сфере деревни. Структура сельских школ в стране была достаточно сложной, основным типом школ были земские и церковно-приходские, казачьи, магометанские и другие. Несмотря на крайне скудное финансирование сельских школ и бедственное материальное положение народных учителей в начале XX в. в России сформировалось достаточно четкое представление о развитии образования на селе.

Грамотность сельского населения Пермской губернии обуславливалась уровнем социально-экономического развития. Наиболее высокий процент фиксировался вблизи губернского центра, в Пермском уезде количество грамотных мужчин составляло 35,4 %, женщин – 14,6 %. Более высокая доля грамотных среди крестьян была характерна для уездов с развитой горнозаводской промышленностью. Данные подворных переписей 1899-1900 гг. фиксировали различный уровень грамотности в уездах губернии (3. С. 70 - 84). Наибольший удельный вес грамотных наблюдался в промышленно развитых – Красноуфимском, Верхотурском и Екатеринбургском уездах, наименьший – в сельскохозяйственном Шадринском и лесопромышленном Чердынском. Современники отмечали, что обучение не всегда гарантировало получение даже элементарных умений письма, чтения, счета, а полученные знания зачастую частично утрачивались, что приводило к феномену полуграмотности (21. С. 85).

Росту образования в среде крестьянства способствовало вовлечение крестьян в сферу рыночных отношений в самых разнообразных формах, в том числе в виде отхода на постоянные или временные заработки, что свойственно для промышленно развитых территорий (9. С. 44). Побудительными мотивами получения образования выступали сугубо утилитарные цели: необходимость элементарных хозяйственных подсчетов, участие в делах общества, льготы по отбыванию воинской повинности, для поступления на службу и торговли.

Развитие школьной сети, в первую очередь за счет земства, способствовало росту грамотности в крестьянской среде. Так, в Екатеринбургском уезде уровень грамотности населения повысился с 9,2 % в 1887 г. до 28,2 % в 1912 г. Для мужчин этот показатель составил 38,8 %, для женщин – 17,6 %. Если учитывать грамотность населения старше 8 лет, то в 1912 г. для мужчин она достигла 51,0 %, для женщин – 23,2 %. В возрасте 8—10 лет получали начальное образование 74,0 % мальчиков и 43,5% девочек. По типам школ учащиеся распределялись следующим образом: в земских школах обучались – 74,0 %, министерских – 5,2 %, церковно-приходских – 10,0 %, других учебных заведениях – 10,8 % (9. С. 46).

Земские статистиками полагали, что наиболее важным фактором, задерживающим распространение грамотности, являлась потребность крестьянского хозяйства в рабочей силе подростков и детей. Рост трудовой обеспеченности хозяйства вызывал определенное увеличение грамотности, причем возрастание грамотности мужского пола было более явным, чем женского. Уровень грамотности, во многом определявший потенциальные возможности хозяйственного развития, варьировался в зависимости от степени промышленного развития территории, а также – обеспеченности хозяйства трудовыми ресурсами.

Основываясь лишь на энтузиазме общественности, без должной поддержки государства задача повышения уровня грамотности сельского населения не могла решаться эффективно. Созданных школ обучения грамоте сельского населения до 1917 г. было явно недостаточно, несмотря на то, что просветительская деятельность земства способствовала её активизации. Более трех четвертей сельского населения Урала к 1917 г. оставалась неграмотной. Наиболее широкий размах процесс внедрения школьного обучения и ликвидации неграмотности взрослого населения приобрел только в годы Советской власти.

Преобразования в деревне 1920-30-х годов осуществлялись во взаимосвязи с так называемой культурной революцией, ее целью было социалистическое переустройство деревни и формирование нового класса колхозного крестьянства, послушного и подчиненного властям. Процессы индустриализации и урбанизации затронули деревню, подрывая сельский уклад жизни и способствуя переходу от традиционной культуры к урбанистической. Анализ исторических

документов показывает, что в 1920 - 30-е годы, в образе жизни крестьянства, его представлениях чётко проявилось действие двух противоположных тенденций. Первая связана с постепенным угасанием и порой исчезновением традиционных форм жизнедеятельности и заменой их новыми, характерными для горожан. Среди них: появление сферы общественного обслуживания, государственно-правовое регулирование труда и быта, новые формы досуга: лекции, радио, кино, военно-физкультурная деятельность, художественная самодеятельность и, конечно же, развитие системы народного образования. Для второй тенденции характерно воспроизводство старых традиционных для деревни способов мышления и жизнедеятельности. Действие этой тенденции заметнее проявлялось в психологическом климате села, формах социальной организации жизни.

Установление нового социалистического способа производства, рост военной экономики, достигнутые на базе индустриализации и коллективизации, были, как это не парадоксально, основой для быстрого культурного преобразования деревни. Из года в год росли расходы государства на развитие просвещения. Культурное строительство на селе требовало огромных затрат, поэтому в 1930-е годы широко привлекались средства сельского населения (в виде культсбора) и сельскохозяйственных артелей, которые отпускали часть своих доходов на подготовку кадров и другие культурно-бытовые цели (строительство и содержание детских садов, яслей, школ, библиотек). Культсбор среди всех налоговых платежей сельского населения составлял 21-28%. За годы только третьей пятилетки расходы колхозников Урала на культурные нужды выросли с 29,6 млн руб. в 1938 г. до 39,8 млн руб. в 1940 г., что составляло соответственно 3,7 и 4,1% от всех расходов и отчислений сельхозартелей (11. Д. 411. Л. 18,33; Д. 3533. Л. 23 - 25). Увеличение государственных расходов на социально-культурные мероприятия было решающим условием культурного и школьного строительства в уральской деревне.

В 1920- 30-е годы был осуществлен рывок по ликвидации неграмотности сельского населения Урала. Необходимость её в значительной степени обуславливалась экономическими потребностями общества. Во-первых, форсированная индустриализация требовала притока грамотных работников,

основным источником которых было неграмотное или малограмотное крестьянство. Во-вторых, создание боеспособной армии, необходимой для обеспечения безопасности страны, требовало обучения грамоте населения призывного возраста. В-третьих, грамотность населения вызывалась необходимостью обеспечения политико-идеологического воздействия на общественное сознание через систему средств массовой информации, прежде всего через периодическую печать. Ликвидация неграмотности признавалась неотложной государственной задачей.

В деревнях открывались школы для неграмотных и малограмотных, расширялась сеть школ для взрослых. В Оренбургской области до 1917 г. была одна школа для взрослых, в 1938 г. только на селе функционировали 356 стационарных школ для неграмотных с 8,2 тыс. обучавшихся, 381 - для малограмотных с 7,8 тыс. человек, 33- неполных средних и средних школы для взрослых с 1,2 тыс. учащихся (22. Д. 919. Л. 41). По переписи 1939 г. в общеобразовательных школах для взрослых и школах для неграмотных и малограмотных обучалось в сельской местности Урала 41,4 тыс. человек (46% из них в возрасте 18-29 лет, 34% – 30 - 39 лет). Число обучавшихся в школах для взрослых в 1938/39 учебном году по сравнению с 1934/35 учебным годом выросло в 7,8 раза, а в сельской местности - в 17,3 раза (10. Д. 824. Л. 31, 32; Д. 306. Л. 7; Д. 331. Л. 7; Д. 334. Л. 5; Д. 336. Л. 7; Д. 350. Л. 7, 13; Д. 900. Л. 22; 23. С. 25). Особенно интенсивная работа по ликвидации неграмотности проводилась среди молодежи допризывного возраста, чтобы обеспечить грамотное пополнение Красной армии.

Вместе с работой по ликвидации неграмотности местные власти решали задачи школьного строительства, повышения образовательного уровня сельских жителей. В годы первой пятилетки в основном была решена задача осуществления всеобщего обязательного начального образования, которое было введено постановлением ЦИК и СНК СССР от 14 августа 1930 г. (4. С. 110 - 113). Всеобуч стал всенародным делом, что и определило его успех (8. С. 105 - 131). Таблица 1 свидетельствует о значительном скачке в численности учителей и учеников сельских школ на Урале в начале 1930-х годов. В годы второй пятилетки проводилась работа по введению обязательного 7-летнего образования, а в 1939 г. XVIII съезд ВКП(б) поставил задачу завершения этой работы. Для уральской

деревни этого времени был характерен огромный размах школьного строительства. Увеличение сети сельских школ, учащихся и учителей показано в табл. 1.

Таблица 1

Школьная сеть и количество учащихся и учителей в сельской местности Урала в 1914 – 1941 гг. (4. С. 21; 10. Д. 798. Л. 30, 41, 46, 48, 50, 63; Д. 799. Л. 28, 39, 44, 46, 48, 61)

	1914/15	1927/29	1932/33	1937/38	1940/41
Всего школ	7630	8455	12801	12938	14025
в т.ч.: начальных	7602	8128	11703	10840	11096
неполных средних	28	162	1093	1793	2370
средних	-	18	3	284	545
Всего учащихся (тыс.)	509,3	552,8	1038,8	1492,8	1686,4
в т.ч.: 1-4 классов	н.св.	533,5	919,6	1152,8	1160,9
5-7 классов	н.св.	18,3	118,8	323,5	469,8
8-10 классов	н.св.	1,0	0,4	16,5	55,7
Всего учителей (тыс.)	11,8	15,4	30,2	45,2	59,5

В деревне были созданы необходимые минимальные условия для обучения детей. Количественные показатели были впечатляющими: число школ увеличилось с 1914 до 1941 гг. в 1,8 раза, учащихся – в 3,3 раза, учителей – в 5 раз. При этом темпы школьного строительства в уральской деревне были выше, чем по РСФСР (5. С. 48, 49). Значительно изменилась структура сельских школ. Если в 1914 г. практически все сельские школы на Урале были только начальными, то в 1940 г. они составляли среди всех школ 79%, до 17% выросла доля неполных средних школ. В 1920-е гг. на селе появились средние школы, к 1932 г. их число сократилось из-за реорганизации в техникумы и другие средние учебные заведения подготовки кадров, а после 1932/33 учебного года, страшного голода вновь развернулось их строительство, особенно активно - в мирные годы третьей пятилетки.

Школы в сельской местности размещались неравномерно. В Оренбургской области одна сельская начальная школа обслуживала в среднем 3, неполная средняя школа – 11, средняя школа – 40 населенных пунктов (22. Д. 120. Л. 4). Отдаленность от дома была большим неудобством для сельских учащихся. Кроме того, значительная часть сельских школ располагалась в приспособленных помещениях, занятия проводились в две-три смены. Несмотря на трудности, охват всеобщим начальным образованием сельских детей был почти полным. В предвоенные годы предпринимались попытки перехода ко всеобщему обязательному семилетнему образованию.

Более быстрыми темпами, чем рост школ, шло увеличение учащихся – в уральской деревне в 3,3 раза, по РСФСР – в 2,25 раза. Непрерывно росло на селе количество учеников 5 – 7 классов, на Урале в 1940/41 уч. г. их училось в 25,7 раза больше, чем в 1927/28 уч. году, по РСФСР - в 11,3 раза. В 1940 г. они составляли 28% среди всех учащихся сельских школ. В сельской местности Удмуртии в 1939 г. охват детей пятью классами составлял 85,1% от числа окончивших 4-й класс, в восьмые классы были приняты 32,1% от окончивших 7-й класс (20. С. 31). Быстрыми темпами росло число учащихся 8 – 10 классов.

Благодаря широко развернувшейся подготовке преподавателей, сельские школы региона были обеспечены учительскими кадрами. Их число увеличилось с 1914 по 1941 гг. в уральской деревне в 5 раз, по РСФСР – в 4,2 раза. Однако уровень их подготовки был невысоким. Весной 1940 г. была проведена аттестация учителей. Около 5% учителей Свердловской области по ее итогам были освобождены от работы с детьми. Из 15238 учителей области только 5,7% имели высшее образование, 14,1% - незаконченное высшее, 36,7% - общее среднее и педагогическое; 43,5% учителей не имели среднего образования (2. Л. 1, 2). В целом по сельским школам Урала каждый третий учитель имел только низшее образование (в объеме начальной школы). Достаточно низкий уровень образования учителей, безусловно, влиял на качество обучения.

В целом же сельские учителя, работая в сложных условиях, успешно решали задачи обучения. В 1939 г. впервые за успехи в учебно-воспитательной работе Президиум Верховного Совета СССР наградил большую группу сельских учителей Урала орденами и медалями. Самую высокую награду – орден Ленина получили 32 учителя, среди них Н.А. Алексеева, Р.Х. Ахмадулин, Г.И. Голов, А.М. Дерябина, Е.А. Королева, А.С. Кугубаев, А.Ф. Метелев, И.И. Фирсов, П.Ф. Худякова, М.В. Шутов и другие. 64 учителя были награждены орденом Трудового Красного знамени, 75 – орденом «Знак Почета», большая группа сельских учителей удостоилась медалями «За трудовую доблесть» и «За трудовое отличие» (7).

Таким образом, школьная сеть, т.е. базовая инфраструктура: материальная в виде школьных зданий, учебных пособий; кадровая в виде квалифицированных учителей на местах, в 1930-е гг. покрыла всю территорию Урала.

Материалы Всесоюзных переписей населения 1926 и 1939 гг. дали возможность рассчитать индекс грамотности и состояние грамотности сельского населения Урала по всем основным демографическим признакам: возрасту, полу, национальности (данные в административных границах 1939 г.).

Таблица 2

Индекс грамотности сельского населения Урала по материалам Всесоюзных переписей населения 1926 г. и 1939 г. (% грамотных в соответствующем возрасте, в административных границах 1939 г.)
(5, с. 21; 14, Д. 306. Л. 5; Д. 323. Л. 5; Д. 331. Л. 5; Д. 334. Л. 4; Д. 336. Л. 5; Д. 350. Л. 5)

Республика, область	Пол	9-19 лет		20-49 лет		9-49 лет		50 лет и старше	
		1926	1939	1926	1939	1926	1939	1926	1939
Башкирская	муж	57,1	97,7	64,0	88,3	61,0	92,4	29,5	48,7
	жен	31,3	96,2	24,0	65,5	27,1	77,0'	6,1	21,3
	всего	43,7	97,0	42,3	75,9	42,9	84,6	16,3	32,3
Оренбургская	муж	57,9	98,1	75,1	91,7	67,5	94,3	41,2	63,8
	жен	32,9	96,8	29,1	66,8	30,6	78,2	8,3	18,7
	всего	45,0	97,4	50,2	78,3	48,0	85,9	22,3	36,1
Пермская	муж	72,0	97,2	77,1	92,0	74,9	94,0	32,9	53,0
	жен	46,7	96,0	36,0	67,0	40,0	77,3	5,6	14,4
	всего	58,7	96,6	53,4	78,2	55,5	85,0	17,8	29,6
Свердловская	муж	71,0	96,9	76,6	41,9	74,3	93,9	35,0	56,9
	жен	45,6	96,3	35,2	68,5	39,2	78,6	6,5	17,1
	всего	58,0	93,6	54,0	79,3	55,5	85,8	19,2	32,5
Удмуртская	муж	64,4	98,1	69,8	92,7	67,4	94,8	23,9	46,6
	жен	33,2	97,0	22,3	61,8	26,5	74,4	2,8	9,6
	всего	48,3	97,5	42,9	75,8	45,1	83,9	12,3	24,3
Челябинская	муж	62,1	97,0	72,2	90,6	67,8	93,2	35,2	54,6
	жен	35,4	96,3	28,8	66,1	31,4	77,4	6,3	15,6
	всего	48,4	96,6	48,1	77,2	48,2	84,8	18,8	30,1
СССР	муж					67,3	91,6		

жен	35,4	76,8
всего	50,6	84,0

Как свидетельствуют данные табл. 2, в уральской деревне в период между переписями населения произошли коренные изменения в области ликвидации неграмотности. Значительный рост удельного веса грамотных в сельской местности Урала наблюдался среди всего населения, по всем возрастным и половым группам. Ликвидация неграмотности на Урале шла более высокими темпами, чем в целом по стране. Если в 1926 г. уровень грамотных в деревнях в возрасте 9-49 лет только в Пермской и Свердловской областях превышал общесоюзный, то в 1939 г. по всем районам региона, кроме Удмуртии, индекс грамотности был выше, чем в среднем по РСФСР и СССР.

Изменились пропорции уровня грамотности по возрастным группам. По переписи 1926 г. наиболее высокая доля грамотных была зафиксирована в возрастной группе 20-49 лет, в 1939 г. – в возрасте 9-19 лет. К концу 1930-х годов сложился резкий разрыв по грамотности между молодежью и старшим поколением (50 лет и старше). Этот разрыв охватывал не только количественные показатели. В 1930-е годы наблюдалась и глубокая дифференциация по возрастным группам в уровне образования. Это результат коренной ломки социальных отношений в деревне. Грамотная сельская молодежь определяла адаптацию жителей деревни к урбанистической культуре, способствовала освоению новых культурных привычек, норм и представлений.

Особенно высок был рост грамотных среди женщин, их число приближалось к грамотным мужчинам сельской местности. При одинаковой доступности образования для обоих полов, мужчины, вследствие того, что раньше и активнее вовлекались в процесс общественного производства, сохраняли еще более высокий уровень грамотности. Практически на протяжении жизни одного поколения была преодолена одна из сторон социального неравенства – ограниченный доступ женщин к образованию, к культуре. Доля грамотных, как среди мужского, так и среди женского сельского населения Урала в 1939 г. была выше, чем по стране в среднем: соответственно - среди мужского 93,5 и 91,6 и среди женского 77,4 и 75,8%. Обучение женщин было наиболее сложным, поскольку являлось частью радикальных преобразований всей системы

гендерных отношений в российском обществе. Ликвидация неграмотности среди женщин в определенной степени была продиктована экономической необходимостью, поскольку они составляли значительную часть трудоспособного населения и без их участия в производстве невозможно было осуществить масштабные экономические преобразования. Обучение грамоте женщин и учеба девочек в школах рассматривались как важная социальная задача и её необходимое условие достижения реального равенства женщин с мужчинами и превращения их в активную социальную силу.

В период между переписями проявилась еще одна особенность культурного строительства - темпы ликвидации неграмотности среди сельского населения региона были выше, чем среди городского. Это позволило сократить резкую разницу между городом и деревней по индексу грамотности. Если в возрастной группе 9- 19 лет различие было уже мало существенно, то в других возрастных группах оно продолжало сохраняться. Так, в 1939 г. грамотных в возрасте 9 - 49 лет среди горожан Урала было 92,9%, среди селян - 85,0%.

Существенно сократился разрыв в грамотности среди различных народов, проживавших в уральской деревне. При этом следует заметить, что некоторые народы в начале XX века были сплошь неграмотны, не имели своей письменной культуры. Ликвидация неграмотности среди ранее отсталых народов шла высокими темпами.

Перепись населения 1920 г. зафиксировала грамотных среди русского населения уральской деревни 22-24%, украинского – 23-25%, белорусского – 29-34%, татарского – 17-20%, башкирского – 5-8%, мордовского – 15-24%, казахского – 4-5% (16. С. 22-24; 17. С. 8 – 9; 18. С. 56–58; 19. С. 6, 7). Перепись 1939 г. зафиксировала огромные перемены. Грамотных среди сельского населения Урала в возрасте 9-49 лет было: 87% русских, 92,4% украинцев, 89,5% белорусов, 83% татар, 80% удмуртов, 79,9% башкир, 77,8% мордвы, 77,1% коми-пермяков, 51,1% казахов (12. Д. 306. Л. 11; Д. 323. Л. 10; Д. 331. Л. 10; Д. 334. Л. 8; Д. 336. Л. 11, 12; Д. 350. Л. 9). Это, безусловно, был большой успех, хотя различия в уровне грамотных среди различных этносов еще сохранялись. Кроме того, грамотным считался человек, умеющий читать, хотя бы и очень медленно. Лиц, которые умели только подписывать свою фамилию, а читать совсем не умели, записывали неграмотными.

Всесоюзная перепись населения 1939 г. показала, что неграмотность подавляющей части трудоспособного населения России была преодолена. В результате деятельности государственных и общественно-политических организаций индекс грамотности населения на Урале к концу 1930-х годов был выше, чем в среднем по СССР. В то же время перепись 1939 г. показала, что грамотность населения, особенно сельского, ещё не была сплошной. Неграмотными оставались только те категории населения, которые в силу объективных причин не могли овладеть грамотой (в основном пожилые люди, не способные учиться, или малограмотные, потерявшие навыки чтения). На Урале, как и по стране в целом, к концу 1930-х гг. ликвидация азбучной неграмотности сельского населения, особенно взрослых, была в основном завершена.

Источники:

2. Государственный архив Свердловской области. Ф. 233. Оп. 3. Д. 1249.
4. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов. 1917 – 1973 гг. М., 1974.
5. Народное образование, наука и культура в СССР. Стат. сб. М., 1971.
6. Первая всеобщая перепись населения Российской империи 1897 г. Вып. 31. Пермская губерния. СПб., 1904.
7. Правда. 1939. 5 - 13 мая.
10. Российский государственный архив экономики (далее – РГАЭ). Ф. 1562. Оп. 17.
11. РГАЭ. Ф. 1562. Оп. 323.
12. РГАЭ. Ф. 1562. Оп. 326.
14. РГАЭ. Ф. 1562. Оп. 336.
16. Статистический сборник по Екатеринбургской губернии за 1922 год. Екатеринбург, 1923.
17. Статистический сборник по Оренбургской губернии. 1923. Оренбург, 1923.
18. Статистический сборник Челябинской губернии за 1920-1923 гг. Челябинск, 1923.
19. Статистический справочник по Вятской губернии. 1925 г. Вятка, 1926.
20. Третья сессия Верховного Совета Удмуртской АССР. 15 – 17 июля 1940 г.: стенограф. Отчет. Ижевск, 1940.
21. Труды местных комитетов о нуждах сельскохозяйственной промышленности. Пермская губерния. Вып. 30. СПб., 1903.
22. Центр документации новейшей истории Оренбургской области (ЦДННЮО). Ф. 371. Оп. 3.

Литература:

1. Бобылев Д.М. Какая школа нужна деревне (отзывы крестьян о школе). По материалам статистического исследования Пермского губернского земства. Пермь, 1908.
3. Грачев К.В., Кирьянов И.К. Рост образовательного уровня крестьянства Урала в капиталистический период // Из истории демократической культуры на Урале (XVIII – начало XX в.). Пермь, 1986.
8. Попов М.В., Протасова Э.Е., Бахтина И.Л., Мосунова Т.Г. Государство и начальное образование в уральской деревне в 1920 – 1941 гг. Екатеринбург, 2009.
9. Пьянков С.А. Крестьянское хозяйство Пермской губернии в конце XX – начале XX века. Екатеринбург, 2014.
15. Сафронов А.А. Грамотность населения Урала в конце XIX в.: источниковедческое исследование материалов Первой всеобщей переписи населения Российской империи 1897 г. Екатеринбург, 2011.

УДК 372.893

ББК 4420

ГСНТИ 14.07.01

Код ВАК 07.00.02

З.И. Гузненко

Екатеринбург

**ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ В
ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ВЫЗОВЫ, ДОСТИЖЕНИЯ,
ПРОБЛЕМЫ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: учитель истории, педагогический университет, образовательные стандарты, квалификационная характеристика.

АННОТАЦИЯ: в статье рассматриваются вопросы содержания и структуры подготовки студентов исторического факультета педагогического вуза в контексте профессиональной деятельности современного учителя истории.

Z. I. Guznenko

Yekaterinburg

**TRAINING OF HISTORY TEACHERS IN PEDAGOGICAL
UNIVERSITY: CHALLENGES, ACHIEVEMENTS,
PROBLEMS**

KEYWORDS: student, teacher of history, pedagogical University, educational standards, qualifications, and training plans.

ABSTRACT: the article considers the issues of content and structure of training of students of the historical faculty of the University in the context of the tasks of professional activity of the modern school history teacher.

«Хороший учитель рождает хороших учеников»
М.В. Остроградский, известный русский математик

Словосочетание «хороший учитель», в разном контексте, мы слышим постоянно, независимо от места, вида, характера нашей деятельности. Например, Министр образования Д. Ливанов в своей беседе с ведущим субботней программы «Вести» С. Брилёвым (21.02.2015; вечерний выпуск) о необходимости установления объема домашнего задания для учащихся разных возрастных групп общеобразовательной школы отметил, что, несмотря на сложность этой задачи, *хороший учитель* найдет пути её решения.

Какой учитель «хороший»? Вопрос далеко не праздный и не риторический. Нами он поставлен в связи с заявленной темой статьи, а также с характером использования термина *учитель* в современных законодательных и других нормативных документах по вопросам образования и в повседневной практике. Так, в тексте Закона РФ «Об образовании» (по состоянию документа на 2012 г.) и в тексте ныне действующего Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 г.) термин *учитель* не применяется, используется термин «педагогический работник» или «работник образовательного учреждения».

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС ООО) в основном используется термин «педагог». Слово-термин *учитель* применен один раз: при описании метапредметных результатов освоения основной образовательной программы (ООП) ООО учащимися указывается, что они (результаты), среди прочего, должны отражать «умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками». Подчеркнем, требование умения «организовывать учебное сотрудничество...» предъявляется не к учителю, а к ученику (7. С. 9). В документе «Фундаментальное ядро содержания общего образования» слово *учитель* употреблено также только один раз: при рассмотрении вопроса о коммуникативных действиях учащихся, где отмечается, что «в состав действий входят планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками – определение целей, функций участников, способов взаимодействия...» (8. С. 69). При характеристике этих действий в документе учителю также отведена пассивная, а ученику – активная роль. В то же время, в повседневной практике преимущественно используется слово *учитель*, а не *педагог*, причем учитель всегда выступает как активно действующая личность.

Если мы обратимся к словарно-энциклопедической педагогической литературе разных лет издания, то найдем там термины и *педагог*, и *учитель*, что вполне соответствует жанру энциклопедической литературы, создаваемой на основе научно-исторического подхода к научным понятиям, как важной составляющей теории любой науки.

Любому студенту исторического факультета известно, что происхождение термина *педагог* связано с системой воспитания в

Древней Греции (дитя + веду, воспитываю). Вот одно из кратких современных определений термина: *педагог* – это лицо, ведущее практическую работу по воспитанию, образованию и обучению, имеющее специальную подготовку в этой области (13. С. 205). В другом, более развернутом, определении термина мы читаем, что *педагог* – это лицо, ведущее преподавательскую или воспитательную работу: *школьный учитель, преподаватель* среднего специального учебного заведения, вуза и др. Педагог должен обладать высоким уровнем общекультурной и профессиональной компетентности, быть способным к функциональной адаптации в различных сферах педагогической деятельности, готовым самостоятельно проектировать и реализовать образовательные программы разного уровня и направленности (10. С. 571-572). То есть за словом «педагог» стоит более широкое понятие, чем за словом «учитель». Таким образом, применительно к сфере образования, *учитель* – это специалист, ведущий учебную и воспитательную работу с учащимися в общеобразовательных школах различных типов. Он реализует цели и задачи воспитания, организует активную учебно-познавательную и другую деятельность учащихся, направленную на их развитие и формирование разнообразных личностных качеств.

Необходимость передачи общественного опыта новым поколениям, подготовки этих поколений к жизни и продуктивной общественной деятельности привела к тому, что обучение и воспитание ранее других выделилось в самостоятельную общественную функцию. Поэтому и профессия учителя является одной из древнейших. Задачи и функции учителя, его роль и место в общественной жизни существенно менялись на разных этапах цивилизационного развития. Но каждая эпоха дала множество примеров подвижнического служения учителя обществу, убедительно показывая этими примерами высокое общественное назначение учительского труда. Труд учителя, как проявление его профессиональных и личностных качеств, следует рассматривать как явление большой социальной значимости. Научная педагогика всегда отстаивала принципы гуманизма, важнейшей чертой которого является воспитание не только образованного, но и нравственно совершенного человека, способного нести моральную ответственность и за свое поведение, и за применение полученных знаний и умений на общее благо. Поэтому не только профессионализм в широком и

глубоком его содержании, но и гражданственность и этика учителя определяют результативность его деятельности.

В условиях современного реформирования и обновления российского образования и российского общества в целом роль учителя трудно переоценить, так как именно от него во многом зависит успех реализации требований, предъявляемых государственными образовательными стандартами к результатам освоения ООП выпускниками общеобразовательных учебных заведений: личностных, метапредметных и предметных. О сложности педагогических задач, стоящих перед школьным учителем, можно судить по характеру требований, предъявляемых к предметным результатам освоения ООП учащимися основной школы, представленным ниже на примере предметной области «Общественно-научные предметы», в которую входят История России и Всеобщая история, Обществознание и География.

Общие требования к предметным результатам	Требования ко всей области «общественно-научные предметы»	Требования к разделу «История России. Всеобщая история»
<p>*освоение обучающимися в ходе изучения учебного предмета умений, специфических для данной предметной области</p> <p>*виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях</p>	<p>*формирование мировоззренческой, ценностно-смысловой сферы обучающихся, личностных основ российской гражданской идентичности, социальной ответственности и правового самосознания</p> <p>*приобретение теоретических знаний и опыта их применения для адекватной ориентации в окружающем мире, выработка способов адаптации в нем,</p>	<p>*формирование основ гражданской, этнонациональной, культурной самоидентификации личности обучающегося, осмысление опыта российской истории как части мировой...</p> <p>*овладение базовыми историческими знаниями, представлениями о закономерностях развития человеческого общества с древности до наших дней...; приобретение опыта</p>

*формирование научного типа мышления, научных представлений о ключевых теориях, типах и видах отношений	формирование собственной активной позиции в общественной жизни при решении задач в области социальных отношений	историко-культурного, цивилизационного подхода к оценке социальных явлений...
*владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами		*развитие умений искать, анализировать, сопоставлять и оценивать историческую информацию...

Даже неполное представление требований к результатам освоения выпускниками основной средней школы образовательной программы показывает, что одним из важнейших условий выполнения этих требований является наличие высококвалифицированных педагогических кадров. Не удивительно, что в перечне требований (по ФГОС ООО) к условиям реализации ООП на первое место поставлены требования к кадровым условиям. Перечень этих условий также широк и предполагает:

- укомплектованность образовательного учреждения педагогическими работниками с высоким уровнем квалификации,
- непрерывность профессионального развития педагогов, что, в свою очередь, требует
- оказания педагогам постоянной научно-теоретической, методической и информационной поддержки в их деятельности по реализации основной образовательной программы, использования инновационного опыта и др. (7. С. 39-40).

Работа школьного учителя, какой бы предмет он не преподавал, относится к весьма сложным видам деятельности. Современные функции учителя истории в школе весьма разно- и многообразны. В условиях диверсификации образования, что проявляется и в вариативности учебных программ, и в многообразии школьных учебников истории, и в повышении требований к качеству образования и др., чрезвычайно возросла ответственность учителя-историка за выбор и реализацию образовательной стратегии в соответствии с требованиями ФГОС, образовательной программой своей школы и другими объективными факторами. Учитель истории в полном объеме и на высоком профессиональном уровне может

выполнять свою высокую миссию в том случае, если он в свое время получил достаточную и необходимую профессиональную подготовку в учебном заведении. Это означает, что он должен быть подготовлен к выполнению педагогических функций в процессе подготовки к профессиональной деятельности и быть способным совершенствоваться в ходе работы по специальности.

Специальное историческое образование в нашей стране имеет непростую более чем двухвековую историю. К середине 1960-х гг. подготовка кадров историков с высшим образованием велась в более чем 100 университетах и педагогических институтах. В учебном плане специальности «История» большое место отводилось методологическим и социально-экономическим дисциплинам: марксистско-ленинской философии и истории философии, политической экономии, истории КПСС, истории религии и атеизма. Студенты изучали полный цикл базовых исторических дисциплин: историю СССР, всеобщую историю (древнего мира, средних веков, нового и новейшего времени, южных и западных славян, историю стран Востока и др.), специальные исторические дисциплины (археологию, историографию, источниковедение и др.), иностранные и древние языки и др. В связи с тем, что важной задачей высшего исторического образования являлась подготовка учителей истории и обществознания для средней школы, с 1959 г. было увеличено количество часов на педагогику и методику преподавания истории. Студенты проходили учебную практику в археологических и этнографических экспедициях, в архивах и музеях, педагогическую практику в школах. Не останавливаясь на вопросах конкретной реализации учебных планов, отметим высокое качество подготовки специалистов-историков, подавляющее большинство которых после завершения обучения в вузе направлялись на работу в школы, техникумы, некоторые – в музеи, архивы, вузы и другие государственные учреждения (11. С. 302).

По таким же учебным планам велась подготовка учителей истории на историческом факультете Уральского индустриально-педагогического института, созданного в 1930 г. (ныне - Уральский государственный педагогический университет), с 1934 года до января 1951-го как самостоятельного подразделения, с 1951 по 1955 гг. – в рамках факультета истории и русского языка и литературы. На основании приказа Минвуза СССР и МП РСФСР «Об объединении

отдельных малочисленных факультетов пединститутов с факультетами университетов», Свердловский пединститут передал в 1955 году Уральскому государственному университету исторические кафедры со всем преподавательским и лаборантским составом, студентов 1 – 4 курсов дневного и заочного отделений, оставив на своей базе только студентов 5 курса для завершения обучения и сдачи государственного экзамена. С 1955 г. до сентября 1963 г. на этом факультете продолжала функционировать одна кафедра всеобщей истории, обеспечивающая подготовку учителей по двум специальностям (12. С. 127, 389).

В 1992 году в структуре Уральского государственного педагогического института вновь был создан исторический факультет. В процессе разработки документации, необходимой для открытия факультета: учебного плана, квалификационной характеристики, рабочих учебных программ и др., - изучался и учитывался отечественный и зарубежный опыт подготовки специалистов. Учитывалась также новая общественно-политическая, социально-психологическая и образовательная ситуация в стране, новые требования к специалистам. Временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК), специально созданный для разработки пакета документов, при определении принципов и выборе педагогических идей учитывал, что образование как самостоятельный вид духовной и практической деятельности, обладающей самоценностью вообще, в то же время играет важнейшую роль в формировании потенциала любого общества. В жестких рамках статьи нет возможности представить полностью эти идеи и принципы. Отметим, как один из значимых, принцип достаточности образования, предполагающий в первую очередь фундаментальность вузовской исторической подготовки специалиста, полноту отражения в учебном плане современного исторического знания. Речь идет не о многознании как самоцели, а о таком фундаменте исторической культуры, который даст выпускнику возможность эффективно использовать её как для выполнения профессиональных функций, так и для дальнейшего самообразования.

Эти идеи и принципы коллектив разработчиков воплотил в квалификационной характеристике специалиста, а также в учебном плане как нормативном документе, определяющем содержание, структуру, логику и сроки подготовки специалистов, что предусматривало:

а) структурирование учебного плана с выделением трех блоков дисциплин – социально-гуманитарного, специального (предметного), психолого-педагогического; в каждом блоке предусматривался резерв аудиторного времени для вариативного образования;

б) заложение в программах по каждой дисциплине трех групп знаний: фундаментальных, составляющих основу изучаемой дисциплины, функциональных и оперативных;

в) технологический подход к профессиональной подготовке, что означало применение разных способов овладения знаниями (репродуктивных, проблемно-поисковых, автодидактических и др.) и контроля самостоятельной работы студентов.

Квалификационные требования к специалисту формировались с учетом, во-первых, ценностных ориентаций, интересов и потребностей государства, общества и отдельной личности в их неразрывной взаимосвязи, во-вторых, с учетом основных направлений профессиональной деятельности учителя-историка. Квалификационная характеристика включала в себя три группы требований: к личности специалиста, к профессиональной позиции учителя истории, к его знаниям, умениям и навыкам, - которые нами рассматривались как важнейшие, неполный перечень которых по каждой группе представлен ниже (формулировки требований также даны в усеченном варианте).

Требования к личности	Требования к профессиональной позиции	Требования к знаниям, умениям
- социальная зрелость и высокая гражданственность - демократизм и педагогический гуманизм как ориентированность на человека - развитый педагогический такт - коммуникативность, эмоциональная устойчивость - развитые когнитивные качества: аналитизм,	- гуманистическая направленность мышления и деятельности - отношение к правам и свободе личности ребенка как важному критерию оптимального функционирования школы - развитое историческое и социальное мышление:	- знает основы социально-гуманитарных наук в объеме, необходимом для решения педагогических задач, успешного усвоения методологических и прикладных вопросов специальности - обязательные и дополнительные исторические дисциплины в наборе

креативность, самостоятельность - творческий потенциал и способность к инновационной деятельности - готовность и потребность к профессиональному совершенствованию...	объективность, самостоятельность, критичность суждений - высокая культура отношения к прошлому - толерантность, уважительное отношение к иной позиции, другой точке зрения...	и объеме, обеспечивающем базовое историческое образование - психолого- педагогические и методические дисциплины, современные аудиовизуальные и компьютерные средства и технологии...
--	--	--

Отметим, что пакет документов разрабатывался в 1991 году, представлен учредителю в 1992-м (опубликован в 1993 г.), то есть тогда, когда в систему отечественного общего и высшего образования ещё не были внедрены государственные образовательные стандарты. В это же время Министерством образования РФ была организована работа по созданию ГОС ВПО, в том числе по направлению высшего педагогического образования. В 1994 г. был опубликован документ под названием «Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Требования к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки бакалавров по направлениям высшего педагогического образования» (тиражом в 300 экземпляров), при разработке которого были использованы авторские материалы коллективов педвузов, в том числе УрГПУ (А.С. Белкин, М.А. Галагузова, З.И. Гузненко, Г.П. Сикорская) (3).

Первый государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности «020700 – ИСТОРИЯ» (квалификация – учитель истории) был утвержден и введен в действие в 1995 году. Специальность была утверждена приказом Государственного комитета РФ по высшему образованию от 5 марта 1994 года № 180. Нормативная длительность очной формы обучения – 5 лет, что в пересчете на количественные показатели составляло 255 недель, в том числе теоретическое обучение 156 недель, практика – 20, итоговая государственная аттестация – 5 недель. В примечании указывалось, что вуз имеет право изменять объем часов, отводимых на усвоение учебного материала, для циклов дисциплин в пределах 5 % без превышения максимального объема

недельной нагрузки студента и при условии выполнения требований к уровню подготовленности выпускников. В этом стандарте дана общая характеристика специальности, сформулированы требования к уровню подготовки лиц, успешно завершивших обучение специальности (общие и по группам дисциплин), обязательный минимум содержания профессиональной образовательной программы (ПрОП). По дисциплинам предметной подготовки был выдвинут широкий круг требований к системе знаний, умений, представлений и способностей. Не имея возможности представить в полном объеме эти требования, сформулируем их в обобщенном виде. Специалист, сферами деятельности которого были обозначены преподавательская, научно-методическая, социально-педагогическая и культурно-просветительская, должен был осознавать личностную и социальную значимость своей профессии, обладать целостным представлением об образовании как особой сфере социокультурной практики, обеспечивающей передачу культуры от поколения к поколению и выступающей как контекст становления личности (2).

В 2000 году вместо стандарта 1995 г. был введен государственный образовательный стандарт ВПО по специальности «032600 – История», который был утвержден приказом Минобразования РФ от 02.03.2000 № 686. По итогам освоения профессиональной программы выпускнику присваивалась квалификация – учитель истории. В 2005 г. действующий стандарт был переутвержден и введен в действие с сохранением индекса и названия специальности и присвоением выпускнику той же квалификации. Эти стандарты, при сохранении некоторой преемственности по отношению к стандарту 1995 г., имели структуру, существенно отличающуюся от прежней и по форме и по содержанию, которая включала в себя следующие пронумерованные самостоятельные разделы:

1. Общая характеристика специальности.
2. Требования к уровню подготовки абитуриента.
3. Общие требования к основной образовательной программе подготовки выпускника по специальности.
4. Требования к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы подготовки учителя истории по специальности.

5. Сроки освоения основной образовательной программы выпускника по специальности.
6. Требования к разработке и условиям реализации основной образовательной программы подготовки выпускника по специальности
7. Требования к уровню подготовки выпускника по специальности.

Новым было наличие компактного текста квалификационной характеристики выпускника, включение требований к уровню подготовки абитуриента как условия качества подготовки специалиста. Требования к обязательному минимуму содержания ООП были представлены в формате отдельных предметных циклов с выделением в каждом федерального компонента и перечнем обязательных дисциплин, с указанием норм времени на изучение дисциплин всего цикла и каждой отдельно взятой дисциплины. При этом к каждой дисциплине прилагался тезаурус в виде перечня дидактических единиц, рассматриваемых как минимум содержания предмета и как основа для разработки рабочих учебных программ. В этих документах достаточно четко были обозначены права и обязанности вузов по вопросам разработки основной образовательной программы, требования к кадровому, учебно-методическому, материально-техническому обеспечению учебного процесса, к организации практик. В целом эти стандарты, которые можно рассматривать как стандарты одного поколения, позволили вузам, в частности, историческому факультету УрГПУ, создать значительный багаж теоретических, программных и учебно-методических материалов, что, в свою очередь, проявилось в высоком качестве профессиональной подготовки выпускников факультета (4; 5).

ГОС ВПО второго поколения, как мы видим, имеют единый макет, унифицированную структуру основных образовательных программ и в известной степени их содержание. Если же смотреть на образование как коридор возможностей страны, следовательно, чем сильнее государство, тем шире этот коридор (9. С. 7), то становится понятным шаг Российской Федерации, подавшей в июне 2003 года Заявку на присоединение к известному Болонскому процессу. Россия была принята в качестве члена Болонского процесса на Берлинской конференции министров, отвечающих за высшее образование, 19 сентября 2003 года (7. С. 59). С учетом зарубежного опыта и

отечественной практики в Российской Федерации началась и вот уже более 10 лет реализуется многоуровневая система высшего образования, в том числе исторического, при сохранении подготовки дипломированных специалистов.

В декабре 2009 г. приказом МО и Н РФ был утвержден Федеральный государственный стандарт ВПО по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) бакалавр) как совокупность требований, обязательных для реализации ООП по направлению подготовки образовательными учреждениями высшего профессионального образования на территории РФ. Подходы, структура и содержание этого стандарта существенно отличается от стандартов второго поколения, особенно в части требований к результатам освоения ООП, которые должны оцениваться с учетом приобретенных выпускником общекультурных и профессиональных компетенций. В стандарте сохранены основные предметные циклы: гуманитарный, социальный и экономический, математический и естественно-научный, профессиональный, - с перечислением обязательных базовых дисциплин направления подготовки. Что касается предметной подготовки (например, по истории), то она рассматривается как вариативная часть профессионального цикла. Проектируемые результаты по каждому циклу заявлены перечнем знаний, умений и владений, которые должны быть соотнесены с соответствующими компетенциями. Есть и другие различия в стандартах этих двух поколений, детальное рассмотрение которых не представляется возможным в статье. Важно иметь в виду, что новый стандарт – это документ, который содержит не только набор требований, минимальных для получения соответствующего образования, и которые должны быть выполнены образовательным учреждением, но и регламентирует цели, содержание, объемы и другие параметры подготовки обучающихся как необходимого условия качественной подготовки учителя в современных условиях (6).

В заключение следует отметить, что нормативные документы, регулирующие высшее историческое образование в педвузах, по своему содержанию должны быть взаимосвязаны с документами, определяющими основные параметры школьного исторического образования. При их разработке важно соблюдать определенную сопряженность с целями и задачами школьной предметной области

«История». В условиях радикальных трансформаций, происходящих в последние десятилетия в нашем обществе и за рубежом, школьный учитель истории практически каждый день сталкивается с самыми разными вопросами учеников относительно как исторического прошлого, так и настоящего: причинах того или иного события, возможных последствиях его и массой других. Поэтому студент-историк, обучаясь в вузе, должен приобрести не только систематизированные теоретические и практические знания целого комплекса наук, но и способность пользоваться этими знаниями в своей профессиональной деятельности.

Источники:

1. Бакалавр образования: программно-методические материалы по специальности 540201 «История. Часть 1 / под ред. З.И. Гузненко. Екатеринбург, 1993.
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускника по специальности «020700 – История». М., 1995.
3. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Требования к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки бакалавров по направлениям высшего педагогического образования. М., 1994.
4. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 032600 История. М., 2000.
5. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 032600 История. М., 2005.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/m788.html/Приказ
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации М. : Просвещение, 2011.
8. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. Акад. Наук, Рос. Акад. Образования; под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. 4-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2011.

Литература:

9. Козырев В.А., Шубина Н.Л. Высшее образование в России в зеркале Болонского процесса: научно-методическое пособие. 2-е изд., доп. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.

10. Новейший психолого-педагогический словарь / сост. Е.С. Рапацевич; под общ. ред. А.П. Астахова. Минск: Современная школа, 2010.

11. Педагогическая энциклопедия / гл. ред. И.А. Каиров, Ф.Н. Петров. В 4 т. Т. 2. М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1966.

12. Уральский государственный педагогический университет: Летопись-хроника. 1930-2000 / сост., общ. ред. А.М. Лушникова. Екатеринбург: изд-во УрГПУ, 2000.

13. Шукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007.

УДК

378.147:371.124:93(410)

ББК

ГСНТИ 03.09.31

Код ВАК 07.00.02

4404(4Вел)64+4448.896

В.Ф. Мезенцев

Нижний Тагил

**ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ В
СОВРЕМЕННОЙ ВЕЛИКОБРИТАНИИ**

АННОТАЦИЯ: В статье дается характеристика особенностей современного состояния подготовки учительских кадров в Великобритании с учетом общего развития образовательной системы в стране и последних изменений в практике преподавания истории в общеобразовательных школах.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Великобритания, историческое образование, подготовка учителей, политика государства в области образования.

V. F. Mezentsev

Nizhny Tagil

**PROBLEMS OF HISTORY TEACHERS TRAINING IN
MODERN BRITAIN**

KEY WORDS: UK, historical education, initial teacher training, state education policy.

ABSTRACT: The article describes the features of the current state of initial teacher training in the UK, taking into account the overall development of

the education system in the country, and recent developments in the practice of teaching of history at the schools.

Реформирование системы преподавания истории, которое происходит в британских школах в последние годы, вызывает необходимость развития новых схем и подходов к подготовке учителей истории в школах разных уровней и типов. К настоящему времени в системе подготовки учителей в Великобритании сложилась достаточно стройная система, в которой участвуют школы, университеты и государство. Подготовка преподавателя предполагает достижение им определенного квалификационного уровня, которое может быть достигнуто несколькими способами, в каждом из которых различное место занимают практики, ориентированные главным образом на педагогические знания и умения, и практики, связанные с предметной специализацией в определенной академической области.

Перед желающим получить квалификацию учителя начальной (primary) или основной (secondary) школы открывается несколько возможностей. Можно пройти подготовку, требующуюся для получения квалификационного звания, на основе работы непосредственно в школе. В 2011 г. в рамках реформы образования была обнародована новая система подготовки учителей на базе общеобразовательных школ. Ежегодно департамент образования выпускает перечень тех школ, которые получают право подготовки учительских кадров (School-centred initial teacher training). Кроме того, в рамках такой подготовки возможно прохождение курсов School Direct, которые объединяют несколько школ графства, где получающий квалификацию будущий учитель может при соответствующих успехах в будущем получить и работу (4). Предусмотрена также возможность получить квалификационную подготовку в рамках программы Teach First. Она предусматривает двухгодичное обучение на условиях оплаченной работы в школах, расположенных в районах со сложной социальной ситуацией и существующих на благотворительные взносы (5).

Другой способ получить квалификацию учителя предполагает, что в ходе обучения в университете помимо основной подготовки в той или иной академической области студент проходит обучение, направленное на подготовку к сдаче квалификационного экзамена, и предполагающие овладение теорией и методикой преподавания.

В настоящее время политика государственного департамента образования направлена на увеличение роли школ в подготовке учителей. В 2014 г. ассигнования на подготовку учителей в университетах были сокращены более чем на 18% до 16342 мест, в то время как объем ассигнований на программы подготовки на базе школ увеличился почти на 60% до 15254 мест. Это означает, что 37% всех учебных мест в настоящее

время выделено для программы School Direct, по сравнению с 25% в прошлом году (6).

Выражая в связи с этим свою озабоченность представители университетского образования подчеркивают важность той подготовки будущих учителей, которую они могут получить исключительно в рамках университетской программы. Джон Ферлонг, профессор Оксфордского университета, считает, что исследовательская составляющая очень важна для подготовки квалифицированных учителей, по крайней мере, по четырем основным соображениям: она лежит в основе всех знаний получаемых учителями; учителя должны обладать первоначальными исследовательскими навыками для того, чтобы осмысленно подходить к своей работе; она способствует профессиональному развитию; она обеспечивает учет всего того, что происходит в развитии профессиональной области знаний (6).

Эти проблемы вызывают дополнительное внимание в связи с изменениями в преподавании истории, в том числе с пересмотром национальной образовательной программы по истории (National Schools Curriculum). В частности, предполагается увеличение доли тех школьников, которые выбирают историю как предмет специализации в старших классах.

В октябре 2014 г. две ведущие организации в области исторических знаний – Историческая ассоциация и Королевское историческое общество – выступили с совместным заявлением, в котором выражалась озабоченность в связи с намерением Департамента образования сократить количество тех центров, где подготовка учителей происходит на основе сотрудничества с университетами. Эти меры, по мнению профессора Дж. Чэмпиона, председателя исторической ассоциации, «нанесут серьезный ущерб крайне эффективному партнерству между школами и университетами». Главная опасность этого решения, как следует из заявления, состоит в возможной утрате особенно необходимой в условиях реформы исторического образования базовой подготовки, ориентированной на основательные знания результатов развития исторической науки за последние десятилетия (1).

Подкрепляя эту позицию, авторы заявления обращаются к данным ежегодного доклада Исторической ассоциации за 2014 г. В этом докладе, носящем регулярный характер и основанном на репрезентативном обзоре мнений нескольких сотен членов ассоциации, занятых в сфере исторического образования, дается анализ состояния преподавания истории в английских школах.

В докладе приводятся мнения школьных учителей и представителей органов образования по различным аспектам школьного обучения истории. Согласно последнему докладу, почти 80% респондентов считают, что партнерское сотрудничество школ и университетов является наиболее эффективным способом подготовки учителей, в то же время более 70% опасаются, что предметный аспект преподавания пострадает, если роль

университетского участия будет сокращена. 90% респондентов согласились с тем, что все будущие преподаватели в программе их обучения, основанном на партнерстве школ и университетов, должны получить гарантированный минимум элементов, составляющих университетскую подготовку (2).

Учитывая, что в последнее время государственная политика была нацелена на расширение роли школ в подготовке учительских кадров на основе непосредственной работы в школе на основе программ Teach First и School Direct, респондентам был задан вопрос, насколько они согласны с тем, что такое расширение роли школ в подготовке будущих учителей повышает качество профессиональной подготовки преподавателя истории. Мнения по этому вопросу разделились. В то время как около трети респондентов считают, что такой шаг мог бы улучшить качество подготовки учителей истории, чуть менее трети не имеют по этому поводу мнения, и чуть более трети не согласились с этим предположением. Противоположная точка зрения была более выражена среди тех, кто в настоящее время непосредственно работает в классах (или является участником программы Teach First) в своих школах, 50% из них не согласны со сформулированным выше предположением (2).

В «докладе Картера» о подготовке учительских кадров, подготовленном по поручению Департамента образования, делается заключение о том, что существуют некоторые трудности в предметной подготовке, объеме знаний учителей, особенно начальных классов, которые вызывают проблемы в освоении новых программ, особенно при одногодичной программе обучения, и что необходимы меры для расширения именно предметной подготовки учителей, а также даются рекомендации, направленные на решение этой проблемы. Среди этих рекомендаций предлагается включение в программы обучения университетов специальных модулей, обеспечивающих возможности педагогического образования для студентов, которые предполагают получить соответствующую подготовку на завершающих курсах академического обучения (3).

Опыт педагогического образования в современной Великобритании показывает сложность и противоречивость требований к подготовке современного учителя. Соотношение практически ориентированных навыков и основательной специализированной подготовки в той или иной дисциплинарной области всегда остается предметом дискуссий и постоянного поиска эффективных способов наилучшего сочетания этих одинаково необходимых компонентов подготовки к профессиональной деятельности будущего учителя.

Источники:

1. Concerns over future of teacher training. URL: https://www.history.org.uk/news/news_2294.html (дата обращения: 11.02.2015)

2. Historical Association Survey of History in Schools in England 2014. URL: <http://www.history.org.uk/index.php> (дата обращения: 11.02.2015)
3. Carter review of initial teacher training (ITT). URL: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/399957/Carter_Review.pdf (дата обращения: 11.02.2015)
4. School-led teacher training. URL: <http://www.education.gov.uk/get-into-teaching/teacher-training-options/school-based-training> (дата обращения: 7.02.2015).
5. TeachFirst. URL: <http://www.teachfirst.org.uk/> (дата обращения: 11.02.2015)
6. Universities are still best place to train teachers, report says. URL: <http://www.theguardian.com/education/2014/jan/14/universities-best-place-to-train-teachers-report-says> (дата обращения: 11.02.2015)

УДК 930(470.5)

ББК ТЗ(235.55)

ГСНТИ 14.07.01

Код ВАК 07.00.02

И.В. Побережников

Екатеринбург

**УРАЛЬСКАЯ АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИСТОРИЧЕСКАЯ
ШКОЛА: РАЗВИТИЕ ТЕОРЕТИКО-
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ
МОДЕРНИЗАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ¹**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: школа, теория, методология, модернизация, региональный подход, диффузия, цивилизация, многоуровневый подход, акторный подход

АННОТАЦИЯ: Проблематика российских модернизаций занимает ключевое место в исследованиях уральской академической школы историков, лидером которой является академик В.В. Алексеев. При этом теоретико-методологическое обновление, поиск новых теоретических подходов и моделей всегда выступали важнейшим фактором расширения горизонта тематических исследований российских модернизаций, выбора новых сюжетов, переосмысления уже полученных результатов. К числу наиболее важных теоретико-методологических достижений уральских историков следует отнести исследования региональных аспектов модернизации,

¹ Статья подготовлена при содействии гранта Президента Российской Федерации по поддержке ведущих научных школ Российской Федерации (Проект: НШ-3422.2014.6)

многоуровневый подход при изучении модернизации, анализ модернизационных трансформаций в контексте российской цивилизации.

I.V. Poberezhnikov

Yekaterinburg

**THE URAL ACADEMIC HISTORICAL SCHOOL:
DEVELOPMENT OF TEORETIKO-METHODOLOGICAL
FRAME OF MODERNIZATION INVESTIGATION**

KEY WORDS: School, theory, methodology, modernization, regional approach, diffusion, civilization, multilevel approach, actor' approach

ABSTRACT: The problematics of the Russian modernizations takes a key place in investigations of the Ural academic school of the historians which leader academician V.V. Alekseev is. Thus teoretiko-methodological updating, search of new theoretical approaches and models always acted as the major factor of expansion of horizon of thematic researches of the Russian modernizations, a choice of new plots, reconsiderations of already received results. Most important teoretiko-methodological investigations of the Ural historians are researches of regional aspects of modernization, multilevel approach at modernisation studying, analysis of modernization transformations in a context of the Russian civilisation.

За четверть века, с конца 1980-х гг., на Урале, на базе Института истории и археологии Уральского отделения Российской академии наук, выросла под руководством академика В.В. Алексева авторитетная академическая школа историков, получившая международное признание (1. С. 4—15; 2. С. 7—16). Основные направления научного поиска уральской академической школы были заданы изначально сформулированными ее лидером В.В. Алексеевым идеями ретроспективной оценки прошлого с учетом вызовов настоящего, сопоставления фактических и альтернативных вариантов исторической динамики с последующими траекториями развития, постоянного соотнесения региональных, страновых и глобальных тенденций развития. Научные исследования школы охватили основные аспекты истории России/СССР, которые освещались в широком компаративном контексте на основе как теоретического, так и фактического осмысления важнейших процессов и событий.

Теоретико-методологические подходы представителей академической школы историков оказались особенно плодотворными в исследовании процессов модернизации. Вообще модернизационный подход (мультидисциплинарные теории модернизации), возникший в

середине XX в. под влиянием веры в прогресс и универсальные законы, регулирующие развитие разнообразных обществ, внес существенный вклад в освоение проблематики развития (31; 32; 33; 34; 28). Именно проблемы развития, перехода от традиционности к современности оказались в исследовательском фокусе представителей данного направления, которые проводили анализ преимущественно на страновом уровне, оперировали такими переменными, как культурные ценности и социальные институты, и использовали в качестве ключевых понятия традиция и современность.

Теоретические основы модернизационного подхода были разработаны в рамках эволюционизма, структурного функционализма, веберовской традиции (20. С. 70—77). Такой разнообразный и богатый теоретический фундамент создавал предпосылки для развития, совершенствования, оптимизации модернизационного подхода в будущем за счет возможной перестановки акцентов, реконфигурирования элементов теоретического базиса в ответ на вызовы реальности и потребности самих социальных и гуманитарных наук, склонных к постоянному обновлению. Действительно, модернизационный подход не застыл, не превратился в догматическое учение; напротив, он обнаружил значительный творческий потенциал, склонность к обновлению, открытость по отношению к критическим и конкурирующим теоретическим перспективам, что отразилось и в творчестве уральских академических исследователей.

Уральскими историками было предложено определение модернизации как всеобъемлющего процесса инновационных мероприятий при переходе от традиционного к современному, индустриальному обществу (6. С. 88). Подобное определение, в целом правильное, было принято многими историками.

В программных трудах, составивших основу уральской школы, по сути впервые в отечественной историографии была поставлена проблема взаимодействия модернизации и региональной динамики (6). Модернизация и региональное развитие рассматривались как два фундаментальных процесса, в значительной мере определивших облик современного мира, в том числе и российского общества. Была установлена глубокая взаимосвязь процессов модернизации и регионального развития, несмотря на то, что теоретически процессы модернизации и регионализации следовало, вроде бы, рассматривать как разновекторные. Присущие самой модернизации и процессам, ее

составляющим, неравномерность и разноразностность приводили к неравномерности регионального развития, к постоянному историческому «пересмотру» роли территориальных сегментов в региональной структуре общества. А столь же характерная для модернизации тенденция к политико-административной и этнокультурной унификации и систематизации на самом деле приводила к росту региональных противоречий. Идеи выравнивания уровней регионального развития и рационального размещения производительных сил, вошедшие в качестве важнейших составляющих в советский проект модернизации, не дали заметных позитивных результатов. Региональная неравномерность, с которой боролись Госплан и другие структуры, объективно присутствовала и в советской модели модернизации. Причины данного явления следует искать как в особенностях геополитического положения страны, исторического, социокультурного, институционально-имперского и командно-административного наследия, так и в природе самой модернизации.

Полученные в ходе анализа результаты позволяли утверждать, что даже в пределах одной страны и одного региона ритмы субпроцессов модернизации не совпадали, модернизация протекала неравномерно, в различной степени охватывая экономические и социальные сегменты общества, территориальные единицы. Это обычно приводило к серьезным противоречиям и конфликтам между отраслями производства, социальными слоями, территориальными сообществами и, конечно же, накладывало отпечаток на характер модернизации в целом и на ее темпы в частности.

В конце 1990-х гг. уральские историки обратились к теоретическому опыту немодернизационной версии парадигмы модернизации, которая сама возникла в 1980—1990-е как ответ на нарастание сложности реальных модернизационных процессов, совершенствование теоретического оснащения гуманитарных наук (7. С. 8—32; 8, с. 8—49; 16. С. 16—25; 17. С. 105—121; 18. С. 217—246). Неомодернизационный анализ, созданный Э. Тириакином, П. Штомпой, В. Цапфом, К. Мюллером, Р. Робертсоном и др. в результате своего рода теоретического синтеза классических моделей с деятельностными подходами, характеризовался меньшей абстрактностью, большей эластичностью по отношению к изучаемой реальности, акцентированным вниманием к акторно-деятельностным

аспектам развития. Неомодернизационный подход дистанцировался от эволюционистского телеологизма, фокусируя внимание не на анонимные законы эволюции, а на роль социальных акторов (коллективов и индивидов), противопоставлял трактовке модернизации как единого процесса системной трансформации признание возможности различного поведения социальных групп в условиях модернизации, включал в теоретическую модель фактор исторической случайности и признание циклической природы процесса модернизации и др.

Новый теоретический подход отчасти нашел воплощение в монографии «Опыт российских модернизаций» (14). Авторы монографии дали критический обзор модернизационной парадигмы (В.В. Алексеев, И.В. Побережников); проанализировали процессы модернизации на общероссийском уровне (В.В. Алексеев, И.В. Побережников, А.С. Сенявский, О.Л. Лейбович); предприняли попытку сопоставить динамики модернизации и регионального развития (К.И. Зубков, В.В. Алексеев, И.В. Побережников); исследовали основные subprocessы модернизации — индустриализацию, урбанизацию, формирование городского образа жизни — на материале уральского региона (А.Э. Бедель, В.Г. Железкин, К.И. Зубков, С.П. Постников, С.В. Воробьев, О.Л. Лейбович, Л.Н. Мартюшов, А.Г. Оруджиева, О.Н. Яхно).

Удалось показать существенную роль естественно-географических условий в процессе модернизации России. Саму возможность политики модернизации страны авторы книги связывали с исключительными естественно-природными факторами и резервами экстенсивного роста экономики. Авторы книги подчеркнули, что модернизация не может описываться в соответствии с «классическим» каноном как телеологический процесс гомогенизации и одновариантного распространения наиболее передовых институциональных и технологических форм. Так, например, в ходе раннеиндустриальной модернизации на протяжении второй половины XIX в. наблюдался непрерывный рост «протоиндустриальной промышленности» — мелких промысловых кустарно-ремесленных заведений, опровергающий представление о модернизации как процессе нивелировки производственных систем, выравнивания их по стандарту «индустриального капитализма».

На основе неомодернизационной версии модернизационной парадигмы была разработана фигурационная модель изучения модернизации, акцентированная на пространственную и темпоральную вариативность модернизаций; на взаимосвязанность страновых вариантов модернизации (своеобразные сплетения, фигурации); признание действенности как эндогенных (экологических, институциональных, социокультурных и др.), так и экзогенных факторов модернизаций (диффузии идей, технологий, организационных моделей; демонстрационных эффектов; конкуренции; обоюдных влияний и трансформаций) (20; 23. С. 42—52). Данный подход многомерен, чувствителен как к эндогенным факторам и механизмам, так и к экзогенным, учитывает: 1) действие механизма структурно-функциональной дифференциации, обоснованного Э. Дюркгеймом, Т. Парсонсом, Н. Смелзером, что находит выражение в процессах индустриализации, урбанизации, бюрократизации, образовательной революции, формирования гражданского общества и т.д.; 2) воздействие институтов, созданных предшествующими поколениями, на дальнейший ход развития (траекторная зависимость или зависимость от предшествующего маршрута развития, программирующая в действительности разновекторный характер страновых вариантов модернизаций); 3) социальные конфигурации, которые складываются между социальными силами, классами, стратами, определяют лидерство – и оказывают существенное влияние на выбор тех или иных инструментов преобразований, в частности, реформистских или революционных; 4) роль диффузии, то есть механизма распространения инноваций, в том числе их импорта в определенное общество извне, как важнейшего механизма модернизации и одновременно дифференцирующего фактора.

Диффузионистский подход, который ученые уральской академической школы применяют с начала 2000-х, позволил представить историю России как череду модернизаций под воздействием приходящих с разных сторон диффузионных волн (наиболее серьезные исследования проведены Е.В. Алексеевой и С.А. Нефедовым). Вообще диффузию, то есть распространение артефактов, технологий, практик, институтов, идей, следует считать универсальным механизмом не только социального развития, но и самого существования и функционирования общества. В ее основе

лежит естественная способность человека подражать, действовать по образцам. Уже проведенные исследования свидетельствуют о значимости диффузии инноваций в контексте российских модернизаций как на страновом, так и на региональном уровнях (9; 26; 10; 13).

Применяя парадигму модернизации к аграрной истории России, уральский историк Г.Е. Корнилов разработал концепцию аграрного перехода (11. С. 4–14; 12. С. 607–620). Согласно этой концепции, процессы модернизации определяли все сферы жизни деревни в конце XIX – начале XXI вв. Направления, темпы и формы составляющих компонентов аграрного перехода зависели и корректировались конкретно-исторической обстановкой. Аграрный переход, по мнению автора, включал экономическую, демографическую, политическую, правовую, культурную, социальную, селитебную трансформации. Выявлены три фазы аграрного перехода в российской деревне: конец XIX – середина XX в.; середина XX в. – конец 1980-х гг.; начало 1990-х гг. – начало 2000-х гг., – направления и формы проявления которых были обусловлены исторической обстановкой, борьбой конструктивных и деструктивных элементов.

На основе синтеза модернизационной и цивилизационной парадигмы в конце 2000-х был сформулирован теоретико-методологический подход, легший в основу комплексного изучения модернизаций в контексте цивилизационной динамики России XVIII—XX вв. В итоге были определены базовые параметры российской цивилизации, выявлены универсальные и цивилизационно-специфические параметры российских модернизаций, основные принципы функционирования, доминанты и этапы эволюции Российской цивилизации, установлены каналы и глубина воздействия цивилизационных структур на динамику, темпы и характер модернизации, а также, наоборот, влияние модернизации на культурно-цивилизационный облик России, определено соотношение эволюционных и революционных механизмов на разных стадиях модернизации. Установлено, что на большем протяжении времени (имперский период) модернизация осуществлялась на основе эволюционных методов, обеспечивших протоиндустриализацию, начальную стадию раннеиндустриальной модернизации. Революционные инструменты широко применялись на протяжении XX столетия, когда действительно был завершен переход к

индустриальному обществу, правда ценой фактической гибели российской деревни. Катастрофизм трансформаций XX в. объясняется затянутостью предшествующего эволюционного периода, приведшего в результате к взрывному революционному столетию с его поспешностью, низким качеством процесса и трагедией народа (29; 30).

Цивилизационные структуры в определенном смысле можно рассматривать в качестве внешних факторов по отношению к процессам модернизации в той или иной стране. Цивилизационные контексты в чем-то ограничивают динамику модернизации, придают ей своеобразные социокультурный облик, «выстраивают» своеобразную цивилизационную колею, вмещающую модернизационные преобразования. В этом плане интересные результаты были получены в ходе исследования акад. В.В. Алексеевым российской цивилизации в модернизационную эпоху. Оказалось, что, несмотря на кардинальные изменения, цивилизационная «решетка» России во многом сохранила свое внутреннее содержание при некоторой модификации формы, что доказывало устойчивость цивилизационных основ, которые «прорастают» даже сквозь «потoki» модернизации (3. С. 191–228; 4. С. 4–14; 5. С. 59–95).

Была обоснована необходимость самостоятельного анализа процессов модернизации на различных общественных уровнях и установления соответствия (также как и несоответствия, расстыковки) между ними, что обусловлено как неоднородностью, дискретностью исторической реальности (и невозможностью, соответственно, буквально переносить выводы, касающиеся одного уровня, на другой), так и многоплановым, многомерным характером модернизации. В итоге были идентифицированы факторы вариации процессов модернизации на различных уровнях. На мир-системном уровне ключевое значение имеет взаимосвязанность динамик развития различных обществ. На цивилизационном уровне в качестве дифференцирующих факторов выступают цивилизационно-культурные контексты, фундаментальные базовые (матричные) структуры и ценности, накладывающие отпечаток на цивилизационную динамику, в том числе модернизационную. Дифференциация страновых вариантов модернизации обусловлена особенностями географического положения, исторического опыта

стран, их размерами, временем вступления страны в модернизационную гонку, выбором стратегии развития. Необходимость исследования модернизации на региональном уровне обусловлена значимостью пространственных измерений модернизации, территориальной неоднородностью модернизационных процессов. Потребность же в локальных исследованиях модернизации (в многочисленных районах, поселениях, в жизни отдельных людей) объясняется тем, что именно микроуровень порождает макроисторию, поскольку историческая динамика обеспечивается многочисленными действиями людей; их выборы и стратегии способствуют формированию новых социальных структур, обуславливая, таким образом, и своеобразие рисунка становящегося современного общества, подчеркивая его национальную специфику (15). Опора на многоуровневый подход дала возможность по новому взглянуть на модернизационные процессы в России, получить новые научные данные о динамике и темпах индустриализации, урбанизации, профессионализации, формировании сферы гражданской деятельности в общероссийском, региональном и локальном преломлении, о восприятии данных процессов различными социокультурными группами, о реальных механизмах функционирования институтов.

Представители уральской академической школы изначально представляли, что без основательного изучения пространственных характеристик невозможно получить целостное и адекватное представление о модернизационном переходе. Попытки исследования региональной компоненты модернизации не прекращались и привели к разработке особого регионально-ориентированного модернизационного подхода, предполагающего отказ от односторонней линейной трактовки модернизации; признание вариативного, неоднозначного характера взаимодействия традиции и модернизации; принятие возможности длительного некомплексного развертывания модернизационного процесса не только в социальном, но и в пространственном плане; признание возможности вариативного поведения территориальных единиц (регионов и субрегионов) в процессе модернизации (конвергенция и дивергенция; восходящая, нисходящая или циклическая динамика) (19. С. 20—27; 27). Данная модель, в отличие от подходов, применявшихся в рамках прежних модернизационных исследований, отличается большей гибкостью и

эластичностью по отношению к изучаемой реальности, временным и пространственным ее измерениям; она более продуктивна при изучении субстрановой (региональной, субрегиональной) динамики модернизации, поскольку не требует рассматривать общество как однородное единое целое (монолит), функционирующее по одним и тем же схемам в любой точке своего пространства и временной протяженности. Напротив, она позволяет рассматривать общество как реальное, живое, неоднородное, вариативно (в том числе и в пространственном плане) реагирующее на вызовы современности.

Применение регионально-ориентированного подхода при изучении модернизации позволило сформулировать концепцию фронтальной модернизации применительно к тем регионам, в которых модернизация осуществлялась в условиях незавершенного освоения. Подобные ситуации были характерны для стран фронта, которые продолжали осваиваться в современную эпоху. К числу таких стран можно отнести Россию, США, Канаду, Австралию, Новую Зеландию. Крайние регионы России могут рассматриваться в качестве вариантов фронтальной модернизации в XVIII — начале XX в. К числу особенностей фронтальной модели модернизации (на примере восточных регионов России XVIII — начала XX в.) можно отнести большую подвижность населения, сохранявшее свою значимость освоение в разнообразных проявлениях, особую роль военного элемента, усиление гетерогенности в социальном, экономическом, культурном отношениях, причудливое переплетение традиции и новации в производственной, социально-институциональной, управленческой сферах, формирование анклавно-конгломератной пространственной структуры (22. С. 308—310; 24. С. 246—274).

Одной из ключевых предпосылок успешной реализации модернизационного проекта является наличие в современном российском обществе действующих субъектов, способных выступить акторами модернизации. Но на вопрос об их присутствии и локализации дается множество ответов: от утверждений, что модернизация в России невозможна за отсутствием субъектов модернизации до признания в качестве возможных акторов модернизации, например, среднего класса или госслужащих. Необходимо при этом отметить, что до сих пор в отечественной исторической литературе модернизация изучалась преимущественно на страновом (или региональном) макроуровне в формате

осуществления модернизационных субпроцессов (индустриализации, урбанизации, демографической революции, бюрократизации, демократизации, рационализации, профессионализации, образовательной революции). В подобных исследованиях модернизация обыкновенно превращалась в автоматический процесс, направляемый анонимными закономерностями и дирижируемый государством как почти единственным модернизационным актором. В этой связи высокую актуальность приобретает вопрос об адекватных методологических схемах исторического анализа формирования акторов модернизации, эволюции акторных структур, модернизационных стратегий акторов, исторического опыта формирования социальных статусов и идентичностей различных акторных групп, а также выработки технологий увеличения имеющихся в их распоряжении ресурсов и способов их преобразования в реальные современные возможности. Подобная работа только началась (25. С. 31—41).

Перспективным представляется сфокусироваться на определении роли институционально-организационных и социальных акторов (гражданские и территориально-отраслевые административно-бюрократические структуры, органы самоуправления, предприниматели, профессиональные группы и сообщества, иностранные специалисты, интеллигенция и т.д.) в обеспечении динамики и характера российской модернизации, их вклада в формирование институционально-политического, социально-экономического и культурно-символического облика модернизации. Новизна предлагаемого подхода заключается в его ориентации на «акционизм» (признание активной роли разнообразных субъектов; модернизация трактуется как результирующая многочисленных деятельностей, практик, стратегий, конфликтов, противостояний, альянсов и т.д.), «историзм» (обусловленность действий акторов их историческим социальным опытом; многолинейность, альтернативность и циклизм, как следствие пересечения в исторической реальности разнообразных интересов, практик, преобразовательных проектов и стратегий), историческую конкретность (дифференциация акторов; анализ не только социальных категорий, сообществ, но и индивидуальных агентов).

Подводя итоги, отметим, что ряд значимых теоретических, историографических и конкретно-исторических проблем истории

российских модернизаций уже нашел отражение в опубликованных трудах. При этом теоретико-методологическое обновление, поиск новых теоретических подходов и моделей всегда выступали важнейшим фактором расширения горизонта тематических исследований российских модернизаций, выбора новых сюжетов, переосмысления уже полученных результатов в рамках уральской академической школы историков. Опираясь на современные версии модернизационной парадигмы, уральские ученые охарактеризовали основные волны и закономерности российских модернизаций на протяжении XVIII–XX вв. на страновом и региональном уровнях; впервые в отечественной историографии поставили проблему взаимодействия модернизации и региональной динамики, создали для ее разработки собственную оригинальную конкретно-проблемную методологию; идентифицировали универсальные и цивилизационно-специфические параметры российских модернизаций, выявили механизмы воздействия базовых параметров российской цивилизации на темпы и характер модернизации, определили соотношение эволюционных и революционных механизмов на разных стадиях модернизации в России; сформулировали оригинальную концепцию фронтальной модернизации, которая объясняет своеобразие модернизационных процессов в условиях незавершенного освоения территорий. Разработанный представителями уральской академической школы историков многоуровневый подход дал возможность по-новому взглянуть на модернизационные процессы в России, обратиться к аспектам восприятия данных процессов различными социокультурными группами, к реальным механизмам функционирования институтов. На сегодня наиболее полно раскрыты темы цивилизационно-модернизационной динамики России, механизмов и моделей модернизации. Однако, проблема акторов российских модернизаций, ее агентов и проводников в страновом, региональном и локальном измерениях еще не являлась предметом комплексного и углубленного изучения и теоретико-методологической рефлексии. Между тем, без ее освоения невозможно понимание фундаментальных особенностей российского пути развития.

Литература:

1. Алексеев В.В. Уральская академическая школа историков (к 25-летию основания) // Уральский исторический вестник. 2013. № 1 (38). С. 4–15.

2. Алексеев В.В. Уральская школа историков // Место России в Европе и Азии: сб. ст. М.; Будапешт, 2010. С. 7—16.
3. Алексеев В.В. Трансформация Российской цивилизации в XX веке // Историческая уралистика и русистика. Будапешт, 2010. С. 191—228.
4. Алексеев В.В. Российская цивилизация (признаки, этапы развития, итоги и уроки) // Уральский исторический вестник. 2010. № 3 (28). С. 4—14.
5. Алексеев В.В. Россия как цивилизационный тип // Цивилизационное своеобразие российских цивилизаций XVIII—XX вв.: пространственно-временной аспект. Екатеринбург, 2011. С. 59—95.
6. Алексеев В.В., Алексеева Е.В., Денисевич М.Н., Побережников И.В. Региональное развитие в контексте модернизации. Екатеринбург-Лувен: Ин-т истории и археологии УрО РАН; Урал. гуманитар. ин-т, 1997.
7. Алексеев В.В., Побережников И.В. Модернизация и традиция // Модернизация в социокультурном контексте: традиции и трансформации. Сб. научн. статей. Екатеринбург, 1998. С. 8—32.
8. Алексеев В.В., Побережников И.В. Школа модернизации: эволюция теоретических основ // Уральский исторический вестник. Екатеринбург, 2000. № 5—6: Модернизация: факторы, модели развития, последствия изменений. С. 8—49.
9. Алексеева Е.В. Диффузия европейских инноваций в России (XVIII – начало XX в.). М., 2007.
10. Диффузия технологий, социальных институтов и культурных ценностей на Урале (XVIII – начало XX в.) / Отв. ред. Е.В. Алексеева. Екатеринбург: УрО РАН, 2011;
11. Корнилов Г.Е. Аграрная модернизация России в XX веке: региональный аспект // Уральский исторический вестник. 2008. № 2. С. 4—14.
12. Корнилов Г.Е. Аграрная модернизация России в XX веке // Ежегодник по аграрной истории Восточной Европы. 2012 год: Типология и особенности регионального аграрного развития России и Восточной Европы X – XXI вв. М.; Брянск, 2012. С. 607—620.
13. Курлаев Е.А, Корепанов Н.С., Побережников И.В. Техно-технологические инновации в горно-металлургическом производстве Урала в XVII—XVIII вв. Екатеринбург: БКИ, 2011.
14. Опыт российских модернизаций XVIII—XX века / Отв. ред. В.В. Алексеев. М.: Наука, 2000.
15. Опыт российских модернизаций XVIII—XX вв.: взаимодействие макро- и микропроцессов / Рук. проекта В.В. Алексеев. Екатеринбург: БКИ, 2011.
16. Побережников И.В. Модернизационная перспектива: теоретико-методологические и дисциплинарные подходы // Третьи Уральские историко-педагогические чтения / под ред. Г.Е. Корнилова. Екатеринбург: УрГПУ, 1999. С. 16—25.

17. Побережников И.В. Модернизация: определение понятия, параметры и критерии // Историческая наука и историческое образование на рубеже XX—XXI столетия. Четвертые всероссийские историко-педагогические чтения / под ред. Г.Е. Корнилова. Екатеринбург, 2000. С. 105—121.
18. Побережников И.В. Теория модернизации: основные этапы эволюции // Проблемы истории России. Вып. 4: Евразийское пограничье. Екатеринбург: НПМП «Волот», 2001. С. 217—246.
19. Побережников И.В. Пространственные аспекты развития: теоретико-методологические проблемы // Историческое пространство России: инерция и трансформация: Материалы Всероссийской научной конференции (12 мая 2003 г.). Челябинск: Издательство ЮУрГУ, 2003. С. 20—27.
20. Побережников И.В. Переход от традиционного к индустриальному обществу: теоретико-методологические проблемы модернизации. М.: РОССПЭН, 2006.
21. Побережников И.В. Уровни изучения модернизации: мировой, цивилизационный, страновой, региональный, локальный (теоретические аспекты) // Цивилизационное своеобразие российских модернизаций: региональное измерение: материалы Всероссийской научной конференции, 2-3 июля 2009 г. Екатеринбург: БКИ, 2009. С. 55—65.
22. Побережников И.В. Урал в XVIII—XIX вв. (пример фронтальной модернизации) // Восьмые Татищевские чтения. Доклады и сообщения. / Екатеринбург, 27—28 мая 2010 г. Екатеринбург: УМЦ УПИ, 2010. С. 308—310;
23. Побережников И.В. Линеарность VS многовекторность: реконцептуализация модернизаций // Цивилизация. Модернизация. Идентичность: материалы международного научного симпозиума (Москва, 27—28 ноября 2012 г.). М.: Издательский дом МЭИ, 2012. С. 42—52.
24. Побережников И.В. Фронтальная модернизация как российский цивилизационный феномен // Россия реформирующаяся. Вып. 12: ежегодник / отв. ред. М.К. Горшков. Москва: Новый хронограф, 2013. С. 246—274.
25. Побережников И.В. Акторы российской имперской модернизации: постановка проблемы // Урал индустриальный: Бакунинские чтения: Индустриальная модернизация Урала в XVIII—XXI вв. XII Всероссийская научная конференция. Материалы. Екатеринбург, 4—5 декабря 2014 г.: в 2-х т. Екатеринбург: УМЦ-УПИ, 2014. Т. 1. С. 31—41.
26. Роль эндогенных и экзогенных факторов в развитии российской цивилизации (XVIII – начало XX в.) / Отв. ред. Е.В. Алексева. Екатеринбург, 2014.

27. Россия в XVII – начале XX в.: региональные аспекты модернизации / Отв. ред. И.В. Побережников. Екатеринбург: УрО РАН, 2006.
28. Хантингтон С. Политический порядок в меняющихся обществах. М., 2004.
29. Цивилизационное своеобразие российских модернизаций: региональное измерение: материалы Всероссийской научной конференции, 2—3 июля 2009 г. / отв. ред. И.В. Побережников. Екатеринбург: ИИиА УрО РАН; БКИ, 2009.
30. Цивилизационное своеобразие российских модернизаций XVIII–XX вв.: пространственно-временной аспект / под ред. В.В. Алексева. Екатеринбург: УрО РАН, 2011.
31. Black C.E. The Dynamics of Modernization: A Study in Comparative History. N.Y.: Harper Colophon Books, 1975.
32. Lerner D. The Passing of Traditional Society: Modernizing the Middle East. New York, London, 1965.
33. Levy M.J. Modernization and the Structure of Societies. Princeton, 1966.
34. Rostow W.W. The Stages of Economic Growth. A Non-Communist Manifesto. Cambridge, 1960.

УДК 371.124:94

ББК

ГСНТИ 14.07.01

Код ВАК 07.00.02

4420.421+4426.63

М.Н. Дудина

Екатеринбург

**АКМЕОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА:
РЕФЛЕКСИВНАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА-ИСТОРИКА**

КЛЮЧЕВЫЕ ПОНЯТИЯ: социокультурные трансформации, рефлексивная культура, профессионализм педагога-историка, методология науки, инновационные методы изучения исторических фактов и событий.

АННОТАЦИЯ: Авторский подход состоит в понимании необходимости и возможности достижения вершин профессионализма педагога-историка в развитии рефлексивной культуры при освоении методологии науки и инновационных методов изучения исторических фактов и событий.

M.N. Dudina

Yekaterinburg

**ACMELOGY OF PROFESSIONALISM: A REFLEXIVE
CULTURE OF THE TEACHER EDUCATOR HISTORY**

KEY WORDS: social and cultural transformation, reflexive culture, professional educator history, methodology of science, innovative methods for the study of historical facts and events.

ABSTRACT.: The author's approach is to understand the necessity and the possibility of reaching the top of professionalism of teacher educator history on the development of reflective culture in the development of the methodology of science and innovative methods for the study of historical facts and events.

Человек есть путь ... и имеющаяся в нем
возможность, даруемая свободой... в своем

фактическом действовании решает, что он есть.

К. Ясперс

Социокультурные трансформации последних десятилетий
привели к отказу от многих традиций и утверждению инноваций,

пересмотру ценностно-смысловых ориентиров, обновлению содержания и технологий обучения, широкому применению проектирования в учебной деятельности учащихся и в этом контексте прогнозирования собственного профессионального роста, достижения акме (греч. акме – вершина, пик, расцвет, зрелость; англ. асте – высшая точка). Происходящие в образовании процессы предлагаем осмыслить во взаимосвязанных понятиях «педагогическая культура» и «рефлексивная культура». Педагог-историк как профессионал призван быть социально активным, стремящимся к вершинным достижениям. Акмеология педагогического профессионализма реализуется в освоении демократических идеалов. Это проявляется в конкретной предметной деятельности педагога-историка, его сознательном выборе ценностно-смысловых ориентаций, мотивов, содержания, используемых способов и средств, соответствующих современной образовательной парадигме. При этом важна преемственность и взаимосвязь педагогики, андрагогики и акмеологии (4). Являясь целостным приобретением интегративных свойств, *рефлексивная культура педагога-историка* смыслообразующей основой имеет представление о необходимости гуманизации российского общества, не имеющего демократических традиций в отечественной истории. Наличие такой смысловой доминанты ориентирует на изначально существующие разные уровни, измеряемые по критериями показателям профессионализма. Подчеркнем: речь идет об акмеологической проблеме, о профессионале, имеющем определенный опыт преподавания истории, взаимодействия с обучаемыми разного возраста. Современные авторы А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин выявили корреляцию рефлексивной организации деятельности и рефлексивной культуры субъекта деятельности. Это позволяет раскрывать инновационный потенциал личности, переосмысливая собственный опыт, повышая готовность к профессиональному творчеству (1; 2).

В данной статье затронем существенный в профессионализме историка – *методологический аспект* истории как науки и учебного предмета, последнее непосредственно связано с педагогикой и дидактикой. Личностно ориентированная модель современного образования как непрерывного («через всю жизнь») нацеливает на осознанный анализ профессиональной деятельности, выявление смыслов и мотивов, целей, в том числе творчества в проблемной

ситуации. Как системообразующий фактор профессионализма рефлексивная культура предполагает стратегию осознания и переосмысления личного опыта в конкретной деятельности, в противном случае она беспредметна (В.А. Слостенин). И это касается не только предметной компетентности педагога, но и его коммуникативной культуры, реализуемой в межличностных отношениях «педагог-обучаемый», что требует понимания другого, компетентной интерпретации внутреннего мира другого, принятия его таким, каков есть и не конфликтного продуктивного взаимодействия. Через механизмы отождествления, вживания, идентификации и эмпатии как элементы рефлексивной культуры педагог способен продвигаться к феномену акме. Адекватная критически-рефлексивная деятельность сознания педагога сопровождается позитивными и негативными эмоциями, переживаниями в трудных ситуациях. Развивая идею рефлексивно-акмеологической стратегии, современные авторы исследуют «конструктивную профессионально-педагогическую рефлексию», выделяют ее явное преимущество в сравнении со стихийно-ситуативной и предлагают проектирование модели развития рефлексии как основы рефлексивной культуры педагога (5).

Сказанное позволяет остановиться на конкретике исторического образования, стимулирующего рефлексивную культуру педагога в познании исторического пути человечества и нашего Отечества. Потенциально и реально значительный вклад в развитие рефлексивной культуры педагога-историка делает его *методологическая и методическая компетентность*. Однако преподавание истории в школах и вузах порой еще остается в плену у «единственно верного марксистско-ленинского учения». Преодолевая эту преграду, педагог должен избежать эклектики бессистемного знакомства с разными методологическими подходами, рефлексировав себя в понимании концептуальных моделей методологии истории.

Методология - наука о методах (от греч. methodos – путь, исследование, прослеживание) разрабатывает и исследует метод познания, принципы, концепции. Что касается истории, то ее методология решает названные проблемы в соответствии со спецификой предмета – человеческой историей, обосновывает адекватные методы исследования. Отсюда методологическое

многоголосье, методологический диалог между представителями разных течений, направлений, школ, которые не должны казаться педагогу ненужными для познания, поэтому и неосвоенными. Необходимо понять и донести до обучаемых в доступной форме, что не бывает научного исследования и преподавания, которые бы не имели методологических основ. Методология заявляет о себе на всех этапах исторического познания - выделение проблемы, выдвижение гипотезы, отбор исторических источников и методов их анализа, верификация полученных результатов. Если этим озабочен педагог-историк, то открытие методологических основ состоится. Методологические, теоретические знания содержатся явно (эксплицитно) или неявно (имплицитно) в терминологии, которой пользуется педагог и этому обучает. Сказанное предъявляет к исследователю и преподавателю определенные требования: во-первых, быть предельно внимательным к употребляемым или вводимым понятиям, давать им по возможности четкие определения, разводя понятия, устанавливая пределы их корректного использования; во-вторых, осознанно выбирать систему методов научного исторического исследования и четко ее представлять в процессе преподавания.

Подчеркнем, что рассматривая концептуальные модели методологии истории, упоминая их авторов, педагог найдет и методику преподавания истории, т.е. в соответствующие технологии. Не останавливаясь подробно, назовем некоторые методологические подходы - позитивистская методология истории (фактографический, социологический, структуралистский, клиометрический позитивизм); неокантианство (Баденская школа). Подробнее скажем о марксистской методологии, которая «заземлила» историю, положила в ее основу производственную деятельность, производственные отношения, в которых человек – главная производительная сила общества. Сконструированная Марксом модель всемирной истории проста для понимания, четкая, логичная и убедительная оптимистическим, созидательным духом революции. Диалектика развития производительных сил порождает нарастание противоречий между базисом и надстройкой, между производительными силами и сдерживающими их существующими (устаревшими в определенный период) производственными отношениями. Это противоречие ведет к классовой борьбе – движущей силе истории. Так пафос революции

обусловливается самим ходом истории, и революция оправдана, желательна. В.И. Ленин, как и многие, отнес «открытие» Маркса к величайшим в научном познании истории «как единого, закономерного во всей своей громадной разносторонности и противоречивости, процесса». Человек должен пожертвовать собой, своей жизнью, чтобы свершился прыжок из царства необходимости в царство свободы, из пред-истории к истинной истории.

Если говорить о современной методике преподавания, то дидактически продуктивны апология и критика методологии Маркса и «марксизма» в полилоге методологов и диалоге в учебной аудитории. Так будет сделан вывод о возникновении различных направлений и несмолкающей полемике. Особый разговор в данном контексте может идти о драме исторической науки и исторического образования в нашей стране, которая началась сразу после Октября 1917 г. Историки, негодные режиму, изгонялись, репрессировались; закрывались исторические факультеты в университетах, ликвидировался школьный учебный предмет история. В течение долгих семнадцати лет (до 1934 г.) вырастали поколения «без истории». «Настольной книгой» ученых-историков, учителей истории и малограмотных людей стала «История ВКП(б)». Вот такой хороший урок истории не только для прошлых, настоящих, но и будущих поколений.

Однако, наряду с историческим позитивизмом, критической философией истории, марксизмом развивалась историческая герменевтика (греч. *hermeneia* – толкование), экзистенциализм. Имена великих исследователей В. Дильтея, М. Хайдеггера, Г. Гадамера, М. Вебера, Г. Риккерта, Р. Коллингвуда, К. Ясперса, К. Поппера, не разделявших линейный подход в понимании прогресса (Гегель, Маркс, Конт), могут вызвать интерес, конечно, не у всех обучаемых. Также и имена отечественных методологов А.С. Лаппо-Данилевского, Л.Н. Гумилева (из ГУЛАГа привез свои рукописи об этнической истории, пассионарной теории этногенеза), А.Я. Гуревича. Надеемся, что педагогу и некоторым учащимся, студентам будут интересны современные поиски методологии истории. Они же подскажут и методику изучения истории, в частности необходимость использования инновационных технологий (3). В их числе - диалоговые (сократический и герменевтический); игровые (предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные,

драматизации), в том числе телевизионные, настольные; компьютерные; проектные (учебные и социально ориентированные). Именно в диалоге познание станет открытием того, что история находится в вечном движении фактов, событий и человеческих мыслей о ней. Ценность диалога трудно переоценить для личностного развития обучаемых и достижения акме педагогом, не напрасно его высоко ценил Сократ. Согласно ему в познании, обучении более всего полезна майевтика (греч. *maieutike* – повивальное искусство), предполагающая участие в диалоге для рождения знаний - *сократический метод*. Это реально в таком алгоритме - создание проблемной ситуации; формулирование проблемного вопроса; актуализация имеющихся знаний и умений; выдвижение гипотез; поиск системы доводов, доказательств, опровержений; умозаключение, выводы. Здесь появится взгляд на себя со стороны, который стимулирует рефлексию – оценивание своего мышления и речи, в целом своей позиции, сравнения с другими.

Если преподаватель ориентирует на чтение текстов, знакомство с авторами, то неизбежно появятся вопросы к тексту и его автору. Используя *герменевтический метод*, в алгоритме которого есть этапы пред-понимания, пред-положения, пред-угадывания; вопрошания (постановка вопросов), пред-суждения; истолкования (грамматическое, стилистическое, историческое, психологическое) и герменевтический круг - движение по которому – «набрасывание смысла» обсуждаемого и того, что за его пределами (3).

Рассматривая методику преподавания истории, предложим нетрадиционное - *решение «кейсов»*. Как обучающая технология кейсы возникли в бизнес-школе Гарвардского университета в 1870г., но опубликованы только в 1925 г. К середине XX в. сложился алгоритм работы с кейсами в обучении бизнесу, юриспруденции, медицине, в языковой практике. Современные сторонники использования кейсов в обучении предлагают их широко использовать (от 30% - 50% учебного времени до 90%). Это технология, ориентированная на поиск оптимального решения с помощью анализа конкретных ситуаций (англ. Case – случай, ситуация). Решение кейса стимулирует овладение методом проблемно-ситуационного анализа. Разумеется, как обучающая технология кейсы характеризуются общими (дидактическими) и специфическими (предметными, методическими) свойствами (7). В

историческом образовании мы видим ценность этой технологии в силу особенности истории как учебного предмета, ориентированного на познание прошлого для настоящего и будущего. Для достижения уровня акме в педагогическом профессионализме историка, видим большой потенциал творчества педагога и обучаемых всех возрастов, которых следует обучать не только с помощью готовых кейсов, но и увлечь составлением (небольшими группами или индивидуально). Дидактическая ценность этой технологии состоит в использовании совокупности взаимосвязанных фактов, событий, явлений, проблем, требующих конкретных обдуманных, ответственных решений. Целью их решения является применение ранее полученных теоретических и практических знаний и умений при анализе имевших место конкретных случаев, ситуаций, реальных событий и прогнозируемых. Заметим, что в методике преподавания истории продуктивно использование сослагательного наклонения. Индивидуальный, парный или групповой анализ ситуаций и событий истории позволяет выработать практическое решение, обосновать его и рефлексировать по поводу принятых решений и роли каждого участника. Достоинство этой дидактической технологии в обучении истории состоит в возможности приобщения обучаемых к разнообразным историческим источникам, фрагменты которых подбираются создателями кейса (от 3 до 5, 10 и более страниц текста). Как правило, предлагаемые проблемы не имеют «единственно верного» решения, они многовариантны, порождают альтернативность взглядов и позиций, поэтому поощряется генерация идей, креативность подходов, инициатива в поиске решения.

Результат обучения с помощью кейсов мы видим в развитии мотивов учения, овладении теоретическими и фактологическими знаниями, а также совокупностью умений, составляющих основу *универсальных учебных действий* (УУД) и совокупностью *общекультурных компетенций* (ОК) и *профессиональных* (ПК). Это соответствует требованиям современного Федерального государственного стандарта для школы и вуза.

Приведем проблемный материал, стимулирующий создание кейсов:

- «Сказали руси, чудь, словене, кричиви и весь: «Земля наша велика и обильна, а порядка в ней нет. Приходите княжить и владеть

нами»... свою страну, изобилующую разными благами, [мы] готовы вручить ...».

- «Люблю отчизну я, но странною любовью! / Не победит ее рассудок мой.

/Ни слава, купленная кровью,/Ни полный гордого доверия покой, / Ни темной старины заветные преданья/Не шевелят во мне отрадного мечтанья. / Но я люблю — за что, не знаю сам» (М.Ю. Лермонтов, Родина).

- «Крест и насыпь могилы братской. / Вот где ты теперь, тишина! / Лишь щемящей песни солдатской / Издали несется волна» (А. Блок).

- «Нас пули с тобою пока еще милуют. / Но, трижды поверив, что жизнь уже вся, / Я все-таки горд был за самую милую, / За горькую землю, где я родился, / За то, что на ней умереть мне завещано, / Что русская мать нас на свет родила, / Что, в бой провожая нас, русская женщина / По-русски три раза меня обняла» (К. Симонов, Ты помнишь, Алеша...).

- Мы вместе! Крым наш! В.В. Путин, 18 марта 2014 года, Москва, Кремль: «Чтобы понять, почему был сделан именно такой выбор, достаточно знать историю Крыма, знать, что значила и значит Россия для Крыма и Крым для России. В Крыму буквально всё пронизано нашей общей историей и гордостью. Здесь древний Херсонес, где принял крещение святой князь Владимир... В Крыму – могилы русских солдат, мужеством которых Крым в 1783 году был взят под Российскую державу. Крым – это Севастополь, город-легенда, город великой судьбы, город-крепость и Родина русского черноморского военного флота. Крым – это Балаклава и Керчь, Малахов курган и Сапун-гора. Каждое из этих мест свято для нас, это символы русской воинской славы и невиданной доблести. Крым – это и уникальный сплав культур и традиций разных народов».

- По поводу принятия Резолюции ООН «О борьбе с героизацией нацизма». Украинский дипломат А. Цымбалюк так объяснил решение своей страны проголосовать против резолюции: миллионы его соотечественников пали жертвами "еще одного тоталитарного режима - сталинизма". "До тех пор, пока сталинизм и неосталинизм не будут осуждаться в равной степени, как и нацизм, неонацизм и другие формы нетерпимости, Украина не сможет поддержать этот документ".

В заключение скажем, что своевременное развитие профессиональной рефлексии педагогов проявляется в успехах школьников и студентов, которые так же становятся субъектами развивающейся рефлексивной культуры. С решением этих задач связываем достижение более благополучного состояния российского гражданского общества, государства и личности.

Литература:

1. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Кн. 1-5. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. Кн. 1. М.: РАГС, 2000. 391 с.
2. Деркач, А.А. Акмеология: Учебное пособие / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. СПб.: Питер, 2003. 116 с.
3. Дудина М.Н. Зачем изучать историю? Или как я понимаю методику преподавания истории. Екатеринбург, 2002. 395 с.
4. Дудина М.Н., Загоруля Т.Б. Андрагогика и педагогика: проблемы преемственности и взаимосвязи. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2008. 244 с.
5. Развитие преподавателя вуза: коллективная монография / под ред. Н.И. Вьюновой (отв. ред.), Е.В. Кривотуловой, О.С. Копытиной. Воронеж: Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2012. 195 с.
6. Сластенин В.А. Рефлексивная культура и профессионализм учителя // Педагогическое образование и наука. 2005. № 3. С. 37–42.
7. Смолянинова О.Г. Дидактические возможности метода case-study в обучении студентов. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.lan.krasu.ru/studies/authors/smolyaninova/case-study/articles/didactic/didactic.html> (дата обращения: 08.03.2011).
8. Современные технологии профессионально-ориентированного образования. Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2009. 382 с.

УДК 371.124

ББК 4420.421

ГСНТИ 14.07.01

Код ВАК 07.00.02

И.С. Огоновская

Екатеринбург

СОВРЕМЕННЫЙ ПЕДАГОГ:

ИДЕАЛЬНЫЙ ОБРАЗ И РЕАЛЬНЫЙ ОБЛИК

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: гражданин, воспитатель, идеальный образ, образование, пассионарий, педагог, профессионал, реальный облик, учитель.

АННОТАЦИЯ: Автор статьи обобщает мнение мыслителей прошлого и настоящего о предназначении педагога, его личностных и профессиональных качествах; сравнивает идеальный образ с реальным обликом современного педагога, анализирует причины существующих расхождений; делает вывод о губительных последствиях бюрократизации российской школы для педагогов, детей, образования в целом и будущего страны.

I. S. Ogonovskaya

Yekaterinburg

THE MODERN TEACHER: THE PERFECT IMAGE AND THE REAL IMAGE

KEY WORDS: citizen, educator, perfect image, education, passionary, teacher, professional, real image of the teacher .

ABSTRACT: The author summarizes the opinion thinkers of the past and present of the purpose of the teacher, his personal and professional qualities; compares with the ideal image of the real image of the modern teacher, analyzes the causes of the existing discrepancies; concludes disastrous effects of the bureaucratization of the Russian school for teachers, children, education in general and the future of the country.

Создать образ идеального педагога* нетрудно — достаточно взять словарь пословиц и поговорок русского языка или книгу с высказываниями великих людей. «Чтоб других учить, надо свой разум наточить», «ворчаньем наскучишь, примером научишь», «от учителя наука», «всяк мастер на выучку берет, да не всякий доучивает», «диплом имеет, а дела не разумеет», «ученье без умения не польза, а беда», «учи других — и сам поймешь», «всякое полужнание хуже

всякого незнания», «много ученых, мало смысленных», «нужно учить не рассказом, а работой и показом» (5. С. 262 - 268.), - вот небольшой перечень русских пословиц и поговорок, но обобщенный портрет человека, который кого-то учит и воспитывает, уже готов: это человек умный, разумный, который много умеет, не ворчит, не поучает, а обучает умениям, воспитывает собственным примером, учит пониманию, терпеливо добивается результата, сам учится в процессе обучения других.

Мудрецы древности считали, что педагог (учитель) — это тот, «кто постигает новое, лелея старое», кто помогает человеку «свободно развиваться», кто «знает, где остановиться», кто «побуждает, но не заставляет» (Конфуций); кто дарит «нам... добрую жизнь» (Аристотель Стагирит); «чи слова не расходятся с делом» (Марк Порций Катон); кто краток в речах, «чтоб разум послушный тотчас понял слова и хранил бы их в памяти верно!» (7. С. 20, 21, 23, 121; 12. С. 45; 23. С. 113).

Великие умы Средневековья и Нового времени отмечали, что «учитель – это жертвенная профессия, это человек, способный спуститься с высот своих знаний до незнания ученика и вместе с ним совершить восхождение» (Авиценна); что обязанность педагога - «умело сеять в душах семена наук и осмотрительно орошать растеньица Божии», что воспитатель, как и садовник, должен быть искусным и опытным, «хорошо зная, что, где, когда и как нужно делать или не делать» (Я.А. Коменский); что «обучить другого, требуется больше ума, чем чтобы научиться самому» (Мишель Монтень); что «не удастся никогда создать мудрецов, если... убивать в детях шалунов» (Жан Жак Руссо); что «истинный учитель владеет секретом слова, умеет конденсировать и излучать духовную энергию, способен поднять душу до великих дел» (Дени Дидро) (6. С. 86; 12. С. 113; 12. С. 211).

Известные ученые и педагоги XVIII — XIX вв. подчеркивали, что педагог — это тот, кто подбирает материал «в соответствии со способностями класса», кто не переобременяет «учащихся выше меры и не создает им слишком легких условий»; кто присматривается к способностям учеников, знает их успехи, «чтобы понимать, чего он может ожидать и требовать от каждого» (М.В. Ломоносов); кто не преподносит истину, а «учит ее находить»; кто является «самым живым примером для ученика»; кем «руководит прирожденный такт»

и кто побуждает воспитанника к самостоятельному исследованию истины» (А. Дистервег); кто «ведет свое дело споро, легко и основательно» (В.Я. Стоюнин); кто понимает, что «из всех вообще безнравственных отношений — отношение к детям, как к рабам, есть самое безнравственное» (Г.Ф.В. Гегель) (10. С. 130, 138, 139; 12. С. 312; 13. С. 81, 173).

Писатели и поэты находили яркие образы, считая самым лучшим воспитателем, учителем (и даже совершенным!) того, кто «высказывает предположения, а не категорические суждения, кто пробуждает в слушателе желание познавать» (Р. Булвер-Литтон); «у кого есть внутренняя уверенность в том, что он есть, должен быть и не может быть иным», кто «соединяет в себе любовь и к делу, и к ученикам» (Л.Н. Толстой); кто «должен быть тем, чем он хочет сделать воспитанника» (В. Даль) (12. С. 356). Российские ученые писали о том, что «нужно любить то, что преподаешь, и любить тех, кому преподаешь», что «преподавателю слово дано не для того, чтобы усыплять свою мысль, а чтобы будить чужую» (В.О. Ключевский) (24. С. 608, 611); что «всякое знание остаётся мёртвым, если в учащих не развивается инициатива и самостоятельность: учащегося нужно приучать не только к мышлению, но и к хотению» (Н.А. Умов); что «сознательный и любящий свое дело учитель, конечно, может, особенно в раннем детском возрасте, влиять плодотворно на ученика при помощи любого предмета преподавания» (Д.И. Менделеев).

Советские руководители видели учителем, педагогом «не только высокообразованных, но и марксистски образованных», «кристально честных людей» (М.И. Калинин); того, кто «должен передать новому поколению все ценные накопления веков и не передать предрассудков, пороков и болезней», того, кто является «сотрудником ученика» (А.В. Луначарский) (11. С. 139).

Отечественные педагоги XX в. считали, что главная функция учителя — введение учеников в жизнь, что «если учитель хочет, чтобы что-либо было хорошо усвоено, он должен позаботиться о том, чтобы это было интересно» (Л.С. Выготский) (3. С. 149, 347); что без талантливого, влюбленного в свое дело учителя математики, не может быть и талантливых учеников, что «учитель — это первый светоч интеллектуальной жизни» (В.А. Сухомлинский) (23. С. 9, 26), что настоящий учитель — тот, кто «дарит себя детям», кто «ищет в ребенке богатство его души» (Ш. А. Амонашвили) (1. С. 8).

Если внимательно посмотреть на приведенные высказывания, то можно заметить, что большая часть из них касается сферы чувств и морально-нравственных качеств личности: педагог (учитель) любит детей, свое дело, свой предмет, верит в ценности, которые исповедует, излучает духовную энергию, поднимает ученика к вершинам и т.д.

Все вышеизложенное относится ко всем людям, выбравшим педагогическую профессию, и в этом смысле учитель истории — не исключение. Сошлемся на мнение студентов исторического факультета УрГУ (ныне УрФУ), обучающихся в 2007 — 2011 гг., на основании которого составлен обобщенный портрет идеального педагога. В нем 140 кратких характеристик, представленных в виде слов-синонимов к понятию «педагог»: аналитик, артист, воспитатель, демократ, диагност, дидакт, дирижер, жизнелюб, знаток, защитник прав, исследователь, импровизатор, интеллектуал, интеллигент, коммунар, личность, методист, мастер, новатор, организатор, оратор, рыцарь, стратег, творец, технолог, универсал, физиономист, эстет, юморист и др. (14) В результате обсуждения на семинарских занятиях студенты-историки выделили ключевые позиции, и основные черты «лица» идеального педагога стали выглядеть следующим образом:

П — Подвижник. Пассионарий. Профессионал;

Е — Единомышленник;

Д — Друг;

А — Альтруист;

Г — Гуманист;

О — Оптимист;

Г — Гражданин.

Попробуем рассмотреть указанные качества педагога в преломлении к реалиям современного российского образования.

Педагог-подвижник (тот, кто самоотверженно трудится, борется за достижение высоких целей на педагогическом поприще), *педагог-пассионарий* (активная личность, первооткрыватель, изобретатель, созидатель, «заражающий» своей позитивной энергией окружающих), *педагог-пионер* (первопроходец, новатор) в современных условиях — явление нередкое, но вместе с тем таковых становится все меньше. По данным нашего исследования *, 93,6 % учителей (в основном, обществоведов) одной из главных проблем современной школы считают значительное увеличение бюрократической (бумажной) работы. Многие из них отмечают такие

негативные моменты в жизни образовательного учреждения, как имитация деятельности, отсутствие времени на общение с детьми, формализм при подведении итогов работы. Как отмечают сами педагоги, в этих условиях им не хватает энергии и не остается времени на педагогическое творчество, под которым они понимают стремление к поиску нового (разработка нетрадиционных форм уроков, создание видеофильмов, театральные постановки, подготовка творческих проектов вместе с обучающимися и др.), преодоление шаблонов и стереотипов в самой работе, в межличностных отношениях, развитие эмоционально-чувственной сферы, интеллекта и т.д.

В этой связи актуализируются слова русского философа В.В. Розанова, написанные в 1904 г. «Еще много есть учителей, которые ничем на свете не интересуются, кроме ученика; для которых внутренний мир ученика занимательнее всякой книги; у которых, между собою, в товариществе — нет других разговоров, кроме как ученики, их характер, наклонности. Русский учитель только тонет в море формализма и официальной ответственности; борется с ними, и год на двенадцатый, на двадцатый службы — вовсе погибает, усталый, разбитый нервами, оскорбленный во всем светлом, что с университетской скамьи внес с собою в гимназию, и к этому 12, 15, 20-му году изображая из себя педагогическую мумию, движущегося мертвеца, или засев за карты, засев за бутылку, думая только об одном: «Как бы дотянуть 25-летие до пенсии». С каждым годом мертвая волна накатывает на учителя, а оживляющей под ним воды — нет. Учитель мертвеет: это главный «формуляр» о его службе, общий, общеизвестный... Мертвящий чиновнический элемент заел гимназию. Но если бы его стало меньше, если бы учитель не был так испуган ответственностью, так связан в каждом действии формою — много светлого, самопожертвованного показалось бы из этой сейчас заморенной и сухой фигуры» (19. С. 337 — 338).

Педагог-профессионал, с точки зрения современных студентов, - это тот, кто прежде всего честен, принципиален, равнодушен к детям и их проблемам, стремится развивать способности и таланты школьников (первая позиция), знает свой предмет, умеет увлечь им учащихся (вторая позиция). Между тем, с точки зрения современного чиновника, портрет идеального педагога несколько другой. Он представлен в приказе министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26 августа 2010 г. (№ 761н). В нем «зашифрованы» квалификационные характеристики должностей работников образования. В частности, учителю, по нашим подсчетам,

предъявлены требования по 42-м, педагогу дополнительного образования — по 34-м позициям. Почти половина обозначенных обязанностей учителя (20 из 42-х) определены глаголом «знает» (приоритетные направления развития образовательной политики, Конвенцию о правах ребенка, основы общетеоретических дисциплин, школьную гигиену, педагогику, психологию, возрастную физиологию, методику преподавания предмета, программы и учебники, средства обучения, педагогические технологии, трудовое законодательство, правила внутреннего распорядка и т.д.). Глаголами деятельности в документе обозначены следующие позиции: осуществляет обучение, использует разнообразные технологии, выбирает программы, планирует и осуществляет учебный процесс, разрабатывает учебную программу и т.д. Означает ли это, что «соответствующий» этому документу педагог авторитетен для школьников, пользуется их любовью и уважением? Тридцатилетний опыт работы в образовании позволяет нам высказать суждение о том, что среди педагогов-методистов, почетных работников и заслуженных учителей, встречаются и такие, которые соответствуют всем обозначенным выше требованиям, но неуважаемы и нелюбимы учениками. И как же быть со многими молодыми специалистами, которые еще многого не знают и не умеют, но дети ходят за ними по пятам, ловят каждое их слово, готовы бежать к ним на урок и задавать им множество вопросов.

Вполне понятно, что в нормативном документе нельзя записать обязанность любить детей и быть влюбленным в свою работу, быть примером равнодушия, честности, принципиальности, однако ранжирование педагогов по категориям в соответствии с формализованными показателями (да еще на основании субъективных документов-представлений) — это процесс, далекий от реальности. А ведь по сути единственным критерием состоятельности учителя должно быть заметное желание учащихся стремиться к нему на занятие, задаваемые учителю вопросы и улыбки детей во время общения с ним.

Учитель-единомышленник и Учитель-друг. Последние годы в педагогической литературе появилась такая характеристика педагога, как управленец (2; 4; 18), и чаще всего понятие «управление» отождествляется с понятием «руководство». Можно согласиться с тем, что одна из задач педагога — руководить процессом, выстраивать очередность продуманных шагов в соответствии с поставленными педагогическими целями (проектирование стратегии и способов достижения результатов, конструирование собственной педагогической деятельности и активности учащихся и др.). Вместе с тем формализованные показатели образовательного процесса (изучение предмета в соответствии с программой, нормирование времени общения в рамках урока, нацеленность на конечный

результат в виде аттестации) практически исключают равноправное общение педагога и ребенка. «Если педагог в школе не умеет управлять — он пропал; если же он умеет только управлять — пропали дети» - утверждал в одной из своих книг С. Соловейчик. Он же писал: «Чтобы принимать в педагогический институт, надо было бы каким-нибудь образом проверять дар общения» (22. С. 309-310). По сути речь идет о том, что педагог может достигнуть своих целей только в процессе сотворчества с учеником, выходя на высший уровень человеческого общения — духовный. При этом педагог не противопоставляет себя учащимся, а общается с ними на равных, без возрастной дистанции, проявляя способность быть молодым и эмоционально мудрым. В таком случае ребенок воспринимает педагога не только как Учителя, но и как *Друга*. Вместе с тем школьники и бывшие школьники (ныне студенты) отмечают, что их учителя очень много времени тратят на разные виды отчетности, подготовку мультимедиа-презентаций, представительство на различных собраниях, заседаниях, участие в конкурсах, и поэтому не уделяют обучающимся так необходимого им внимания. Следует отметить, что проблему недостаточного внимания детям выделили 14,2 % педагогов из опрошенных, но среди обучающихся «обижены» недостатком внимания со стороны педагогов более половины респондентов. В этой связи можно вспомнить слова Ш. Амонашвили: «Только духовная общность — и ничего, что может расколоть эту общность; только взаимность сотворчества, сотрудничества — и ничего, что может посеять в ней недоверие; только любовь, проявленная в тончайших формах педагогического мастерства, и ничего, что может отравить ее; только уважение и утверждение личностного достоинства — и ничего, что может ущемить радость взросления в ребенке; и наконец, только оптимизм и глубокое понимание ребенка — вот чем облагораживается наше воспитательное поле, на котором выращиваем мы будущее человечества, кuem судьбы и счастье людей» (1. С. 91, 92).

Учитель-альтруист и Учитель-гуманист — в какой-то мере родственные определения, поскольку трудно представить себе педагога, который не учил бы детей азам альтруизма и гуманизма (быть честным, трудолюбивым, соблюдать правила общежития, уважать окружающих, ценить дружбу, любить близких и т.п.) и сам не позиционировал себя в этих же ролях. Альтруизм учителя выражается

в готовности помочь ребенку в самых сложных ситуациях, пожертвовать своим временем, личными интересами ради него, в бескорыстности (готовности работать и без материального поощрения), милосердии, способности радоваться за других. Гуманизм — в защите ученика с профессиональных позиций, отстаивании его интересов, прав и свобод на всех уровнях педагогической деятельности, в применении классического принципа «не навреди», осознанном выборе средств, методов, способов деятельности. В центре внимания учителя-альтруиста и учителя-гуманиста — прежде всего сами дети, получающие радость от учения, а не программы, методики, стандарты. Вместе с тем, как отмечает в одной из своих статей Д. Левитес, гуманистическая педагогика зачастую не приживается в школах, живущих по другой «конституции», и педагоги, готовые работать, ориентируясь на ребенка, не получают необходимой поддержки (9). Кроме того, последние реформы в сфере образования, в частности, введение стимулирующей заработной платы, значительно усилили конфронтацию в педагогическом сообществе и значительно ослабили мотив «радости за успехи другого». В данном случае можно вновь поднимать проблему формализации школы, подчинения ее жизни регламентам, документам, спущенным сверху.

Рассматривая проблему педагогического альтруизма, нельзя не отметить и мнение педагогов о том, что время альтруистов «кануло в лету», что на педагогическом альтруизме сибаритствуют чиновники от образования, которые сами не делают ни одного шага без материальной выгоды.

Педагог-оптимист — это тот, кто удовлетворен своей работой, верит в свою миссию и предназначение, убежден в том, что от него во многом зависит будущее. В.В. Розанов вспоминает Н.М. Карамзина, который когда-то спрашивал: «Кто истинно счастливый человек?». И сам отвечал на этот вопрос так: «Истинно счастливый есть тот человек, которому Бог уделил вечно трудиться, но над тем трудиться, что он и любит, и во что верит» (20. С. 9). Если применить эти слова к педагогической деятельности, то можно с уверенностью сказать, что удел «вечно трудиться» - это для учителей. Однако глаголы «любить» и «верить» в настоящее время проблематичны в применении к современному учителю. К примеру, из опрошенных нами коллег 43,6 %, оказавшись в начале профессионального пути,

хотели бы иметь другую профессию (юрист, экономист, дизайнер, психолог, предприниматель, научный сотрудник музея, экскурсовод, детский адвокат, врач, зуботехник, работник торговли, домохозяйка, библиотекарь, работник оранжереи и даже слесарь). Причины такого явления многообразны и детально рассмотрены нами в нескольких публикациях (15; 16), поэтому обозначим лишь некоторые мотивы разочарования педагогов в своей деятельности. К ним мы можем отнести дегуманизацию среды образовательного учреждения, изоляцию творческих педагогов, формализованные показатели продуктивности деятельности, по которым оценивается работа педагога, профессиональное выгорание, снижение статуса педагогической профессии в целом.

Учитель-гражданин aргіогі — это социально активная личность, обладающая гражданскими правами и обязанностями, осознающая личную ответственность за построение такого демократического порядка, при котором признаются права человека. В этом смысле педагог, по нашему мнению, может и должен быть примером для обучающихся. В противном случае призывы к выполнению конституционных обязанностей, звучащие из его уст, никоим образом не могут быть восприняты его «подопечными». Представляется, что в качестве составляющих гражданской активности педагога можно рассматривать такие позиции, как свободное волеизъявление, самостоятельность личности, высказывание собственного мнения в случае необходимости, отстаивание своей точки зрения, демократический стиль общения. Вместе с тем, как нам видится, в реалиях современной школы мы сталкиваемся с тем, что гражданская позиция многих учителей не является ярко выраженной, что объясняется прежде всего процессом маргинализации педагогического сообщества (снижение статуса учителя, зависимость от администрации, процесс старения и боязнь потерять работу, приспособление к существующим «правилам игры» и др.) (17).

Резюмируя все вышеизложенное, можно с долей пессимизма сказать, что реальный портрет современного учителя далек от идеального образа ПЕДАГОГА как Подвижника и Пассионария, Пионера и Профессионала, Единомышленника и Друга, Альтруиста, Гуманиста и Оптимиста. И вина в этом не столько самого педагога, сколько окружающей его бюрократической реальности. Вместе с тем, как и в прежние времена, образовательное учреждение является той

питательной средой, в которой «выращивается» личность, от гражданских и духовно-нравственных качеств которой зависят судьбы окружающих людей и судьба Отечества в целом.

Литература:

1. Амонашвили Ш.А. Единство цели. М.: Просвещение, 1987. 208 с.
2. Бертон В. Принципы обучения и его организация. М, 2006. 317 с.
3. Выготский Л.С. - М.: ИД Шалвы Амонашвили, 1996. 224 с.
4. Давыдова Т.И, Давыденко Т.М., Шибанова Г.Н. Управление образовательными системами. М.: Изд. центр «Академия», 2006.
5. Даль В.И. Пословицы русского народа. М.: ННН, 1994. С. 262- 268.
6. Коменский Я.А. - М.: ИД Шалвы Амонашвили, 1996. 224 с.
7. Конфуций и его школа. М.: ИД Шалвы Амонашвили, 1996. 176 с.
8. Латынь на все случаи жизни / сост. С.Б. Барсов; худож. Е. Лиманов. М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2007. 431 с.
9. Левитес Д. Почему гуманистическая педагогика так трудно приживается в школе? // Первое сентября. 2000. № 85. URL: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200008503> (дата обращения 1.02.2014г.)
10. Ломоносов М.В. М.: ИД Шалвы Амонашвили, 1996. 224 с.
11. Луначарский А. Мир обновляется. М.: Молодая гвардия, 1989. 237 с.
12. Мудрость великих людей / автор-сост. С. Дмитриенко. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2009. 560 с.
13. Мудрость великих педагогов. М.: ОЛМАмедиагрупп, 2013. 304 с.
14. Огоновская И.С. Учитель высшей категории: ступени педагогического роста: рабочая тетрадь слушателя семинара. Екатеринбург: ИРРО, 2010. 32 с.
15. Огоновская И.С. Креативный учитель в современной школе: поле профессионального и личностного роста // Человек креативный: способности, ценности, культура: сб. науч. ст. 8-й Всерос. науч.-практ. конф., 17 – 18 нояб. 2011 г. Екатеринбург, 2011. С. 88 – 99.
16. Огоновская И.С. Принцип гуманизма и тенденции дегуманизации в современном российском образовании // Историческая наука и историческое образование как факторы гуманизации общества: сб. науч. ст. Екатеринбург, 2012. Ч. 1. С. 52 — 64.
17. Огоновская И.С. О гражданской позиции учителя в условиях современной российской школы // Российский человек в «разломе эпох»: quo vadis: материалы XV Международной научно-практической конференции Гуманитарного университета, 26 — 27 апреля 2012 года: доклады / Редколл: Л.А. Закс и др.: в 2 т. Екатеринбург: Гуманитарный ун-т, 2012. Т.1. С. 38 - 384.
18. Петрова Л. И. Основы управления педагогическими системами. Ростов –на-Дону: Изд. «Феникс», 2008. 349 с.

19. Розанов В.В. К положению учебного дела // Розанов В.В. Природа и история. Статьи и очерки 1904 — 1905 гг. М.: Изд-во «Республика»; СПб: Изд-во «Росток», 2008. С. 330-343.

20. Розанов В.В. Предисловие к первому изданию // Природа и история. Статьи и очерки 1904 — 1905 гг. М.: Изд-во «Республика»; СПб: Изд-во «Росток», 2008. С. 7-9.

21. Симоненко В.Д. Общая и профессиональная педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов. М.: Изд. центр «Вентана-Граф», 2006. 450 с.

22. Соловейчик С.Л. Педагогика для всех: Книга для будущих родителей. - 2-е изд. - М.: Дет. Лит., 1989. 367 с.

23. Сухомлинский В.А. О воспитании. М.: Политиздат, 1973. 269 с.

24. Энциклопедия мудрости. М.: РООССА, 2010. 816 с.

УДК 378.22

ББК 4264.1

ГСНТИ 14.07.01

Код ВАК 13.00.02

Л.В. Алексеева

Нижевартовск

**О НЕОБХОДИМОСТИ КОРРЕКТИРОВКИ
СОДЕРЖАНИЯ ПРОГРАММЫ АСПИРАНТУРЫ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ - 13.00.02 - ТЕОРИЯ И
МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (ИСТОРИЯ,
ОБЩЕЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ) В
НИЖНЕВАРТОВСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ
УНИВЕРСИТЕТЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: основная образовательная программа, стандарт, бакалавриат, магистратура, аспирантура, кафедра, учитель.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются проблемы методической подготовки историков в условиях реформ общего образования и обосновывается необходимость корректировки содержания программы аспирантуры высшего образования в Нижевартовском государственном университете.

L.V. Alekseeva

Nizhnevartovsk

**THE NEED TO ADJUST CONTENT POSTGRADUATE
PROGRAMS HIGHER EDUCATION - 13.00.02 - THEORY
AND METHODS OF TRAINING AND EDUCATION**

(HISTORY, GENERAL AND VOCATIONAL EDUCATION) IN NIZHNEVARTOVSK STATE UNIVERSITY

KEY WORDS: main educational program, standard, bachelor degree, magistracy, postgraduate study, chair, teacher.

ABSTRACT: About need of updating of the contents of the program of postgraduate study of the higher education - 13.00.02 - the Theory and a technique of training and education (history, the general and professional education) in Nizhnevartovsk state university. In article problems of methodical training of historians in the conditions of reforms of the general education are considered and need of updating of the contents of the program of postgraduate study of the higher education in Nizhnevartovsk state university locates.

Переход общеобразовательных организаций РФ на Федеральные государственные образовательные стандарты (5) требует существенной корректировки всех учебных дисциплин, но в особенности содержания дисциплин методического характера. Учитывая, что преподавание методических дисциплин в НВГУ теперь осуществляется практически всеми преподавателями кафедры истории России, требуется регулярная работа по повышению их собственных методических знаний, формированию методических компетенций. Составной частью повышения их квалификации является и подготовка ими научно-методических публикаций. В последние годы работа в этом направлении активизировалась, хотя, по мнению автора, не может быть признана достаточной. Сегодня перед ППС кафедры стоит задача по обеспечению научно-методической подготовки бакалавров и магистров к работе в новых условиях, учитывая, что именно они являются субъектами реализации ФГОС (4. С. 6; 1. С. 62).

Успешное прохождение аккредитации ООП бакалавриата и магистратуры (октябрь 2014 г.) показало, что учебный процесс осуществляется в соответствии с требованиями нормативных документов высшего профессионального образования. Вместе с тем, очевидно, что в изменившихся условиях, а именно то, что с 1 сентября 2012 года в Российской Федерации по мере готовности образовательных учреждений начался переход на Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, необходимы дальнейшие корректировки в учебных планах, программах методических дисциплин. В связи с этим, на

кафедре определены дисциплины, распределены преподаватели, идет работа над совершенствованием содержания программ.

Одна из главных составляющих стандарта, без которого невозможно успешное внедрение ФГОС в школе, - подготовка кадров (1. С. 62). Следовательно, чтобы подготовить бакалавров и магистров (учителей истории) к выполнению новых задач, необходимо в рамках учебных дисциплин сконцентрироваться на формировании таких компетенций, которые позволят им быть готовыми к осуществлению работы по новому стандарту. Речь идет о следующих направлениях научно-методической подготовки: обеспечение психолого-педагогической готовности (в т.ч. педагогическое проектирование, управление знаниями, знание психологических особенностей подросткового возраста); осмысление теоретических аспектов введения ФГОС (структура, содержание); обеспечение доступности новейшей информации по различным аспектам деятельности (например, психологические основы системно-деятельностного подхода; способы формирования универсальных учебных действий); обучение методам, формам и технологиям, заложенным в ФГОС (интерактивные формы и методы, урок в новой информационной образовательной среде); обеспечение готовности к созданию системы оценки ключевых компетенций, осуществлению мониторинга образовательных результатов по истории, руководству учебно-исследовательской и проектной деятельностью учащихся (2). В этой связи и необходимы изменения содержательных линий в программах учебных дисциплин бакалавриата по направлению 44.03.01 «История» и методических дисциплин по ООП «Теория и методика обучения истории» (магистратура).

Студенты-историки нашего вуза имеют возможность продолжить образование в аспирантуре. Как известно, с 2014/15 учебного года в аспирантуре определен новый формат, требующий существенной корректировки программы аспирантуры высшего образования по направлению подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки» (уровень подготовки кадров высшей квалификации).

Учитывая этап становления данного уровня образования в новом формате, также необходимо понимать, что в соответствии с реформами системы образования, проводимыми Министерством образования РФ, в системе подготовки аспирантуры произошли

существенные изменения. С 2014 г. аспирантура стала третьей ступенью высшего профессионального образования. По новому стандарту учебный план подразумевает дневную форму обучения (возможно 2 - 3 учебных дня еженедельно); в обязательной части учебного плана присутствуют дисциплины психолого-педагогического направления. Учебные курсы равномерно распределяются по всем трем годам очного обучения, по каждому курсу сдается зачет/экзамен согласно учебному плану. В ходе обучения аспирант также сдает экзамены кандидатского минимума. Параллельно аспирант в течение трех лет ведет научно-исследовательскую работу под контролем научного руководителя аспиранта. Обязательный результат научно-исследовательской работы аспиранта – публикация статьи в изданиях из списка ВАК и выступление на российской или международной конференции. Кроме того, аспирант принимает участие в кафедральных и межкафедральных научно-исследовательских проектах. Государственная итоговая аттестация аспиранта предусматривает защиту в конце третьего года выпускной квалификационной работы (похожая функция у дипломной работы для специалиста или магистерской диссертации магистранта). Важно помнить, выпускная квалификационная работа аспиранта не является эквивалентом кандидатской диссертации. По окончании аспирантуры выпускнику присваивается квалификация «преподаватель-исследователь». Обращаем ваше внимание, что написание и защита кандидатской диссертации, по новому стандарту, не входят в обязательную программу аспирантуры. Однако, если в ходе обучения аспирант опубликовал не менее трех статей в журналах из списка ВАК и получил высокую оценку экзаменационной комиссии за выпускную квалификационную работу, защита этой работы может приравниваться к предзащите кандидатской диссертации и аспирант получает возможность после окончания аспирантуры выполнить все формальные процедуры и защитить работу в диссертационном совете.

Считаем целесообразным с 2015 учебного года ввести по направлению подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки» (уровень подготовки кадров высшей квалификации) 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (история, общее и профессиональное образование) следующий учебный план, который составлен в соответствии с требованиями ФГОС высшего образования (уровень высшего образования, подготовка кадров высшей

квалификации). Стандарт утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 30 июля 2014 г. № 902.

Учебный план

программы аспирантуры высшего образования по направлению подготовки

44.06.01 «Образование и педагогические науки»

(уровень подготовки кадров высшей квалификации)

13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (история, общее и профессиональное образование)

Блоки и дисциплины	Зачетных единиц
Блок 1 Дисциплины (модули)	30
Базовая часть	9
История и философия науки	3
Иностранный язык	6
Вариативная часть	21
Обязательные дисциплины	
Теория и методика обучения и воспитания по истории	6
Методология и методика подготовки диссертационного исследования	4
Обработка экспериментальных данных	3
Дисциплины по выбору	
Педагогика и психология высшей школы /Современные педагогические технологии	2
Информационно-коммуникационные технологии в обучении истории / Интерактивные формы и методы обучения истории	2
Нормативные документы высшего образования / Менеджмент в образовании	2
Международное сотрудничество в сфере исторического образования / Руководство НИР школьников и студентов	2
Факультативы	
Теория и методика обучения истории в лицах	
Теория и методика обучения истории в профильной школе	
Теория и методика организации внеурочной деятельности по истории	
Блок 2 Практики	4

Научно-исследовательская практика	2
Производственная практика	2
Блок 3 Научно-исследовательская работа	137
НИР аспиранта и выполнение научно-квалификационной работы (ВКР)	137
Блок 4 Государственная итоговая аттестация	9
Кандидатские экзамены	3
КЭ по истории и философии науки	1
КЭ по иностранному языку	1
КЭ по Теории и методике обучения и воспитания (история)	1
Защита ВКР	6
	180

Учитывая, что на всех уровнях образования предстоит существенная корректировка содержания ряда дисциплин, а порой разработка абсолютно новых курсов, все это требует от профессорско-преподавательского состава кафедры истории России дополнительных усилий, выполнения поставленных задач в минимально сжатые сроки.

На что следует обратить внимание в методике преподавания методических дисциплин? В соответствии с требованиями ФГОС ВПО по указанным ООП и программе аспирантуры, реализация компетентного подхода предусматривает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных методов, форм проведения занятий (3). В основе организации учебной деятельности – групповые формы работы. Большое место занимают обучающие игры. На занятиях рекомендуется применение и кейс-метода. Большое место в изучении методических дисциплин занимают тренинги. Это ситуации, когда в условиях многократного упражнения, применения того или иного действия формируется методическое умение. Нельзя забывать и о педагогическом моделировании, проектировании, конструировании. Все эти методы позволяют студентам получить новый опыт, собственно интерактивное обучение и осуществляется через опыт и коммуникацию (3). Многолетняя практика свидетельствует, что обучение с помощью традиционных технологий не позволяет развить ключевые, базовые компетенции по конкретной учебной дисциплине, поэтому нужна решительная перестройка учебного процесса на всех уровнях высшего образования. Будущим преподавателям необходимо целенаправленно овладевать

интенсивными интерактивными технологиями обучения: играми, тренингами, кейсами, игровым проектированием, креативными техниками и многими другими приемами, потому что именно они развивают базовые компетентности и метакомпетентности студента, формируют необходимые для профессии умения и навыки, создают предпосылки психологической готовности внедрять в реальную практику освоенные умения и навыки (4). Именно им идти работать в общеобразовательные организации и реализовывать ФГОС ООО и ФГОС ОСО. О том, что методическая подготовка современных учителей оставляет желать лучшего, автор неоднократно подчеркивала в своих работах (6).

Бывая в школах города Нижневартовска, автор сделала вывод, что «шуму много», а толку мало. По сути ничего к лучшему не меняется. Формализм в обучении и воспитании так и не изжит; учащиеся, покидая школу, за самым редким исключением, производят впечатление людей малообразованных, плохо воспитанных, узко мыслящих. Попадая на бакалавриат, оказавшись в иных условиях и в академической среде (если повезет) они начинают свое обучение. И только очень немногие из них способны продолжить обучение в магистратуре. Поэтому основной контингент для ООП ВПО магистратуры «Теория и методика обучения истории» – это школьные учителя, осознанно пришедшие повысить свой профессиональный уровень. Среди них встречаются и кандидаты исторических наук, которые поступили в магистратуру по методике именно с одной целью - повысить уровень методических знаний и умений, который позволит им не только успешно работать в новых условиях, но и быть конкурентоспособными на рынке труда. И только после магистратуры самые упорные и целеустремленные поступают в аспирантуру. Хочется верить, что потребность у потребителей образовательных услуг в качественном методическом образовании существует; и она (эта услуга) должна быть предоставлена на самом высоком уровне. В противном случае от нее откажутся. А значит, ООП должна быть актуальной, современной, помогать отвечать на вызовы профессиональной среды. Сегодня требуется педагог, способный овладеть технологиями, обеспечивающими индивидуализацию образования, достижение планируемых результатов, мотивированный на непрерывное профессиональное совершенствование, инновационное поведение; ООП бакалавриата и

магистерская программа кафедры истории России Нижневартковского государственного университета, призваны это обеспечить. Что касается аспирантуры высшего образования по направлению подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки» (уровень подготовки кадров высшей квалификации) 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (история, общее и профессиональное образование) - то кафедра находится лишь в самом начале пути подготовки кадров высшей квалификации по указанному направлению, и о результатах говорить пока преждевременно. Будем надеяться, что обучение в аспирантуре станет не только логическим продолжением методического образования, начатого студентами на предыдущих уровнях образования, но и позволит сформировать новые компетенции в сфере методологии предметного образования, его целей и ценностей, технологий обеспечения оценки качества, теории и методики внеурочной работы по истории.

Литература:

1. Киселева М.Г. Структура профессиональной деятельности педагога как фактор успешной реализации ФГОС // Методист. 2014. № 7.
2. Об особенностях введения федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования // Вестник образования. 2012. № 2. Январь. См.: <http://poipkro.pskovedu.ru/?p=4531>
3. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение. М., 2012. 192 с.
4. Петунин О.В., Буланова С.Р., Ильина Е.И. Обеспечение научно-методической подготовки учителя как субъекта реализации ФГОС // Методист. 2014. № 7.
5. <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>
6. См. например: Алексеева Л.В. О проблеме методической компетентности учителя истории // Актуальные проблемы современного образования. Научно-методические труды. Нижневартовск, 2014. Вып. 1. С. 36-37; Алексеева Л.В. Методическая подготовка студентов-историков в Нижневартовском государственном гуманитарном университете: от знаний и умений – к компетенциям // История и краеведение Западной Сибири: проблемы и перспективы изучения. Сб. материалов V рег. науч.- практ. конф. с межд. участием в ИГПИ им. П.П. Ершова 7-8 ноября 2014 г. Ишим, 2014. С. 10-20, и др.

УДК 372.893

ББК 4420

ГСНТИ 14.07.01

Код ВАК 07.00.02

О.В. Гугнина

Оренбург

МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: метапредметный подход, стандарт второго поколения, обществознание, мировоззрение, картина мира.

АННОТАЦИЯ: Статья раскрывает особенности использования метапредметного подхода в преподавании обществознания. Метапредметный подход в преподавании является в современных условиях необходимым ответом на вызовы времени. Его содержание и сущность не являются абсолютно новыми в педагогической науке и практике, но овладение новыми методиками требует изменения учителя, высокого уровня его профессионализма и методического мастерства.

O.V. Guginina

Orenburg

A META APPROACH TO TEACHING SOCIAL STUDIES

KEY WORDS: a meta approach, the standard second-generation, social science, philosophy, world view.

ABSTRACT: The article reveals the features of using a meta approach to teaching social studies. A meta approach to teaching is in modern conditions necessary response to the challenges of our time. Its content and essence are not entirely new in pedagogical science and practice, but mastering new techniques requires a change in teachers, its high level of professionalism and methodological skills.

Сегодня понятия «метапредмет» и «метапредметное обучение» приобретают особую актуальность. Это вполне объяснимо, ведь метапредметный подход заложен в основу новых стандартов. В примерной программе по обществознанию цели и образовательные результаты представлены на нескольких уровнях – личностном, метапредметном и предметном. При таком подходе у учащихся формируется подход к изучаемому предмету как к системе знаний о мире. Метапредметная связь на уроке – это не просто интеграция, дополнение одной науки другой, это своеобразная синтезация знаний,

умений, навыков, это формирование видение мира, понимание места и роли человека в нем.

Метапредметное обучение было широко распространено в 1918 году. Молодое государство стремилось обновить все институты систему общества, в том числе и образование. Обучение разделялось на ступени. На первой ступени ставилась цель дать учащимся целостное представление об окружающем мире, уйти от предметного обучения. Предлагалось гулять, наблюдая природу, беседовать и трудиться, одновременно обучаясь.

В «Основных принципах единой трудовой школы» от 16 октября 1918 г. говорилось: «В первый период преподавание ведётся на основании серий, заранее подобранных предметов. Ученикам предлагается на изучение тот или иной продукт производства или элемент культуры, который подвергается всестороннему рассмотрению и как материал, данный природой, и как итог обработки. Попутно приобретаются краткие сведения о его физических и химических свойствах, его происхождении и развитии. Затем описываются все относящиеся сюда данные по истории труда (способы обработки в прошлом) и, наконец, приёмы современной промышленности для производства данного предмета. Само собою разумеется, простой рассказ должен занимать самое последнее место, на первом же должно стоять усвоение деятельное, почему и предметы должны быть выбраны с таким расчётом, чтобы изучение их могло вестись путём экскурсий, живого наблюдения и самостоятельного воспроизведения большинства относящихся сюда трудовых действий...».

Что из этого получилось в условиях полной неподготовленности педагогических кадров к такому переходу, можно прочесть в романе «Два капитана» В. Каверина: *«Старенькая преподавательница Серафима Петровна, приходившая в школу с дорожным мешком за плечами, учила нас... Право, мне даже трудно объяснить, чему она нас учила.*

Помнится, мы проходили утку. Это были сразу три урока: география, естествознание и русский. На уроке естествознания утка изучалась как утка, какие у нее крылышки, какие лапки, как она плавает и так далее. На уроке географии та же утка изучалась как житель земного шара: нужно было на карте показать, где она живет и где ее нет. На русском Серафима Петровна учила нас

писать «у—т—к—а» и читала что-нибудь об утках из Брема. Мимоходом она сообщала нам, что по-немецки утка так-то, а по-французски так-то. Кажется, это называлось тогда «комплексным методом».

Однако в условиях мобилизационной модернизации 1930-х годов резко повысилась потребность в специалистах конкретного профиля, и советская школа вернулась к дореволюционной методике, в основе которой лежали урочная система и предметное обучение. Многие из заложенного в «Основных принципах единой трудовой школы» (в частности, деятельностный, метапредметный подход в обучении) было забыто.

Современная система образования стоит перед очень сложной проблемой, в основе которой лежит противоречие между постоянно расширяющимся объемом знаний и возможностями их усвоения человеком. А это значит встает проблема дозированного отбора содержания учебного материала.

Что входит в метапредметный подход?

К рассмотрению сущности и возможностей реализации метапредметности можно подойти с двух сторон.

С одной стороны, с точки зрения содержания метапредметность – это особый способ содержательной интеграции предмета с другими предметами. Ученик и учитель вместе формируют представление о том, что знания интегративны. С другой стороны, эффективным способом реализации метапредметности могут стать интегрированные уроки.

Так, говоря о действии законов материалистической диалектики на уроке обществознания: закон единства и борьбы противоположностей, закон взаимного перехода количественных и качественных изменений, закон отрицания отрицания; мы неизбежно выходим за рамки предмета, вернее проходим сквозь эти рамки и проникаем в такие предметные области, как биология (развитие бабочки: гусеница-куколка-бабочка; развитие человека: детство, зрелость, старость), физика (при увеличении температуры, т.е. количества, изменяется состояние вещества, т.е. качества, вода: твердое-жидкое-газообразное), история («оттепель» отрицает «сталинизм», «застой» отрицает «оттепель», «перестройка» отрицает «застой»), экономика (кооперация-объединение работников,

ремесленное производство – мануфактура-фабрика, натуральное хозяйство – товарное производство).

То есть ученик и учитель должны учиться видеть эти пересечения предметных плоскостей, что придает знанию конкретный, а не абстрактноотвлеченный характер, связывает его с социальной реальностью.

Анализ функционирования избирательной системы конкретного государства в конкретный исторический период на уроке истории должно сопровождаться обращением к курсу обществознания, к политической теории избирательных систем и избирательного права. Наблюдается также пересечение с математикой, когда особенности действия пропорциональной или мажоритарной системы иллюстрируются конкретными математическими выкладками. На уроке экономики математические знания помогут рассчитать налоги, темпы роста ВВП, уровень инфляции, рентабельность и прибыль.

А можно обратиться к художественной литературе. В историю русской литературы вошла памятная дата: январь 1988 года. В первом номере журнала «Октябрь» за этот год начал печататься роман Василия Гроссмана «Жизнь и судьба». Это книга огромной мужественной силы и не привычной для читателя тех времен искренности. Книга печальная, жестоко откровенная, вся проникнутая болью. Но в основе этой боли – великая любовь к народу, а жестокая откровенность вызвана твердой верой писателя в свой народ, убежденностью, что народу необходимо знать о себе правду.

Хотя центральной идеей романа является идея о близости нацистского и сталинского режимов, тема межнациональных отношений, Холокоста является одной из самых важных.

Отрывок из романа (в частности, письмо матери) можно использовать на уроке обществознания в 10 классе при изучении темы «Нации и межнациональные отношения».

Фрагмент урока по обществознанию в 10 классе.

Тема урока: Нации и межнациональные отношения

Цель урока: подвести учащихся к пониманию принципа гуманистического подхода к этническим проблемам как одного из элементов культуры межнациональных отношений

Задачи урока:

1. Образовательные:

- углубление знаний о ведущих тенденциях развития наций и межнациональных отношений в современном мире, возможных путях межнациональной интеграции и гармонизации межнациональных отношений;

2. Воспитательные:

- выработать негативное отношение молодежи к национальным и межнациональным конфликтам;

- формирование толерантного отношения к людям иной нации, религии, взглядам;

3. Развивающие:

- уметь анализировать причины межнациональных противоречий.

Фрагмент урока.

Межнациональные отношения в различных странах современного мира нередко представляют собой весьма запутанный клубок социальных проблем, неудовлетворенных требований тех или иных этнических групп.

Крупнейший русский ученый-этнолог Л.Н. Гумилев не раз подчеркивал, что нельзя говорить ни о какой «чистоте крови», «исключительности», «избранности». Исходя из этого, сформулируем важное в нравственном отношении положение: любые претензии на «чистокровность» как с позиции науки, так и с позиции морали есть расистская фантазия или расчетливая политическая демагогия, обман. И обман не безобидный: именно на этой почве вырастают национализм, шовинизм, фашизм, означающие тупик на пути к будущему, причем тупик кровавый, о чем говорят и опыт истории, и опыт наших дней.

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<p>Вопрос: Приведите примеры из истории, когда идеи об исключительности одной нации приводили к «кровавому тупику»?</p>	<p>Предполагаемый ответ: Положения об исключительности, превосходстве одной нации, о «чистоте крови» были заложены в основу идеологии фашизма, и это привело к кровавым событиям уничтожения людей по расовому, национальному, религиозному признакам, примером этого может служить массовое истребление евреев (Холокост).</p>

На сегодняшнем уроке мы обратимся к литературному произведению В. Гроссмана «Жизнь и судьба», в котором он рассказал о событиях Великой Отечественной войны, о героических защитниках Сталинграда. Нас же интересует отрывок из этого романа - письмо Анны Семеновны к Виктору Павловичу Штруму, письмо матери к сыну. Анна Семеновна, еврейка по национальности, доживающая последние дни своей жизни в гетто на Украине, пишет прощальное письмо своему единственному сыну.

Чтение фрагментов письма. Обсуждение, ответы на вопросы.

Деятельность учителя	Деятельность учеников
<p>Вопросы:</p> <p>1. Кто напомнил Анне Семеновне о том, что она еврейка? Какие чувства испытала при этом Анна Семеновна? Что поразило Анну Семеновну в окружающих?</p> <p>2. Какую политику проводили нацисты по отношению к евреям? (найдите по тексту)</p> <p>3. Как описывает Анна Семеновна жизнь в гетто? Чему она не перестает удивляться?</p>	<p>Предполагаемые ответы:</p> <p>«Этим же утром мне напомнили забытое за годы Советской власти, что я еврейка. Немцы ехали на грузовике и кричали: «Юден капут!», а затем мне напомнили об этом некоторые мои соседи».</p> <p>Анна Семеновна пристальнее вглядывается в лица людей и не может «их понять по-настоящему», многие из них поражают ее своим различием характеров (соседки, которые делили мебель Анны Семеновны между собой, а потом начали плакать; старый пациент, который помог донести вещи, несмотря на запрет)</p> <p>Автор показывает, насколько были беззащитны евреи в первые же дни войны. Их переселили в Старый город, разрешив взять с собой 15 кг вещей. <i>Далее работа с текстом.</i></p> <p>Гетто объединило людей одной судьбы, но каждый по-разному вел в данной ситуации: Шперлинг в свои 58 лет раздобыл матрацы, керосин, дрова и радуется этому; Эпштейн ходит с немцами на обыски, участвует в допросах; инженер Райвич мечтает</p>

<p>4. Почему, находясь в таких невыносимых условиях, евреи все равно верили в завтрашний день?</p> <p>5. Почему жители гетто не чувствовали себя одинокими, что сплывало этих обреченных людей?</p> <p>6. По мнению автора, в чем заключалась трагедия евреев? Как эта мысль передана в письме?</p>	<p>вооружить гетто самодельными гранатами. В гетто все знают, что их ждет смерть, но жизнь берет свое: играют свадьбу, передают слух о наступлении советских войск, о приказе Гитлера не убивать евреев.</p> <p>Жизненный инстинкт заставляет людей надеяться и верить в завтрашний счастливый день. Анна Семеновна восклицает: «Мир полон, и все события, смысл их, причина всегда одни – спасение евреев. Какое богатство надежды!»</p> <p>Как многие герои романа, Анна Семеновна проходит испытание одиночеством: «Витя, я всегда была одинока». В гетто, оказавшись рядом с людьми одной судьбы, она не чувствовала одинокой. Это потому, что до войны она была незаметной песчинкой в пыльном потоке, а за колючей проволокой она почувствовала себя значимой частицей своего народа. Внимательно присмотревшись к людям, Анна Семеновна встала рядом с теми, кто сохранил в себе лучшие человеческие качества. Рядом с ними Анна Семеновна чувствует себя нужной, полезной людям. Она черпает силы в своем народе. Она инстинктивно сопротивляется смерти.</p> <p>По мнению автора, трагедия евреев в том, что они перестали ощущать себя отдельным народом. Эту мысль и передает в письме Анны Семеновны писатель: «Я никогда не чувствовала себя еврейской, с детских лет я росла в среде русских подруг, я любила больше всех поэтов Пушкина, Некрасова. А когда-то, Витенька, когда я была 14-ти летней девочкой,</p>
---	--

<p>7. По вашему мнению, почему писатель включил этот эпизод (письмо матери) в свой роман? Какую мысль он хотел донести до нас, читателей и всех живущих на земле?</p>	<p>наша семья собиралась эмигрировать в Южную Америку. И я сказала папе: «Не поеду никуда из России, лучше утоплюсь». И не уехала. А вот в эти ужасные дни мое сердце наполнилось материнской нежностью к еврейскому народу. Раньше не знала об этой любви»</p> <p>Писатель, включив в свой роман прощальное письмо матери, проживающей свои последние дни в застенках гетто, взывает нас всех к обязательному гуманистическому принципу: надо уважать все народы, нельзя принижать ни одну нацию. Писатель отстаивает жизненное право каждого народа жить свободно и достойно в содружестве всех наций.</p>
---	--

Принадлежность человека к той или иной нации не является ни достоинством, ни недостатком. Национальная принадлежность вообще не подлежит какой-либо моральной оценке, ибо оценивать собственно нечего: в ней не заключено никакого человеческого (социального) поступка, действия, отношения, свершения и т.д., которые можно было бы рассматривать с позиции добра и зла. Вместе с тем в реальной действительности нередки случаи, когда грубо принижается, оскорбляется достоинство человека (так называемый бытовой, неофициальный национализм, шовинизм). Такое поведение можно расценивать только как аморальное, как поступок подлый, недостойный порядочного человека, ибо фактически он унижает личное достоинство человека, которое, если исходить из цивилизованных, гуманных принципов, следует понимать, как равенство всех людей перед законами морали, как право каждого на уважение независимо от происхождения, социального положения, мировоззрения и т.д.

Деятельность учителя	Деятельность учеников
<p>Вопрос: Как следует строить отношения с людьми другой национальности, как относиться к ним? Как вести себя с</p>	<p>Предполагаемый ответ: Современная цивилизованная этика межнациональных отношений дает четкий, совершенно</p>

ними?	определенный ответ: эти отношения всегда, в любой ситуации должны строиться только на основе моральных и правовых норм. Эту мысль можно выразить конкретнее: поскольку мы всегда жили и будем жить в многонациональной среде, каждый из нас обязан проявлять особую деликатность и ответственность в отношении к людям другой национальности. Ответственный человек всегда должен предвидеть последствия своих поступков и знать, что за них придется отвечать по законам морали и права.
-------	---

Домашнее задание. Письменно выполнить следующие задания:

1. Сформулируйте основные причины, вызывающие межнациональную напряженность или конфликты.
2. Охарактеризуйте основные пути преодоления межнациональных конфликтов.

Отметим здесь крайнюю важность и для учителя, и для учащихся рефлексии, постоянного контроля движения своих мыслей. Не менее важны хорошее знание своего предмета, свободное ориентирование в нем, широта кругозора и постоянное стремление к новым знаниям. Метапредмет не отменяет предмет, он идет «сквозь» и «над» предметом.

В море плюрализма, оценок, концептуальных подходов учителю поможет выплыть хорошая методологическая подготовка, сформированное методологическое мышление.

Здесь можно выйти еще на один аспект метапредметности – формирование личностной оценочной позиции. Важно не только увидеть, как проблема была решена в истории, но выработать свою нравственную оценку по отношению к выбору, сделанному в критический период развития тем или иным деятелем, уметь ее сформулировать и аргументированно отстаивать. Этому поможет использование такой формы работы, как написание эссе.

Развитию логического мышления способствует структурирование и схематизация учебного материала. Составление планов, таблиц по разным основаниям, разработка схем и логических конспектов – все это уже давно есть в арсенале учителя.

Главное сегодня для каждого учителя – это критически пересмотреть свои методы работы, способы подачи материала. Свою работу надо структурировать по-новому, в соответствии с теми вызовами, которые ставит время.

УДК 94(48),04

ББК ТЗ(4)-453

ГСНТИ 03.09.03

Код ВАК 07.00.02

К.Г. Жапарова, С.А. Абдрахманова, Г.М. Толепбергенов

Кокшетау (Республика Казахстан)

РЕФОРМАЦИОННОЕ ДВИЖЕНИЕ: НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Реформация; Мартин Лютер; Кальвин; диаконат; религиоведение.

АННОТАЦИЯ: В данной статье рассматриваются проблемы «Лютеровского возрождения» в Европе, теологические и рационально-научные подходы к изучению религиозных процессов. Современные концептуальные подходы к проблеме реформационных движений, итоги реформационного движения. Актуальность преподавания предмета религиоведения в светских учреждениях.

K.G. Japarova, S. A. Abdrakhmanova, G. M. Tolepbergenov

Republic of Kazakhstan, Kokshetau

SOME ASPECTS of the REFORM MOVEMENT

KEY WORDS: Reformation; Martin Luther; Calvin; diaconate; Religion.

ABSTRACT: This article discusses the problem of "Lutheran revival" in Europe, theological and rational-scientific approaches to the study of religious processes. Modern Approaches to the problem of the Reform Movement, the results of the Reformation movement. The relevance of teaching the subject of religion in secular institutions.

В настоящее время в связи с приближением юбилея Реформации, пятисотлетия со дня написания 95 тезисов, историей

этого движения интересуются не только члены протестантских церквей и студенты богословских факультетов европейских университетов, но и широкая общественность в Европе. «Лютеровское возрождение», произошедшее в самом начале XX века, и связанное с именами таких знаменитых немецких ученых, как Рудольф Отто, Пауль Альтхаус и Вернер Эйлерт, еще не закончилось. Интерес к Лютеру и другим идеологам Реформации, их убеждениям и жизни возрастает не только в Европе, но и на постсоветском пространстве. Связано это правда не столько с приближающимся юбилеем, сколько с законодательно закрепленной свободой вероисповедания, не только декларируемой, но и осуществляемой на практике в постсоветских государствах, в том числе и в Казахстане. Скрытно существовавшие в советское время протестантские церкви отныне стали полноценной частью казахстанского общества, внося свой вклад в культурное и религиозное развитие страны, участвуя в таких значительных событиях общественной и политической жизни Казахстана, как Съезд лидеров мировых и традиционных религий. В то же время традиционные протестантские церкви осознают, что они возникли не вчера и не на пустом месте. Это осознание, столь необходимое для самоидентификации этих общин и понимания их места в обществе, нуждается в оценке тех исторических событий, которые послужили причиной возникновения церквей Реформации.

Введение предмета религиоведения в девярых классах средней школы Казахстана подчеркивает актуализацию данной темы и также служит возрастанию интереса к ней со стороны студентов и преподавателей ВУЗов, которые так или иначе связаны с религиоведением.

Знание истории данного движения необходимо для адекватного преподавания предмета религиоведения и понимания того, какие религиозные течения являются протестантскими, а какие нет. Для современного человека понимание таких крупных исторических событий общемирового значения, как Реформация, просто необходимо. Конкурентоспособная нация состоит из конкурентоспособных личностей. А чтобы личность была таковой, ей необходимо знание основных событий мировой истории. Собственно исторический интерес к Реформации обусловлен тем, что понимание Реформации необходимо для сознания других событий мировой истории. Очевидно, что Реформация явилась следствием одних

событий и причиной других. Это и обуславливает исторический интерес к этому движению и необходимость адекватного преподавания данной темы в курсе истории средней школы. Посвященное этой теме лишь одно занятие в курсе истории средней школы должно давать адекватное представление об этом движении, обращать внимание не только на политический аспект, но и комплексно-исторический, включающий в себя социальный, экономический и религиозно-философский аспекты. Последнее зачастую остается в тени, или упоминается вскользь, поэтому необходимо изучение взглядов современных ученых-историков на это событие, которые используя последние достижения таких наук и научных направлений, как социология, глубинная психология, психология толпы, философия и собственно истории, изучили данный период, опровергли общепринятые, но ошибочные мнения, уточнили многие детали.

Правда, здесь нужно отметить, что по многим фактам истории, в том числе касающиеся Реформации, нет согласия всех ученых. Зачастую можно говорить лишь о мнении конкретных ученых и мнении большинства. Наиболее показательным является, наверное, достаточно обоснованный вывод о том, что Мартин Лютер не прибывал к дверям замковой церкви в Виттенберге свои тезисы. Это мнение большинства ученых. Хотя еще остаются и такие ученые, очень компетентные и уважаемые, которые поддерживают распространенное в церковных кругах мнение о том, что тезисы были все-таки прибиты.

Неспособность осознать степень доктринальной обусловленности ценностей, настроений и действий, несомненно, внесла свой вклад в поверхностность некоторых современных исторических работ. Новые взгляды и настроения, связанные с Реформацией, не были ни произвольными, ни реакцией на чисто социальные или экономические силы. Позитивное и преданное отношение к светскому порядку, столь характерное для Реформации и представляющее такое значение для формирования современной западной культуры, основывается на ряде богословских представлений.

Некоторые исследователи Реформации, особенно в XIX в., увлекались «романтическим идеализмом», предполагавшим, будто религиозные идеи были единственной движущей силой западной

истории в шестнадцатом столетии. Понятие о «чисто религиозной обусловленности» основывается на недоказуемом предположении, будто религиозные идеи существуют в полной абстракции и оторванности от социальных и материальных факторов. На самом деле, религиозные идеи часто находятся под глубоким влиянием социального контекста, в котором они развиваются. Для иллюстрации этого можно привести пример. Одной из характерных черт взглядов Жана Кальвина на христианское служение в городе Женеве, как это было изложено в 1541 г., являются четыре степени служения — докторская, старейшинская, пасторская и диаконская. Особый интерес представляет четвертая степень — диаконская, или, если быть точнее, диаконат. К концу средневекового периода диаконат стал рассматриваться не более как ученичество, предшествующее священству, что позволяло пройти значительному сроку перед тем, как человек, наконец, рукополагался в священники. Кальвин настаивал на том, что диаконат должен быть отдельным мирским институтом с определенным набором функций и обязанностей. Частично этот акцент на отчетливости роли диаконата основан на Новом Завете: комментируя Книгу Деяний 6,1-6, Кальвин связал диаконат с апостольской обязанностью заботиться о бедных.

Идея могла быть вполне библейской, однако способ ее осуществления был глубоко «женевский». Здесь, как и в других местах, кальвиновская структура женевской Церкви, изложенная в 1541 г. в «*Ordonnances ecclesiastiques*», представляет собой попытку приспособления к существовавшим в Женеве гражданским структурам. Кальвин установил, что должно быть пять диаконов, четыре из которых назывались «*procurateurs*», а один — «*hospitallier*». Откуда же он взял эти конкретные идеи? (4. С. 81).

Перед Реформацией в Женеве было основано учреждение, известное как «*Hopital — General*» («общая больница»), которое занималось программой социального обеспечения в городе. Город назначал в это учреждение шесть человек, в обязанности которых входила помощь неимущим в городе; пять из них назывались «*procurateurs*» и отвечали за общее выполнение программы социального обеспечения, шестой назывался «*hospitallier*» и отвечал за саму больницу. Не считая незначительного изменения в количестве «*procurateurs*», Кальвин просто заимствовал существующую светскую практику в свое религиозное учение. Это является примером того, как

Женева влияла на Кальвина точно так же, как Кальвин влиял на Женеву, и как социальные структуры оказывали влияние на его идеи.

Некоторые ученые в недавнем прошлом предприняли квазимарксистский анализ, предполагая (с различной степенью убежденности и энтузиазма), что идеи являются лишь надстройкой над социально-экономическим базисом. Последний определяет первые. В более радикальных версиях высказывается предположение, что коренное преобразование общества исключит религиозные идеи вообще, поскольку их социально-экономический базис будет уничтожен. Хотя такой подход встречает все больше скептицизма, он продолжает оказывать косвенное влияние, проявляющееся, по словам Франсиска Конрада, в «социологизме, который не отдает должное духовным и религиозным компонентам эпохи Реформации» (5. С. 14).

Отвергать исключительно богословский или религиозный подход к Реформации не означает предполагать, что богословие или религия не играли никакой роли в этом движении; это значит признавать сложность взаимовлияющих идей и обычаев внутри социальной ситуации того времени. История влияет на идеи; идеи влияют на историю. Именно сложность этого переплетения идей и истории так раздражает тех, кто по тем или иным причинам хотел бы игнорировать либо религиозные идеи, либо исторический контекст этих идей.

Итоги реформационного движения невозможно охарактеризовать однозначно. С одной стороны, католический мир, который объединял все народы Западной Европы под духовным руководством папы римского, прекратил существование. Вместе с тем, ушло в прошлое понимание целостности и единства европейской цивилизации, основанное на единых религиозных убеждениях. Исчезло чувство идейной общности. Единая католическая церковь была заменена множеством национальных церквей, которые часто находились в зависимости от светских правителей, тогда как раньше клирики могли апеллировать к папе в качестве арбитра. Западное христианство превратилось в конгломерат соперничающих групп. С другой стороны, национальные церкви способствовали росту национального сознания народов Европы. При этом существенно повысился культурный и образовательный уровень жителей Северной Европы, которая до этого была как бы окраиной христианского мира — необходимость изучения Библии приводила к росту как начальных

учебных заведений (в основном в форме церковно-приходских школ), так и высших, что выразилось в создании университетов для подготовки кадров национальных церквей.

Литература:

1. Мак-Грат А. Богословская мысль Реформации. М.: Сирин, 1998.
2. Гейссер Л. История Реформации в Швейцарии, Дании, Швеции и Англии. Уфа: ARC, 2013.
3. Спиц Л.В. Возрождение и движение Реформации. Т.2. История Реформации. М.: Просветительский фонд «Лютеранское культурное наследие», 2003.
4. Kingdom R.M. The Deacons of the Reformed Church in Calvin's. Geneva, 1970.
5. Conrad K. Reformation in der baeuerlichen Gesellschaft: Zur Rezeption reformatorischer Theologie im Elsass. Stuttgart: Steiner, 1984.
6. Храпцев Д. В. Протестантизм и капитализм. М.: ПСТБИ, 2008.

**РАЗДЕЛ I. ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА
ПО ВОПРОСАМ
ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 371.321(091)

ББК 4403(2)6

ГСНТИ 03.23.25

Код ВАК 07.00.02

И.Л.Бахтина

Екатеринбург

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ СЕЛЬСКИХ
УЧИТЕЛЕЙ НА УРАЛЕ В 1920-е ГОДЫ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: учителя, ликвидация неграмотности, начальный всеобщ, общеобразовательные школы, реформа образования, государственная политика

АННОТАЦИЯ: Анализируется образовательный уровень деревенских просвещенцев 1920-е гг. на Урале в условиях подготовки к введению начального всеобща.

I.L. Bakhtina

Yekaterinburg

**EDUCATIONAL LEVEL OF VILLAGE TEACHERS
IN THE URALS IN 1920s**

KEY WORDS: teachers, literacy campaign, ажножитак (elimination of illiteracy – это дословный перевод), primary education, comprehensive school, educational reform, public policy.

ABSTRACT: The educational level of village enlighters in the Urals in 1920s is analysed in terms of preparations to introduction of general compulsory education.

Осуществление реформирования системы школьного образования требует как изучения, так и переосмысления опыта, накопленного предшествующими поколениями, анализа как позитивных, так и негативных его аспектов с целью применения его к новым историческим условиям. Также весьма важным представляется исследование местных особенностей развития школьной системы как неотъемлемой части общего процесса, протекавшего в стране, без чего невозможно раскрыть всю сложность и противоречивость проводившихся в стране культурных преобразований.

Основной фигурой образовательного процесса в школе во все времена остается учитель. От его квалификации, преданности своему

призванию всегда зависит успех или неуспех решения образовательных и воспитательных задач.

Интерес представляет история сельского учительства 1920-х гг., когда основной задачей ставилось введение обязательного начального всеобщего и ликвидации неграмотности взрослого населения, в первую очередь в деревне. Решение этих задач напрямую зависело от состояния кадрового состава образовательных учреждений. Эта проблема привлекала внимание региональных, в том числе уральских исследователей. Специально истории уральского учительства посвящены работы М.В. Суворова (17. С. 28), в определенной степени они затрагиваются в монографии М.В. Попова, Э.Е. Протасовой, И.Л. Бахтиной, Т.Г. Мосуновой (13).

В ряде документов и исторических работ советского периода высказывалась точка зрения о том, что просветительной работой среди широких слоев населения СССР, в том числе и крестьянства, занимались, главным образом представители интеллигенции, но попадают ли сельские учителя первых десятилетий советской власти под это определение.

Основными задачами данной статьи являются: изучение динамики качественного и количественного состава преподавателей сельских начальных школ на Урале, путей повышения общеобразовательного и профессионального уровня деревенских просвещенцев. Исследование ведется в территориальных рамках существовавшей в этот период Уральской области. В современных границах это Свердловская, Пермская, Челябинская, Курганская области и частично территории Башкирской и Удмуртской республик.

Если исходить из классического определения понятия «интеллигенция», сформулированного, например, в Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведова (18), то в данном случае имеются в виду люди, имеющие высокий уровень общеобразовательной и специальной подготовки, прежде всего высшее или среднее специальное образование.

В первые годы советской власти в какой-то степени проблема решалась за счет учителей, получивших образование и опыт преподавательской деятельности в дореволюционные годы. Однако то недоверие, которое испытывали власти к учителям, «воспитанным в духе буржуазной идеологии», тормозило их привлечение к деятельности в новых политических условиях.

Потребность в учительских кадрах на Урале чувствовалась острее, чем в других регионах страны. В значительной степени сокращение учительского корпуса произошло в годы гражданской войны. Так, в Пермской губернии (речь идет в данном случае о территории административного образования дореволюционного периода) до занятия ее колчаковцами в начальных школах работало 3747 учителей, а к моменту освобождения осталось 2787 педагогов (2. С. 67).

Несмотря на то, что по мере восстановления хозяйства часть средств из государственного бюджета стала расходоваться на нужды образования, дефицит учительских кадров в уральских школах в 1927/28 уч. г. составлял 239 человек, в 1928/29 уч. г. – 200 человек (15, С. 6). Так, средняя нагрузка (то есть количество обучаемых) учителей Еланского района составляла 50 учеников (7). Недостаток учительских кадров тормозил введение начального всеобуча в Уральской области в 1920-е гг.

Другим серьезным препятствием для введения всеобуча был низкий уровень подготовки учительских кадров. В информационном отчете УралОНО за 1923/24 уч. г. дается следующая характеристика учительству: «...в массе своей они совершенно не подготовлены к выполнению тех требований, которые предъявляются к ним школой и общественностью» (19, С. 16). Распределение работников по их образовательному уровню не было равномерным в различных округах области. В 1923/24 уч. г. в Пермском округе преобладали учителя со средним образованием. В то же время в таких округах как Курганский, Ишимский, более 60% школьных работников имели образование ниже четвертого класса бывшей гимназии (19. С. 16). Еще меньше в Уральских общеобразовательных школах насчитывалось учителей со специальным педагогическим образованием.

Низкий уровень общеобразовательной и специальной подготовки учительства на Урале объясняется отнюдь не «наследием дореволюционного прошлого». К концу 1890-х–началу 1900-х гг. в сельской местности на Урале преобладали учителя с педагогическим и низшим образованием, среди учительниц - со средним и низшим образованием (10. С. 282-283). К числу учителей с педагогическим образованием относились лица, окончившие учительские учебные заведения: учительские институты, семинарии, школы, одногодичные и двухгодичные педагогические курсы, педагогические классы при женских учебных заведениях. Среднее образование получали выпускники мужских гимназий, реальных училищ, духовных

семинарий, женских гимназий, женских епархиальных училищ. Низшее образование было у педагогов, получивших образование в городских, уездных, духовных, народных училищах, либо получивших домашнее образование. Мы можем утверждать, что на Урале существовала достаточно отлаженная система подготовки педагогических кадров. Материалы архивов позволяют утверждать, что к началу 1920-х гг. около трети учителей всех типов школ были люди, получившие образование до революции (5).

Однако в 1920-е гг. на Урале сеть специальных учебных заведений еще только складывалась. Педагогическую подготовку на Урале к 1927 г. осуществляли педагогический факультет Пермского университета с 469 студентами, 17 техникумов с 2789 учащимися; учителей начальных классов также готовили старшие классы 22 школ II ступени. Сеть учебных заведений была немногочисленной. Многие техникумы только приступили к работе и к концу исследуемого периода подготовили лишь первые выпуски специалистов. Кроме того, практика показывала, что далеко не все выпускники педагогических учебных заведений впоследствии работали по специальности (8. С. 26).

Школьная перепись 1927 г. показала, что преподаватели общеобразовательных школ, особенно начальных классов, имели низкий уровень общего и специального педагогического образования. Из общего числа учителей школ I ступени специального педагогического образования не имели 77% работников, а 39,1% – не получили даже общего среднего (8. С. 26).

К началу 1920-х гг. единой общегосударственной программы по повышению квалификации работников народного образования не существовало. Начало формирования системы повышения квалификации учительских кадров относится к октябрю 1921 г., когда на III Всероссийском съезде союза работников просвещения были подняты эти вопросы (9). С этого времени началась разработка новых форм работы с учительством на местах. Для руководства всей работой при общем отделе Главсоцвоса Наркомата просвещения РСФСР была создана секция по вопросам повышения квалификации, реорганизованная с мая 1921 г. в самостоятельный отдел подготовки педагогических кадров (21. С. 83). Самой массовой формой переподготовки на первом этапе были самокурсы. Преимущественно они работали без отрыва от основной деятельности. Программы их

были тесно связаны с конкретными задачами учителей школ, учитывались специфика района, где находилась школа, уровень подготовки слушателей. Курсы давали слушателям азы педагогических знаний, знакомили их с новыми методиками. Много места уделялось таким педагогическим вопросам, как организация летней школы, предметному и групповому преподаванию, детской психологии, школьному самоуправлению, экскурсионной работе (1. С. 54). В условиях экономических трудностей 1921–1922 гг. на Урале появилась и такая форма повышения квалификации как педагогические кружки и краткосрочные 7-10-дневные курсы.

Благодаря подъему народного хозяйства, с 1923 г. подготовка на курсах в летний период приняла планомерный характер. В марте этого года состоялся II Всероссийский съезд заведующих губсоцвосами, на котором были одобрены разработанные меры по повышению квалификации учительства, намечены пути работы в этом направлении (14). В это же время были учреждены губернские проверочные комиссии, в задачу которых входило определение квалификации лиц, занятых во всех учреждениях Наркомпроса или приступающих к работе. Всем отделам народного образования было предложено в течение лета 1923 г. провести массовую кампанию по переподготовке, организовать курсы на губернском уровне, а в уездах – конференции. К моменту их проведения отделом подготовки педагогического персонала был издан сборник с примерными учебными планами и программами.

Такие курсы и конференции были организованы во всех округах Уральской области. Например, в Ирбитском округе в течение лета 147 работников просвещения прошли переподготовку на окружных месячных учительских курсах; 269 участвовали в девяти районных конференциях со средней продолжительностью 5-6 дней с середины июня по октябрь. В некоторых районах конференции приняли характер длительных курсов (Знаменском, Байкаловском). Основные вопросы, обсуждавшиеся на конференциях и курсах: комплексный метод и программы ГУСа; детское и юношеское коммунистическое движение и организация детской среды; политпросветработа школы и учителя; методы обучения грамоте и др. (16). Места на курсах предоставлялись в первую очередь сельскому учительству.

Отделом переподготовки Главсоцвоса в 1925 г. был организован ряд курсов для работников различных категорий и специальностей: а) курсы консультантов-методистов по вопросам обучения учителей сельских школ; б) курсы организаторов и руководителей уездного масштаба; в) курсы по переподготовке работников школ II ступени; г) курсы дошкольных работников; д) курсы руководителей детского движения. На этих курсах Центр по переподготовке осуществлял повышение квалификации работников губернского и уездного масштаба, которые затем на местах становились организаторами самообразовательной работы учительства (12. С. 198).

Несмотря на весь комплекс мер по повышению квалификации учительства, даже к 1927 г. общий уровень подготовки оставался еще довольно низким. Подводя итоги работы II Всероссийского съезда по повышению квалификации, Наркомпрос отмечал, что на 1925/26 уч. г. по стране 35,3% работников просвещения были с дореволюционным образованием; 45,5% – с дореволюционным образованием и послереволюционным стажем; 19,2% – с послереволюционным образованием и стажем. При этом около 80% всего педагогического персонала было без педагогического образования (22. С. 53).

При определении минимума знаний, необходимых для учителей общеобразовательных школ для работы по программам ГУСа, вставал вопрос: сколько же времени необходимо было для ликвидации образовательного дефицита? Даже с учетом дифференциации школьных работников по регионам и с учетом, что на эту работу будет уделено в среднем четыре часа в неделю, ликвидация пробелов в образовании потребовала бы по расчетам Наркомпроса не менее трех лет. Для учителей с более высоким образовательным уровнем – около полутора лет (22. С. 54).

Таким образом, система мер, направленных на переподготовку учительских кадров, с середины исследуемого периода еще не могла дать сколько-нибудь заметных результатов. В лучшем случае, намечился сдвиг в сторону обновления имевшихся знаний, и усилилось идеологическое воздействие на учительство со стороны органов партийно-государственного управления через различные формы переподготовки. Это в полной мере относилось и к учителям Уральского региона.

Во второй половине 1920-х гг. были предусмотрены меры для создания системы курсовой подготовки специально для учителей сельских школ. Декретом Совнаркома от 21 апреля 1926 г. «О мерах по улучшению положения сельского учительства» предусматривался ежегодный охват курсовой работой 1/5 части учителей. Участвовать в работе педагогических конференций, согласно директиве центра, должны были все сельские школьные работники (4).

Невозможность полного охвата переподготовкой учителей обуславливалась недостаточным финансированием курсов. Так, в 1927–28 гг. расходы на повышение квалификации работников просвещения составили около 1,4% всех расходов на образование в бюджете Уральской области, в 1928–29 гг. – примерно 1,6% (11. С. 17). По заключению областного отдела соцвоспитания, четвертая часть всех сельских учителей Уральской области занимались в педагогических кружках. Кружки, как правило, создавались при Домах просвещения и опорных школах, где опытные методисты и учителя могли дать квалифицированную консультацию (19.С.18).

Во второй половине 1920-х гг. все более остро стала ощущаться потребность в создании единого научно-методического центра, который проводил бы комплексное изучение всех аспектов проблемы повышения квалификации учителей, готовил учебные планы и программы, обобщая накопленный опыт.

Важным этапом на пути решения этих задач стала II-ая Всероссийская конференция работников соцвоса в марте 1927 г. Она определила содержание и основные направления курсовой переподготовки педагогических кадров. В соответствии с рекомендациями этой конференции, 29 сентября 1927 г. Президиум Коллегии Наркомпроса утвердил «Положение о центральных курсах по повышению квалификации работников соцвоса». Среди множества задач, которые возлагались на центральные курсы, следует отметить такие:

- разработка основ содержания и методики краткосрочных курсов, конференций, практикумов, экскурсий, длительных заочных курсов и консультаций;

- разработка учебных планов, программ, пособий, библиографических руководств и других материалов для летних и заочных курсов, а также самообразовательной работы работников соцвоса (3).

Отличительной чертой учебных планов курсов повышения квалификации 1927 г. было стремление перенести центр тяжести с общих проблем педагогики на конкретные методические вопросы, удовлетворить практические потребности учителя. В большей степени учитывалась специфика различных классов, предметов и типов школ. Эти тенденции отчетливо выражались в учебных планах 1927 г. и были значительным шагом вперед.

Органам народного образования, с учетом местных условий, Наркомпрос предоставлял право вносить в программы необходимые изменения и дополнения при условии сохранения основных стержневых тем. Такими стержневыми вопросами на курсах для массовых работников школ I ступени являлись частные методики и проработки нового варианта программ (16. С. 6).

Наряду с курсами повышения квалификации, рассчитанными на изучение широкого круга вопросов, получили распространение тематические курсы, которые ставили своей задачей углубление знаний учителей по какой-нибудь одной проблеме, вооружали слушателей практическими умениями и навыками (4). В 1927 г. при Пермском педагогическом техникуме был создан практикум для учителей (4). Это была новая форма работы. Учителям давалась возможность поработать в кабинетах техникума, закрепить полученную общетеоретическую и методическую подготовку на практике в одной из опорных школ.

На Урале к 1928 г. всеми формами курсовой подготовки было охвачено значительное количество учителей области, среди них 72,2% учителей начальных сельских школ и 55,9% учителей сельских школ повышенного типа (19. С. 18). Таким образом, в 1920-е гг. курсовая переподготовка сыграла значительную роль в повышении общеобразовательного и профессионального уровня школьных работников.

Таким образом, к концу 1920-х годов на Урале в сфере народного образования назрела очень серьезная проблема, а именно вопрос об обеспеченности общеобразовательных школ квалифицированными педагогическими кадрами. Чтобы быстро решить проблемы всеобщего обучения, руководство области должно было решить проблему подготовки и переподготовки учителей. Сделать однозначный вывод об образовательном уровне сельских учителей Урала в 1920-е гг. довольно сложно. С одной стороны, действия

партийных и советских органов, направленные на повышение качественного уровня учителей, имели положительные результаты. Количество учителей с низшим образованием уменьшилось. С другой стороны, количество учителей с высшим образованием оставалось незначительным на всем протяжении 1920-х гг. Во многом это объясняется плохим финансированием специальных педагогических учебных заведений и курсов повышения квалификации.

Источники:

1. Волковский А.Н. К вопросу о формах педагогической самопомощи в школьном строительстве // Народное просвещение. 1921. № 21-22.
2. Вопросы истории Урала. Свердловск, 1973. Вып. 12.
3. ГАРФ. Ф. 2806. Оп. 69. Д. 1158. Л. 39.
4. ГАРФ. Ф. 5462. Оп. 9. Д. 145. Л. 117.
5. ГАСО. Ф. 233. Оп. 1. Д. 29. Л. 6.
6. ГАСО. Ф. 233. Оп. 1. Д. 96. Л. 1.
7. ГАСО. Ф. 233. Оп. 1. Д. 990. Л. 78.
8. Гришанов П.В. Партийное руководство подготовкой и воспитанием учительских кадров в годы социалистической реконструкции народного хозяйства (1926–1937 гг.). Саратов, 1983.
9. Известия ВЦИК. 1921. 2 – 9 октября.
10. Кузьмин К.В. Народное учительство Урала в 1861–1905 гг.: проблемы формирования: дисс...канд. ист. наук. Екатеринбург, 1995.
11. Материалы о культурном строительстве на Урале (к пленуму обкома 29 октября–3 ноября 1928 г.). Свердловск, 1928.
12. Народное просвещение. 1925. № 3.
13. Попов М.В., Протасова Э.Е., Бахтина И.Л., Мосунова Т.Г. Государство и начальное образование в уральской деревне 1920 – 1941 гг. Екатеринбург: УрГПУ, 2009.
14. Правда. 1923. 16–18 марта.
15. Просвещение на Урале. 1929. № 2.
16. Сборник программ и руководящих материалов к летним курсам и конференциям по повышению квалификации работников соцвоса. М.–Л., 1927.
17. Суворов М.В. Профессиональная и общественная деятельность уральских учителей в первой половине 1920-х гг. // Проблемы социально-экономического и гуманитарного развития Урала: Сб. науч. тр. Вып. 4. Екатеринбург: УрГПУ, 2006.
18. Толковый словарь русского языка. М., 1992.
19. Уральский государственный педагогический университет: Очерки истории. Екатеринбург, 2001.
20. Фридман С.М. Основные задачи повышения квалификации

работников соцвоса // Народное просвещение. 1927. № 4.

21. Худоминский П.В. Становление и развитие системы повышения квалификации учителей советской общеобразовательной школы. 1921–1931 гг. (На материалах РСФСР): дисс. ... канд. пед. наук. М., 1972.

22. Чуфаров В.Г. Деятельность партийных организаций Урала по осуществлению культурной революции (1920–1937 гг.). Свердловск, 1970.

УДК

372.893(091)''19''

ББК 4403(2)6-4

ГСНТИ 03.23.25

Код ВАК 07.00.02

Ю.Ю. Галкин, Е.А. Скотникова

Екатеринбург

**ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ И
АНТИРЕЛИГИОЗНОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ В
1920-Е ГГ.**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: антирелигиозная пропаганда, образование, воспитание, история России XX века, советская школа.

АННОТАЦИЯ: В статье рассмотрены проблемы становления «новой советской школы», ведения работы по борьбе с религией среди школьников. Рассмотрены изменения в преподавании истории в советской школе в 1920-е гг.

Y.Y. Galkin, E.A. Skotnikova

Yekaterinburg

**THE TEACHING OF HISTORY IN SCHOOLS AND ANTI-
RELIGIOUS EDUCATION OF PUPILS IN THE 1920S.**

KEY WORDS: anti-religious propaganda, education, history of Russia XX century, the Soviet school.

ABSTRACT: The article deals with problems of formation of the "new Soviet school" reference work against religion among schoolchildren. The changes in the teaching of history in the Soviet school in the 1920s.

Ни для кого не секрет, что «история учительница жизни...». Именно на учителя лежит львиная доля ответственности за будущие поколения. Вместе с тем сложно найти более ангажированную науку, чем история. И сколько бы не предпринималось попыток борьбы с «фальсификациями», история писалась, пишется и будет

переписываться победителями, служить обоснованием текущего момента. А набор изучаемых исторических фактов, тщательно будет подстроен под политические реалии.

Значит, и преподавание истории будет меняться согласно «текущему моменту». И здесь опять незаменим опыт прошлого. После Октябрьской революции большевики начали искать пути создания «нового человека», а создать его можно было, только воспитав в новой идеологии. В формуле воспитания человека новой формации не было места религиозным предрассудкам. Религия была провозглашена «опиумом для народа» и должна была исчезнуть, как пережиток прошлого. В искоренении религии и воспитании нового советского человека ведущая роль отводилась новой школе. В современной школе все больше внимания уделяется самостоятельности учащихся, практической значимости изучаемого исторического материала, умению пользоваться знаниями в повседневной жизни. А ведь именно эти принципы были положены в основу трудовой школы в 1920-е гг.

После прихода большевиков к власти прежняя методика преподавания истории, а также старые учебники были признаны непригодными для обучения подрастающего поколения. Опасаясь, что учителя будут использовать в обучении буржуазную историческую литературу, А.В. Луначарский и его заместитель М.Н. Покровский стали отрицать положительное значение систематического исторического образования (4). Так, М.Н. Покровский писал: «...та история, которая преподается во II ступени даже на рабфаках, выработана гуманистами XVI века, а мы до сих пор ее так и изучаем. Четыреста лет прошло! В то время такое разделение истории на древнюю, среднюю и новую было разумно, а теперь бессмысленно до ужаса!» (4)

Что же касалось школьного предмета истории, предлагалось вместо гражданской истории изучать историю труда и социологию. Начались революционные преобразования в области исторического образования: отказались от старого содержания, историю как учебный предмет заменили курсом обществоведения, в рамках которого остались отдельные элементы курса истории с новым отбором фактов и их марксистским освещением. А значит сугубо материалистическим и безрелигиозным (а позднее и подчеркнута антирелигиозным).

ВЦИК РСФСР утвердил «Положение о единой трудовой школе» в октябре 1918 г. Трудовая школа делилась на две ступени:

первая — для детей от 8 до 13 лет (5 лет) и вторая — от 13 до 17 лет (4 года). Устанавливалось совместное светское бесплатное обучение девочек и мальчиков.

Согласно данному документу в школе I ступени изучение элементарного курса русской истории начиналось с третьего года обучения. На последнем году вводилось изучение советской Конституции. Программы 1921 г. во главу всей работы во время бесед и на экскурсиях ставили изучение истории родного края — хозяйственной и культурно-бытовой сторон жизни людей.

В 1920 г. была сделана попытка ввести примерную программу по истории. С 1921 г. был введен курс обществоведения. Обществоведение было единственным обязательным предметом учебных программ 1920-х гг., все остальные варьировались (7. С. 43). Однако и в этом случае ситуация на местах сильно отличалась от того, что планировалось в центре. Рекомендательный характер программ в 1920-е гг. приводил к тому, что губернские и уездные отделы народного образования, в том числе на Урале, вынуждены были заниматься самостоятельным методическим творчеством. Например, в октябре 1922 года Екатеринбургским ГубОНО была создана комиссия из лучших педагогов города и профессоров Уральского университета. Составленные ею программы были одобрены и направлены в школы уральских губерний (1. С. 94). Аналогичную работу вынуждены были проводить уездные отделы народного образования и даже отдельные учителя. Разнобой и несогласованность местных программ, безусловно, мешали учебному процессу.

В 1923 г. отказались от предметного преподавания и стали работать по комплексным программам, просуществовавшим до 1931 г. История отечества в качестве отдельного курса до 1933 г. в школах СССР не изучалась. Исторический материал по отечественной истории давался в соответствующих разделах всеобщей истории. Не существовало учебников и пособий, основным источником знаний было устное слово учителя и самостоятельная работа учащихся (4). Почти на десятилетие история растворилась в школьных предметах, играя роль лишь вспомогательную в учебном и воспитательном процессе. Но школа стала новой, а люди не поменялись, так ли гладко обстояли дела с внедрением прогрессивных идей и растворением истории в других дисциплинах?

На деле же педагоги Уральской области критически, а порой и негативно относились к программам ГУСа и не спешили, а зачастую и не имели возможностей отступать от традиционных методов преподавания и подачи материала. Отчет УралОНО за 1925/26 учебный год указывал, что в осуществлении программ самым большим вопросом оказалась связь комплекса с привитием учащимся знаний и навыков. «Несомненно, – писалось в отчете, – преобладает предметное разделение дисциплин» (1. С.122).

Второй вариант школьных программ Государственного ученого совета, подготовленный в 1926 - 1927 гг., воспринимался частью педагогической общественности как следствие установки Наркомпроса РСФСР на «безрелигиозную школу». Так, М.В. Крупенина, известный педагог, в статье «Программы ГУСа в свете воспитательных задач школы» отмечала: «В самом деле, если первый вариант был перегружен обществоведческим и природоведческим материалом, то второй вариант, облегчая школу и учителя, чрезвычайно затруднял ему антирелигиозную работу снятием, например, комплекса «Небо и Земля»» (5. С.33).

Для I ступени (1 - 4 группы) программы представляли сплошной комплекс, отдельные предметы не выделялись. В программе для третьего года обучения (как в сельском, так и в городском варианте) подтемы «Быт деревни и ее организация» (сельский) и «Культурная жизнь города» (городской) касались вопроса «борьбы со старым семейным укладом, с религиозными предрассудками, с суевериями» (6. С. 40, 102). Отмечая «вредное влияние религии на здоровье» (6. С.41), программа призвала уделить внимание борьбе с «религиозными предрассудками» при усвоении подтемы «Охрана здоровья в семье в городе» (6. С. 91).

Таким образом, программы ГУСа 1927 г., делая акцент на материалистическое объяснение мира, крайне мало касались социальной роли религии и не ставили прямую задачу воспитывать активного борца с религией и церковью. Но условиям начавшегося наступления власти на церковь эти программы уже не отвечали, и некоторые руководители Наркомпроса и другие работники образования стали указывать на необходимость их редактирования.

В. Золотавин в «Просвещении на Урале» высказывался следующим образом: «Переходя к антирелигиозной работе школы, приходится только удивляться тому безразличию, с каким относятся

программы к этому важному вопросу[...]. На практике получается следующее: или работник занимается «творчеством», приводящим зачастую и совершенно к нежелательным выводам, или вовсе не включает антирелигиозного вопроса в свою работу» (3. С. 68). 14 февраля 1929 г. появилось циркулярное письмо ЦК ВКП(б) «О мерах по усилению антирелигиозной работы», где Наркомпросу РСФСР предписывалось «взять более решительный курс по преодолению элементов нейтрализма школы к религии, выражающегося в так называемом безрелигиозном воспитании, поручив ему [...] разработав методы антирелигиозной пропаганды в школе, внести соответствующие поправки к программам школы» (10. С. 130). В мае 1929 г. XIV Всероссийский съезд Советов по докладу А.В. Луначарского «О текущих задачах культурного строительства» постановил «в школьных программах усилить моменты классового, интернационального и антирелигиозного воспитания» (10. С. 130). Проект программ способствовал, как указывалось в предисловии, воспитанию «нового человека-коллективиста, интернационалиста, антирелигиозника, материалиста» и был призван содействовать вовлечению детей «в борьбу и строительство» (10. С. 38-39).

Таким образом, несмотря на установки органов народного образования на протяжении 1920-х гг. вряд ли можно было говорить о насыщении обучения новым содержанием и переходе на новые формы в учебной работе. Школы, как и раньше, обучали только читать и писать. Этот факт признавался и партийным руководством области на совещаниях, посвященных проблемам народного образования (1. С. 125).

Комплексные программы, вводимые с 1923 года, определяли новое содержание образования и воспитания в школе, но вместе с тем, нарушали систематическое изучение учебного материала, затрудняли получение учащимися последовательных и глубоких знаний.

Новым было то, что комплексный метод впервые вводился в повседневную практику работы не отдельных экспериментальных школ, а всей начальной и средней школы РСФСР. В массовой школе комплексный метод так и не привился в связи с критическим отношением к нему учителей и населения, так же этому способствовал рекомендательный характер программ и планов НКПроса. Во многом это определяло тот факт, что в школах Уральской области широко

были распространены программы, созданные губернскими органами народного образования, которые носили конкретно-предметный характер.

Многочисленные трудности, связанные с обучением по комплексным программам, приводили к сохранению в большинстве школ, предметного принципа преподавания. Программы по обществоведению, изданные Наркомпросом РСФСР в 1923 году, в соответствии с программами ГУСа хотя и считались обязательными, требовали насыщения материалом по текущей политике, местными фактами. Партийные органы следили за выполнением этих требований. Так, в начале 1926 г. Нижнетагильский окружком ВКП(б) провел обследование преподавания обществоведения в школах округа, которое показало, что в процессе преподавания местный материал используется недостаточно, подчас не совсем удачно, вопросы текущей политики или вообще не рассматриваются или освещаются крайне слабо (9). Окружком потребовал от заведующих школами устранить недостатки в преподавании этой учебной дисциплины.

Аналогичную работу проводили и другие окружные и районные партийные органы. В принятых ими постановлениях было предложено переработать программу по обществоведению – сделать ее более доступной, сократить объем, увязать с текущими задачами РКП(б) (1. С. 159).

Учебные программы 1920-х гг. предусматривали введение обществоведения и политграмоты в учебный процесс не ранее второго класса начальной школы. В частности, учебный план школ I ступени Екатеринбургской губернии на 1924–27 гг. вводил такую учебную дисциплину, как обществоведение и выделял на ее изучение во 2 группе – 2 часа, в 3 – 3 часа, в 4 – 3 часа (1. С. 162).

В некоторых локальных программах, подготовленных на основе проекта программ 1929 г., достаточно широко представлен антирелигиозный материал. В программах школ I ступени Ирбитского окружного отдела народного образования в комплексной теме четвертого года обучения «Человек и Земля» примером последних успехов антирелигиозной работы являлось «взятие церковей под дома культуры». Предлагалось рассказать также о дальнейших задачах «безбожной работы» в местных условиях и определить участие в ней школы. По сравнению с наркомпросовским оригиналом он был даже расширен и конкретизирован (10. С. 207).

Однако повсеместно работу по усилению антирелигиозного материала в школьных программах организовать не удалось. Более того, возник разнобой в структуре и содержании основного нормативного документа школы.

Подводя итоги, можно сказать, что заметная научно-просветительская направленность преподавания в советской школе, безусловно, разрушала детскую религиозность, особенно при условии становления последней на основе наиболее архаических представлений, свойственных традиционной культуре (2. С. 49-53).

С другой стороны, специфически антирелигиозная пропаганда на уроках, выходящая за рамки естественнонаучного просветительства, в конце 1920-х гг. всё еще была редким явлением, а если и встречалась, то сплошь и рядом была малорезультативной. Причиной тому – низкая квалификация учительских кадров, неумение и боязнь касаться сложных мировоззренческих вопросов. Даже через несколько лет, по свидетельству представителя Урала в ЦС СВБ Козлова мало что изменилось: «Начинается антирождественская кампания, антипасхальная кампания, педагоги начинают бегать к нам, говорят: дайте нам докладчика [...] зададут мне какой-либо вопрос, я не отвечаю» (2. С. 51).

Возникали и совершенно анекдотические ситуации. В 1929 г. несколько учеников школы-семилетки №1 г. Свердловска обратились на радио с требованием «стукнуть аккордом по башке» учителя Сыромятникова, который рассказывал им «всякие сказки про богов и чертей». В результате разбирательства оказалось, что педагог пытался заниматься на уроках антирелигиозной пропагандой, но «дети, очевидно, не поняли назначения урока» (11. С. 122).

Таким образом, можно сказать, что большое место в деле формирования нового человека, не связывающего свою жизнь и помыслы с религиозной совестью, отводилось антирелигиозной обработке детского и взрослого населения в 1920-е гг. Историки Е.М. Балашов и В.А. Шевченко обратили внимание на то, что антирелигиозному воспитанию в процессе преподавания в школе общественных и естественно-научных дисциплин придавалось особое значение.

В отличие от дореволюционного Закона Божия антирелигиозное воспитание и образование в 1920-е гг. не сосредоточивалось в отдельной учебной дисциплине, не имело чёткой

структуры и распределялось по отдельным направлениям путём разнообразных воспитывающих и образующих форм и приёмов педагогического воздействия в антирелигиозном ключе, и главное, через наполнение преподаваемых курсов (комплексов, учебных дисциплин) противоположным и отрицательным по отношению к религии содержанием. Кардинальный пересмотр содержания учебных дисциплин был по настоящему революционным в школьной политике 1920-х гг., в корне меняющим взгляд как на саму учебную дисциплину, так и на её место и роль в системе школьного преподавания.

В большей степени изменения коснулись гуманитарных дисциплин, наиболее приближённых к религиозным интерпретациям явлений жизни — истории, обществоведения, литературы, русского языка. Из программ этих дисциплин вырезалась религиозная основа.

История как школьная учебная дисциплина вообще попала в разряд нежелательных для изучения и её систематическое преподавание было упразднено. Заместитель наркома просвещения М.Н. Покровский был инициатором изъятия из школы истории как отдельного предмета и введения в курс обучения обществоведения и политграмоты. Он считал, что религиозные верования в новом курсе должны объясняться как «невежественное истолкование материальных фактов» и как «орудие эксплуатации». «Марксизм должен явиться на смену старого религиозного мирозерцания» (8).

Легко убедиться в том, что религиозная ситуация в уральской школе отражала общий сложный и противоречивый характер эпохи. С одной стороны, дети школьного возраста отошли от церкви дальше, чем любые другие группы общества. Но в то же время, попытки еще более форсировать этот процесс встречались с объективными и непреодолимыми на тот момент препятствиями (2). Практика показала, что идея превратить школу в «локомотив» антирелигиозного движения была явно неосуществимой. Падение религиозности школьников осуществлялось лишь по мере общей секуляризации советского общества. Несмотря на то, что уровень религиозных убеждений в молодежной среде были всегда ниже, чем в прочих социальных слоях, он, тем не менее, был связан с общими показателями и служил их верным индикатором.

Источники:

3. Золотавин В. О программах ГУСа // Просвещение на Урале. 1929. № 4.

5. Крупенина М.В. Программы ГУС(а) в свете воспитательных задач школы // Коммунистическая революция. 1929. № 1.
6. Программы и методические записки единой трудовой школы. М.; Л., 1927. Вып. 1. С. 40, 102.
9. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 4. Д. 597. Л. 38, 64, 186
11. Щепкин И. На штурм неба // Просвещение на Урале. 1929. №7-8.

Литература:

1. Бахтина И. Л. Сельская школа на Урале в 1920-е гг.: автореф. ... канд. ист. наук. Екатеринбург, 2009. 478 с.
2. Булавин М.В. Религиозность уральских школьников на рубеже 1920-1930-х гг. С. 49-53.
4. Калущая Е.К. Методика преподавания истории в 1920-е гг.: осмысление опыта прошлого в новых условиях // Преподавание истории в школе. URL: <http://pish.ru/blog/articles/articles2008/153> (дата обращения 20.02.2015)
7. Равкин З.И. Советская школа в период восстановления народного хозяйства 1921–1925 гг. М., 1959.
8. Синельников С.П. Антирелигиозные основы воспитания в советской школе в 1920-е гг. URL: <http://www.bogoslov.ru/text/951787.html> (дата обращения 15.02.2015)
10. Шевченко В.А. Формирование антирелигиозных представлений советской школой. 1927-1932 гг. : дисс... канд. ист. наук. М., 2007. 263 с.

УДК 372.893

ББК 4426.63-2

ГСНТИ 03.23.25

Код ВАК 07.00.02

И.В. Даренская

Нижний Тагил

ФОРМИРОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ В ХОДЕ МОБИЛИЗАЦИОННЫХ КОМПАНИЙ 1920-30-Х ГГ.: ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЮЖЕТА В ПРАКТИКЕ ПЕДАГОГА-ИСТОРИКА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: историческая память, образ прошлого, историческое сознание, мобилизационные компании

АННОТАЦИЯ: В статье ставится проблема формирования исторической памяти в 1930 – е годы. Автор анализирует приемы и способы формирования образа прошлого в советский период. Раскрывает значимость этого явления для педагога-историка.

I.V. Darenskaya

Nizhny Tagil

FORMATION OF HISTORICAL MEMORY DURING THE MOBILIZATION OF COMPANIES 1920-30 S.: THE POSSIBILITY OF USING A STORY IN THE HISTORY TEACHERS PRACTICA

KEY WORDS: historical memory, image of the past, historical consciousness, mobilizationcompanies

ABSTRACT: The article raises the problem of the formation of historical memory in the 1930's. The author analyzes the techniques and methods of forming the image of the past in the Soviet period. The article reveals the importance of this phenomenon for the history teacher.

В последние десятилетия концепция исторической памяти не теряет своей актуальности, прочно обосновавшись в качестве методологической основы научных исследований и принципа построения методических разработок.

Сопоставляя различные подходы к трактовке понятия «историческая память», мы в рамках данного исследования будем оперировать определением Л.П. Репиной, интерпретирующей историческую память как коллективную память (в той мере, в какой она вписывается в историческое сознание группы) и как социальную память (в той мере, в какой она вписывается в историческое сознание общества) и в целом – как совокупность донаучных, научных, квазинаучных и вненаучных знаний и массовых представлений социума об общем прошлом (5. С. 22).

В этой системе педагог-историк (школьный учитель, вузовский преподаватель) является не ретранслятором, каналом передачи сведений о прошлом, а стратегически важным актором процесса формирования исторической памяти как фактора самоидентификации индивида, социальной группы и общества.

Для достижения этой задачи педагог контекстно включается в процесс внешкольной дидактики истории, транслируемой через телевидение, музеи, художественную литературу, прессу (7). Особое значение этот процесс имеет в переходные, бифуркационные периоды, когда память о прошлом выступает механизмом конституирования и интеграции социальных групп (5), носителем социокультурных ценностей и ориентиром в современной жизни.

Анализируя современные методы изучения и сохранения исторической памяти, педагог-историк не может не обращаться к предшествующему опыту, где память о прошлом была не только идентифицирующим фактором, но и механизмом конструирования будущего. Не только в теоретическом, но и в методическом аспекте интересен пример меморизации истории в контексте мобилизационной политики, проводимых на Урале в годы великого перелома. Обратимся сначала к историческому сюжету.

В 1920-1930-е гг. для закрепления новой нормативно-ценностной системы и интеграции общества одной из задач власти стало формирование в народном сознании «верной» картины предшествующих исторических событий. Одним из эффективных механизмов конструирования образа прошлого, который должен был стать основой исторической памяти, являлись три организационные формы: торжественные собрания и заседания, призванные придать «значимость» проводимым празднествам; демонстрации и парады; развлекательные мероприятия (массовые гуляния, клубные мероприятия).

Первой, базовой формой подготовки и проведения торжественных кампаний, не требующей серьезных материальных затрат, являлись декларативно-популистские мероприятия – торжественные заседания и вечера воспоминаний. Общие собрания предваряли праздничные торжества, создавая атмосферу всеобщего участия и радости. По мнению С.Ю. Малышевой, именно торжественные собрания и митинги выполняли важнейшую функцию в создании коммеморативного нарратива, поскольку в процессе их проведения

«проговаривались», словесно оформлялись основные штампы и клише, «озвучивались» те образы истории, которые разыгрывались на улицах в дни празднеств (6. С. 101).

Особенность второй формы меморизации заключалась в превалировании активных, массовых зрелищных мероприятий – парадов и демонстраций, проводимых посредством военизированных форм, что было обусловлено сохранением поведенческих норм и установок периода Гражданской войны, милитаризацией общественного сознания предыдущего десятилетия.

На рубеже 1920-х–1930-х гг. на Урале особой формой организации демонстраций были так называемые «карнавалы». Изначально термин «карнавал» признавался партийными властями идеологически чуждым и в большинстве резолюций и инструктивных писем заменялся термином «массовые рабочие гуляния». Инсценировки и факельные ночные шествия – неперенные атрибуты традиционного карнавала, способствовали визуализации образов и символов новой эпохи и оказывали наиболее сильное эмоционально-психологическое воздействие, прежде всего, на малограмотное население, восприимчивое к впечатлениям массовых зрелищ. Посредством карнавальных инсценировок в сознании людей закреплялся «единственно верный» вариант интерпретации революционных событий. Наиболее важными событиями и историческими примерами для инсценировок становились отдельные эпизоды Октябрьской революции и Гражданской войны.

Третьей формой меморизации были спектакли, игры, выставки, спортивные соревнования, организация бесплатных киносеансов – показ фильмов из заранее утвержденного обкомом ВКП(б) списка. Например, по линии «Совкино» по случаю празднования XI-й годовщины Октябрьской революции показывались 17 фильмов, преимущественно историко-революционной направленности: «Каторга», «Кастусь Калиновский», «Октябрь», «Москва в Октябре», «Великий путь», «Дни побед и борьбы», «Два дня», «10 миллионов», «Зеленый шум», «Золотой мед», «Ванька Мститель», «Красная армия на страже СССР», «Конец Санкт-Петербурга», «Морские иглы», «Инженер Елагин», «Ордер на арест», «Падение династии Романовых».

Для формирования тактически важной картины предыдущих событий активно использовались годовщины революционных

событий, которые открывали «февралины» – торжества, посвященные завоеваниям Февральской революции, а закрывали «октябрины». Конкретным результатом проведения праздничных мероприятий (включающих в себя историко-революционные инсценировки, демонстрации, митинги, торжественные собрания, вечера воспоминаний участников событий), являлось формирование идеологически верной картины событий, трактуемых как закономерный итог царской имперской политики.

На Урале в качестве основных форм проведения «годовщин» выступали исторические инсценировки и ночные факельные шествия. При сохранении определенной доли ритуальности, закреплявшей в социальной памяти населения единственно приемлемый вариант трактовки революционных событий, главное сценарное решение постепенно приобретало характер развлекательного действия, игры, зрелища. Психологический механизм воздействия инсценировок на сознание граждан был достаточно прост – люди становились не только наблюдателями, но и непосредственными участниками инсценируемых событий, участвовали в создании исторических мифов и чувствовали личную ответственность, оказавшись втянутыми в создание революционного метанарратива и транслируя информацию в народные массы, запоминая ее «памятью тела» (синяками, шишками, ушибами) (6. С. 258).

Материалы заседаний комиссий по проведению юбилейных торжеств позволяют реконструировать ход октябрьских карнавалов. Так, в Нижнем Тагиле участники демонстрации были разбиты на несколько групп по тематическому и хронологическому принципу. Первая группа изображала рабочих, одетых в лапти, и несла плакат «Нижнетагильский завод при крепостном праве», сопровождая свое шествие песней «Эх, дубинушка, ухнем». Далее следовала вторая группа, одетая в рваную одежду и «конвоируемая» людьми в жандармской форме. В руках у демонстрантов, певших «Эх, машинушка, ухнем» и «Эх, ты доля, моя доля», был плакат с надписью «Велика ли разница?». Группу сопровождали рабочие, «наряженные» «народовольцем», «эсером», «эсдеком», «казаком», «урядником», «кабатчиком». Атрибутика следующей группы символизировала Октябрь 1917 года: двое рабочих везли «барина в тачке», сопровождаемого «солдатами» без погон и «казаками», которые несли плакаты с лозунгами «Пролетарии всех стран,

соединяйтесь» и «Только с Российской Коммунистической партией большевиков к мировой победе пролетариата». Далее выстраивались группы рабочих с плакатами «Военный коммунизм 1918–1919 г.», «Все на восстановление советского хозяйства и промышленности», «Без Ленина по ленинскому пути» (1. Ф. 70. Оп. 2. Д. 69. Л. 113)

Взаимодействия участников групп выстраивались на поведенческом контрасте: «наши» совершали агрессивные, наступательные действия, сопровождавшиеся криками «ура» против «бывших», эмоционально и сценарно представляемых как побежденные. Эйфория победы, сопровождавшая инсценировку, способствовала формированию у населения идеологически верной картины событий – закономерного, справедливого и своевременного установления советской власти.

Воспоминания участников содержат описание атмосферы тех лет: «С утра улицы ожили. Большой человеческой волной, под бодрые звуки оркестров идут на площадь к памятнику Ильича. Где-то заливается гармошка «Армия красная...». Тут же подпевают. Выкрикивают лозунги. Где-то позади на железнодорожном семафоре, устроенном на повозке, вздернут Чемберлен, качается на порхающем ветру, беспомощно машет руками. Вот на небольшой колясочке мальчик, наряженный «кули» везет господина. Вот рабыни женщины-китаянки. Громаднейшее кольцо людей выстроилось на площади «Рабочей Молодежи», образовав круг. От них едва долетают слова: «Товарищи, братья, довольно гнета. Кровопийцы, приспешники царя выжимают из нас последние соки! Долой 12-часовой рабочий день!» Оратору восторженно машет толпа. Запевают «Марсельезу». Это инсценировка первомайской демонстрации в годы царизма» (4).

Отдельные постановки, особенно в Первомай, длились несколько дней и проходили по сценарию инсценировки «маевки»: «30 апреля по городу были развешены объявления о запрещении демонстраций и сходок. 1 мая появились «полицейские посты», ходили «околоточные», разъезжали конные патрули. В разных концах города разбрасывали прокламации против царизма и инсценировали «аресты» рабочих. В 11 часов на заводе раздался гудок и вышла демонстрация рабочих. Им «преградил» путь взвод солдат у площади Рабочей Молодежи. С Уральской улицы в толпу «ворвался» конный взвод и раздался «залп». Демонстрация после этого рассеялась и потом вновь собралась. Появился грузовой автомобиль, украшенный красными

полотнищами. Солдаты при виде его обратились в бегство, а демонстранты построились рядами и пошли на площадь «Рабочей Молодежи», где проходил митинг (1. Ф. 41. Оп. 1. Д. 118. Л. 237-241).

Не менее эффективной формой идеологического воздействия оставались ночные факельные шествия, усиливавшие эмоциональное давление на население совершением почти магических ритуальных действий, формирующих иную реальность.

Также одним из эффективных приемов воздействия на население было сожжение фигур, символизовавших прошлых и современных врагов советской власти. На площадях, реконструируя традиционную атмосферу и символику празднования Масленицы, сжигались куклы, олицетворяющие «капитал», «растратчика», «накладные расходы», «прогулы».

Одними из наиболее популярных сюжетов меморизации истории становились события регионального масштаба, празднованию годовщин которых на Урале посвящался целый комплекс мероприятий. Согласно Постановлению комиссии при Обкоме ВКП(б) и инструктивным указаниям обкома ВКП(б) о проведении юбилейных торжеств, «идеологически важно было повсеместное проведение праздника X-летия освобождения Урала от армии Колчака» (2. Ф. 6. Оп. 1. Д. 2002. Л. 6). Согласно разрабатываемым агитационно-пропагандистскими отделами комитетов ВКП(б) планам проведения торжеств основное внимание уделялось вовлечению в процесс меморизации молодого поколения. Предполагалась организация утренников по детским площадкам, бесед о Гражданской войне, массовых экскурсий пионеров в лагеря красноармейцев, массовых детских гуляний.

Советское руководство стремилось посредством инсценировок сформировать новую картину Гражданской войны, осознавая наличие негативного контекста ее восприятия населением, которая у значительной его части ассоциировалась с гибелью родных, голодом и страданиями. При расстановке идеологических акцентов особое внимание уделялось закреплению в общественном сознании представления об успехе большевиков как заслуженной награде в борьбе за правое дело. В качестве наиболее эффективного агитационного приема использовались воспоминания участников событий, которые в значительной мере ретушировались для публикаций, подготавливаемых к «красным датам» (3).

Для увековечивания памяти героев гражданской войны в планы праздничных мероприятий обязательно включались митинги на братских могилах. При этом главным содержанием речей ораторов был тезис о «ненаправности» принесенных жертв, необходимости продолжения начатого дела в настоящем времени. В процессе меморизации к годовщинам приурочивалось открытие культурных и медицинских учреждений, начало строек промышленных объектов, пуск новых предприятий.

Таким образом, используя разнообразные приемы и способы меморизации истории, властные структуры конструировали образы прошлого, что служило мощным интегрирующим и идентификационным механизмом и способствовало решению актуальных политических и социально-экономических задач.

Использование подобных специальных сюжетов, связанных с родным краем и основанных на изучение блока документальных материалов, позволяет педагогу-историку решать стоящие перед ним задачи по изучению и сохранению исторической памяти.

Источники:

1. Нижнетагильский государственный исторический архив. Ф. 70. Оп. 2. Д. 69. Л. 113.
2. Центр документации общественных организаций Свердловской области. Ф. 6. Оп. 1. Д. 2002. Л. 6.
3. На Колчака! Первые залпы! (Воспоминания участника) // Рабочий. 1928. 15 июля.
4. Морем улицы шумят...//Рабочий. 1928 4 мая №102 (694).

Литература:

5. История и память / Под ред. Л.П. Репиной. М., 2006. С. 22.
6. Малышева С.Ю. Советская праздничная культура в провинции: пространство, символы, исторические мифы (1917-1927). Казань, 2005. С.13–14.
7. Соколова М.В. Что такое историческая память // Преподавание истории в школе. 2008. URL: <http://pish.ru/blog/articles/articles2008/142> (дата обращения 1.02.2015)

УДК

372.893(091)''17''

ББК 4403(2)5

ГСНТИ 03.23.25

Код ВАК 07.00.02

А.В. Емельянова

Екатеринбург

**МЕМУАРЫ О ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ НА ДОМУ И
В ЧАСТНЫХ ПАНСИОНАХ РОССИИ ВО ВТОРОЙ
ПОЛОВИНЕ XVIII В.**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: мемуары, история, домашнее обучение, пансион, Россия, XVIII век.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматривается изучение истории в дворянских семьях в России XVIII в. по мемуарам. В то время история мыслилась как дисциплина воспитательная, поэтому основное внимание уделялось древней истории, в которой делался акцент на библейские и античные сюжеты. В домашнем обучении, и в частных пансионах историю, судя по мемуарам, преподавали вместе с другими предметами в основном иностранцы.

A.V. Emelyanova

Yekaterinburg

**MEMOIRS ABOUT TEACHING HISTORY AT HOME AND
IN PRIVATE BOARDING SCHOOLS IN RUSSIA IN THE
SECOND HALF OF THE XVIII CENTURY**

KEY WORDS: memoirs, history, home schooling, boarding school, Russia, XVIII century.

ABSTRACT: The article deals with the study of history in the noble families in Russia XVIII century. from memoirs. While the story was educational discipline, so focused on ancient history, which focuses on the biblical and ancient stories. In home schooling and private boarding history, according to the memoirs, taught along with other items mostly foreigners.

Дворянское образование в XVIII в. носило, как правило, домашний характер, государственных учебных заведений было немного. Программа домашнего обучения юных дворян зависела от возможностей родителей, и лишь в отдельных семьях в нее входил широкий круг предметов. В редких семьях детей обучали и истории. Из 100 изученных нами мемуаров, в которых речь идет об обучении на дому и в частных пансионах России XVIII в., лишь в 12 имеется информация об изучении истории.

Большой интерес представляют «Записки» ссыльного сержанта Г.С. Винского (1752-1819), почти 16 лет проработавшего в

качестве учителя в семьях высших чиновников Уфимского наместничества в городе Уфе. В 1783 г. Григорий Степанович был принят домашним учителем в дом надворного советника Н.М. Булгакова. По договору должен был обучать двух детей французскому языку, географии, истории и арифметике за 300 руб. в год. Винский старался заинтересовать и увлечь своих учеников. О результатах обучения дочери надворного советника С.Я. Левашова он писал в восторженных тонах: «Скажу, не хвастаясь, что Наталья Сергеевна чрез два года понимала столько французский язык, что труднейших авторов, каковы: Гельвеций, Мерсье, Руссо, Мабли, переводила без словаря, писала письма со всею исправностью правописания, историю древнюю и новую, географию, мифологию знала также достаточно» (8. С. 194).

Об обучении истории сыном московского сенатора Ю.С. Нелединского-Мелецкого свидетельствует письменный договор, заключенный его отцом с учителем французом Де Пексоном, который обязался обучать 9-летнего Юрия французскому языку, арифметике, хронологии, истории древней и «временной», географии, итальянскому и латинскому языкам (9. Стб. 107).

Из мемуаров поэта князя И.М. Долгорукова (1764-1823) известно, что в программу обучения 6-летнего Ивана, составленную его отцом в 1770 - 80-е гг. в Москве, наряду с математикой, географией, поэзией, латинским, немецким, французским языком, музыкой, фехтованием, танцами входила и история. Обучаясь на дому, в 1777 г. Иван (13 лет!) начал посещать еще и университетские лекции, ходил «к профессору Барсову слушать поэзию, к Аничкову — логику и метафизику, к Чеботареву — российскую высшую словесность, к Росту — физику», а у Рейхеля слушал лекции по всеобщей истории (6. С. 37-38). Причем на все занятия его сопровождал гувернер француз Совере, который каждый вечер после занятий толковал ученику лекции профессоров.

Из «Записок» мемуариста Ф.Ф. Вигеля (1786-1856) мы узнаем, что в 1793 г. в село Симбухово Пензенского уезда для 7-летнего Филиппа, сына генерала, был выписан учитель немец Христиан Иванович Мут, который имел удивительную память и знал хорошо историю, географию, французский язык. Автор был доволен методикой обучения истории: «Поутру задавал он нам уроки, которые мы твердили и должны были сказывать ему перед обедом; а он между

тем читал про себя что-нибудь из истории и географии с тем, чтобы после обеда в виде повести нам это пересказывать. Таким образом, узнал я историю иудеев, ассириян, мидян, персов и греков, но до Рима едва только с ним дошли» (5. С. 15).

Интересные подробности об обучении истории сообщает дипломат, выходец из семьи помещика Калужской губернии А.П. Бутенев (1787-1866). В возрасте 7-8 лет он был отдан на обучение в дом богатого соседа А.Г. Гончарова, где обучался вместе с его единственным сыном, братом Натальи Гончаровой, будущей жены А. С. Пушкина. В доме жили три гувернера-учителя: русский, француз и немец. Француз обучал детей французскому языку, географии, частично арифметике, при этом дети прилежно читали и историю Роллена, заучивали наизусть много стихотворений. Немец учил всеобщей истории по учебнику Шрека, употреблявшемуся в переводе и на занятиях в Московском университете. Иоганн Матиас Шрек (1733—1808) был профессором в Лейпциге и Виттенберге. Ему принадлежит ряд трудов по истории для детей и взрослых. Самые известные его работы: «Всемирная история для детей», «История христианских церквей», «История Церкви со времен Реформации», «Древняя и всеобщая история». Он очень тщательно подходил к подбору и обработке материалов для своих книг, стремился к максимальной объективности при изложении событий (14. С. 860).

Русский учитель П.И. Турбин был студентом Московского университета. Он преподавал русскую грамматику, арифметику, географию и литературу. Автор воспоминаний удивлялся, что он не преподавал историю России, «и учиться ей начали мы по «Истории России», написанной по-французски Левеком», которую вел гувернер - француз (4. С.16). В 1773-1780-х гг. французский историк Пьер Шарль Левек (1737—1812) по рекомендации Дидро преподавал в России в Сухопутном шляхетском корпусе французский язык и логику, одновременно собирал материалы по истории России. Вернувшись во Францию, он обработал собранное, и в 1782 г. вышла в свет его пятитомная «История России». Позже Левек опубликовал двухтомную «Историю различных народов, находящихся под властью русских, или Продолжение истории России» (13). Обучение Бутенева в доме Гончаровых длилось 6-7 лет но, по его словам, «было неполно и поверхностно» (4. С. 17).

Об обучении истории на дому пишет в своих «Воспоминаниях» и писатель, журналист Ф.В. Булгарин (1789-1859). В 1790-е гг. он обучался в доме родственника матери – В. Кукевича – в имении Высокое Оршанского уезда Могилевской губернии. В доме Кукевича, по словам автора, проживало семейство филолога старика Цыхра, который был «человек ученый и превосходный музыкант, нрава кроткого, характера веселого». Автор положительно характеризует учителя: «Старик Цыхра, человек чрезвычайно добрый и ласковый, полюбил меня как родное дитя, и умел возбудить во мне, мало сказать охоту, нет, страсть к учению. Под его руководством и чтобы ему нравиться, я оказывал удивительные успехи в языках и в музыке, а историю и географию полюбил до того, что меня надлежало силой отрывать от книг, географических карт и глобусов» (3. С. 77-78).

Порой из-за отсутствия учителей и специальной учебной литературы дети знакомились с историей по книгам, имевшимся в библиотеке соседей, как, например, генерал Я.О. Отрощенко (1779-1862), родившийся в местечке Кобыщы Киевской губернии в семье отставного поручика. По словам автора, кроме церковных книг читать в семье было нечего, и он «не имел никаких сведений ни об истории, ни о географии», пока у них не появился новый образованный сосед, который располагал небольшой библиотекой: «Он полюбил меня, и дал для прочтения историческое описание о разорении Иерусалима и о взятии турками Константинополя. От него же я получил книгу и прочитал похождение Мирамонда. Книга эта зашевелила во мне какое-то непонятное чувство; но описание побоища Мамаю Дмитрием Донским возродило желание быть воином и сражаться с неверными: рассказы о подвигах Суворова увлекали меня» (8. С. 3-4).

Об изучении истории в частных пансионах России мы узнаем из мемуаров ученого А.Т. Болотова (1738-1833), действительного тайного советника И.И. Дмитриева (1760-1837), офицера А.С. Пишчевича (1764-1820), генерал-майора Л.Н. Энгельгардта (1766-1836) и писателя А.П. Степанова (1781–1837). Как правило, эти сведения имеют отрывочный характер.

А.Т. Болотов сообщает, что в 1749 г. в Петербурге обучался в пансионе, который содержал учитель Кадетского корпуса старик Ферре, французскому языку и географии. «Что принадлежит до истории, то сей науке в пансионе нашем не было обыкновения учить»,

хотя, по его словам, пансион этот считался тогда лучшим в столице. Болотов дает яркую характеристику типичных, наиболее распространенных методов обучения истории в пансионах России конца XVIII в., когда он писал эти строки: «Но сие едва было и не лучше, нежели учить таким образом, как учат ныне (1789 г.) в пансионах, где теряется только на то время, а пользы никакой не производится, ибо заставляют детей учить обе сии науки [историю и географию] наизусть во французском языке, и они ничего не понимают» (1. С. 93).

В 1778 г. в Богородицке Болотов совместно с французом Деблюе открыл частный пансион «для обучения благородных детей французскому и немецкому языкам и другим наукам, обучаемым в пансионах, как-то: истории, географии, математики», но о подробностях их преподавания он умалчивает (2. С. 1086).

О методике преподавания истории в частных пансионах упоминают лишь некоторые авторы. Так, генерал-майор Л.Н. Энгельгардт (1766-1836) сообщает об обучении в 1778 г. в пансионе Эллерта в Смоленске и так характеризует учителя: «...он касательно наук был малосведущ, и все учение его состояло, заставляя учеников учить наизусть по-французски сокращенно все науки, начиная с катехезиса, грамматики, истории, географии, мифологии без малейшего толкования» (15. С. 18-19). Т. е. он подтверждает распространенность методики слепого заучивания истории на чужом языке, о которой писал его современник Болотов. Писатель А.П. Степанов (1781—1837) высоко отзывается о пансионе, содержащемся в Москве немцем, профессором Московского университета Б.Б. Шаденом, в котором он обучался в начале 1790-х гг. Он сообщает, что профессор сам преподавал географию, статистику, историю и немецкий язык (12. С. 18). И методы преподавания профессора, надо думать, были иными.

Поэт И.И. Дмитриев (1760 –1837), обучавшийся в 1770-80-х гг. в пансионе отставного поручика Кабрита в Симбирске, лишь упоминает историю среди других предметов: «В этом пансионе обучался я с старшим братом языкам французскому и немецкому, русскому правописанию и слогу, истории, географии и математике» (6. С. 13). В конце 1770-х гг. будущий офицер серб А.С. Пишчевич (1764 – 1820), обучавшийся в лучшем в те годы Петербургском пансионе кадетского учителя Массона, отмечает, что новыми

предметами для него стали немецкий, математика, рисование, география, история, танцы и музыка (11. С. 13).

В XVIII столетии история мыслилась как дисциплина воспитательная, предназначением которой являлось воспитание на примере героев прошлого, поэтому основное внимание уделялось древней истории, в которой делался акцент на библейские и античные сюжеты. Интерес к национальной истории пробудился только в начале XIX в. Поэтому и в домашнем обучении, и в частных пансионах историю, судя по мемуарам, преподавали вместе с другими предметами в основном иностранцы.

Литература:

1. Болотов А.Т. Жизнь и приключения Андрея Болотова, описанные самим им для своих потомков. М., 2013. Т.1. 1120 с.
2. Болотов А.Т. Указ. соч. М., 2013. Т. 2. 1120 с.
3. Булгарин Ф.В. Воспоминания. М., 2001. 782 с.
4. Бутенев А.П. Воспоминания // Русский архив. 1881. Кн. 3. С. 5-64.
5. Вигель Ф.Ф. Записки Филиппа Филипповича Вигеля М., 2000. 591 с.
6. Дмитриев И.И. Взгляд на мою жизнь. Записки действительного тайного советника И.И. Дмитриева. М., 1866. 315 с.
7. Долгоруков И.М. Повесть о рождении моем, происхождении и всей жизни, писанная мной самим и начатая в Москве 1788-го года в августе месяце, на 25-ом году от рождения моего. Т. 1. Спб., 2004.
8. Записки генерала Отрощенко. М, 2006. 57 с.
9. Записки Григория Степановича Винского // Русский архив. 1877. № 1. Вып. 2. С.151-197.
10. Нелединский-Мелецкий Ю. А. Очерк его жизни, бумаги и переписка его // Русский архив. 1867. № 1. Стб. 101-110.
11. Пишчевич А.С. Жизнь Пишчевича им самим описанная. 1764-1805. Ч. 1-3 // Чтения в обществе истории и древностей российских. 1885. Кн. 1. Отд. 1. С. 1-112.
12. Степанов А.П. Страничка из истории воспитания в России конца прошлого века // Русская школа. № 1. 1891. С. 9-28.
13. Французские историки о Древней Руси // URL: <http://rus-istoria.ru/component/k2/item/95-frantsuzskie-istoriki-o-drevney-rusi> (дата обращения 15.01.2015)
14. Шрек И.М. // Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона. СПб, 1892. Т. XXXIXа. С. 860.
15. Энгельгардт Л.Н. Записки. М., 1997. 256 с.

УДК 94(47)(654)

ББК ТЗ(2)5+ТЗ(2)6

ГСНТИ
03.23.21

Код ВАК 07.00.02

К.И. Зубков

Екатеринбург

**ГЕОПОЛИТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ
ПЕРИОДИЗАЦИИ ИСТОРИИ РОССИИ НОВОГО И
НОВЕЙШЕГО ВРЕМЕНИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: история, Россия, геополитика, геополитическая «революция», периодизация.

АННОТАЦИЯ: В статье обосновывается возможность применения геополитического фактора (в виде концепта геополитической «революции») в качестве критерия периодизации истории России Нового и новейшего времени. Предложенная схема периодизации рассматривает периоды возрастания геополитического могущества России в тесной связи с внутренними процессами развития государства, достаточно точно фиксируя фазы его подъема и упадка.

K.I. Zubkov

Yekaterinburg

**GEOPOLITICAL FOUNDATIONS FOR THE
PERIODIZATION OF RUSSIA'S MODERN HISTORY**

KEY WORDS: history, Russia, geopolitics, geopolitical “revolution”, periodization.

ABSTRACT: The paper substantiates the possibility of adopting the geopolitical factor (in the form of the concept of geopolitical “revolution”) as a criterion for the periodization of Russia's modern history. The proposed scheme of periodization considers the periods of the growth of Russia's geopolitical mightiness in close connection with the internal processes of state development, while precisely fixing the phases of its raising and decline

Проблема периодизации относится к числу важнейших при разработке концепции преподавания истории и, разумеется, при написании каждого учебника истории. Периодизация позволяет структурировать историческое время, чтобы выявлять смысл производимых им изменений, лучше понимать значение тех или иных событий и процессов в историческом развитии. Отражая диалектику непрерывности и дискретности, изменений и относительного

постоянства, периодизация предполагает расчленение исторического процесса на такие периоды, которые обретают смысл, позволяя «выявлять относительно взаимосвязанные ансамбли» исторических факторов, отличающиеся постоянством их связей и конфигураций (2. С. 117–118). Фиксируя нарушения преемственности исторического развития, периодизация предполагает выделение периодов на основе фиксации моментов качественного преобразования общественной системы, заметно меняющего ориентиры и механизмы исторического развития.

Наиболее сложный вопрос – выделение критериев периодизации, которые должны носить, по возможности, единообразный – от периода к периоду – и комплексный, т.е. охватывающий все стороны развития общественной системы, характер. Далеко не всегда на эту роль может претендовать социально-экономический критерий – даже если мы принимаем постулат формационной теории о решающей роли социально-экономического фактора в развитии общества. В мировой истории классических – с марксистской точки зрения – обществ, переживших революционный переход от одной социально-экономической системы к другой, было гораздо меньше, чем обществ, в которых изменения социально-экономических форм носили плавный, растянутый во времени характер, сопровождавшийся длительным существованием многоукладной структуры экономики. Еще больше сомнений вызывает выдвижение на роль критерия периодизации эволюционной смены господствующих идей, или культурно-идеологического фактора, поскольку последний, хотя и отражает процессы, происходящие в глубинах общественного организма, развивается достаточно автономно, находясь под сильным влиянием филиации идей.

Существует гораздо больше оснований принять за критерий периодизации изменения политического характера, понимая, однако, под политикой не узкую систему властных отношений, но – как в аристотелевской традиции – всеобщую организационную и регулятивно-контрольную сферу общества, основополагающую по отношению ко всем другим сферам: экономической, властно-политической, идеологической, правовой, культурной, религиозной и т.п. Одной из модальностей политики, понимаемой в таком расширительном смысле, является геополитика, раскрывающая связь

общественной системы во всех ее проявлениях с природно-географическими условиями ее развития и помогающая за счет апелляции к географическому фактору преодолеть абстрагирующий социологизм многих общественных теорий, подобных формационной. Геополитику в ее ретроспективном развертывании нельзя, однако, в полном объеме отождествлять с историко-географическим подходом, который лишь «конкретизирует наши представления о пространственной стороне исторического процесса..., изучает географию исторического прошлого человечества» (1. С. 3), т.е. фиксирует – преимущественно на описательном уровне – все многообразие географических условий исторического процесса – климатических, ландшафтных, ресурсных, расселенческих и т.п. Геополитика же в равной мере связана как со свойствами природно-географической среды, так и с их специфическим отражением в сознании участников исторического процесса. Из всего комплекса географических условий геополитическое мышление вычлняет те элементы природно-географической среды, которые приобретают определяющее значение для безопасности и устойчивого развития организованного в государство общества. В процессе своеобразного исторического «отбора» эти элементы и их конфигурации выявляют свою стратегическую роль в качестве опорных структур всей социальной, экономической и политической конструкции государства, определяя тем самым в решающих моментах и структуры исторического действия. Такие критические важные – опорные и стабилизирующие – для существования государства констелляции географических элементов принято обозначать как геополитический *паттерн*, а динамический их аспект, связанный со стремлением к экспансии в определенных направлениях и «достройке» устойчивого паттерна, – как геополитический *градиент*.

Исходя из интегрального влияния геополитики на все стороны исторической жизни общества, представляется возможным положить геополитический фактор в основу периодизации истории России – по крайней мере, начиная с XVI в. как начала формирования централизованного государства имперского типа. Предлагаемая концепция исходит из того, что, начиная с XVI в., процесс территориального расширения России подчинялся логике формирования устойчивой геополитической структуры Российского государства, которая стабилизировалась «внешними»

геополитическими контрфорсами – выходами к морям (в первую очередь на Балтику и в Черное море) – и другими «естественными рубежами». Этот взгляд хорошо согласуется с «чрезматериковой» моделью геополитической устойчивости, изложенной в учении В.П. Семенова-Тян-Шанского о «могущественном территориальном владении» (3. С. 162, 176, 189). Каждое крупное историческое расширение Российского государства, следовавшее логике формирования «чрезматериковой» структуры государства, можно уподобить своеобразной революции. Возможность рассматривать геополитические сдвиги в таком контексте определяется тем, что последние не сводились только к приращению территории государства, но качественно трансформировали геополитическую структуру государства, влияя на все стороны его исторической жизни – например, открывая новые торговые пути и богатые ресурсные ареалы, вызывая новые миграционные потоки, обеспечивая естественные защитные барьеры как прикрытие для развития мирной хозяйственной жизни. Все это в совокупности приводило к реструктуризации производственно-экономического и социально-демографического потенциала, изменениям политической системы страны, ее культурных ориентиров.

Первая (и не во всем удавшаяся) масштабная геополитическая «революция» относится к царствованию Ивана IV Грозного (1533–1584). Геополитический переворот в данном случае выразился в попытке разворота сдвинутой далеко на северо-восток широтной «оборонительной» конфигурации Русского государства в меридиональном направлении – вдоль течения Волги. Неудачная Ливонская война не позволила России закрепиться на Балтике, но произошло значительное усиление позиций России на «резервных» позициях – на Белом море (установление прямых торговых связей с Европой, основание Архангельска) и на Каспии (завоевание Казани и Астрахани и расширение восточной торговли через устье Волги). «Ось», соединяющую эти морские бассейны, можно рассматривать как новую опорную структуру государства. Самое существенное в этой «геополитической революции» (как и в последующих) заключалось в комплексном эффекте изменения общей геополитической конфигурации государственной территории, переориентации векторов развития экономики, политики, торговли, миграционной активности. Завоевание Сибири и экспорт русской пушнины позволили

сформировать стратегический ресурсный тыл России и компенсировать отсутствие у нее торговых выходов в Балтику и Черное море, усиливая тем самым положение России в системе европейских торговых и дипломатических отношений.

Вторую геополитическую «революцию» можно привязать к XVIII в. – к череде правлений от Петра I до Екатерины II. Победоносная Северная война (1700–1721) стабилизировала позиции России на Балтике, а неудача в завоевании выхода к Черному морю (Прутский поход 1711 г.) была компенсирована временным укреплением на восточном Кавказе и южном побережье Каспия (Персидский поход 1722–1723 гг.). В правление Екатерины II серия победоносных русско-турецких войн (1768–1774, 1787–1791) позволила России овладеть Северным Причерноморьем (включая устье Дуная) и Крымом, довершая формирование инициированной Петром Великим устойчивой геополитической структуры от Балтики до Черного моря. Это в целом усиливало позиции России на европейском направлении, обеспечило транзитную роль страны в системе отношений между Западом и Востоком, стимулировало рост торговли и экономики на территориях, образующих западный фланг России.

Третья геополитическая «революция», во многом инициированная поражением России в Крымской войне 1853–1855 гг. и непосредственно предшествовавшая Великим реформам 1860-х – 1870-х гг., заключалась в укреплении стратегических позиций России на третьем стабилизирующем «чрезматериковую» структуру опорном плацдарме – на Тихом океане (овладение течением Амура, основание Владивостока). Завершением третьей «революции» можно считать выход к «естественным границам» на юго-востоке – в Средней Азии – в 1860-х – 1880-х гг. Российская граница стабилизировалась по линии высокогорных систем Азии (Копетдаг, Тянь-Шань, Памир, Алтай). Эта геополитическая «революция» уже во многом мотивировалась потребностями развития русской промышленности, формирования внутрироссийского рынка. Завершением этого периода можно считать геополитический и общесистемный кризис, геополитически проявившийся в фундаментальной неудаче России продвинуться к завоеванию свободных выходов к «теплым морям» – Желтому морю (1905 г.) и Черноморским проливам (1914–1917 гг.).

Четвертая геополитическая «революция», начавшись с частичного, но в целом успешного восстановления структуры распавшейся Российской империи большевиками в ее прежних границах (за исключением вновь образовавшихся под опекой Антанты государств-лимитрофов на западе), достигает своей кульминации в расширении позиций СССР в конце 1930-х – 1940-х гг. по всем трем азимутам, критически важным для геополитической структуры страны и всегда служившим индикаторами подъема или упадка Российского государства, – на Балтике (советско-финская война 1939–1940 гг., присоединение Прибалтики в 1940 г., приобретение Восточной Пруссии в 1945 г.), на Черном море (присоединение Бессарабии в 1940 г., попытка закрепления в зоне Черноморских проливов во второй половине 1940-х гг.) и на Тихом океане (возвращение Южного Сахалина и Курильских островов в 1945 г.). Все эти изменения в геополитической позиции страны явились внешним выражением и следствием внутреннего укрепления страны, роста ее военно-экономического могущества.

Признаки **пятой** геополитической «революции», проходящей под знаком восстановления геополитических позиций России после крушения СССР в 1991 г., можно наблюдать в настоящее время. Присоединение Крыма, создание Евразийского экономического союза, повышенное внимание к развитию Дальнего Востока – это лишь некоторые шаги по пути осуществления геополитической «восстановительной» программы, связанной с курсом Президента РФ В.В. Путина. В настоящее время мы переживаем наиболее сложный и драматичный момент в реализации этого курса.

Вышеприведенная схема, в основу которой положен концепт геополитических «революций», при соответствующих уточнениях, могла бы лечь в основу периодизации истории России, достаточно точно фиксирующей фазы упадка и подъема государства.

Литература:

1. Муравьев А.В., Самаркин В.В. Историческая география эпохи феодализма (Западная Европа и Россия в V–XVII вв.): учеб. пособие для студентов ист. фак-тов пед. ин-тов. М.: «Просвещение», 1973. 144 с.
2. Про А. Двенадцать уроков по истории / Пер. с фр. Ю.В. Ткаченко. М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2000. 336 с.
3. Семенов-Тянь-Шанский В.П. Район и страна. М.; Л.: Государственное издательство, 1928. 311 с.

УДК

377.1(47)''17''

ББК 4446.3(2)5

ГСНТИ 03.23.21

Код ВАК 07.00.02

О.С. Кравченко

Екатеринбург

**ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИИ В НАРОДНЫХ
УЧИЛИЩАХ РОССИИ В КОНЦЕ XVIII В.**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Россия, народные училища, история, учебные пособия.

АННОТАЦИЯ: Автор рассматривает вопрос о появлении всемирной истории и истории России в программах нового вида начальных учебных заведений — главных народных училищ, открывавшихся на основе Устава 1786 г. в губернских городах, подготовку учебных пособий по этим предметам и методические рекомендации учителям по их изучению.

O.S. Kravchenko

Yekaterinburg

**TEACHING OF HISTORY IN PUBLIC SCHOOLS OF
RUSSIA IN THE END OF 18TH CENTURY**

KEY WORDS: Russian Empire, national school, history, textbooks.

ABSTRACT: The author considers the question of the appearance of world history and the history of Russia in the programs of the new type of primary schools — the high national schools established on the of the Statute of National Education of 1786 in provincial cities, preparation of textbooks on these subjects and guidelines for teachers in their study.

В 1786 г. в России начал действовать новый вид начальных учебных заведений — главные 4-х классные народные училища в губернских городах, малые народные 2-х классные — в уездных. Открытию училищ предшествовала большая подготовительная работа, заключавшаяся не только в разработке планов их организации, но и подготовке специальных учебных пособий по всем предметам.

Занималась этим Комиссия об учреждении народных училищ, созданная указом Екатерины II в 1782 г. Комиссия представила императрице «План к установлению народных училищ, в Российской империи», разработанный сербским педагогом Ф. И. Янковичем де

Мириево (10. С. 3-12). Согласно этому «Плану» впервые в истории начальных учебных заведений в России в главных народных училищах предусматривалось преподавание истории: в 3-м классе — сокращенной истории, в 4-м — истории политической. В дополнение к «Плану» был разработан «Устав, по которому все чины, к Главному народному училищу принадлежащие, поступать должны» (10. С. 19-46). В нем расписывались должностные обязанности директора училища и учителей. Три пункта посвящались должности учителя истории и географии, которые должен был вести один учитель. Давались рекомендации по количеству уроков в неделю: истории по 4 часа и географии по 3 часа в каждом классе.

Эти предложения были реализованы в высочайше утвержденном Уставе народных училищ 1786 г. — первом законодательно принятом уставе начальных учебных заведений (4). Уставом предписывалось в 3-м классе изучать всеобщую историю, в 4-м — наряду со всеобщей и историю России (гл. 1, § 8). Определялся и состав учебных пособий: для 3 класса — первая часть всеобщей истории, для 4 класса — вторая часть всеобщей истории и пособие для изучения истории России (гл. 1, § 6–9). Таким образом, на протяжении трех лет обучения в старших классах (в 4-м два года) дети должны были заниматься историей по специально написанным для этого учебникам.

Согласно Устава 1786 г. один учитель должен был вести занятия по истории, географии (всеобщей и российской), по естественной истории, всего 23 часа в неделю (гл. 1, § 19). Давались общие рекомендации для учителей (гл. 2, § 27-40): «при преподавании учения не вмешивать ... ничего посторонняго», «стараться всеми силами, дабы ученики преподаваемые им предметы ясно и правильно понимали», при обучении использовать только перечисленные в Уставе книги (в предисловиях к ним давались методические указания учителям). Учителя должны «всегда иметь в памяти, что они приуготовляют члена общества» и обучать всех, «не требуя... никакой платы за обучение».

В качестве наглядного материала и учителю, и ученикам полагалось «табличное расположение ... перед собою иметь, чтоб... ученики главныя части истории и оных достопамятные разделения затвердили». Учитель «историю и недостаточное в ней своими изъяснениями дополняет, показывает, что было достопамятнаго в

перемене законов, нравов». Ученики записывают его пояснения в «особливую» тетрадь, на следующих уроках учитель «то у того, то у другого спрашивает, из чего видеть может, как они показанное поняли и кто что приметил».

Рекомендовалось, чтобы ученики наряду с таблицами имели перед глазами и карту, когда речь шла «о месте, жительстве и преселении народа». Учителю необходимо «стараться сколько можно изъяснять причины, которыми достопамятные какие перемены зделаны, и таким образом законы, обряды, нравы, нужды, купечество, художества и состояние государства по возможности исследовать, и примеры, которые к произведению блага и любви к отечеству в прежних временах бывали, к подражанию юношества приводить» (10. С. 34-35).

Разработкой учебника для народных училищ по всеобщей истории занимался Ф. И. Янкович де Мириево. Он написал 1-ю часть. Части 2-3 под присмотром Янковича подготовил его ученик И. Ф. Яковкин, выпускник Петербургского главного народного училища (первой учительской семинарии), позднее ставший профессором российской истории, географии и статистики в Казанском университете. Учебник издавался по частям, с 1787 по 1798 год (11).

В предисловии к книге подчеркивалась значимость изучения истории: «Паче всего должен учитель стараться учеников своих руководить к тому, чтобы они понимали, что было главною причиною великих перемен, случившихся в роде человеческом, и как истинная любовь и приверженность к своему отечеству способствовали благосостоянию сограждан в древние и нынешние времена». Исследователи отмечают, что в учебнике многое было взято из «Всемирной истории для обучения юношества» Шрекка, немецкого пособия, изданного в переводе на русский язык в 1787 г. (8). По мнению А. С. Воронова, Янкович «переделал и сократил пространную историю Шрекка», «программа эта, не совсем легкая, выполнена удовлетворительно для элементарного учебника» (1. С. 127-128).

Комиссия разработала «План к сочинению российской истории для народных училищ в Российской империи» (2. С. 142-146). По этому плану учебник должен был состоять из *вступления*, в котором «надлежит вкратце описать древнейшую историю России до времен Руриковых или до 862 года»; *первой части*, заключающей «происшествия, случившиеся в России от основания в ней монархии

до победоносных ее времен, от 862 до 1462 г.»; *второй части*, заключающей «происшествия, случившиеся в России от победоносных до времен ее силы и славы, от 1462 до 1762 г.».

Чтобы понять новизну во введении истории России в программу народных училищ, отметим: в XVIII в. российскую историю преподавали в привилегированных учебных заведениях, таких как Сухопутный шляхетский кадетский корпус, Воспитательное общество благородных девиц при Смольном монастыре (и отделение для мещанских девиц), воспитательное училище при Академии художеств, училище при Воскресенском Новодевичьем монастыре для мещанских девиц (7. С. 51). Но история России в программе этих учебных заведений лишь дополняла курс всеобщей истории. Не существовало и учебного пособия на русском языке, излагавшего материал в доступной для детей форме.

Предложение Комиссии написать историю России для народных училищ принял глава архива Коллегии иностранных дел в Москве И. М. Стриттер (1740-1801), имевший опыт работы в Академической гимназии. При написании учебника он использовал опубликованные Академией наук летописи, статейные списки и архивные документы, материал из «Российской истории» В. Н. Татищева. Работа над учебником заняла почти 17 лет. Стриттер писал на немецком языке, рукописи отправляли из Москвы в Санкт-Петербург, где их переводили на русский язык. Автор работал до конца жизни, в итоге появился обширный труд (около 1,5 тыс. страниц), доведенный до 1599 г., напечатана же была лишь часть, где описывались события до 1462 г. (6). Публикация была завершена в 1802 г. уже после смерти Стриттера.

Эта работа была высоко оценена современниками. Екатерина II лично просматривала все учебные пособия для народных училищ. Лишь после ее апробации они сдавались в печать в соответствии с именным указом об учреждении Комиссии от 7 сентября 1782 г. (3). По поводу истории Стриттера императрица заявила: «полнее сей ни единой нету», «что написано, то написано: по крайней мере ни нация, ни Государство в оных не унижено» (2. С. 140-141). Но для применения в народных училищах труд Стриттера не годился: получился слишком большим по объему, материал подавался в неудобной для школьников летописной форме.

Янкович де Мириево, используя подготовленные переводы «тетрадей» Стриттера, написал свое учебное пособие для народных училищ под названием «Краткая российская история». Изложение материала он довел до 1797 г., т. е. осветил и правление Екатерины II. При этом книга вышла относительно небольшая по объему, текст занимал 191 страницу. Этот первый, специально написанный учебник по истории нашей страны для начальной школы вышел в 1799 г. (9). В пособие были включены три карты, составленные учеными П. О. Шелеховым и М. А. Матинским, «для лучшего же понятия юношества и удобнейшего объяснения учителя». Приложение карт являлось новшеством для того времени. Всего с 1799 по 1827 гг. вышло 9 изданий этого учебника.

К сожалению, выход в свет учебников для изучения истории, как всемирной, так и российской, задерживался, только в конце XVIII в. появились 2-я и 3-я части всемирной истории и учебник по истории России. Первое народное училище было открыто в Санкт-Петербурге в 1783 г., где готовили учителей для рассылки по главным народным училищам. В 1786 г. был издан их Устав, в этом же году в 25 губерниях состоялось открытие главных училищ, в 1788-1789 гг. главные народные училища открылись еще в 17 губерниях (1. С. 93-94). С 1789 г. должно было начаться изучение всеобщей истории в них (с 3-го класса), а затем и российской. Судя по письму главы Комиссии П. В. Завадовского к Полоцкому губернатору А. М. Лунину от 26 декабря 1788 г. в Полоцк отправлялось 50 экземпляров учебника по всемирной истории (5. Стлб. 31-34). Поскольку первая часть российской истории вышла из печати только в 1799 г., начало преподавания этого предмета в училищах запаздывало. К его изучению приступил лишь третий по счету набор учащихся главных народных училищ.

Помимо изучения всеобщей и российской истории Уставом 1786 г. предписывалось учителям старших классов «вести общим трудом записку» — летопись народного училища, в которой они должны «означать точно год и число в чье царствование основаны сии училища», какие учителя, смотрители, директора и попечители были; отмечать успехи учеников и т. п. По мнению законодателя, эта информация в будущем станет «достоверным памятником», источником сведений о распространении наук в государстве и по истории местности, в которой действовало училище.

Таким образом, благодаря большой организационной работе, проведенной Комиссией об учреждении народных училищ, появился новый вид начальных учебных заведений в стране, в старших классах которых начала преподаваться как всеобщая, так впервые в качестве самостоятельного предмета и российская история, по единым учебникам, специально подготовленным для этих школ, по единой методике («способу учения»), впервые предусматривавшей работу со всем классом. По этим учебным пособиям история изучалась детьми на протяжении нескольких десятков лет. И не только в народных училищах, но и в других учебных заведениях, в частных пансионах, на дому.

Литература:

1. Воронов А. С. Ф. И. Янкович де Мириево, или Народные училища в России при императрице Екатерине II. СПб., 1858.
2. О сочинении российской истории для училищ в царствование императрицы Екатерины II // ЖМНП. 1835. № 5. Ч. 5. С. 138-146.
3. Полное собрание законов Российской империи. Собр. 1. СПб., 1830. Т. 21. № 15507.
4. Полное собрание законов Российской империи. Собр. 1. Спб., 1830. Т. 22. № 16421.
5. Сборник материалов для истории просвещения в России, извлеченных из Архива Министерства народного просвещения. Т. 1. СПб., 1893.
6. Стриттер И. М. История Российского государства, сочиненная статским советником и кавалером Иваном Стриттером. Ч. 1-3. СПб., 1800-1802.
7. Студеникин М. Т. Становление и развитие школьного исторического образования в России XVI – начала XX вв. М., 2011.
8. Шрекк И. М. Шрекова Всемирная история для обучения юношества. Переведена с немецкого языка. СПб., 1787.
9. Янкович де Мириево Ф. И. Краткая российская история, изданная в пользу народных училищ. Российской империи. СПб., 1799.
10. Янкович де Мириево Ф. И. План к установлению народных училищ, в Российской империи. СПб., 1785.
11. Янкович де Мириево Ф. И., Яковкин И. Ф. Всемирная история изданная для народных училищ Российской империи по высочайшему повелению царствующия имп. Екатерины Вторья. Ч. 1-3. СПб., 1787-1798.

УДК

372.893:37.034

ББК 4426.63-051

ГСНТИ 14.07.01

Код ВАК 07.00.02

Г.А. Кругликова

Екатеринбург

**РОЛЬ ПЕДАГОГА-ИСТОРИКА В ФОРМИРОВАНИИ
НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ МОЛОДЕЖИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: культурное наследие, нравственные ценности, историческая память, патриотизм, гражданственность

АННОТАЦИЯ: Автор рассматривает основные факторы формирования нравственных ценностей молодежи. Отмечается роль педагога-историка в воспитании у учащихся духовно-нравственных качеств, гражданственности и патриотизма.

G.A. Kruglikova

Yekaterinburg

**ROLE OF THE TEACHER AND HISTORIAN IN THE
FORMATION OF THE MORAL VALUES OF YOUTH**

KEY WORDS: cultural heritage and moral values, historical memory, patriotism, citizenship

ABSTRACT: The author examines the main factors of the moral values of the youth. Notes the role of the teacher and historian in the education of students of spiritual and moral qualities of citizenship and patriotism.

В воспитании человека важно добиваться, чтобы нравственные и моральные истины были не просто понятны, но и стали бы целью жизни каждого человека, предметом собственных стремлений и личного счастья.

И.Ф. Свадковский

Глубокие социально-экономические преобразования, происходящие в современном обществе, заставляют нас размышлять о будущем России. На наш взгляд, актуальность проблемы духовно-нравственного воспитания молодежи очевидна. Последние десятилетия в теории и практике обучения недостаточно внимания уделялось гуманитарному развитию личности, формированию ее духовно-нравственных ценностей. Современные представления

молодежи о некоторых вещах не просто удивляют, а подчас даже шокируют. Уровень культуры и понятия об элементарных правилах этикета и приличия вызывает недоумение. В современном инновационном пространстве быть молодым не так уж и просто. Молодым людям сложно найти работу, так как в основном требуются специалисты с опытом работы. Не менее важным фактором является влияние со стороны сверстников.

Принято считать, что молодым «свойственен дух противоречия, что для них «нет пророков в своем отечестве», другими словами, они по сути своей во многом слывят нигилистами, оппозиционерами по отношению к традиционно-консервативным ценностям и процессам. Часто молодежи свойственна категоричность суждений, максимализм, неприятие советов, их тяготит подчинение существующим моделям общественного развития. Они негативно относятся ко всему нормативно-регламентированному. Вместе с тем, для них характерны динамичность, открытость миру, ранимость, повышенная эмоциональная реакция, оптимизм, романтические устремления, идеализация новизны. В данной статье мы постараемся обозначить основные факторы формирования нравственных ценностей молодежи.

Важную роль в духовно – нравственном воспитании играет государство и политический строй. Приоритетной задачей государства и политического строя является актуализация системы общенациональных ценностей. В этой связи принятие новой редакции Закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» - взвешенное и необходимое политическое решение. Духовно-нравственное воспитание становится важнейшим приоритетом государственной образовательной политики. Оно направлено на духовную и социальную консолидацию российского общества (3). Работа в данном направлении предполагает укрепление гражданской идентичности, формирование общих духовных и нравственных основ российского национального самосознания, определение и принятие новыми поколениями россиян социально значимых, смысловых и жизненных ориентиров, существенное повышение доверия россиян к себе, к своей жизни в России, друг к другу, к государству, к нашему общему настоящему и будущему.

Для решения проблемы на государственном уровне были разработаны Государственная программа «Патриотическое

воспитание граждан Российской Федерации на 2011-2015 годы», направленная на преодоление проявившихся в последние годы негативных тенденций в среде учащейся молодежи (1). В постановлении Правительства РФ о «Государственной программе патриотического воспитания граждан Российской Федерации на годы» указывается, что «основной целью Программы является совершенствование системы патриотического воспитания, обеспечивающей формирование у граждан России высокого патриотического сознания, верности Отечеству, готовности к выполнению конституционных обязанностей». Указывается, что для достижения этой цели необходимо создание системы, направленной на повышение качества патриотического воспитания в образовательных учреждениях, превращения их в центры патриотического воспитания подрастающего поколения. Одним из ключевых направлений этой деятельности является создание условий для воспитания и развития личности гражданина и патриота России, готового и способного отстаивать ее интересы.

Основная работа по реализации данных задач ложится на плечи педагога. Самое сильное влияние на нравственное развитие школьника в процессе его обучения оказывает личность учителя. Один и тот же жизненный идеал и принципы могут и должны связывать учителя и ученика, иначе педагогическая цель не будет достигнута. Чтобы ученик поверил учителю, он должен быть сам носителем духовных ценностей. Осуществление этой задачи в современных условиях осложняется многими факторами: ростом прагматизма в обществе, ослаблением института семьи, негативными влияниями массовой культуры и т.д.

Выдающийся педагог К.Д. Ушинский писал: «Влияние нравственное составляет главную задачу воспитания» (5. С. 15). Личность учителя – педагога, наставника составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебниками, ни системой наказаний и поощрений. Профессия учителя сама по себе постоянно требует не только совершенствования профессиональных компетенций, но и повышения качества его подготовки, в настоящий момент направленной на усиление эмоциональной составляющей профессии, направленности на другого человека как выражение любви, доброты, милосердия.

Нравственное воспитание - это целенаправленный процесс формирования у подрастающего поколения высокого сознания, нравственных чувств и поведения в соответствии с идеалами и принципами морали. И в этом необходимом процессе важную роль играет учитель истории. Именно история позволяет подходить к данному процессу со знанием дела, использовать имеющиеся знания и факты в формировании важнейших качеств человека и гражданина.

Главная функция нравственных ценностей состоит в том, чтобы сформировать у подрастающего поколения нравственное сознание, устойчивое нравственное поведение и нравственные чувства, соответствующие современному образу жизни, сформировать активную жизненную позицию каждого человека, привычку руководствоваться в своих поступках, действиях, отношениях чувствам общественного долга. Поступок характеризует отношение человека к окружающей действительности. Чтобы вызвать нравственные поступки, необходимо создать соответствующие условия, определенным образом организовать жизнь молодежи.

У каждого человека есть свои нравственные ценности – это то, что он больше всего ценит в жизни, что для него свято, в чем он убежден и чем руководствуется в своих поступках. Иначе говоря, ценностная ориентация – это избирательное отношение человека к материальным и духовным ценностям, система его установок, убеждений, выраженная в поведении. Нравственные ценностные ориентации представляют собой интегративные личностные образования, выражающиеся в направленности личности на идеи нравственности и гуманизма, раскрывающиеся через категории достоинство, долг, ответственность, уважение, сочувствие, содействие.

Перед учителем истории стоит одна из важнейших задач – воспитание гражданственности, патриотизма на основе изучения истории. Поэтому актуальность проблемы духовно-нравственного и патриотического воспитания связана, по крайней мере, с четырьмя положениями:

Во-первых, наше общество нуждается в подготовке широко образованных, высоконравственных людей, обладающих не только знаниями, но и прекрасными чертами личности.

Во-вторых, в современном мире на неокрепший интеллект и чувства ребенка, на еще только формирующуюся сферу

нравственности, обрушиваются разнообразные источники сильного воздействия, как позитивного, так и негативного характера. Характерным результатом негативных влияний выступает высокий уровень социальной дезадаптации детей, низкий потенциал их жизненной самореализации, потребительское отношение к обществу.

В-третьих, само по себе образование не гарантирует высокого уровня

нравственной воспитанности, так как воспитанность - это качество личности, определяющее в повседневном поведении человека его отношение к другим людям, на основе уважения и доброжелательности к каждому человеку.

В-четвертых, вооружение нравственными знаниями важно и потому, что они не только информируют ребенка о нормах поведения, утверждаемых в современном обществе, но и дают представления о последствиях нарушения норм или последствиях данного поступка для окружающих людей.

Патриотическое воспитание начинается с определения педагогами – преподавателями истории – ценности познания истории Отечества, его культуры. Любовь к родному языку, национальной культуре своего народа, знание истории своей родины – одни из главных компонентов воспитания чувства патриотизма.

По мнению ряда отечественных педагогов, современная школа, ориентируясь на общечеловеческие ценности, не обладает ни содержательной стороной приобщения школьников к освоению ценностей (нет соответствующих вариантов программ, учебных пособий, методических разработок), ни процессуальной (не ясно, какими методами воздействовать на старшеклассников, как построить образовательный процесс). При бесспорной важности этих исследований, аспект проблемы формирования духовно-нравственных ценностей в контексте истории остается недостаточно разработанным. Концепция нового учебно-методического комплекса по Отечественной истории (2) предлагает учителю перечень персоналий, дат и событий, на примере которых он и должен реализовывать духовно-нравственное и патриотическое воспитание.

Несомненно, есть даты, факты и события, которые используются учителем истории для формирования нравственных качеств. К примеру, обратимся к периоду постсоветской истории в Концепции нового УМК. В ряду персоналий, которые необходимо

знать учащемуся – Б. Березовский, М. Потанин, В. Ходорковский и др. Учитель истории стоит перед дилеммой: как на примере подобных деятелей воспитать в молодежи чувство справедливости, гражданского долга и ответственности? На наш взгляд, необходимо более внимательно относиться к подбору исторических деятелей, на примере которых учитель истории будет формировать у учащихся гражданское и патриотическое отношение.

Возникает противоречие между необходимостью разработки педагогических условий формирования духовно-нравственных ценностей старшеклассников при изучении истории и недостаточной ее обоснованностью в теории и практике современной школы. Ускорение темпа современной жизни, информационная революция требуют усиления внимания к развивающей системе обучения и воспитания. В этих условиях остро встает вопрос об усвоении знаний, получаемых в школе, об улучшении их качества. Освоить программу по истории, имея два часа в неделю, сложно. Ведь важно предусмотреть, чтобы образовательное поле, включающее воспитательный сектор, обеспечивало целостную картину мирового исторического и культурного опыта, на который опирается развитие ученика.

В данном случае необходимым условием образовательного процесса является применение лично – ориентированных технологий, которые предполагают отказ от авторитарной модальности в общении, а создают партнерские, доверительные отношения между учителем и учащимися, а это влияет на качество усвоения материала и воспитания школьников. Патриотическая направленность занятий основывается на систематическом осмыслении школьниками патриотических, нравственных идей, представленных в содержании отечественной истории, как победных, так и трагических ее страниц, на выборе мировоззренческой позиции. Вот здесь и играет большую роль индивидуально-личностное отношение к изучаемым темам, эмоциональное восприятие исторического материала.

Следовательно, важными факторами воспитания являются формирование индивидуально-личностного отношения школьников к изучаемым историческим темам, к историческим событиям, известным военным, государственным деятелям, применение активных форм, методов и приемов для стимулирования

познавательной, творческой деятельности, углубление знаний учеников, наполнение знаний новым качественным содержанием.

Историческое и культурное прошлое страны неразрывно связано с подрастающим поколением, непосредственно влияет на его жизнь, помогает ему формировать собственную жизненную позицию. Уроки истории, организованные целенаправленно, с учетом выше перечисленных подходов, играют важнейшую роль в формировании патриотического сознания школьников, переходящее в убеждения и становящееся качеством личности.

В современных условиях выделим духовно – нравственные ценности, формируемые патриотическим воспитанием:

1. Гражданственность;
2. Приоритет общественно – государственных интересов;
3. Патриотизм;
4. Преданность своему Отечеству;
5. Преемственность, сохранение и развитие лучших традиций своего народа;
6. Гуманизм и нравственность;
7. Чувство собственного достоинства;
8. Социальная активность;
9. Нетерпимость к нарушениям норм морали и права;
10. Сохранение лучших национальных качеств и изучение исторического прошлого не только своей Родины, но и своего района, города, села.

Обозначенные в материале статьи основные позиции, подходы и проблемы свидетельствуют о необходимости качественно нового обращения к исследованию проблемы исторического образования школьников, в процессе которого развивается сознание, являющееся сложным синтезом представлений, знаний и чувств, формируются основные нравственные и духовные понятия, составляющие убеждения человека. В конечном итоге на них-то основывается, главным образом, направление всей человеческой жизни (4).

Сотрудничество учителя и ученика смогут помочь воспитать гармонически всесторонне развитую личность, человека с высоким гражданским долгом и патриотическими чувствами, переживаниями за будущее своей Родины.

История – это и есть учитель, учитель помогающий понимать действительность, искать достойные примеры не только в прошлом,

но и в настоящем, учитель обогащающий душу и насыщающий окружающий мир, учитель помогающий воспитать не просто гражданина, а настоящего патриота своей Родины.

Источники:

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2011-2015 годы». URL: http://archives.ru/programs/patriot_2015.shtml (дата обращения 26.02.2015)

2. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории. URL: <http://rushistory.org/wp-content/uploads/2013/11/2013.10.31> (дата обращения 20.02.2015)

3. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014) «Об образовании в Российской Федерации» (29 декабря 2012 г.). URL: <http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2974> (дата обращения 20.02.2015)

Литература:

4. Кружкова Л.А. Формирование духовно-нравственных ценностей старшеклассников в образовательном процессе: автореф. ... канд. пед. наук. Калуга, 2006.

5. Ушинский К.Д. Проблемы педагогики. М: Изд- во УРАО, 2002.

УДК

37.014(470.5)”19”

ББК 4403(235.55)6 ГСНТИ 14.07.01 Код ВАК 07.00.02

В.Н. Кузнецов

Екатеринбург

**ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В
ЗАКРЫТЫХ ГОРОДАХ УРАЛА***

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: закрытые города Урала, отделы народного образования, заключенные, городские комитеты ВЛКСМ, школа, учащиеся, комсомольцы.

АННОТАЦИЯ: Проанализированы последовательность создания в закрытых городах Урала органов управления процессом образования различных категорий населения, реализующих государственную политику всеобщей грамотности населения, в том числе среди заключенных исправительно-трудовых лагерей, занятых на строительстве предприятий и населенных пунктов. Показана активность городских общественно-политических организаций в решении задачи получения населением закрытых городов общего среднего образования и организация всех ступеней профессионального обучения.

V.N. Kuznetsov

Yekaterinburg

**THE ORGANIZATION OF THE EDUCATION SYSTEM IN
THE CLOSED CITIES OF THE URALS**

KEY WORDS: closed cities of the Urals, departments of public education, prisoners, Municipal Committee of the Komsomol, school, students, members of the Komsomol.

ABSTRACT: The sequence of creation in the closed cities of the Urals controls the process of formation of various categories of the population, implementing state policy of universal literacy, including among prisoners of labor camps engaged in the construction enterprises and settlements. Shows the activity of urban socio-political organizations in the task of obtaining a population of closed cities of secondary education and the organization at all levels of professional training.

Закрытые города (в настоящее время закрытые административно-территориальные образования) начали строить одновременно с секретными предприятиями атомной промышленности на Урале с конца 1945 г.

*Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 14-11 66008

С самого начала строительства предприятий атомной промышленности функции административного управления всеми службами жизнеобеспечения объектов и строящихся жилых поселков находились в компетенции руководителей предприятий. Населенные пункты стремительно расстраивались по мере прибытия рабочих и специалистов на предприятия. Все острее становились вопросы строительства объектов инфраструктуры, учреждений образования, культуры и спорта.

Первые школы были построены в жилых поселках течение первых 2-3 лет после начала их строительства. Например, решение о начале строительства завода в Свердловске-45 было принято 19 июня 1947 г., а первая школа открыла двери для учеников и учителей 1 сентября 1949 г. (5. С. 18). К этому времени завод еще не был введен в эксплуатацию, а в жилом поселке были построены только первые жилые дома. Вторая школа в поселке открылась в сентябре 1951 г.

Руководители объектов, которые до создания местных органов власти отвечали не только за результаты производственной деятельности, но и за все вопросы жизнеобеспечения жилых поселков, включая и создание в них системы образования. Осуществлялось финансирование строительства учреждений образования, обеспечение их школьной мебелью, техническими средствами обучения, выделение средств и рабочих для текущего ремонта и подготовки к новому учебному году, выделение транспорта, в том числе автомобилей для ведения уроков автодела (5. С. 18-19).

В этих условиях на заводах были организованы административно – распорядительные и жилищно-коммунальные отделы, на которые кроме прочих, были возложены обязанности по инспектированию школ, а также другие вопросы по указанию Челябинского и Свердловского областных Советов депутатов трудящихся (1. С. 304-305).

Задачи и функции административно-распорядительных отделов были сформулированы в положениях об административно – распорядительном отделе, утвержденных директорами заводов. Согласно положениям отделы организовывались для осуществления задач по контролю за проведением в жизнь постановлений и распоряжений правительства, касающихся местных органов власти. Кроме того, на отделы возлагались задачи проведения в жизнь

требований закона о всеобщем обязательном семилетнем обучении, борьбы с детской беспризорностью и другие. Для осуществления этих задач в штате отделов предусматривались школьные инспекции (1. С. 306).

Процесс формирования местных органов власти на закрытых объектах атомной отрасли был начат после подписания секретного Указа Президиума Верховного Совета РСФСР от 17 марта 1954 г. «О преобразовании некоторых населенных пунктов в города областного подчинения и рабочие поселки». После получения жилыми поселками статуса городов была осуществлена передача с баланса градообразующих предприятий в ведение городских и поселковых советов общеобразовательных учреждений, в том числе школ всеобща, и учреждений всех уровней профессионального обучения. В августе 1954 г. школьные инспекции были преобразованы в городские отделы народного образования. Методическое обеспечение и ежегодное инспектирование школ осуществлял методический отдел Министерства просвещения СССР.

Советы депутатов трудящихся координировали и контролировали деятельность всех расположенных на территории города предприятий, учреждений и организаций, в том числе и по вопросам народного образования и осуществляли в пределах предоставленных прав контроль за соблюдением ими законодательства.

На строительных предприятиях и населенных пунктах при них в начальный период были задействованы специальные контингенты заключенных исправительно-трудовых лагерей (ИТЛ) Главпромстроя ВМД СССР.

В целях реализации государственной программы по ликвидации малограмотности, а также сочетания трудового перевоспитания и воздействия на заключенных через систему получения знаний, с помощью которых они могли найти свое место в социалистическом обществе, в лагерных отделениях в 1956 г. были созданы вечерние общеобразовательные школы, в которых проводились уроки по всем предметам школьной программы. Занятия проводили учителя городских школ и расконвоированные заключенные. Заключенных, посещавших школу, расселяли в специальных жилых секциях, отделенных от остальной части осужденных.

Непосредственно организацией работы школ занимались политотделы ИТЛ. Вопросы общеобразовательной подготовки периодически обсуждались на совещаниях начальствующего состава, на заседаниях политотделов, партийных бюро, на советах коллективов и секциях общеобразовательного и профтехнического обучения. Организация занятий в школах, успеваемость обучающихся освещалась в стенгазетах, светогазетах и радиопередачах, ежедневно подводились итоги посещаемости.

В школах регулярно проводились классные и общешкольные собрания, еженедельно проводились политбеседы, ежемесячно читательские конференции, читались лекции, активно работал старостат. Учеба в школах была составной частью воспитательного процесса и оказывала положительное влияние на укрепление дисциплины и лагерного режима.

В конце каждого учебного года проводились вечера выпускников, на которых заключенным выдавались аттестаты об окончании очередного класса, а после окончания 10 класса выдавался аттестат зрелости общесоюзного образца, который давал право после освобождения поступать в высшие учебные заведения. В Кузнецком ИТЛ (Челябинск-40, ныне г. Озерск) заключенным в 1955-1956 учебном году были присуждены по окончании школы одна золотая и одна серебряная медали (2. С. 132). Окончившим семилетнюю школу заключенным выдавалось соответствующее свидетельство. Лучшим учащимся, сочетавшим учебу с высокопроизводительным трудом и примерным поведением, объявлялись благодарности и вручались грамоты.

Оплата труда учителей производилась из государственных средств, выделенных в смете расходов ИТЛ. Условия их работы с заключенными были очень сложными. Не всем удавалось наладить контакт с обучаемыми, иметь терпение и такт, многие не выдерживали, поэтому текучесть кадров из числа вольнонаемных учителей была довольно большая.

Качество проводимых занятий в ИТЛ и их организацию контролировали городские отделы народного образования. Особое внимание обращалось на обучение в школе всех неграмотных и малограмотных заключенных. С ними проводились индивидуальные беседы, совещания и собрания с лагерной администрацией и учителями.

В соответствии с функциями городских Советов депутатов трудящихся их компетенция была регламентирована соответствующими Положениями, утверждаемыми Советом Министров (СМ) РСФСР. Например, постановлением СМ РСФСР от 29 февраля 1972 г. № 126 было утверждено Положение об отделе образования.

Особенностью населения закрытых городов в первые годы был их средний возраст – 25-26 лет. Молодежь, приехавшая на строительство предприятий атомной отрасли и для работы на них, стала создавать семьи, в которых появлялись дети. Сами родители стали учиться в школах рабочей молодежи, вечерних техникумах и институтах.

В середине 1960-х гг. горкомы партии закрытых городов Урала на своих заседаниях не раз обсуждали вопросы работы с комсомолом и молодежью учащихся общеобразовательных школ. Это объяснялось тем, что в городах к этому времени выросли дети, родившиеся в начальный период строительства предприятий, увеличивалось количество учащихся в образовательных учреждениях и стремительными темпами развивалось школьное образование. Для координации всей работы и решения проблем, возникающих в развитии образования в городах, при горкомках партии были созданы внештатные школьные сектора.

Одной из приоритетных задач, вставших перед городскими комитетами комсомола закрытых городов Урала с самого начала их деятельности, была задача реализации требований ЦК ВЛКСМ по повышению общеобразовательного уровня работающей молодежи.

Прибывавшая для работы в закрытые города молодежь, имела, как правило, начальное либо семилетнее образование. Под руководством горкомов комсомола и комитетов ВЛКСМ совместно с администрациями школ рабочей молодежи, вечерних техникумов и институтов проводилась агитационная работа в трудовых коллективах и в общежитиях по направлению работающей молодежи на учебу. Кроме того, были организованы подготовительные курсы для поступления в вечерние техникумы и институты, а в школах рабочей молодежи были открыты подготовительные классы.

С целью реализации государственной политики повышения всеобщей грамотности населения страны в комсомольских организациях были разработаны перспективные планы общеобразовательной и технической учебы с таким расчетом, чтобы

каждый комсомолец получил как минимум 7-летнее образование, овладел одной-двумя смежными специальностями или повысил свой производственный разряд.

С ростом числа желающих получить образование возникла проблема с помещениями для занятий, которые проводились в помещениях общеобразовательных школ. По инициативе горкомов ВЛКСМ исполкомами горсоветов, парткомами и администрациями предприятий выделены, либо построены отдельные здания специально для школ рабочей молодежи. Горкомы ВЛКСМ объявили такие строительства комсомольскими стройками.

В связи с необходимостью подготовки квалифицированных кадров по рабочим специальностям, в начале 1965 г. в г. Свердловск – 45 (ныне г. Лесной) началось строительство городского профессионально-технического училища. Шефство над строительством взял комитет ВЛКСМ управления строительства, объявив его комсомольской стройкой. Работа кипела ежедневно, строителей сменяли комсомольцы.

Руководил работой комсомольской стройки созданный штаб при комитете комсомола, и к 1 сентября 1965 г. ГПТУ-78 открыло двери для первых учащихся. На торжественной линейке перед новым зданием училища выступил первый секретарь ГК ВЛКСМ Виктор Конурин. Он поздравил учащихся, преподавателей и мастеров с началом первого учебного года и выразил уверенность, что проблема подготовки рабочих для завода будет успешно решена (3. С. 110).

В конце 1967 г. комсомольцы управления строительства вышли с инициативой в честь 50-летия ВЛКСМ объявить строительство новой школы на 1000 учащихся ударной комсомольской стройкой. Этот почин был поддержан бюро ГК КПСС.

Горкому ВЛКСМ было поручено создать на строительстве школы комсомольский штаб, и по согласованию с управлением капитального строительства, во внеурочное время, силами комсомольцев и молодежи города оказать помощь строителям, а также определить меры морального и материального поощрения для особо отличившихся коллективов и отдельных рабочих.

В течение года комсомольцы и молодежь отработали свыше 50 тысяч часов на общественно-полезных работах. На протяжении нескольких месяцев на строительство будущей школы выходили сотни юношей и девушек, что позволило сдать ее в эксплуатацию в намеченный

срок. На здании школы была прикреплена памятная доска с надписью: «Школа построена комсомольцами и молодежью города в год 50-летия ВЛКСМ».

Кроме повышения общеобразовательного уровня рабочей молодежи, горкомы комсомола занимались и вопросами школьного образования, для чего в их штатном расписании была предусмотрена должность заведующего отделом учащейся молодежи, а позднее третьего секретаря ГК ВЛКСМ. Под их руководством проводилась работа по реализации планов перестройки народного образования, суть которой заключалась в приближении обучения в школе к производству, приобщения школьников к общественно-полезному труду. В школах были введены уроки труда. Учащиеся занимались трудом в классах, на пришкольных участках, собирали металлолом и макулатуру, строили крольчатники, ремонтировали школьный инвентарь, шефствовали над детскими садами и яслями. Во всех школах было введено самообслуживание.

Основной задачей работы комсомола в школе была успеваемость учащихся и приобщение ребят к активной общественной работе, а также подготовке их к вступлению в комсомол и к самостоятельной жизни. Школьный комсомол был важным звеном в структуре городских комсомольских организаций. Учительские и ученические организации ВЛКСМ являлись самыми активными в приеме в комсомол новых членов, готовили подрастающее поколение к взрослой жизни, участвовали в профессиональной ориентации молодежи и приходу ее на смену в трудовые коллективы, в подготовке юношей к службе в армии, к поступлению выпускников в высшие и средние учебные заведения.

Постепенно число молодых людей, обучающихся в вечерних школах рабочей молодежи, уменьшалось по мере получения ими соответствующего образования. Так, если в 1962-1963 учебном году в школе рабочей молодежи г. Свердловск – 45 занималось 674 человека, то уже в 1968-1969 учебном году только 234 человека. Такая же картина наблюдалась и в вечернем институте и техникуме. В 1962-1963 учебном году в них обучалось 583 человека. В 1968-1969 учебном году в вечернем и заочных техникумах обучалось 207 человек, а в вечернем и заочных институтах - 241 человек (3, с. 82). В школе рабочей молодежи г. Златоуст - 36 в 1965 – 1966 учебном году начинало заниматься 1000 человек, то к концу года по различным

причинам их количество уменьшилось на 335 человек. На заводе не имели восьмилетнего образования 544 человека, из них 259 моложе 28 лет (4. С. 199 – 217).

Проанализировав сложившуюся ситуацию с сокращением числа обучающихся в городских учебных заведениях, городские комитеты ВЛКСМ и комсомольские организации активизировали свою деятельность по выявлению комсомольцев и несоюзной молодежи, не имевших семилетнего образования, и провели с ними разъяснительную и агитационную работу по повышению своего общеобразовательного уровня. Только в 1972-1973 учебном году в вечерних и заочных школах рабочей молодежи, техникумах и ВУЗах, профтехучилище с трехгодичным обучением г. Свердловск – 45 занималось 1913 юношей и девушек, 1395 из них были членами ВЛКСМ (3. С. 83).

В начале 1980-х гг. рождаемость в закрытых городах Урала начала стремительно увеличиваться. Ежегодно рождалось более тысячи детей. Поэтому органы местного самоуправления совместно с руководителями градообразующих предприятий включали в перспективные планы строительство новых дошкольных и общеобразовательных учреждений. В настоящее время, благодаря такой предусмотрительности руководителей различного уровня, во всех закрытых городах Урала построенные в советское время школы продолжают обеспечивать потребность в количестве обучающихся школьников в соответствии с современными нормативами.

Таким образом, в закрытых городах Урала в советский период сложилась и функционировала система образования, отличительной особенностью которой был высокий уровень материальной оснащенности общеобразовательных учебных заведений, наличие высококвалифицированных учительских коллективов, сформировавшихся в ходе особого отбора выпускников высших образовательных заведений. Все это позволяло в течение многих лет добиваться высокого уровня общеобразовательной подготовки учащихся, большинство из которых поступали в самые престижные ВУЗы страны и успешно в них обучались.

Литература:

1. Артемов Е.Т., Бедель А.Э. Укрошение урана. Новоуральск, 1999.
2. Кузнецов В.Н. Цена свободы – атомная бомба». Екатеринбург, 2005.

3. Кузнецов В.Н. Комсомол в закрытом городе. Очерки истории, документы, воспоминания. Екатеринбург, 2006.

4. Воронина Н.А., Кривошеев И.А., Щедрин Л.П. Слово о Приборостроителе: История общественных организаций завода, Челябинск. 2005.

5. Образование в Лесном: Люди. События. Факты, Екатеринбург, 2002.

УДК 94(47)”19”

ББК ТЗ(2)61-8

ГСНТИ 03.23.55

Код ВАК 07.00.02

Е.С. Новоселова

Екатеринбург

**ИВАН ДМИТРИЕВИЧ КАБАКОВ: «ИХ ВЫЖИГАЛИ
КАЛЕННЫМ ЖЕЛЕЗОМ»**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Репрессии, И.Д. Кабаков, антисоветская организация, обвинительное заключение, следственное дело.

АННОТАЦИЯ: В ряду секретарей Уральского обкома, чья политическая деятельность оборвалась в стенах НКВД в 1937, был Иван Дмитриевич Кабаков. Детальный анализ следственного дела, свидетельствует о том, что оно составлено формально, и без каких-либо доказательств. Объективных данных о том, что Кабаков когда-то примыкал к оппозициям или антипартийным группировкам, не выявлено.

E.S. Novoselova

Yekaterinburg

**IVAN D. KABAKOV: THEY WERE BEING BURNT WITH
HOT IRON**

KEY WORDS: Repression, I.D. Kabakov, anti-Soviet organization, indictment, investigation file.

ABSTRACT: Among the secretaries of the Ural Regional Committee, whose political activity was cut short in the walls of the NKVD in 1937, was Ivan D. Kabakov. A detailed analysis of the investigation file shows that it is made formally, and without any evidence. Objective data that Kabakov once belonged to the opposition or anti-party groups are not available.

Одним из типичных примеров репрессий против региональных руководителей в 30-е гг. XX вв., являлось дело И.Д. Кабакова,

занимавшего пост первого секретаря Уральского, а затем Свердловского областного комитета ВКП(б) в 1929-1937 гг. (6. Л. 54).

Этот человек, имевший на Урале огромную власть и считавшийся на Урале «иконой Свердловской партийной организации», был арестован как «руководитель антисоветской организации правых» 22 мая 1937 г. и приговорен к высшей мере наказания (4. Л. 36).

Проанализировав обвинительное заключение по делу И.Д. Кабакова, можно выявить главную причину его ареста и расстрела, подозрение в участии в антисоветской организации, которая проводила диверсионно-вредительскую деятельность во всех отраслях народного хозяйства, с целью подрыва оборонной промышленности Союза (4. Л. 37).

Но, при детальном анализе следственного дела И.Д. Кабакова, можно сделать вывод, что в нем, содержатся формальные документы, необходимые для вынесения приговора следствием. В деле нет акта обыска, постановления на арест. Также отсутствует анализ при реабилитации и как велось судебное следствие. Допрос полностью отпечатан, но подписей после каждого ответа Кабакова нет. Соответственно, это был «госзаказ» на арест главного партийного деятеля Урала 1930-х гг.

Последний допрос был проведен 16 августа 1937 года, в котором идет «разговор» о вредительстве, и на вопросы Иван Дмитриевич «отвечает», что по директиве, полученной мной в 1929 году от члена центра организации Рыкова А.И., гласившей: развернуть подрывную деятельность в промышленности и сельском хозяйстве, с тем, чтобы вызвать возмущение широких трудящихся масс и создать базу для повстанческого движения, я, исходя из этой установки, в 1931 г. вплотную приступил к созданию вредительских и диверсионных групп на наиболее значительных предприятиях области» (1. Л. 58). Но, когда будет проходить в 1950-1960 – е годы, реабилитация безвинно осужденных как врагов народа людей, окажется, что ни в одном городе и области контрреволюционных, повстанческих и диверсионных организаций не существовало в 30-е годы (3. Л. 4).

На основании этого можно сделать вывод, что Кабаков был осужден не законно, по сфальсифицированным материалам.

Не смотря на то, что И.Д. Кабаков в ходе допроса признал вину: «Мне, Кабакову, доверили исключительно важную и

ответственную работу, мне предоставили самые благоприятные условия для честного ведения своей работы, создали самую благоприятную обстановку для личного роста, а я предал ВКП(б), цинично обманул партию, ее ЦК и лично Сталина» (2. Л. 45), можно выявить такую специфику, что все вопросы и ответы поставлены провокационно. Иван Дмитриевич вынужден признать свои действия, и покаяться в них. Особенность обвинительно заключения была в том, что Кабаковым оно подписано не было. Причин может быть несколько: или он отказался его подписывать, или вопрос органами, по указу свыше, был уже решен (5 С. 48).

Лишь в 1956 году, после тщательного разбирательства, происходит реабилитация. Были сформированы материалы проверки по делу Кабакова и его жены В.И. Виноградовой, в которых все обвинения были сняты.

В заключении в Верховный суд Союза ССР следователь записал: «Кабаков был арестован НКВД СССР без санкции прокурора и осужден без предъявления обвинения, дата ареста не известна, так как предусмотренных законом процессуальных документов на арест в деле не имеется.

По приговору Кабаков признан виновным в том, что являлся одним из руководителей антисоветской террористической организации правых в Свердловской области и руководил подготовкой террористических актов над руководителями Советского правительства ВКП(б).

Этот приговор является незаконным и подлежит отмене по следующим основаниям: из дела видно, что обыски в квартире Кабакова производились 22 мая 1937 года, его заявление с признанием участия в организации правых датировано 22 мая 1937 года, а первый протокол допроса только 3 июня 1937 года.

Проверкой показаний Рыкова, Зубарева, Бухарина, с которыми Кабаков якобы был непосредственно связан по антисоветской деятельности, установлено, что эти показания являются противоречивыми и исключают друг друга. Это доказано тем, что Рыков на следствии показал, что он завербовал Кабакова при участии Бухарина в 1928 году, Бухарин же заявил, что о принадлежности Кабакова к правым ему сообщил Рыков в 1930 году» (3. С. 97).

Из анализа материалов реабилитационного дела, можно проследить, как добивались сотрудники НКВД признания первого

секретаря горкома. «Арестованного держали в камере вместе с уголовниками, которые постоянно наседали с фразами «Враг Народа». Следователь печатал – готовил протокол с нужными вопросами и ответами, вставлял в него имена людей, над которыми висела угроза ареста. Могли держать арестованного и камере, и в карцере, следственном изоляторе. Рацион задержанного – 200 граммов хлеба и кружка воды. Постоянные стоянки в углу, угрозы и оскорбления» (4. С. 67).

В ходе детально исследования следственного дела Кабакова, можно сделать вывод, что объективных данных о том, что Кабаков когда либо примыкал к оппозициям, антипартийным группировкам не имеется. Таким образом, анализ документов показывает, что первый секретарь Уральского, а затем Свердловского областного комитета ВКП(б) был осужден незаконно по сфальсифицированным материалам.

Источники:

1. Государственный архив административных органов Свердловской области (далее - ГААОСО). Ф. 1. Оп. 2. Д. 16831.
2. ГААОСО. Ф. 1. Оп. 2. Д. 16832.
3. ГААОСО. Ф. 1. Оп. 2. Д. 16833.
4. ГААОСО. Ф. 1. Оп. 2. Д. 16834.
5. Казанцев А.П. Сквозь тернии. Екатеринбург, 2006. С. 39.
6. Центр документации общественных организаций Свердловской области. Ф. 4. Оп. 22. Д. 1714.

УДК 61(470.54-25)(091)”19”

ББК Рг(235.55)6 ГСНТИ 03.23.25 Код ВАК 07.00.02

Д.Л. Островкин

Екатеринбург

**СТАНОВЛЕНИЕ СОВЕТСКОГО ЗДРАВООХРАНЕНИЯ
НА УРАЛЕ В 1919 – 1920 ГГ. (НА ПРИМЕРЕ
ЕКАТЕРИНБУРГСКОЙ ГУБЕРНИИ)**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: здравоохранение, Екатеринбургская губерния, здравотдел.

АННОТАЦИЯ: В статье анализируется становление системы здравоохранения в первые годы советской власти на Урале, на примере Екатеринбургской губернии. Она была направлена на реализацию правового и организационного регулирования, путем создания общедоступной медицинской сети учреждений.

D.L. Ostrovkin

Yekaterinburg

**HISTORY OF THE SOVIET HEALTH CARE IN THE
URALS IN 1919 - 1920 YEARS. (FOR EXAMPLE, THE
YEKATERINBURG PROVINCE)**

KEY WORDS: Public health, Yekaterinburg province, public health care department.

ABSTRACT: The article deals with the establishment of the health care system For the first-first years of Soviet power in the Urals, the example of Yekaterinburg province. It was aimed at the realization of the rights and institutional regulation, by creating a network of public health institutions.

Право на охрану здоровья и медицинскую помощь является одним из ключевых социально-экономических прав, которое де-юре предоставляется лицам, проживающим на территории страны. Однако действительная возможность его осуществления напрямую зависит от наличия материальных гарантий и целей, которые ставит перед собой государство.

Примечательно, что в современной российской науке отсутствует даже однозначное толкование самого термина «здравоохранение». Полагаем, что оно представляет собой

комплексную систему медико-санитарных и других мероприятий по охране здоровья населения страны, проведение которых осуществляется медиками под управлением и контролем компетентных государственных органов с привлечением иных общественных организаций.

Изучение опыта становления и развития здравоохранения как особой сферы общественной жизни актуально как в практическом, так и в теоретическом плане. Однако комплексного анализа становления советского здравоохранения не производилось. Из советских работ можно отметить объемную и достаточно полную подборку законодательства о здравоохранении 1917 – 1921 гг. с комментариями к нему, осуществленную А.С. Масальской, А.И. Нестеренко, Е.К. Черненко (10).

Вклад в изучение истории здравоохранения внесли исследования современных авторов: О.Г. Печниковой, В.П. Сальникова, С.Г. Стеценко, Т.В. Самариной (12; 13; 14; 15). Необходимо отметить фундаментальную книгу одного из ведущих специалистов в области истории медицины М. Б. Мирского «Медицина России X-XX веков: Очерки истории» (11).

Советская власть в уездах Екатеринбургской губернии была установлена в результате побед Красной Армии летом 1919 года. Ревкомы – местные органы новой власти – создавались при организационной поддержке политических органов военных частей, первое время имели незначительное число надёжных сотрудников, не знали реального положения дел на подведомственной территории. Тем не менее, они были вынуждены заняться делом организации медицинского обслуживания населения немедленно.

Первые мероприятия советской власти были связаны с проведением государственных и военных приказов, касающихся здравоохранения. Необходимо было наладить работу больниц, заново развернуть сеть врачебных участков и фельдшерских пунктов в уездах, которые были разорены в результате боевых действий, а персонал мобилизован или разбежался. Ввиду длительного военного разорения, разрушения привычного образа жизни всех слоёв населения здравоохранение губернии находилось в упадке, свирепствовали инфекционные заболевания. Такие сведения мы находим в архивных документах того времени: «Количество пайков в Екатеринбургской губернии не соответствует количеству коек, их

даже не достаточно для заразных больных. Во всех уездах число госпитализированных заразных больных значительно превышает количество пайков и коек. Лечебное дело в губернии принимает самую печальную картину. Лечебные заведения занимаются эпидемическими больными и превращаются целиком во временные заразные бараки. Не лучше обстоит дело и с лечебным персоналом. Его абсолютно не хватает и при значительных сверхурочных часах» (4. Л. 30).

Согласно приказу Екатеринбургского революционного комитета №11 от 25 июля 1919 г. все частные, земские, общественные лечебные учреждения, частные аптеки были муниципализованы. Аптекарским магазинам воспрещалась торговля медикаментами и перевязочными средствами. Фирмы, торговавшие медикаментами, владельцы аптекарских магазинов, а также частные лица, имеющие у себя какие-либо медикаменты и перевязочные средства, обязывали в трехдневный срок предоставить списки в Отдел Здравоохранения Ревкома (11. Л. 1).

Создавались органы Губернского и уездного здравоохранения, которые объявлялись «органами объединяющими, направляющими и руководящими всеми медико-санитарными делами в уезде, и все руководящие указания для направления своей деятельности должны были получать непосредственно от Губздравотдела. Никто из правительственных, общественных управлений и организаций не могли издавать каких-либо циркуляров или распоряжений, касающиеся врачебно-санитарного дела в уезде, открывать или организовывать лечебные учреждения, больницы и аптеки» (8. Л. 23).

Все врачебно-санитарное дело в уездах, а также все больницы, аптеки, аптечные склады, приемные покои, фельдшерские и аптекарские пункты, как бывшие земские, так и заводские, фабричные, приисковые и др. переходили в ведение уездного отдела здравоохранения, образуя особый лечебный подотдел, с принадлежавшим ему имуществом, инвентарем, наличными денежными средствами и персоналом.

Вместе с тем, медицинская помощь во всех подведомственных губздравотделу и уездздравотделу лечебных заведениях начала оказываться бесплатно, в том числе сельскому населению и всем трудящимся и членам их семей. При этом производился бесплатный отпуск лекарств и других аптечных припасов из всех аптек в уездах,

которых катастрофически не хватало. Оригинальное положение находим в циркуляре Камышловского уездно-городского отдела здравоохранения, который предлагал привлекать население к сбору корней, семян и ягод лекарственного значения, а все собранное отсылать в Камышловскую центральную Советскую аптеку. Данную идею просили поддержать всем населением и «особое внимание уделять при сборе вересковым ягодам, мать мачехе, льняным и конопляным семенам, перечной мяте, горлице» (8. Л. 15).

Изменилось и управление всеми делами больницы. Контроль осуществляла администрация в составе двух лиц: врача-заведующего и заведующего хозяйством. Все существовавшие до того времени больничные или врачебные советы при больницах теперь стали осуществлять только чисто совещательную функцию.

Администрации больницы предоставлялось право самостоятельно устанавливать порядок внутреннего управления в больнице, возлагать на вспомогательный медицинский персонал те или иные отдельные поручения, относящиеся к управлению больницей и оказанию медицинской помощи, нанимать и увольнять прислугу, вырабатывать нормы больничного обеспечения, как для больных, так и для всех служащих (9. Л. 23).

Ужесточалась и внутренняя дисциплина в лечебных заведениях. Распоряжением заведующего губздравотделом все сотрудники обязаны были являться на работу к 9 часам и расписываться в контрольной книге, которая после 9 час 15 мин убиралась в стол личного состава. Уходить со службы раньше 3 часов было недопустимо, служащие, которые не исполняли данные предписания, лишались пайка на весь день (7. Л. 36). Дополнительно, согласно обязательному постановлению Екатеринбургского губернского исполкома №27 (1919 г.) воспрещались перемещения, перевод и освобождение служащих советских учреждений без согласия на то соответствующих губернских отделов (8. Л. 1).

Помимо организации системы здравоохранения большое внимание было уделено противоэпидемиологическим и санитарным мероприятиям в губернии. В эти мероприятия было вовлечено значительное число людей. В этот период почти полностью была свёрнута система народного образования, а преподавательский состав брошен «на борьбу с тифом». Все мобилизованные имели «эпидемическую» надбавку к жалованию, бесплатное

продовольственное и вещевое снабжение. Но льготы раздавались не зря: многие из работников сами заразились тифом.

Для борьбы с эпидемиями сыпного и возвратного тифа жилищно-санитарным секциям губздравотдела предписывалось вести широкую санитарно-просветительскую работу, которая должна внедрить в сознание населения мысль, что эти болезни являются «расплатой за неопрятное содержание своего жилища и тела, энергично призывать население к самоочистке, организуя периодически «дни чистоты». Предполагалось путем систематических обходов выявлять грязно содержимое дома и подвергать их дезинфекции и дезинсекции (5. Л. 41).

С 1 июля 1920 г. был принят циркуляр о широком развитии лекционного санитарного просвещения. Для этого предполагается приглашать особых лекторов на чтение лекций, бесед, чтений, кино-выступлений на санитарных митингах, оплачивая работу по 200 руб. за час (6. Л. 31).

Для широкого развертывания санитарной работы на практике, согласно постановлению Губернского отдела здравоохранения от 11 сентября 1920 г., в каждом селе, заводе и прочих населенных пунктах сельским исполкомом выбирались сельские санитарные старосты. При этом в населенных пунктах, имеющих более ста дворов, старосты избирались из расчета на каждые сто дворов по одному старосте. Они должны были быть грамотны, возрастом не моложе 18 лет и не старше 50 лет, старосты несли службу безвозмездно, но освобождались от других видов трудовой повинности в то время, когда заняты работой по осмотру своего участка или на заседаниях комиссии (9. Л. 7).

При волостных исполкомах организовывались волостные санитарные комиссии, состоящие из санитарных старост по одному от каждого села, завода и т.д. Врачи и фельдшера, заведующие врачебными участками, обязаны были принимать деятельное участие в организации и направлении санитарной работы волостной комиссии, входящих в их районы. Для этого врач периодически созывал представителей волостных санитарных комиссий его района, совместно с которыми и намечал план работы. Для контроля и постоянного наблюдения за правильным проведением в жизнь намеченного плана в каждом врачебном участке устанавливалась должность платных санитарных наблюдателей из расчета на каждые 10 тыс. жителей один наблюдатель.

При уездных Здравотделах создавались уездные рабочие санитарные комиссии по борьбе за чистоту из представителей Угорздрава, а также из других лечебно-санитарных организаций, работающих в уезде. Параллельно, при Губздравотделе создавалась Губернская рабочая санитарная комиссия по борьбе за чистоту (9. Л. 7).

Для каждого из этих категорий, были установлены предписанные обязанности. Так, сельские санитарные старосты обязаны были наблюдать за сохранением чистоты в селах и деревнях, не допуская скопления нечистот или отходов на площадях, улицах, дворах и т.д. Прилагать усилия для сохранения чистоты естественных и искусственных источников водоснабжения. Наблюдать, чтобы срубы колодцев и ключей содержались в исправности, чтобы в местах забора воды не стиралось белье, не мылся скот и т.д. Осматривать заводские и промышленные предприятия, бараки и артельные помещения для рабочих, школы, приюты.

Члены волостных комиссий имели право свободного доступа на все усадьбы, дворы, надворные постройки селений и в места общественного пользования в любое время для санитарного осмотра. Обладали правом привлекать к судебной ответственности при составлении акта о санитарном правонарушении.

В ведение рабочих санитарных комиссий входил контроль над санитарным состоянием общественных учреждений, жилых помещений, дворов и т.д. Кроме того, контроль над торговыми заведениями по изготовлению съестных и пищевых продуктов. Комиссия проводила в жизнь санитарные мероприятия по борьбе с эпидемиями, выработанные Здравотделами и организовывала публичные беседы, лекции для пропаганды личной и общественной чистоты (9. Л. 7, 8 об.).

Большее внимание было уделено организации стационарного лечения и налаживанию инфраструктуры здравоохранения. Из постановления пленарного заседания Губисполкома от 26 августа 1920 г. мы узнаем о немедленном решении проведения ремонта лечебных заведений все всякой очереди и организации санитарно-строительного отряда специально для ремонта лечебных учреждений. Создавалась комиссия по устройству общественных бань с дезокамерами и организация изоляционно-пропускного пункта при железнодорожной станции Екатеринбург. Дополнительно решено

было устраивать санатории для туберкулезных больных, а также диспансеры (1. Л. 16).

Учреждены были и правила отбора и отдыха в санаториях. При выборе больных на курорты и в санатории должны были придерживаться следующей нормы: 50% рабочих, 25% крестьян, 15 служащих, 10% красноармейцев, а лечение составляло 4 недели для лиц с грязевым лечением, 5 недель для лечения минеральными ваннами, 8 недель морским купанием, 8 недель для туберкулезных больных (2. Л. 8, 37). Справедливости ради, отметим, что так называемый «санаторный фонд» появился путем конфискации, например, 34 дач Шарташского района (сегодня входящий в г. Екатеринбург) с описью всего имущества (3. Л. 4, 5). К 1920 г. свою работу начали два санатория в Талице и Шарташе, которые принимали, в первую очередь, больных с туберкулезными формами заболеваний.

Постепенно решалась задача восполнения кадровых пробелов. В регионе появился отряд опытных военных медиков, которых удалось привлечь к работе в гражданских больницах. Позднее, демобилизованные врачи, санитары направлялись на фельдшерские участки в уездах. Проходило и переобучение имеющегося персонала. С 1920 г. так называемых «учениц» при родильных отделениях или в родильных домах больше быть не состояло. Они должны были занимать определенные должности или сиделок или же помощниц сестер милосердия, перед этим пройдя определенный курс и получив диплом (9. Л. 34).

Таким образом, за первые годы советской власти в Екатеринбургской губернии удалось восстановить систему общего здравоохранения. Были решены вопросы организации медицины и ее функционирования. Предприняты энергичные меры для предотвращения эпидемий. Однако имеющая сеть медицинских заведений и кадровый дефицит в совокупности с тяжелой внутренней обстановкой в стране не могли еще удовлетворить большую часть населения.

Источники:

1. ГАСО. Ф. Р-47. Оп. 1. Д. 3.
2. ГАСО. Ф. Р-47. Оп. 1. Д. 5.
3. ГАСО. Ф. Р-47. Оп. 1. Д. 6.
4. ГАСО. Ф. Р-47. Оп. 1. Д. 8.
5. ГАСО. Ф. Р-47. Оп. 1. Д. 13.
6. ГАСО. Ф. Р-47. Оп. 1. Д. 15.
7. ГАСО. Ф. Р-47. Оп. 1. Д. 18.
8. ГАСО. Ф. Р-737. Оп. 2 Д. 4.

Литература:

9. Масальская А. С., Нестеренко А. И., Черненко Е. К. Ленинские декреты по здравоохранению / под ред. Ю.А. Ахапкина. М., 1980.
10. Мирский М. Б. Медицина России X-XX веков: Очерки истории. М., 2005.
11. Печникова О. Г. Становление советской системы здравоохранения // История государства и права 2009. № 16.
12. Печникова О. Г. Организационно-правовые основы деятельности государственных лечебно-профилактических учреждений в России (историко-правовое исследование). дисс... канд. юрид. наук. М., 2007
13. Печникова О. Г. Становление государственных лечебно-профилактических учреждений в России и проблемы правового регулирования их деятельности (историко-правовой аспект). М., 2008.
14. Сальников В. П., Стеценко С. Г. Нормативно-правовое обеспечение здравоохранения в советский период // Журнал российского права. 2002. № I.

УДК 372.890.8

ББК 4426.632.9-2

ГСНТИ 03.01

Код ВАК 07.00.02

А.И. Прищепа

Сургут

КРАЕВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУРГУТСКОГО УЧИТЕЛЯ АРКАДИЯ ЗНАМЕНСКОГО

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: краеведение, обучение, воспитание, регионоведение, эксперимент, архив, творчество, дидактика.

АННОТАЦИЯ: В статье анализируется краеведческая работа известного сургутского учителя А.С.Знаменского. Отмечается его глубокие знания и широта научных интересов, большой вклад в развитие регионоведения ХМАО-ЮГРЫ. Подчеркивается особая роль и место

изучения истории малой Родины в учебном процессе и патриотическом воспитании школьников.

A.I.Prishepa

Surgut

STUDIES IN PEDAGOGICAL ACTIVITY SURGUTSKYE TEACHER ARCADIA ZNAMENSK

KEY WORDS: local history, .obuchenie, education, regional studies, experiments, archive, creativity, didactics

ABSTRACT: The article analyzes the work of a famous local history teacher Surgut A.S.Znamenskogo. Celebrated his deep knowledge and breadth of scientific interest, a large contribution to the development of Regional Khanty-Ugra. Emphasizes the special role and place of studying the history of the small motherland in the learning process and patriotic education of students.

Личность учителя является важнейшим фактором педагогического процесса. Широта его познавательных интересов оказывает решающее влияние на качество обучения и воспитания школьников.

Убедительным подтверждением этой аксиомы является краеведческая деятельность сургутского учителя Аркадия Семеновича Знаменского, оставившего яркий след в истории образовательной школы Западной Сибири.

Аркадий Степанович Знаменский родился 3 марта 1898 года в Тобольске в семье сибирских просветителей и деятелей культуры. Его дед Степан Яковлевич Знаменский, молодой священник, служил в местах поселения декабристов – Кургане, Тобольске, Ялуторовске и со многими из них был идейно связан. С.Я. Знаменский и декабрист И.Д. Якушкин были основателями двух училищ в Ялуторовске - для мальчиков и для девочек. Заметный след в истории культуры Западной Сибири оставил дядя А.С. Знаменского известный художник-сатирик, этнограф и археолог – Михаил Знаменский. Народной учительницей была мать Аркадия Семеновича – Августа Федоровна, по ее стопам пошли дети – Анфия, Аркадий и Екатерина.

В 1918 г. А.С. Знаменский окончил гимназию, а в 1921 году, когда в Западной Сибири были погашены последние очаги Гражданской войны и страна вступила в этап мирного экономического и культурного развития. Тобольский отдел образования предложил

А.С. Знаменскому самому выбрать место своего будущего учительства. Он выбрал Сургут, расположенный в 600 км от Тобольска. Выбор Сургута не был случайным и его причины дискутируются в исторической литературе. Выскажем предположение, что именно краеведческий интерес был главным стимулом отъезда молодого человека в это далекое и неведомое село. Еще мальчишкой в гимназии он учился с сыном сургутского исправника Г. Пирожникова. Он много ему рассказывал о таинственной сургутской природе, лесах, реках Оби и Черной, загадочных озерах и болотах северного края (6). Из воспоминаний Аркадия Степановича нам становится известно, что север манил его еще мальчишкой: «Меня влечет безлюдная тайга. Озера, реки и болота, овраги с вековыми кедрами, обрамленные желто-зеленым мхом и все ее крылатые и четвероногие «люди» - обитатели» (3).

Прибывшие в 1921 г. в Сургут молодые супруги Аркадий Степанович и Анна Андреевна Знаменские привнесли в его педагогическую среду еще большие элементы интеллигентности и духовности. К этому времени в Сургуте уже существовали крепкие традиции изучения родного края, которые были заложены, прежде всего, политическими ссыльными Сергеем Порфирьевичем Шевцовым и Иваном Иоакимовичем Неклепаевым, а так же Н.Л. Скалозубом, В.Я. Яковлевым, В.В. Бортневым еще во второй половине XIX в. Краеведение, сохраняя свою актуальность к моменту приезда А.С. Знаменского, продолжало играть большую роль в общественной жизни города. В Сургуте существовало краеведческое общество, активным членом которого молодой учитель стал сразу же после своего прибытия (6).

Краеведческие исследования историко-культурной проблематики в это время продолжали оставаться одним из ведущих направлений, как во всей Западной Сибири, так и в Сургуте. Однако, в отличие от дореволюционного периода сфера интересов краеведов значительно расширилась в сторону изучения политической ссылки, общественных движений, гражданской войны и партизанского движения.

Но особенно активизировалось в региональных исследованиях после Гражданской войны географическое и биологическое направления в связи с восстановлением разрушенного народного хозяйства. Неслучайно то, что и А. Знаменский

предполагал описать геологические особенности края, составить карты лесов, транспортных линий, описать озерные системы, что могло бы послужить обоснованием расчетов при планировании лесного и рыбного хозяйства.

В июне 1928 г. на I Тобольском окружном съезде по народному образованию А.С. Знаменский был избран уполномоченным по организации краеведческой работы в Сургутском районе. В 1929 г. он вступил в «Общество изучения родного края» при музее Тобольского Севера и разработал проект комплексного географического обследования Сургутского района и смету к нему. В 1930 г. Сургутское отделение общества составило план рекогносцировочного экспедиционного обследования реки Черной и озерной системы реки Тром-Яган в целях выявления здесь возможностей лесоповала, а так же изучения рыбных запасов озер. Летом этого же года экспедиция в составе учителей – А.С. Знаменского и С.Ф. Пестова, Рубцова выехала по намеченному маршруту.

В фондах Сургутского краеведческого музея имеется составленный А.С. Знаменским набросок плана изучения природы края на 1930-1931 гг. В нем намечалось описать геологические особенности края, составить карты лесов, транспортных линий, охарактеризовать озерные системы.

В 1936-37 гг. под его руководством была проведена экспедиция на север Сургутского района для изучения состояния верховий рек. В 1957г. по заданию райисполкома А.С. Знаменский с группой учащихся старших классов обследовал одно из крупнейших озер Тром-Аганского сельского совета с целью изучения его природы и количества рыбных запасов (6).

Существует мнение, что на начальном этапе своей многогранной творческой деятельности А.С. Знаменский больше тяготел к науке, нежели к преподаванию. Он писал: «...по своей натуре я больше ученый, чем учитель» (3). Подтверждением этому является, кроме краеведческих исследований, возникшая после публикации статьи Аркадия Степановича «О конических сечениях», оживленная переписка между органами народного образования и Наркомпросом о необходимости поддержки молодого учителя в виду его выдающихся способностей в области математики.

В 1925 г. А.С. Знаменский был зачислен студентом физического факультета Томского государственного университета. Сохранилась резолюция, подписанная народным комиссаром образования А.В. Луначарским, о представлении ему стипендии на физическом факультете этого высшего учебного заведения (6. По какой причине обещанная стипендия не была назначена и почему Аркадий Знаменский не приступил к занятиям в университете пока остается неизвестным.

Тем не менее, характерной особенностью его педагогической работы был глубокий интерес к окружающему миру и неизбывное желание докопаться до первопричины исследуемого явления. Не имея иного образования, кроме гимназического, он научился приобретать знания в любой области науки самостоятельно – по книгам. На уроках физики, биологии, астрономии, химии он закладывал необходимый интеллектуальный фундамент для анализа краеведческой проблематики. Характерно, что во время увлекательных походов с учениками в далекие урманы сибирской тайги и к старым стойбищам местного населения им были собраны уникальные образцы почвы Сургутского района и выведен продукт антибиотиков, подавляющий различные болезнетворные микробы и вирусы. Антибиотику было присвоено название «Сургумицин». Таким естественным образом в ходе краеведческих исследований А.С. Знаменский увековечил название ставшего родным города в медицине (4).

Аркадий Степанович имел опубликованные труды по математике, расчеты физических экспериментов, собственноручно изготовленные приборы и приспособления для школьных демонстраций. Придуманые им остроумные задачки печатались в журнале «Наука и жизнь» (2. С. 351).

Его личная библиотека была доступна всем ученикам в Сургуте. В условиях 1920-х гг. приобрести нужную литературу и, тем более, найти консультанта для обсуждения научной темы было безнадежным делом, но стремление к познанию и в том числе региональным исследованиям, заставляла быть изобретательным и находить компенсирующие возможности. Аркадий Степанович отыскивал нужные книги во время редких выездов в Тобольск и другие города в дни каникул. Кроме этого он получал в Сургуте журналы по подписке. О широте познавательных интересов А.С. Знаменского свидетельствуют сохранившиеся две тетради с указанием

заинтересовавших его статей в журналах, среди которых число публикаций журнала «Краеведение» соперничают с публикациями журналов «Физика» и «Химия». Сохранились две тетради с указателями заинтересовавших его статей, среди которых достойное место занимают статьи по краеведению, выделенные в специальном разделе картотеки (6).

Аркадий Степанович Знаменский прожил 84 года, из них – 60 лет – на сургутской земле. Увлеченный популяризатор краеведческих знаний, талантливый пианист и автор фортепианных пьес, энциклопедически образованный интеллектuala, для Сургута он представлял явление, сравнимое с чудом. «Аркадий Степанович был человеком, отмеченным богом. Жители Сургута видели в Аркадии Степановиче что-то необыкновенное. Когда он шел в школу или возвращался из школы домой, все, кто был в это время на улице, во дворах, домах, останавливались, сбавляли шаг, выходили из ворот, выпяливались из окон и смотрели, провожали взглядами...», - вспоминали о нем его ученики (7).

В семейном архиве сохранились десятки писем, свидетельствующих о духовном влиянии А.С. Знаменского на своих воспитанников: «Здравствуйте, дорогой мой человек, отец мой духовный, друг мой старший!»- так начинал свое письмо ученик Аркадия Ивановича А.А. Иванов (8).

На основе этих писем можно судить и об эффективности его краеведческой работы. «Самыми увлекательными были летние выходы в лес, на луг для сбора гербария, ловли бабочек, стрекоз. По пути шел не просто разговор, это была целая биологическая академия, которая обогащала нас знаниями куда больше, чем сухое изложение в душном классе. Окружающий мир становился красочным, безбрежным, завораживающим. Ранее неизвестное становилось доступным, узнаваемым. С Аркадием Степановичем тебе открывался мир незабываемой красоты, прелести и совершенства природы», - писал об этом его благодарный воспитанник В.Я. Алексеев (1. С. 351).

Поразительно, но это факт. В селе Сургут, насчитывавшем 3 тыс. жителей, А.С. Знаменский сумел воспитать многие поколения сургутян, ставших выдающимися деятелями науки, техники и искусства. Среди них Ландграф Казимир Александрович – главный конструктор Ленинградского конструкторского бюро подводных лодок; Грязневич Петр Афанасьевич – доктор исторических наук,

известный востоковед, специалист в области арабской истории и литературы; Бардин Геннадий Иванович – кандидат географических наук, почетный полярник; Бауэр Виктор Владимирович – отличник народного просвещения, учитель математики; Конев Юрий Ефимович – доктор биологических наук, профессор, член-корреспондент Петровской Академии наук; Райшев Григорий Степанович – самобытный художник, Заслуженный деятель культуры Ханты-Мансийского автономного округа; а так же А.А. Иванов, В.Я. Алексеев, А.С. Смольников, Л.В. Струнникова и многие другие (9).

Литература:

1. Алексеев В.Я. Простой и необыкновенный // <http://yandex...651896016465>
2. Белобородов В.К. Знаменский Аркадий Степанович // Югория: энциклопедия ХМАО. В 3 т. Т.1. Хантымансийск, 2000.
3. Овчинникова Н.В. Неоконченная повесть Аркадия Степановича Знаменского // www.sia.press.ru/blogs/23302
4. Сургут и сургутяне. Рассказ о людях и времени / Сост. Кондрякова. Тюмень: Предприниматель Ю. Мандрика, 1998. 256 с.
5. Тропа жизни учителя Знаменского/сост. Белобородов Е.А. 2-изд., испр. и доп. Ханты-Мансийск: Полиграфист, 2007. 376 с.
6. [www.znamenskov.ru/O колледже/А.С.Знаменский](http://www.znamenskov.ru/O_kolledzhe/A.S.Znamenskiy)
7. <http://yandex...651896016465>
8. letopisi/index.php/ Знаменский Аркадий Степанович
9. www.siapress.ru/news/23077

УДК 372.890

ББК 4403(2)5-4

ГСНТИ 03.01

Код ВАК 07.00.02

В.М. Пряхин

Екатеринбург

ИСТОРИК СОВРЕМЕННОЙ ГЕНЕРАЦИИ

(к профессиональной деятельности профессора Маргариты Ионовны Кондрашевой)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

исследователь-интеллигентовед, либерализация общественной жизни (оттепель), активная жизненная позиция, сталинские репрессии, сущностные черты интеллигенции, высокая внутренняя культура, образованность, идеологический пресс, научная корректность.

АННОТАЦИЯ: В статье речь идет о научной и педагогической деятельности одного из авторитетных и уважаемых исследователей-интеллектоведов профессора М. И. Кондрашевой. Рассматривается её вклад в разработку истории уральской интеллигенции в 1920-е годы, формирование духовно-нравственных качеств современного студенчества. Подчеркивается, что значительное внимание исследователь уделила проблемам взаимоотношения интеллигенции и власти.

V. M. Pryakhin

Yekaterinburg

HISTORIAN OF MODERN GENERATION

(to professional activities of Professor Kondrasheva Margarita Ionovna)

KEY WORDS: researcher – expert on intellectuals, liberalization of public life (a thaw), active lifestyle, Stalin’s repressions, essential characteristics of the intellectuals, high internal culture, education, ideological process, scientific correctness.

ABSTRACT: The article deals with scientific and educational activities of professor Margarita Ionovna Kondrasheva, one of the authoritative and distinguished researchers – experts on intellectuals. It discusses M.I. Kondrasheva’s contribution to the development of history connected with the Ural intellectuals in 1920s and to the development of spiritual and moral values in modern students. The author emphasizes that the researcher paid much attention to the problems of relationships between the intellectuals and the authorities.

Доктор исторических наук профессор Уральского государственного юридического университета Маргарита Ионовна Кондрашева, выпускница одного из старейших высших учебных заведений Урала – Уральского государственного университета им. А.М. Горького (ныне Уральского федерального университета), свою профессиональную подготовку получила в сложное, противоречивое с исторической и правовой точек зрения время.

Этот период либерализации всей общественной жизни, наступивший в стране после смерти И.В. Сталина, получил название «оттепели» - не в последнюю очередь по названию весьма известного тогда романа Ильи Эренбурга «Оттепель». Маргарита Ионовна – интеллигентная, всесторонне развитая, поэтическая, вдохновенная натура. Ей гораздо больше импонируют строки из стихотворения с тем

же названием, которые буквально выплеснул миру опальный поэт Николай Заболоцкий:

Оттепель после метели,
Только утихла пурга,
Разом сугробы осели
И потемнели снега (1. С. 165).

Выбор учебного заведения был подготовлен всей короткой жизнью уральской девушки, насыщенной трудными, трагическими для советского народа, небольшой семьи М.И. Кондрашевой событиями довоенного, военного и послевоенного времени. И это был выбор жизненного пути, профессиональной и научной деятельности. Его определили пример и трагическая судьба фронтовика-отца, интерес к познанию глубинных процессов происходящего в стране и мире. Маргариту Ионову всегда отличает активная жизненная позиция, источник ее успешной научной и педагогической деятельности. Посланник советской молодежи в составе делегации на Всемирный фестиваль молодежи и студентов в Вене, с миссией участницы хора, исполнившего для многотысячной аудитории собравшейся в одном из центров мировой музыкальной культуры молодежи знаменитый «Бухенвальдский набат».

Пепел Бухенвальда, стремление внести посильный вклад в общее дело предотвращения нового холокоста стали знаковыми подходами в организации учебно-воспитательного процесса в вузе.

«Оттепель» не получила естественного, казалось бы, продолжения в пору «цветения». Начались ранние «заморозки», вызванные сложностью и противоречивостью момента и спрогнозированные активными вдохновителями и организаторами сталинских репрессий. Вместе с М.И. Кондрашевой и рядом других исследователей мы назвали этот процесс асинхронной десталинизацией.

Без малого полвека трудится М.И. Кондрашева в нашем учебном заведении, после сравнительно короткого периода работы школьным учителем истории. Кафедрой истории КПСС в Свердловском юридическом институте к моменту прихода М.И. Кондрашевой заведовал доктор исторических наук профессор В.В. Покровский, бывший партийный работник, фронтовик. На кафедре сложились определенные традиции, которые поддерживались все годы до ее расформирования: тесная связь преподавания истории КПСС с

воспитательным процессом в вузе, творческая (не только организационная) связь с другими кафедрами общественных наук нашего высшего учебного заведения, активное участие в делах института. Некоторые преподаватели кафедры пользовались небывалым уважением студентов, о них ходили легенды. Одним из старейших и легендарных преподавателей кафедры был Ф.И. Бартов, с которым имели счастливую возможность общаться многие поколения студентов (2. Л. 123-124).

Кафедра, на которую пришла работать М.И. Кондрашева, прошла, как и все кафедры нашего учебного заведения, сложный путь развития. События, предшествовавшие приходу М.И. Кондрашевой, определили, по известным причинам, деятельность всех кафедр общественных наук на долгие годы. Свыше десяти лет, в 1943-1954 гг. Свердловским юридическим институтом руководил Дмитрий Николаевич Исупов, на наш взгляд, убежденный, ярый сторонник административно-командной системы, политического режима в стране (3. С. 11). В 1949 г. Дмитрий Николаевич имел прямое отношение к преследованию и изгнанию из юридического института завкафедрой марксизма-ленинизма А.В. Жарковой. В три адреса: секретарю Свердловского обкома ВКП(б), секретарю Свердловского горкома ВКП(б), начальнику Главного управления юридических высших учебных заведений Министерства высшего образования СССР ушла докладная Д.Н. Исупова на А.В. Жаркову. Директор института доносил о том, что А.В. Жаркова неоднократно приглашала для лечения своей матери знахарку, и просил поэтому освободить А.В. Жаркову от должности завкафедрой и преподавания в институте. Более того, Д.Н. Исупов не оставлял надежды на научный рост преподавателя, высказав просьбу отменить приказ о прикомандировании Анны Вавиловны к Московскому университету для подготовки и защиты кандидатской диссертации. В мае 1949 г. поступок А.В. Жарковой обсуждался на заседании бюро горкома партии, ей был объявлен выговор за «непартийное поведение» (4. Л. 32). А.В. Жаркова была членом партии с 1924 г. («ленинский призыв»), закончила совпартшколу (5), вела активную общественную работу как комсомолка 20-х годов (6). В 1950-1954 гг. работала деканом историко-филологического факультета Уральского университета (7). В 1954 г. на заседании Ученого совета Уральского

университета она пыталась отстаивать право истории КПСС быть *наукой* (8. Л. 95).

Конечно, М.И. Кондрашева находилась под впечатлением неписаной истории кафедры, быстро вошла в курс дела и группу самых активных и квалифицированных педагогов. Уже в должности заведующей кафедрой М.И. Кондрашева в течение длительного времени работала бок о бок с В.Н. Ямовой, одной из первых выпускников Уральского университета по специальности «История ВКП(б)» (9. Л. 2). Успешно защитив кандидатскую диссертацию, В.Н. Ямова более полувека отдала делу обучения и воспитания студентов. Интересны ее воспоминания о подготовке китайских студентов в Уральском политехе. Тесная дружба связывает и поныне двух замечательных, интересных женщин.

Легендарной личностью является Александра Егоровна Недобоева, свердловская Пассионария. Военное детство, комсомольская юность, учеба в Академии общественных наук, работа в партийных органах, преподавание и пост проректора по учебной работе в одном из самых престижных юридических высших учебных заведений – вот основные вехи профессиональной деятельности А.Е. Недобоевой, ветерана нашего вуза. Много лет работала на кафедре Н.И. Музафарова, любимая преподавательница автора данных строк в Свердловском пединституте. Высокопрофессиональный коллектив преподавателей кафедры мог справиться с любыми задачами обучения и воспитания студентов.

У всех преподавателей с солидным стажем работы в учебном заведении, о котором идет речь, в памяти совещания кураторов академических групп в 70-80-х гг. прошлого века, где тон задавали руководители этого постоянно действующего семинара, в том числе М.И. Кондрашева и А.Е. Недобоева. Только благодаря М.И. Кондрашевой скучные семинары превращались, по существу, в дискуссии о путях и методах формирования и сохранения у будущей гуманитарной (юридической) интеллигенции России ее сущностных черт. В Свердловском юридическом институте была разработана и претворена система идейно-политического, духовно-нравственного и художественного воспитания студентов-юристов – модель будущего сотрудника правоохранительных органов. Существенный вклад в осуществление этой идеи внесла М.И. Кондрашева. Вспоминая те годы, М.И. Кондрашева пишет: «... Кипела студенческая жизнь,

крепло и наше преподавательское братство. «Мы были молоды тогда. ... Воспитывали не только преподавая предметы, которые они блестяще знали, но и интеллектом, творческим задором, эрудицией» (10. С. 57). В своих воспоминаниях выпускник вуза, судья федерального городского суда г. Ноябрьска С.Н. Чернецкий высоко оценивает ту обстановку доброжелательности и взаимопонимания, которая возникала при общении с М.И. Кондрашевой: «... Чуткость и тактичность, которые Маргарита Ионовна проявляла к окружающим ее людям (коллегам по работе, студентам, просто собеседникам), со всей очевидностью выдавали в ней представителя российской интеллигенции в самом высоком смысле этого слова. А способность убедительно, логически стройно и красноречиво излагать не только учебный материал, но и свои взгляды на те или иные проблемные вопросы темы, свидетельствовали о высокой внутренней культуре и образованности ... » (10. С. 76).

Талантливый педагог и замечательный человек. Такой предстает М.И. Кондрашева в глазах тех, кто встретил ее на своем жизненном пути.

Трудовой путь сама М.И. Кондрашева прошла от преподавателя до профессора, заведующей кафедрой истории КПСС – политической истории (Свердловский юридический институт) – отечественной истории и культуры (Уральская государственная юридическая академия, ныне Уральский государственный юридический университет). История кафедры – в судьбе М.И. Кондрашевой. Здесь сформировались ее научные интересы, на кафедре молодому ученому была оказана научная и психологическая поддержка.

Следует сказать, что вузовские процессы в конце 60-х и 70-х гг. прошлого века протекали в сложной и противоречивой обстановке. Речь идет о так называемой «идеологической дисциплине» в науке. Ставилось под запрет обращение интеллигенции к отечественному прошлому и отечественной культуре, к национальным традициям, к достижениям мировой цивилизации. Только такой путь видела наиболее прогрессивная часть интеллигенции в исправлении идей социализма. Идеологический пресс озаменовал переход к состоянию советского общества, которое в истории осталось как застой. Проводником «идеологической дисциплины» волею случая (фронтальная дружба с Л.И. Брежневым) стал заведующий Отделом

науки и учебных заведений С. Трапезникова. Брежнев, Трапезников и иже с ними олицетворяли в ЦК КПСС те силы, которые стремились к возрождению И. Сталина, боролись против идеологического оживления, вызванного 20-м съездом.

Курс Трапезникова сразу же наткнулся на сопротивление. В своей книге, подготовленной на основе архивных материалов, документов Политбюро и Секретариата ЦК КПСС, Министерства иностранных дел, Верховного Совета Российской Федерации, других документальных источников, отражающих деятельность высших органов власти, известный российский историк Р.Г. Пихоя исследует письмо академика А.М. Румянцева, направленное в ЦК в июле 1970 г. Р.Г. Пихоя называет это письмо, скорее всего под влиянием охватившей его в то время властной вседозволенности (а не научной корректности, как ожидалось) своего рода мартирологом общественным наукам, «эпохи оттепели». В письме академика речь шла о том, что в работе упомянутого отдела практиковались обычные для взаимоотношения между зарвавшимися партийными вождями и «рядовыми» учеными грубые, неквалифицированные разносы, факты прямого произвола, вмешательства в организацию научных дискуссий и споров, решение судьбы отдельных научных направлений. Особое место в письме академика А.М. Румянцева занял анализ положения в исторической науке. (11. С. 575).

Как и все преподаватели общественных наук страны, коллеги с кафедры истории КПСС Свердловского юридического института были в курсе происходящего. Самые маститые из них еще помнили пресловутую докладную записку в Свердловский обком КПСС (своеобразный донос), подписанную кандидатом исторических наук доцентом Ф.П. Быстрых, о результатах проверки работы кафедры марксизма-ленинизма. Новому поколению преподавателей кафедры, среди которых была М.И. Кондрашева, тоже пришлось наблюдать в действии этого убежденного, на наш взгляд, защитника системы. Ф.П. Быстрых находился в числе организаторов разгрома «нового направления» в исследовании отечественной истории, явно противостоящего курсу Трапезникова. Вместо научной дискуссии, как это и полагается в научной среде, Ф.П. Быстрых со товарищи в органе партийной печати предъявили коллегам обвинение в измене марксизму-ленинизму, в отступлении от ленинского учения об

Октябрьской революции, в извращении истории Урала. Оргвыводы последовали незамедлительно (11. С. 581).

Всегда в периоды отчаянной боли от нанесенных душевных и нравственных ран мы обращаемся к любимому делу, идем к своим ученикам, благодарному и невинному племени россиян. М.И. Кондрашева, естественно же, присутствовала на собрании обществоведов Свердловска в областном Доме политического просвещения, где в очередной раз были попораны принципы научной состоятельности, сломаны судьбы коллег. Спасение было только в работе над диссертацией, общении со студентами и друзьями, музыке.

Будущий кандидат исторических наук М.И. Кондрашева серьезно подошла к выбору темы диссертационного исследования. Среди тех, кто оказал большое влияние на этот выбор, Маргарита Ионовна назвала замечательных историков С.А. Федюкина, В.С. Соскина, В.Т. Ермакова, Л.М. Зак. В духе времени была сформулирована тема диссертации, с обязательным указанием роли партийного руководства историческими процессами, в исследовании М.И. Кондрашевой - формированием и воспитанием технической интеллигенции Урала. Тяжкий путь историка от утверждения темы до защиты диссертации можно сравнить только с восхождением на Голгофу, принимая во внимание вышеописанные сюжеты. Изучение архивных дел, прочтение десятков диссертаций в диссертационном зале в Химках (Москва), бесчисленное количество проработанной литературы в Ленинке и Белинке, написание текста диссертации – о, этот тяжкий путь познания.

Эту выстраданную науку сочинять М.И. Кондрашева передала своим ученикам, ставшим, как и учитель, страстными историками. Отношения М.И. Кондрашевой с аспирантами – равноправные отношения двух заинтересованных в успешном исходе дела людей. Ненавязчивый диалог, свобода обсуждения, даже поэтический подход к дискуссионным сюжетам работы наполняют плодотворные встречи научного руководителя и аспиранта, соискателя ученой степени. М.И. Кондрашева – отличный полемист, корректный ученый, пользующийся прекрасными возможностями русского языка для точного и конструктивного научного высказывания.

И все же становление ученого-историка М.И. Кондрашевой происходило под благотворным влиянием творческого содружества с выдающимся ученым и организатором науки профессором М.Е.

Главацким (12. С. 8). М.Е. Главацкий осуществлял научное руководство кандидатской диссертацией и научное консультирование при написании докторской диссертации. Обе работы были успешно защищены и приняты научной общественностью.

Большой ученый, много публиковавшийся, М.Е. Главацкий создал ставшие уже хрестоматийными «историографические эпизоды»: «История интеллигенции как исследовательская проблема» - настольную книгу уральских интеллигентоведов. История – это люди. Во главу угла своих исследований уральский историк поставил человека. Исключительно добросовестно и основательно исследованы взаимоотношения людей, поставлены наукоёмкие интеллигентоведческие проблемы, связанные с истоками репрессий на Урале в конце 1920-х гг. Репрессии – нерв практически всех исследований М.Е. Главацкого и М.И. Кондрашевой. Значительное внимание М.И. Кондрашева уделила исследованию «культурных гнезд», что вполне объяснимо еще и потому, что Маргарита Ионовна по духу – человек искусства. Следует подчеркнуть, что в исследовании уральского историка наряду с проблемой судьбы человека (интеллигенции) стоит проблема взаимоотношения человека и власти.

Научное содружество двух преданных исторической науке исследователей положительно сказалось на ее развитии в Уральском регионе. М.И. Кондрашева приняла от своего учителя эстафету в исследовании интеллигенции Урала. Обладая прекрасными организаторскими способностями, М.Е. Главацкий и М.И. Кондрашева под эгидой исследовательского центра «XX век в судьбах интеллигенции России» самым деятельным участием способствовали организации и подготовке многих научных конференций, которые внесли заметное оживление в научную жизнь региона и знаменовали собой искреннее стремление к новым подходам в исследовании феномена интеллигенции (12. С. 9).

Научно-педагогическая деятельность профессора М.И. Кондрашевой не может быть уложена в рамки небольшой статьи. Мы вслед за учителем Маргариты Ионовны поставим цель описать «историографические эпизоды» - «История интеллигентоведа Маргариты Ионовны Кондрашевой как исследовательская проблема», воздавая должное новатору перспективного направления в исследовании истории.

Литература:

1. Ванюков Д.А. Хрущевская оттепель. М.: ООО ТД «Издательство Мир книги», 2007. 240 с.
2. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 52. Д. 204.
3. Свердловский юридический институт. М.: Юридическая литература, 1981.
4. ЦДООСО. Ф. 161. Оп. 15. Д. 336.
5. Архив УрГУ. Св. 62.
6. Сталинец. 1953. 28 октября.
7. Архив музея УрГУ. Доп. фонд.
8. ГАСО. Ф. 2110р. Оп. 2. Д. 347.
9. ГАРФ. Ф. 8080. Оп. 49. Д. 211.
10. Кондрашева М.И., Смыкалин А.С. Воспоминания выпускников и ветеранов. Екатеринбург: Изд-во УрГЮА, 2001. 84 с.
11. Пихоя Р.Г. Москва. Кремль. Власть. Сорок лет после войны, 1945-1985. М.: Русь-Олимп: Астрель: АСТ, 2007. 715 с.
12. Меметов, В.С., Будник Г.А. «Не созданы Вы для легких путей» // Интеллигенция современного мира в ее многообразии: материалы XXIV Международной научно-теоретической конференции. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2013. 232 с.

УДК

37.013(47)''17''

ББК 4403(2)5-4

ГСНТИ 03.21.31

Код ВАК 07.00.02

Е. С. Соколова

Екатеринбург

«СВЯТОСТЬ ЗАКОНА...В ГЛАЗАХ НАРОДА...»: О НЕКОТОРЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СТРАТЕГИЯХ В ИМПЕРАТОРСКОМ ЦАРСКОСЕЛЬСКОМ ЛИЦЕЕ (1811 – 1817)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Императорский Царскосельский Лицей, реформа образования, историко-юридические дисциплины, законность, законодательное регулирование, конституционализм, научная парадигма, преподавательские стратегии, формализация образования, педагогическое мастерство.

АННОТАЦИЯ: Статья посвящена выявлению профессиональных критериев и социокультурных аспектов профессорско-преподавательской деятельности в пушкинском выпуске Императорского Царскосельского Лицея. На примере изучения педагогических стратегий А.П. Куницына в

преподавании историко-правовых и юридических дисциплин автор приходит к выводу о решающей роли личностного начала даже в условиях формализации высшего образования.

E. S. Sokolova

Yekaterinburg

«SANCTITY OF THE LAW ... IN THE EYES OF THE PEOPLE ...»: SOME TEACHING STRATEGIES IN THE IMPERIAL TSARSKOE SELO LYCEUM (1811 - 1817)

KEYWORDS: Tsarskoe Selo Lyceum, education reform, historical and legal discipline, legality, legal regulation, constitutionalism, scientific paradigm, teaching strategies, formalization of education, pedagogical skills.

ABSTRACT: The article is devoted to the identification of professional criteria and socio-cultural aspects of the teaching activity in the Pushkin issue Imperial Lyceum in Tsarskoye Selo. For example, the study of pedagogical strategies A. P. Kunitsyn in the teaching of legal, historical and legal disciplines, the author comes to the conclusion about the crucial role of personal identity even in the face of formalization of higher education.

В истории российской педагогической и общественно-политической мысли Нового времени образ «идеального профессора» занимает особое место. Научный потенциал того или иного «персонажа-актера» обычно блекнет под воздействием его личностных качеств, красноречия и полемического задора. Существует немало документальных свидетельств о существовании среди наиболее передовой по своим профессиональным взглядам университетской профессуры особого корпоративного взгляда на просветительскую сущность лекционных курсов и иных аудиторных форм общения с молодыми интеллектуалами. Находясь в мае 1838 г. проездом в Вене, молодой Т.Н. Грановский писал Н.В. Станкевичу о своем пылком желании работать так, чтобы «результат моей работы был в ту же минуту полезен другим» (1. С. 321). Дар красноречия, теплая душа и высокие убеждения почитались в ту эпоху если и не альтернативой, то необходимым дополнением к научной эрудиции и профессиональному мышлению лектора.

Век информационных технологий ознаменован весьма непростым переходом от монологической парадигмы образования к деятельностным образовательным технологиям, требующим от педагога-профессионала умения быть модератором студенческой

аудитории. Ностальгия по классно-урочной системе, присущая сегодня значительной части педагогического сообщества, с особой силой проявляется среди вузовских преподавателей. Многие коллеги находятся в ситуации выбора активных и интерактивных методов обучения, не определив для себя, что же является наиболее адекватным способом выработки научно-практического стиля мышления у будущих дипломированных специалистов, в том числе и у историков-педагогов. Тем не менее, опыт предшествующих эпох свидетельствует о том, что и классно-урочная система, в пору своего расцвета неоднозначно воспринималась обществом, а ее результативность во многом зависела от умения преподавателя эффективно использовать свой интеллектуальный потенциал и должным образом отзываться на потребности времени.

В те исторические периоды, когда сфера образования из прагматических целей превращалась в приоритетное направление государственной политики, на повестку дня всегда ставилась задача формализации учебных курсов. Это нередко порождало внутренний конфликт между социокультурной природой преподавательской деятельности и охранительными началами ее правового регулирования. Так или иначе, но отечественный опыт высшего профессионального образования свидетельствует о том, что любая форма его реализации требует творческого подхода, и сама по себе, без воздействия личностного начала, обречена на повседневную рутину. Подобные контрасты присутствуют даже в тех историко-культурных моделях, идеализация которых является своеобразной данью уважения историографической традиции.

Специфика коллизий, возникающих в научно-педагогической практике между возможным и должным на фоне превращения системы образования в мощное средство воздействия на различные слои общества, хорошо прослеживается на примере первых лет деятельности Императорского Царскосельского Лицея. Его открытие в 1811 г., стало отражением одного из магистральных направлений университетской реформы начала XIX, которое заключалось в признании юридического образования, в том числе и его историко-правовой составляющей, важным элементом профессиональной подготовки будущих государственных служащих.

Особое внимание Александр I и его ближайшее окружение уделили организации преподавания исторических наук и правопедения

в закрытых учебных заведениях для дворянства как социального слоя, наиболее подготовленного по образу своего воспитания к государственно-политической деятельности. В одном из докладов М. М. Сперанского, представленном «на Высочайшее Имя», отмечалась необходимость установления жесткого государственного контроля за системой воспитания и образования юношества, «чтобы подчинить себе ... подрастающее поколение» (7. С.36). Между тем, дворянство александровской поры еще носило в душе корпоративное сознание своего коренного отличия от прочих сословий и сознательно избегало отдавать своих детей в гимназии и университеты, блокируя, таким образом, попытку правительства открыть эти виды учебных заведений для лиц всех правовых состояний.

Серьезной проблемой для дворянства обернулся указ от 6 августа 1809 г. об экзаменах в предметах, знание которых считалось необходимым для получения чинов по статской службе. В частности, «испытания», предусмотренные по университетскому курсу, должны были проходить лица дворянского происхождения, не имевшие ученого аттестата, но по выслуге лет получившие право на производство в 8-й или 5-й класс по Табели о рангах. Это обстоятельство ставило перед многими дворянами вопрос о новых критериях образования для их детей, ибо теперь к нему предъявлялись требования, которые оказывались не под силу модным в то время иезуитам и гувернерам-французам. Мемуары и переписка современников, посвященные данным сюжетам, свидетельствуют, сколько затруднений встречали усилия родителей дать детям соответствующее их общественному положению воспитание и образование.

Введение образовательного ценза для государственных служащих сопровождалось законодательными инициативами в пользу разночинцев с университетскими дипломами, дававшими возможность быстрого продвижения по бюрократической лестнице. Помимо этого, по указу от 24 апреля 1811 г. дворяне, не имеющие высшего образования, зачислялись на должности канцеляристов с правом дальнейшей выслуги на общих основаниях. На фоне этих реалий открытие Императорского Царскосельского Лицея носило характер социально-политического компромисса в области поддержки сословных образовательных учреждений закрытого типа, которые существовали в России с конца XVII в.

Согласно «Постановлению о Лицее» от 12 августа 1810 г. курс обучения будущих его воспитанников предполагалось составить из предметов, «приличных важным частям государственной службы». Общее образование расценивалось как основа специальной подготовки и включало историю, логику, грамматику древних и новых языков, основы естественных наук, изящную словесность. Начиная с четвертого курса первостепенное внимание уделялось преподаванию юридических дисциплин. Лицейские программы сближались с преподаванием права на нравственно-политическом отделении Московского университета, открытие которого было предусмотрено в университетском уставе 1804 г. Наличие лицейского аттестата давало право поступления на все виды государственной службы с чином X – IX классов без дополнительной университетской подготовки. Директор Лицея получал чин V класса, который соответствовал должности университетского ректора. Профессора и адъюнкты, «равно как вдовы и дети их», пользовались правом на пенсии наравне с университетскими служащими (7. С. 36 – 37).

Практическая направленность лицейского образования предопределила некоторые особенности учебного процесса. Согласно отзывам самих выпускников наиболее серьезным недостатком преподавания в Лицее была многопредметность в сочетании с поверхностным изложением материала. Когда в 1815 г. наставник пушкинского выпуска по юриспруденции А.П. Куницын обратился к министру просвещения с просьбой о выделении ставки помощника, ему было указано на кардинальное различие между научным направлением университетов и Лицеем, где «молодые люди образуются к особой цели, не требующей глубоких познаний». Помимо этого А.К. Разумовский предостерег Куницына от стремления тратить на подготовку к лекциям «слишком много времени... как то бывает у профессоров университетских» (6. С. 123, 201 - 202).

Жизнь, однако, распорядилась иначе. Трудно представить, чтобы вчерашние геттингенские студенты, занявшие лицейские кафедры, мыслили себя лишь «чиновниками по научному ведомству», как позже не раз назовут их официальные историографы Лицея. В блестящем «Наставлении воспитанникам», прочитанном на лицейских торжествах 19 октября 1811 г., молодой Куницын пылко обратился к своим будущим ученикам с первым напутствием. Произнесенное им «приветствие меж царственных гостей» запомнилось его питомцам не

только живостью изложения и красотой слога. Едва ступив под своды Лицея, они впервые услышали о бремени политической ответственности государственного деятеля, вынести которое можно лишь при условии обширных познаний «о первоначальных причинах благоденствия и упадка государств» и понимании исторического «существа гражданских обязанностей» (5. С. 7 - 10).

Речь Куницына не противоречила тем законоположениям «Постановления о Лицее», где говорилось о нравственно-политических и исторических науках, которые «при вступлении воспитанников в курс окончательный» должны были занимать первое место. Обязанности же лицейских наставников заключались в том, чтобы научить юношество «мыслить, а потом уже искать выражений, и никогда не терпеть, чтобы они употребляли слова без ясных идей». Способ достижения этих целей предполагал «не затемнять умы детей пространными изъяснениями, а возбуждать собственное действие», воспитывая привычку к правильным и регулярным занятиям (7. С. 37 – 38).

Сравнивая дидактическую основу «Положения о Лицее» с «Проектом устава духовных академий» 1809 г., в составлении которого принимал участие Сперанский, официальный историограф Лицея И.Я. Селезнев отмечал сходство принципов обучения. Возможно, что оба документа восходят к более раннему памятнику отечественной педагогики, связанному с деятельностью М.В. Ломоносова. Сочиненный им «Проект регламента московских гимназий» 1755 г., содержит рекомендацию следить при обучении «школьников», чтобы «разного рода понятиями не отягощать (умы – Е. С.) и не приводить их в замешательство» (4. С. 450).

Разумеется, многое зависело от таланта, профессиональной эрудиции и добросовестности лицейских наставников. История первого лицейского выпуска свидетельствует о том, что ведущая роль в его обучении принадлежала Куницыну, адъюнкт-профессору нравственных наук. Даже М.А. Корф, дававший впоследствии весьма негативную оценку методике лицейского преподавания, признавал несомненную педагогическую одаренность своего бывшего «ментора», хотя расценивал его научную деятельность как весьма посредственную. А.С. Пушкин, живой ум которого отмечали все лицейские преподаватели, по словам И.И. Пущина, наоборот, охотнее

всего занимался в классе Куницына, выделяя его среди прочих профессоров.

Самым большим недостатком, свойственным не только Куницыну, но и всем его коллегам по Лицею, было отсутствие научно-педагогического опыта, не позволявшее должным образом организовать занятия лицеистов в условиях жесткой законодательной регламентации учебных курсов. Эта проблема усугублялась неодинаковой подготовкой воспитанников, полученной ими в домашних условиях до поступления в Лицей, что требовало значительных корректировок. Для того чтобы сгладить неравенство знаний у лицеистов расписание занятий в течение учебного года подвергалось частым переменам. Профессора и адъюнкты, помимо своего предмета, были вынуждены заниматься по мере надобности языковой подготовкой воспитанников. Например, в последние месяцы 1812 г. Куницыну приходилось вести 10 часов в неделю французского языка и шесть часов латинского. Из нравственно-политических наук в расписание занятий была включена одна логика, на изучение которой отводилось лишь два часа в неделю.

Еще одним существенным недостатком лицейского преподавания первых лет было отсутствие учебных пособий, к созданию которых И.К. Кайданов, Н.Ф. Кошанский и А.П. Куницын приступили уже после открытия Лицея в процессе чтения лекционных курсов. К 1817 г. лицеисты уже располагали печатными руководствами в области «нравственных наук», словесности и языков. Среди них следует выделить «Изображение взаимной связи государственных сведений» Куницына (1816) и составленные Кайдановым «Основания всеобщей истории» (1814). В области древних языков и словесности дело обстояло лучше. С 1812 по 1815 гг. к печати был подготовлен ряд учебников с переводами античной литературы, выполненными Кошанским.

Разработка полных печатных курсов по истории и правоведению, требовала более кропотливой исследовательской работы, нежели переводы текстов Федра и Корнелия Непота. Однако, в отличие от лицеистов, профессора не располагали творческими досугами. Преподавание большого количества смежных дисциплин, обязанность проводить время с лицеистами во внеурочные часы, и многочисленные заботы управленческого характера серьезно отвлекали лицейских наставников от научных занятий. У Куницына

много времени уходило на устройство библиотеки, которой он занимался по поручению лицейской Конференции. После смерти В.Ф. Малиновского - первого директора Лицея - Куницын некоторое время исполнял административные обязанности. В результате сочиненное им под воздействием кантианства «Право естественное» было напечатано только в 1818 г. Судя по учебным конспектам будущего имперского канцлера А.М. Горчакова, выполненным на основе историко-правовых лекций Куницына, многие положения данной книги были хорошо знакомы лицеистам еще до ее выхода. Известно, что в 1811 г. Куницын подготовил печатный курс ифики (этики – Е. С.), но так и не доработал его.

В этих затруднениях наиболее негативная роль, безусловно, принадлежала обилию читаемых Куницыным учебных дисциплин, которые состояли из 12-ти разделов. В них последовательно входили логика, психология, нравственные науки, право естественное частное, право естественное публичное, право народное, право гражданское русское, право публичное русское, право уголовное русское, право римское, политическая экономия, финансы. К этому перечню в тетрадях Горчакова добавлены записи по курсу права религиозного, наряду с «изображением системы политических наук, где на основе «Общественного договора» Ж.Ж. Руссо подробно разбирались различные формы правления и их взаимосвязь с целями гражданского общества в различные периоды истории.

Исторические аспекты изучения права привлекали внимание Куницына возможностью теоретико-практического обоснования решающего воздействия принципа законности на политическую стабильность государственного строя, что вполне соответствовало официальному правовому обоснованию реформ Александра I. По мнению Куницына, залогом стабильности и благополучия всех политических образований является сильная законодательная власть, исторические корни которой он возводил к античной демократии. Законодателю принадлежит право «определять средства для цели государства». При любой форме правления «законы должны быть всеобщими, т. е. всех граждан равно обязывающие и всем предоставляющие равные права и обязанности». Таким образом, даже при самой демократической форме правления закон регулирует взаимодействие между государством и «гражданином», никогда не

предоставляя последнему абсолютной свободы (3. С. 83, 90 – 114, 116).

Насильственные действия для отмены несовершенного закона Куницын расценивал как нежелательные, противоречащие природе человека, приводя при этом множество исторических примеров законодательных перемен без отмены существующего государственного порядка. Историческая основа присутствует и в разработанных им аргументах в пользу договорной природы отношений подданства и необходимости конституционного режима в монархическом правлении.

Мысль Куницына о том, что «каждое правление законно, которое учреждается законным образом» оказалась не чуждой и концептуальному осмыслению роли закона в укреплении политической основы российской монархии применительно к николаевской России. В 1834 г. последовало распоряжение Николая I сократить в Лицее количество часов по математике и военному делу. Для углубления знаний в юридических науках лицейские выпускники должны были в обязательном порядке посещать университетские занятия, а потраченное на это время впоследствии засчитывалось в выслугу лет с сохранением жалования. К 1843 г. Лицей был выведен из временного подчинения военному министру, которое состоялось за три года до кончины Александра I, и приступил исключительно к подготовке гражданских служащих. Возрождение интереса правительственной элиты к юридическому образованию высшего сословия в значительной мере было опосредовано усложнением законотворческой и правоприменительной деятельности государства в связи с окончанием кодификации выходом Свода законов Российской империи. К тому времени Куницын уже являлся сотрудником II отделения Собственной Е.И. В. канцелярии и принимал активное участие в систематизации законодательства наряду с некоторыми бывшими лицеистами первого выпуска.

Разумеется, историко-юридические взгляды Куницына не усваивались его выпускниками в виде готовых постулатов. Время и обстоятельства вносили свои коррективы, заглушая по признанию И.И. Пущина «обыкновенную рассудительность». Если предположить, что разговоры в куницынских классах «о правах естественных» привели отдельных лицеистов в тайные общества декабристов, то впоследствии их стремление проанализировать собственные

поведенческие стратегии в событиях 14 декабря вновь возвращали к лицейским урокам. В письме родным от 13 декабря 1833 г. И.И. Пущин выносит себе приговор с профессиональной, юридической точки зрения: «Я обвиняю себя безусловно: то, что мы сделали перед законом – худо, мы преступники и постигшая нас гибель справедлива» (1. С. 96 – 97). Тот же нравственно-правовой источник находится в основании широко известных размышлений А.С. Пушкина о сущности русского бунта, всегда «бессмысленного и беспощадного».

Политико-историческая концепция Куницына не является бесспорной. Вопрос о степени самостоятельности его юридических взглядов ставился российскими правоведами еще в конце XIX в. По разному можно относиться и к трансформации правосознания ряда куницынских учеников, которые к тому же неоднозначно воспринимали охранительные тенденции николаевского правления. Спорным является и вклад Царскосельского Лицея первых лет его существования в подготовку профессиональных правоведов. Тем не менее, приведенный сюжет свидетельствует о наличии некоторой доли универсализма в оценочных критериях педагогического мастерства, без которого научные истины, провозглашенные в студенческих аудиториях, останутся сухим академическим штампом даже при самых благоприятных политических и социокультурных обстоятельствах.

Литература:

1. Грот К.Я. Пушкинский Лицей (1811 – 1817). Бумаги I-го курса. СПб., 1911.
2. Дмитриев С.С. Грановский и русская общественность // Грановский Т. Н. Лекции по истории Средневековья. М., 1987. С. 336 – 362.
3. Лицейские лекции (по записям А. М. Горчакова) // Красный архив. 1937. Т. I (80). С. 84 – 116.
4. Ломоносов М. В. Проект регламента московских гимназий. О наставлении школьников // Ломоносов М. В. Полное собрание сочинений. М.-Л., 1952. Т. 9. С. 444 – 456.
5. Материалы для истории Лицея, собранные библиотекарем Лицея И. Селезневым. СПб., 1856.
6. Селезнев И. Я. Исторический очерк Императорского бывшего Царскосельского ныне Александровского лицея за первое его пятидесятилетие с 1811 по 1861 г. СПб., 1861.
7. Соколова Е. С. Юридическое образование русских дворян как элемент сословной политики абсолютизма начала XIX в. (на примере

Императорского Царскосельского Лицея) // Историко-юридические исследования российского и зарубежного государств. Межвузовский сборник научных трудов / Отв. ред. Е. Р. Кастель, Е. С. Соколова. Екатеринбург, 1998. С. 36 - 41.

УДК

371.124:93(091)''19''

ББК 4403(2)6

ГСНТИ 03.23.31

Код ВАК 07.00.02

О.С. Уколова

Екатеринбург

**ПРЕПОДАВАТЕЛИ ИСТОРИИ В СОСТАВЕ
ГОРОДСКОГО УЧИТЕЛЬСТВА ПЕРМСКОЙ ГУБЕРНИИ
НА РУБЕЖЕ XIX – XX ВВ. (ПО МАТЕРИАЛАМ ГАПК И
ГАСО)**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: преподаватели истории, городское учительство, Пермская губерния, формулярный список, гимназии, реальные училища.

АННОТАЦИЯ: В статье предпринята попытка охарактеризовать социальное положение, профессиональную и общественную деятельность преподавателей истории в составе городского учительства Пермской губернии на рубеже XIX – XX вв..

O.S. Ukolova

Yekaterinburg

**HISTORY TEACHERS AS PART OF THE CITY OF PERM
PROVINCE TEACHING AT THE TURN OF XIX - XX
CENTURIES (BASED ON THE DOCUMENTS OF SAPR
AND SASR)**

KEY WORDS: history teachers, urban teaching, Perm Province, formulary list, grammar, real school.

ABSTRACT: Article is devoted to the social status, professional and social activities of history teachers as part of the city of Perm province teaching at the turn of XIX - XX centuries.

Структура городской школы Российской империи, в т.ч. Пермской губернии, на рубеже XIX – XX вв. была значительно сложнее, чем в настоящее время. Это обусловило сложную структуру

учительства как особой социопрофессиональной группы в составе городской интеллигенции. Преподаватели истории были весьма немногочисленны и относились к категории преподавателей наук и языков средних учебных заведений (гимназий и реальных училищ). Обширные сведения об их положении и деятельности дают документы ведомственного делопроизводства, содержащиеся в Государственных архивах Свердловской области и Пермского края. Наиболее ценную информацию в этой связи содержат личные дела и формулярные списки преподавателей мужских и женских гимназий и реальных училищ

Как и все преподаватели средних учебных заведений, преподаватели истории имели статус государственных служащих, который предоставлял им особые права и привилегии: получение гражданских чинов и соответствующей прибавки к зарплате в зависимости от выслуги лет, получение пенсии после 25-летней службы по ведомству Министерства народного просвещения. Их дети имели право на льготы при оплате обучения в средних и высших учебных заведениях. Женщины, работавшие в средних учебных заведениях, также являлись государственными служащими, при этом на них не распространялись нормы чиновничества и получения государственных орденов, они были ограничены в праве назначения на должности и в пенсионных правах. Только в 1911 г. было введено звание учительницы средних учебных заведений, и женщины-преподавательницы были полностью уравнены в правах с мужчинами.

Для получения преподавательской должности необходимо было получить высшее (предпочтительно университетское) образование и выдержать экзамен на звание учителя гимназии.

Руководство Оренбургского учебного округа строго следило за тем, чтобы преподаватели работали по профилю полученного образования. Иногда это входило в противоречие с объективными потребностями и возможностями учебных заведений. В фондах ГАСО сохранилась интересная двухлетняя переписка директора Екатеринбургской мужской гимназии А.К. Яненца с Попечителем Оренбургского учебного округа Н.И. Тихомировым по этому поводу.

В ноябре 1912 г. к исполнению обязанностей преподавателя русского языка и истории был допущен выпускник Императорского Московского университета по историко-филологическому факультету Д.К. Исаков, который вскоре занял и место преподавателя латинского

языка вместо уволившегося педагога. Однако в сентябре 1913 г., когда возник вопрос об утверждении Д.К. Исакова в должности, Попечитель Оренбургского учебного округа отказал директору гимназии в его прошении в связи с тем, что по специальности Д.К. Исаков – историк, и утвердить его в должности преподавателя латыни можно только в том случае, если он будет вести не менее 6 недельных уроков истории. Директор направил в адрес Попечителя новое прошение, в котором объяснял, что преподавателей истории в гимназии уже четыре человека, а латиниста нет ни одного, и найти его крайне трудно. При этом один из преподавателей истории – Г.К. Кузнецов – также преподаёт русский и латинский языки. В ответ Попечитель потребовал предоставить Исакову и Кузнецову не менее 6 недельных уроков истории каждому. В марте 1914 г., когда Д.К. Исаков фактически преподавал латинский и греческий языки, А.К. Яненц вновь обратился к Н.И. Тихомирову с просьбой ходатайствовать уже перед Министром народного просвещения об утверждении Д.К. Исакова в должности, чтобы тот мог получать по 75, а не по 60 рублей за годовой урок. Директор писал, что Исаков любит и знает латынь, и в дипломе у него есть положительные отметки «по греческим и римским авторам». В ответ Попечитель заявил, что ходатайство будет отклонено, и нужно утвердить Исакова в должности учителя истории, а Кузнецова перевести в Одесский учебный округ. В этом случае за Исаковым можно будет, сверх положенных 6 недельных уроков истории, уроки латыни с оплатой по 75 рублей за годовой урок. Наконец, с 1 июля 1914 г. Д.К. Исакову было предоставлено звание учителя гимназии по истории, и именно в этой должности он был утверждён (И. Оп. 1. Д. 251). Данная ситуация может служить примером того, как формальное соблюдение буквы закона не только не позволяло гибко и эффективно управлять учебным процессом, но и негативно сказывалось на положении начинающих преподавателей.

Анализ архивных источников не позволяет с достаточной точностью определить среднюю учебную нагрузку преподавателей (как истории, так и других предметов) в городах Пермской губернии и проследить динамику изменения учебной нагрузки на протяжении всего изучаемого периода, т.к. в документах представлены в большей степени данные об окладе преподавателя за 12 нормальных уроков (сейчас это называется учительской ставкой), а не о фактической учебной нагрузке. Тем не менее, на основании отдельных

сохранившихся документов можно предположить, что типичная учебная нагрузка преподавателя по основному месту работы в мужском среднем учебном заведении составляла более 20 уроков в неделю (8. Оп. 1. Д. 14. Л. 16 – 18; 10. Оп. 1. Д. 43. Л. 30 – 31. Д. 137; 11. Оп. 1. Д. 251). При этом преподаватели истории нередко, помимо основного предмета, преподавали словесность, древние языки или географию.

Заработная плата преподавателя среднего учебного заведения складывалась из нескольких составляющих: 1) оклада; 2) платы за уроки сверх установленной нормы в 12 недельных часов; 3) платы за исполнение обязанностей заведующего библиотекой, секретаря Педагогического совета и т.п.; 4) платы за проверку тетрадей учеников или за подготовку учебных опытов; 5) платы за исполнение должности классного наставника (160 рублей в год). По истечении 25-летнего срока службы по ведомству МНП преподаватель получал пенсию, которая повышалась через каждые 5 лет продолжения службы. Исходный размер пенсии составлял 700 рублей в год. Достаточно распространённым явлением была работа по совместительству в двух и более учебных заведениях. Таким образом, преподаватель истории в мужской гимназии или реальном училище в Пермской губернии в 1881 – 1914 гг. мог зарабатывать от 750 до 2500 рублей в год (с пенсией), в женской гимназии – не более 2200 рублей в год вместе с пенсией (8. Оп. 1. Д. 14. Л. 16 – 18; 10. Оп. 1. Д. 105, 234 - 236, 239, 241, 245 – 247, 250, 252, 255, 273, 277 - 280, 284, 292, 293, 301, 302; 11. Оп. 1. Д. 375).

В женских гимназиях и прогимназиях учебная нагрузка преподавательниц также составляла, как правило, чуть более 20 уроков в неделю. Возможность работы по совместительству для женщин была ограничена, только в начале XX в. женщины стали преподавать и в мужских учебных заведениях, вплоть до классических гимназий. Женщины-преподавательницы получали меньшую заработную плату, чем мужчины – от 360 до 1380 рублей в год (включая надбавку за выслугу более 10 лет в размере 120 рублей и доплату за проверку тетрадей учеников, за исполнение обязанностей делопроизводителя Попечительского совета, за заведование библиотекой и т.п.) (2. Оп. 1. Д. 6, 7, 9, 11, 14, 16, 20, 21; 4. Оп. 1. Д. 17, 28; 6. Оп. 1. Д. 72, 75, 79, 81 - 84, 87, 91, 92, 100, 101, 112; 7. Оп. 1. Д. 96).

По данным М.А. Гончарова, заработная плата учительского корпуса средних учебных заведений России на протяжении всего XIX века неуклонно росла, обгоняя рост цен, но при этом оставалась ниже, чем заработная плата технической интеллигенции и лиц свободных профессий, а также высших чиновников (13. С. 132 – 134).

Типичную карьеру городского преподавателя истории на рубеже XIX – XX вв. мы можем представить себе на основании комплекса документов официального делопроизводства, касающихся Никанора Константиновича Диомидова, отца четверых детей (7. Оп. 1. Д. 96. Л. 35 – 44; 9. Оп. 1. Д. 7. Л. 1 – 11). Родившись в семье причетника, он окончил Симбирскую духовную семинарию, а затем Казанский университет (где был стипендиатом Министерства народного просвещения), и в 1874 г. поступил на службу преподавателем в Екатеринбургскую мужскую гимназию с обязательством прослужить не менее 3-х лет по ведомству МНП. Никанор Константинович преподавал историю, географию, латинский язык, был классным наставником, заведовал гимназической библиотекой, регулярно получал награды «за отлично-усердную службу». За 25 лет службы он стал статским советником, получил четыре ордена и медаль. Параллельно время от времени он вёл уроки из платы по найму в Екатеринбургской женской гимназии. С 1899 по 1910 гг., будучи на пенсии, Н.К. Диомидов работал сначала в Екатеринбургской мужской гимназии, потом в Пермской Мариинской и Екатеринбургской женских прогимназиях, а завершил карьеру в Екатеринбургской торговой школе (сначала совместителем, потом штатным преподавателем). Если его доход (жалование плюс пенсия) в женской гимназии составлял 1160 р. в год за 8 уроков в неделю (1905 г.), то в торговой школе – 2480 р. в год за 12 уроков в неделю (1910 г.). Когда в 1910 г. Н.К. Диомидов скончался от тяжёлой болезни в возрасте 63 лет, его вдова Серафима Александровна, дочь крестьянина, и неизлечимо больной сын Павел получили ежегодную пенсию с выплатой из казначейства, а сын Алексей, студент Казанского университета, - стипендию имени барона Штигилица.

Несмотря на достаточно высокую мобильность городского учительского корпуса на рубеже XIX – XX вв., многие преподаватели по 30 – 40 лет работали на одном месте, пользовались заслуженным авторитетом у учеников и коллег, нередко становились заметными фигурами в общественной жизни губернского или уездного города.

Иногда частые переезды из одного города в другой были вызваны недостаточным профессионализмом или крайне неуживчивым характером педагога. Так, личное дело Михаила Алексеевича Р., 36-летнего преподавателя русского языка и истории Чердынской женской гимназии, выпускника Казанского университета, свидетельствует о том, что за 7 лет, с 1904 по 1911 гг., он успел поработать в пяти гимназиях, двух коммерческих и одном реальном училищах – от Армении до Урала – и дважды побывать в отставке. В Чердынской гимназии он неоднократно был замечен в грубом обращении с ученицами (презрительно отзывался об их интеллектуальном развитии, произносил слово «чёрт») и классными наставницами, о чём свидетельствуют их донесения начальству. Вскоре Михаил Алексеевич был перемещён из Чердынской гимназии в Осинскую (6. Оп. 1. Д. 100. Л. 1 – 5, 27 – 31).

В качестве примера начала карьеры преподавательницы истории можно привести послужной список 27-летней М.Т. Матвеевой из Екатеринбургской 2-ой женской гимназии. Мария Терентьевна, дочь мещанина, в 1904 г. окончила Высшие женские курсы в Санкт-Петербурге и получила свидетельство на звание домашней учительницы. Свою службу по ведомству МНП она начала преподавательницей женской гимназии в Западно-Сибирском учебном округе, однако уже через год перебралась в Екатеринбург, возвратив в казну, «как не прослужившая в отдалённом крае трёх лет», полученные прогонные деньги и пособие на подъём и обзаведение (общая сумма – 222 руб. 20 коп.). Через два года Мария Терентьевна была перемещена на аналогичную должность преподавательницы истории и словесности в Тулу (7. Оп. 1. Д. 96. Л. 5 – 8). Далее судьбу молодой женщины по документам проследить не удалось.

Преподаватели средних учебных заведений Пермской губернии принимали довольно активное участие в педагогических съездах и курсах повышения квалификации – как в России, так и за рубежом. Так, например, преподаватель истории Екатеринбургской мужской гимназии В.И. Будрин в мае 1906 г. был командирован в Уфу на съезд преподавателей русского языка и истории средних учебных заведений.

Преподаватели истории занимались общественной и научной деятельностью, участвовали в создании и деятельности научных обществ, имели хобби, путешествовали во время летнего отпуска, в

том числе и за границу (Н.А. Орлов, М.Т. Матвеева, Н.С. Мальцева и др.).

Александр Алексеевич Дмитриев, уроженец Соликамского уезда Пермской губернии, выпускник Императорского Казанского университета, много лет преподавал историю и географию в Пермской мужской гимназии и Пермской Мариинской женской гимназии. Кроме того, он был известным на Урале историком, краеведом, автором трудов по истории Пермского края. Он активно работал в Пермской и Рязанской губернских учёных архивных комиссиях, Пермском губернском статистическом комитете, состоял в Финляндском обществе археологии, Уральском обществе любителей естествознания, в комитете Ростовского музея церковных древностей (5). Изыскания А.А. Дмитриева по истории Пермского края были признаны значимыми для науки не только на местном, но и на всероссийском уровне – в частности, исследования «Ссылка боярина М.Н. Романова в Чердынский край в 1601 г.» и «Ныробские древности» (с альбомом рисунков пермского художника В.И. Шанина), представленные им на археологическом съезде в Ярославле. Отличаясь преданностью науке и большой личной скромностью, А.А. Дмитриев нередко издавал научные труды на собственные средства, заработанные на педагогическом поприще.

Преподаватель истории и географии Екатеринбургского Алексеевского реального училища Н.А. Орлов, согласно отзыву директора училища, добросовестно прослужил 27 лет, отличался интеллигентностью и порядочностью. Он много путешествовал по Западной Европе и живо, наглядно рассказывал об этом на уроках.

Вообще, учительские заграничные командировки «с учёной целью» оплачивались Министерством народного просвещения по заявкам Попечителей учебных округов. В частности, в 1910 г. на эти цели было выделено 4000 рублей (20. С. 110 – 111).

Преподаватели истории и географии Пермской мужской гимназии А.А. Дмитриев и А.В. Зверев с двадцатилетним интервалом оставили очерки истории своего учебного заведения (15; 17). Аналогичные труды по истории Екатеринбургской мужской гимназии создали преподаватели истории Н.К. Диомидов и В.И. Будрин (1; 14). Перу преподавательницы истории и географии Н.С. Мальцевой принадлежит юбилейный очерк истории Пермской Мариинской женской гимназии, созданный к её 50-летию (18). Ряд преподавателей

истории являлись членами УОЛЕ (Н.К. Диомидов, Л.В. Кедров, Н.А. Орлов, А.А. Дмитриев, Ф.Н. Панаев (12. Оп. 1. Д. 139; 9. Оп. 1. Д. 7. Л. 16 – 21).

К сожалению, не представляется возможным произвести точный подсчёт количества преподавателей, состоявших в благотворительных организациях, т.к. эта информация в имеющихся источниках представлена фрагментарно. Тем не менее, известно, что в обществах вспомоществования бедным учащимся (иногда даже не в одном, а в двух-трёх) состояли преподаватели истории Н.А. Орлов, Л.В. Кедров, А.А. Дмитриев, А.В. Зверев. Как представители учебного заведения они выполняли в составе правления общества непосредственную организационную работу – секретаря или делопроизводителя.

Таким образом, преподаватели и преподавательницы истории средних учебных заведений Пермской губернии на рубеже XIX – XX вв. по своему социальному положению относились к наиболее обеспеченной и уважаемой категории городского учительства – преподавателям наук и искусств средних учебных заведений. Наряду с добросовестным выполнением своих профессиональных обязанностей они вели активную научную и общественную деятельность.

Источники:

1. Бурдин В.И. Пятидесятилетие существования Екатеринбургской мужской гимназии. Екатеринбург: Тип. В.Н. Алексеева, П.Н. Галина и К^о, 1911. 154 с.
2. ГАПК. Ф. 33 – Пермская Мариинская женская гимназия.
3. ГАПК. Ф. 171 – Пермская мужская гимназия.
4. ГАПК. Ф. 172 – Пермская Александровская женская гимназия.
5. ГАПК. Ф. 597 – Личный фонд А.А. Дмитриева.
6. ГАПК. Ф. 693 – Чердынская женская гимназия.
7. ГАСО. Ф. 4 – Екатеринбургская 2-ая женская гимназия.
8. ГАСО. Ф. 70 – Екатеринбургская 1-ая женская гимназия.
9. ГАСО. Ф. 82 – Екатеринбургская торговая школа.
10. ГАСО. Ф. 90 – Екатеринбургское Алексеевское реальное училище.
11. ГАСО. Ф. 91 – Екатеринбургская мужская гимназия.
12. ГАСО. Ф. 101 – Уральское общество любителей естествознания.
14. Диомидов Н.К. Историческая записка о Екатеринбургской мужской гимназии (1861–1886). Оренбург: Тип. И.И. Ефимовского-Мировицкого, 1887. 138 с.

15. Дмитриев А.А. Столетие Пермской гимназии. Казань: Тип. губ. прав., 1886. 85 с.
17. Зверев А.В. Старейшее учебное заведение г. Перми. Пермь: Тип. В.А. Чердынцева, 1908. 230 с.
18. Мариинская женская гимназия в Перми. К 50-летию юбилею. Пермь: Тип. В.А. Чердынцева, 1913. 151 с.
20. Оренбургский учебный округ. Сборник законоположений и распоряжений по Министерству народного просвещения (с октября 1909 г. по октябрь 1911 г.). Уфа: Печатня Н.К. Блохина, 1911. 672 с.
21. Полное собрание законов Российской империи. Собрание III. Т. 31. Отд. 1. URL: www.runivers.ru/lib/book
23. Свод законов Российской империи. - Т. III. URL: <http://civil.consultant.ru/code/>
24. Свод законов Российской империи. Т. XI. Ч. I. URL: <http://civil.consultant.ru/code/>

Литература:

13. Гончаров М.А. Социально-правовой статус и материальное положение учителей гимназий в России XIX в. // Наука и школа. 2011. № 5. С. 129 – 135.
16. Жаворонкова Г.И. Две судьбы. Воспитанницы Мариинской женской гимназии // Инновационному развитию АПК – научное обеспечение. Международная научно-практическая конференция. Пермь. 2010. Ч. 5. С. 17 – 20.
19. Микитюк В.П. Шкерин В.А. Екатеринбургская мужская гимназия в 1900 – 1919 гг. Екатеринбург: Изд-во ЕДУ, 2002. 130 с.
22. Расписание перемен. Очерки истории образовательной и научной политики в Российской империи – СССР (конец 1880х – 1930е гг.). М.: Новое литературное обозрение, 2012. 896 с.

УДК 930

ББК Т0

ГСНТИ 14.07

Код ВАК 07.00.02

М.А. Фельдман

Екатеринбург

МАТЕРИАЛЫ XVIII ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ В РУДН (15-16 МАЯ 2014 Г.) КАК ЗЕРКАЛО ДИСКУССИЙ В ИСТОРИЧЕСКОМ СООБЩЕСТВЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: история, Россия, СССР, методология, электронные ресурсы, учебники, современность, концепция, дискуссия, вариативность.

АННОТАЦИЯ: Статья раскрывает итоги обсуждения на XVIII Всероссийской научно-практической конференции в РУДН важнейших проблем исторической науки методики преподавания истории в образовательных учреждениях. Рассмотрены концептуальные вопросы учебных курсов по истории России и стран СНГ.

M.A. Feldman

Yekaterinburg

MATERIALS XVIII ALL-RUSSIAN SCIENTIFIC-PRACTICAL CONFERENCE IN ORE (15-16 MAY 2014) AS A MIRROR OF DISCUSSIONS IN HISTORICAL SOCIETY

KEY WORDS: history, Russia, USSR, methodology, electronic resources, books, modernity, the concept, discussion, variability.

ABSTRACT: The article reveals the results of the discussion at the XVIII all-Russian scientific-practical conference in ore of the most important problems of historical science methods of teaching history in schools. Discusses the conceptual issues of training courses on the history of Russia and CIS countries.

Аннотация к материалам сборника материалов XVIII Всероссийской научно-практической конференции в РУДН отмечает два основных вектора дискуссий: обсуждение концептуальных вопросов учебных курсов по истории России и стран СНГ, а также конкретно-исторические проблемы в учебных курсах (общих, проблемных, краеведческих) (1. С. 2).

Взаимосвязь указанных направлений очевидна. При всей важности оценки конкретно-исторических проблем, без подлинно

научных концептуальных подходов история легко превращается в публицистику, зачастую, толкающее общественное сознание назад. Именно поэтому, отмечая важность таких методических форм, как например, изучение истории повседневности в школе – научное направление в современном гуманитарном знании, изучающее повседневную (частную, в отличие от публичной) жизнь людей, в контексте деятельности индивидов и семей, механизмы их выживания и приспособления к существующей реальности – следует помнить о необходимости постоянного сопоставления развития микро – и макроистории (2. С. 68-75).

Иными словами, например, рассмотрение быта горожанина СССР 1920-х гг. наиболее полно будет понято не только в форме сравнения с предшествующим этапом Отечественной истории, но и в контексте социальной истории Европы, учитывая как материальные факторы, так и состояние культуры в широком смысле этого слова; эволюцию менталитета, степень духовной свободы человека.

Конечно, распространение интернета, существенно меняет формы преподавания, расширяя круг методов исследования. С точки зрения преподавания истории, сегодня весьма существенен «парадокс Интернета», согласно которому вероятность наличия нужной информации в цифровом формате в Интернете возрастает, а возможность её найти уменьшается. Выход возможен, как показывает практика, в критическом подходе к онлайн-информации, в частности, в сознательной многокритериальной оценке конкретного электронного документа и электронного ресурса в целом (3. С. 68-75).

Примечателен вывод, о том, что «важно научить школьников критически оценивать историческую информацию, выстраивать собственную позицию». При всей значимости воспитательной роли истории не следует забывать о другой важнейшей задаче учителя истории: по развитию умения самостоятельного творческого критического мышления (4. С. 13-22). Однако и здесь первичен концептуальный подход.

Крайне значимым представляется мнение о том, что разные методологические подходы, связанные с моноконцептуальным или поликонцептуальным изложением исторических фактов и событий не всегда позволяют определить необходимый минимальный и максимальный уровень базовых знаний учащихся. В этой связи, неудовлетворенность моноконцептуальными учебниками по

отечественной истории, особенно по XX в. во многом объясняется как их как идеологической направленностью (4. С. 13-22), так и методологической беспомощностью выводов.

Противоположные оправдательные оценки советской истории содержались в книге для учителя под редакцией А.В. Филиппова, подготовленной на основе теории мобилизационного развития страны. Книга, а затем и учебник также вызвали неоднозначные отзывы. Так, по мнению историка Ирины Карацубы в учебнике содержится «прямая, циническая реабилитация Сталина и сталинщины» (4. С. 18).

Трудно согласиться и с огульными обвинениями в адрес отдельных концептуальных подходов, например цивилизационного (5. С. 149-156). Если вчитаться в критические замечания в его адрес – особенностью цивилизационного мифотворчества в преподавании истории называются «буржуазные мифологемы – либеральная демократия, рыночная экономика, мультикультурализм, открытое общество, национальное государство, автономия прав и свобод человека, идеология консюмеризма (потребительства)» (5. С. 150) – не трудно заметить: если по форме, отрицание значимости приведенных выше понятий носит, знакомый по советской эпохе, прокоммунистический характер, то по сути, речь идет о готовности или неготовности исследователя абсолютизировать значимость указанных ценностей.

Собственно говоря, оценка роли Сталина в советской истории, а также самой советской эпохи оказалась в центре дискуссий на конференции, отражая и состояние общественного сознания сегодняшней России.

Думается в рамках ценностно-ориентированного подхода возможна постановка вопросов, позволяющих приблизиться к научной оценке советского прошлого. К ним относятся: вопросы о вариативности действий советских руководителей в различных сферах жизни; о выборе варианта действий с наименьшими человеческими и материальными потерями и издержками; о цене каждого варианта; о степени причастности и ответственности любого советского управленца за реализацию каждого из вариантов.

В такой ситуации, заявление Президента Российской Федерации В.В. Путина на Совете по межнациональным отношениям 19 февраля 2013 г. о возможности создания единых учебников истории России, возвращает не официально закрепленное единомыслие, а

представляет лишь попытку утверждения единых научных подходов в изучении истории, выработанных самим научным сообществом. Причины такого внимания к данному предмету определяются спецификой исторического образования и его влиянием на формирование мировоззрения и воспитание гражданских качеств молодого поколения.

Аналогично, выделение президентом страны во время встречи в Кремле 16 января 2014 г. с разработчиками концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории таких базовых принципов в изучении истории, как «объективность и непредвзятость, уважение к собственному прошлому и любовь к своей Родине», понимается не как отрицание любой критики негативных страниц отечественной истории, деятельности лидеров СССР.

Конкурентоспособность управленческого решения, хода его реализации, конкретных шагов любого действующего лица российской истории на *фоне аналогичных событий мировой истории*, должны быть положены в основу оценки. Одновременно, сложнейшая интегральная оценка взаимосвязанных интересов граждан и национальной безопасности, выступает как социальная составляющая результативности любого исторического события.

Материалы конференции, на примере анализа учебников по истории Казахстана и ряда Среднеазиатских республик, убедительно показывают всю опасность подчинения исторической науки официальной идеологии. Знаменательно, что в последние годы коллеги из упомянутых стран СНГ начинают выходить из плена националистических концепций (6. С. 42-49; 7. С. 13-22; 8. С. 358-366).

Едва ли не самой сложной проблемой исторической науки (добавлю – и исторического сознания) стала оценка Сталина в управлении огромным государством на протяжении четверти века. Можно говорить о влиянии откровенно просталинистских авторов на развитие современного гуманитарного знания (9. С. 336-343).

Однако, однозначно позитивные, некритические оценки Сталина присутствуют сегодня и у некоторых серьезных исследователей (10. С. 284-292). Представляется, что помимо очевидного воздействия мнения отдельных представителей власти, сказывается и (как это не покажется странным) отсутствие глубоких, выполненных на высоком научном уровне, монографий, дающих объективную и всестороннюю оценку деятельности Сталина в таких

сферах, как военная, внешнеполитическая, экономическая, социальная, политическая; культуры. Создание таких монографий, стало бы первой ступенью для написания интегрального труда, подводящего итоги деятельности человека, наложившего столь значительный отпечаток на ход советской истории, судьбы миллионов людей.

Возможно – это задача Института российской истории – как организатора и координатора подобных исследований. Отсутствие такого труда, к сожалению, продолжает раскалывать общественное сознание россиян.

Тем не менее, нельзя не отметить оптимистическую тенденцию: сближение оценок историков и политологов, содержания и результатов послесталинской эпохи.

Следует поддержать вывод о том, что в определенный период своей истории, а именно: с середины 1950-х и до середины 1980-х годов, Советский Союз проводил социальную политику, совпадавшую по своим целям с политикой «государства всеобщего благосостояния». Этими целями были: социальное равенство, высокий уровень и качество жизни всех членов общества, реализация их социальных возможностей и потребностей.

Другое дело, что средства и методы (директивное планирование, жесткий государственный контроль над мерой потребления трудоспособных членов общества, административное распределение ресурсов, отсутствие экономической свободы и т.д.), которыми советское руководство пыталось реализовать сходные цели и задачи в конкретных областях социальной сферы, существенно отличались от социальных механизмов «государства всеобщего благосостояния» (13. С. 101-108).

Медленно, очень медленно (возможно, в ракурсе жизни одного поколения) историческая наука в России отходит от крайностей оценок советского и постсоветского периодов.

Литература:

1. Преподавание Отечественной истории: исторические факты и их интерпретация. Материалы XVIII Всероссийской научно-практической конференции. Москва, РУДН, 15-16 мая 2014 г. С.2.
2. Богданова А.А. Изучение истории повседневности в школе (на примере курсов всеобщей истории) // Там же. С.31-36.
3. Володин А.Ю. История онлайн: о применении электронных ресурсов

- в обучении истории // Там же. С.68-75.
4. Алмаев Р. З. Школьные учебники истории в условиях информационного общества: опыт, проблемы, тенденции // Там же. С.13-22.
 5. Там же. С.18.
 6. Там же.
 7. Мишучков А.А., Мишучкова А.В. Мифотворчество цивилизационного подхода в преподавании отечественной истории // Там же. С.149 - 156.
 8. Там же. С.150.
 9. См. например: Брежнева С.Н. Роль идеологических установок государства в интерпретации исторических фактов (на примере проблемы присоединения Туркестана к России) // Там же. С.42-49; Волков И.В. Проблема присоединения Средней Азии в освещении вузовской учебной литературы в России и странах «ближнего зарубежья» // Там же. С.13-22; Шушкова М.Е. Российская империя и среднеазиатский регион: проблемы преподавания // Там же. С.358-366.
 0. Фельдман М.А. Сталин, попытки реанимации сталинизма и преподавание истории // Там же. С.336-343.
 1. Сенявский А.С. Освободительная миссия Красной Армии в 1944–1945 гг.: формирование и эволюция официального дискурса // Там же. С.284-292.
 2. См.: Кашеварова А. Губернаторы и мэры на три дня стали студентами // Известия. 2015. 3 февраля.
 23. См.: СССР. Незавершенный проект. Размышляя о марксизме / под общ. ред. А.В.Бузгалина, П.Линке. М., 2013.
 34. Иванова Г.М. Советские социальные реформы 1950–1960-х гг.: проблема интерпретации в учебных курсах российской истории // Там же. С.101-108.

* В данном контекст понятия «педагог» и «учитель» рассматриваются как синонимы.

*По данным на 1 ноября 2012 г., были опрошены 142 педагога Свердловской области.

УДК 314.7(470.5)

ББК 60.7(2Р36)

ГСНТИ 05.11.27.

Код ВАК 07.00.02

О.Г. Черезова

Екатеринбург

**ВУЗОВСКИЙ КУРС «ИСТОРИЧЕСКАЯ ДЕМОГРАФИЯ»:
ИСТОЧНИКИ СВЕДЕНИЙ О МИГРАЦИЯХ НАСЕЛЕНИЯ
ИНДУСТРИАЛЬНЫХ ОБЛАСТЕЙ УРАЛА ВТОРОЙ
ПОЛОВИНЫ XX В.**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Индустриальные области Урала, миграции, Областные архивы, Статуправление, сельское и городское население.

АННОТАЦИЯ: В статье дана характеристика архивных статистических источников о миграционных процессах в городской и сельской местности индустриальных областей Урала второй половины XX в.

O.G.Tcherezova

Yekaterinburg

**SOURCES OF INFORMATION ABOUT THE MIGRATION
NASELENIYA OF THE URALS IN THE SECOND HALF OF
THE TWENTIEN CENTRY**

KEY WORDS: Industrial areas of the Urals, migration, Regional archives, statistical office of rural and urban population.

ABSTRACT: In the article the characteristic of archival statistical sources on migration processes in urban and rural areas industrial areas of the Urals in the second half of the twentieth century.

Изучение прошлого не сводится к исследованию только социально-политических процессов. Немалое место занимает изучение и процессов демографических, оказывающих, несомненно, существенное влияние на ход истории страны и исторические процессы в отдельных регионах. Это динамика рождаемости и смертности, изменение половозрастной структуры населения, и конечно, миграционные процессы, влияющие на численность и состав населения региона. Особый интерес к изучению проблем исторической демографии проявился в начале 1990-х гг. В вузах

страны стал вводиться курс «Исторической демографии». Одним из первых в Екатеринбурге стал читать этот курс проф. Г.Е. Корнилов. Его монография, посвященная исследованию демографической ситуации в уральской деревне в годы Великой Отечественной войны (5), и лекции были очень популярны и получили высокую оценку специалистов (6). Под влиянием научной деятельности проф. Г.Е. Корнилова, организации Уральского демографического форума стали развиваться историко-демографические исследования, многие его ученики защитили диссертации и выпустили монографии (М.Ю. Тараканов, Н.А. Михалев, О.В. Павлова, С.А. Пьянков, В.В. Кругликов, М.В. Сумачева, О.Г. Черезова) (7; 8; 9).

Одной из важнейших научных проблем исторической демографии является выявление, поиск и анализ исторических источников.

Изучение миграционных процессов второй половины XX в., в отличие от современных, обеспечено огромным количеством статистических данных, поскольку учет передвижения населения в СССР был налажен очень четко. Большая часть этих вполне достоверных и объективных данных, характеризующих миграционные процессы, протекавшие в индустриальных областях Урала второй половины XX в., хранится в архивах Пермского края, Свердловской и Челябинской областей (1; 2; 3).

Сводки, содержащие сведения о миграциях населения до середины 1970-х гг., хранятся в областных архивах и вполне доступны для исследователя. Данные за более поздний период находятся в текущих архивах областных статуправлений. Соответственно, доступ к ним более затруднителен.

Данные о численности и составе мигрантов содержат статистические отчеты «Распределение прибывших и выбывших по полу и возрасту» (по сельской местности они начинают регулярно составляться с 1960/61 гг.). Эти сводки дают представление о половозрастном составе мигрантов и о том, куда выехали и откуда прибыли эти люди: из города или сельской местности, а также о соотношении численности прибывших и выбывших. На протяжении 60-х-70-х гг. XX в. эта форма отчетности претерпела лишь небольшие изменения, касающиеся группировки мигрантов по возрастам. В частности, разбивка по возрастным группам стала более дробной. Если в 1960 г. до 19 лет выделялись однолетние возрастные группы, от 20

до 60 лет – пятилетние, а также группа 60 лет и старше; то в 1961 г. были выделены однолетние возрастные группы на интервале от 20 до 60 лет, от 60 до 90 лет – пятилетние и группа 90 лет и старше, что дает еще более четкое представление о составе мигрантов. Более существенных изменений данной формы отчетности не происходило, так что сведения разных лет вполне сопоставимы (1).

Сведения о направлениях миграций предоставляет исследователю другая форма отчетности – «Передвижение населения» по форме №1. Эти сводки содержат данные о том, из какой страны, республики или области прибыли (или куда выехали) мигранты, а также о том, с городской или сельской местностью связано их прошлое или будущее место жительства. К сожалению, последнее в ряде случаев указывалось неточно, т.к. человек не всегда мог с полной уверенностью назвать свое будущее место пребывания. Но общую тенденцию изменения направлений миграционных потоков эти сводки отражают, пусть и с определенной погрешностью.

Во второй половине 1960-х гг. данная форма отчетности также претерпела некоторые изменения, связанные с введением экономического районирования – области и республики, начинают располагаться в сводке не в алфавитном порядке, а по экономическим районам, но это не затрудняет сопоставление данных разных лет. Несколько большую сложность для восстановления картины перемещений населения по Уральскому региону представляют административно-территориальные изменения в составе самих экономических районов, в частности, переход Тюменской области из Уральского экономического района в Западно-Сибирский, и Башкирской АССР из состава Поволжского - в Уральский район (1).

Обработка данных о территориальных передвижениях сельского населения, в отличие от городского, связана с определенными дополнительными трудностями. Дело в том, что регистрация мигрантов в сельской местности была введена с 1953 г. Это связано с началом процесса постепенной паспортизации сельских районов. Статистическая же обработка данных отрывных талонов по селу стала проводиться только с 1960 г. Именно с этого времени и появляются сводки о миграциях по сельской местности. Однако, процесс паспортизации проходил в достаточно длительные сроки, и окончательно завершился лишь в 1974-1976 гг., когда постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах по дальнейшему

совершенствованию паспортной системы СССР» от 28 августа 1974 г. было принято решение о введении паспорта гражданина СССР нового образца. Новое положение о паспортной системе устанавливало, что паспорт обязаны иметь все граждане, достигшие 16-летнего возраста. (4. С. 12-13). До этого, в тех районах, где не было паспортной системы, регистрировались не все мигранты. Поэтому данные отчетов о миграциях по селу обычно не могут дать столь полной картины, как по городской местности. Но основные тенденции развития миграционных процессов в сельской местности они, несомненно, отражают.

Наиболее полно из трех индустриальных областей Урала в архивах представлены данные о Свердловской области. В 1960-70-е гг. в отчетных сводках были отражены данные о перемещении населения практически по всем сельсоветам Свердловской области. Во второй половине 1970-х – 80-е гг. в сводки по сельской местности, судя по всему, не включались данные по сельсоветам, относящимся к городам. Но таких было очень немного: 43 из 438 в 1970 г., 43 из 427 в 1983 г. и т.д. Кроме того, эти сведения нашли отражение в сводных отчетах о передвижении населения по городской местности (1).

Таким образом, сведения, хранящиеся в областных архивах и Статуправлениях, позволяют исследователю восстановить довольно полную картину миграционных процессов, протекавших на индустриальном Урале во второй половине XX в с высокой степенью достоверности. Эти исторические источники могут быть положены в основу преподавания «Исторической демографии» в вузах по теме «Формирование населения Урала в XX веке».

Источники:

1. Государственный архив Пермского края Ф. Р-493.
2. Государственный архив Свердловской области (ГАСО). Ф. Р1813.
3. Объединенный государственный архив Челябинской области. Ф. Р-485.

Литература:

4. Попов В.П. Паспортная система СССР (1932-1976гг.) // Социологические исследования. 1995. №9. С.12-13.
5. Корнилов Г.Е. Уральское село и войны: проблемы демографического развития. Екатеринбург, 1993.
6. Жиромская В.Б. Корнилов Г.Е. Уральское село и война [рецензия] // Вопросы истории. 1994. № 9. С. 177 - 178.

7. Сумачева М.В. Этнические процессы на Урале во второй половине XX века. Екатеринбург, 2009.

8. Михалев Н.А. Население Ямала в первой половине XX века. Историко–демографический анализ. Екатеринбург, 2011.

9. Корнилов Г.Г., Корнилов Г.Е., Михалев Н.А. Население Ямала в XX веке: историко-демографический анализ. Екатеринбург, 2013.

УДК 377.1(091)“17”

ББК 4446.3(2)5

ГСНТИ 03.23.31

Код ВАК 07.00.02

Э.А. Черноухов

Екатеринбург

УЧИТЕЛЯ ЧЁРМОЗСКОГО ПРИХОДСКОГО УЧИЛИЩА В 1830–1860-Х ГГ.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Учитель, частное горнозаводское хозяйство, Чёрмозское приходское училище.

АННОТАЦИЯ: В статье проанализированы состав и положение учителей Чёрмозского приходского училища горнозаводского хозяйства Лазаревы в 1830–1860-х гг. Показано, что эта должность не считалась престижной в служительской среде, особенно после отмены крепостного права.

E.A. Chernoukhov

Yekaterinburg

TEACHERS OF THE CHERMOZ PARISH SCHOOL IN 1830–1860-S

KEY WORDS: teacher, private mining household, Chermoz parish school

ABSTRACT: In this work the author analyzed the structure and position of the teachers Chermoz parish school of the mining household Lazarevs in 1830-1860-s. The author showed that this post is not considered prestigious in servant environment, especially after the abolition of serfdom.

Чёрмозское училище в Пермском имении Лазаревых, как одно из крупных горнозаводских учебных заведений Урала, неоднократно привлекало внимание исследователей. В советский период этот интерес существенно усилился вследствие того, что его помощник учителя стал организатором кружка «приверженцев свободы» (7. С. 6). Раскрытие последнего в 1837 г. привело к временному закрытию

учебного заведения, хотя реально никаких антикрепостнических взглядов у его членов выявлено не было (9. С. 418–419).

Целью статьи стал анализ состава и положения учителей Чёрмозского училища после восстановления учебного заведения в 1838 г., уже в ведении Министерства народного просвещения. После этого оно определялось как двухклассное приходское училище, действовавшее на основании Устава 1828 г. и полном содержании Лазаревых. Основой источниковой базы стали материалы обширного фонда 280 (Главное управление имениями князя С. С. Абамелек-Лазарева) Государственного архива Пермского края (ГАПК).

Особенностью Пермского горнозаводского хозяйства Лазаревых была традиционная ориентация на своих воспитанников. В его центральное учебное заведение, в отличие от других крупных частных округов Урала, не нанимали «посторонних» (для заводов) главных учителей (8. С. 62–64).

Поэтому в восстановленном в сентябре 1838 г. Чёрмозском училище к преподаванию вновь привлекли его крепостных выпускников, сдавших соответствующие экзамены в Пермской гимназии. Это состав учителей отличался завидной стабильностью. Местные уроженцы лучше адаптировались к специфическим условиям жизни в заводских поселках.

Сын архивиста Главного правления Константин Антонович Кетов (1819–1866) начал преподавать в Чёрмозском училище с 1835 г., сразу после его окончания. На него были возложены и другие поручения: заведывание библиотекой учебного заведения, надзор за «экипировкой» учеников.

Старшим учителем с 1838 г. стал другой его крепостной выпускник Михаил Тимофеевич Мальцев (1814 г.р.). Он также совмещал преподавание с административными обязанностями: ведением делопроизводства учебного заведения, надзором за поведением учащихся (7. С. 104–106).

Первоначально годовое жалование М. Т. Мальцева составляло 350 руб. Главное правление имения Главного правления имения оценивала его общие доходы в 467 руб., с учетом «натуральных надбавок»: провиант, дрова, свечи, сено. У К. А. Кетова они были несколько ниже – 397 руб., в том числе 280 – непосредственно жалование. Кроме того, они получали ежегодные для служительского

штата денежные награды по 15–30 руб. По штату 1844 г. жалование обоим учителям было повышено до 482 руб. (2. Л. 31–31а).

Это содержание было существенно меньше, чем у вольнонаемных учителей других крупнейших горнозаводских училищ Урала: Выйского Демидовых и Верх-Исетского Яковлевых. В тот период времени они имели по контрактам до двух тыс. руб. и существенные натуральные надбавки, включая прислугу (см.: 8. С. 63–64). Но доходы учителей Чёрмозского училища значительно превышало жалование их коллег в заводских школах казенных горных округов региона по Штатам 1847 г., которым полагалось всего 36–72 руб.

Должность учителя не считалась престижной в служительской среде Пермского хозяйства Лазаревых. С одной стороны, его жалование и натуральные надбавки к нему было сравнимо с подобными у служителей среднего звена. Но, с другой, эта должность не считалась «интересной» (в терминологии того времени). Она не предоставляла возможностей для получения так называемых «дополнительных» доходов, традиционно извлекаемых местными служителями самыми различными неправомерными путями.

Недаром в письмах Лазаревых руководству Пермского горнозаводского имения содержатся крайне резкие формулировки: «чем больше служителей, тем хуже, ибо тем увеличивается число людей праздных и порочных»; «класс служителей и так уже многочисленный во вред и во бремя». И эти оценки предназначались самим представителям служительского штата (1. Л. 3).

Поэтому 22-летний помощник учителя Чёрмозского училища Михаил Алексеевич Кирпищиков в 1852 г. просил перевести его в Главное правление имения или на другую служительскую должность, где, как он подчеркивал, его сверстники «уже давно порядочные деловые люди» (3. Л. 182–183). Но руководство имения оставило его учителем. Видимо, у Кирпищикова не было влиятельных родственников.

В 1856 г. М. Т. Мальцев получил повышение: должность ревизора в Главном правлении имения. Но уже через два года он был возвращен на службу в Чёрмозском училище.

Многолетняя служба учителем в тот период времени обеспечивала приличный уровень благосостояния. Уроженец соседнего Полазнинского поселка Мальцев сумел приобрести дом в

Чёрмозском заводе, содержал многочисленную семью, в которой было пять детей. Но Мальцев не успевал выслужить государственную пенсию. Ведь ему исчислялся соответствующий стаж только с 1858 г. – получения вольной от владельца.

В рапорте директора училищ Пермской дирекции, поданном попечителю учебного округа в 1867 г., предлагалось считать Мальцева на службе с 1838 года. В нем отмечалось, что и другой бывший местный крепостной учитель К. А. Кетов, имевший четырех детей, проработал в Чёрмозском училище 28 лет (до самой смерти), но так не успел выслужить пенсии. Однако эта просьба была отклонена, чтобы «не создавать прецедента» (6. Л. 75–76об., 88–88об.).

После отмены крепостного права материальное положение учителей Чёрмозского училища (с 1862 г. переименованного в первое приходское) кардинально ухудшилось. По новому штату горнозаводского хозяйства жалование старшего учителя было уменьшено до 450 руб., второго – 340. Кроме того, они лишились и существенных натуральных надбавок (5. Л. 7, 28). Положение усугублялось высокой инфляцией в тот период времени.

Опытные учителя М. Т. Мальцев и М. А. Кирпищиков оставили Чёрмозское училище. Последний в 1864 г. переехал в Пермь. Его женой была известная уральская писательница, уроженка Палазнинского поселка Анна Александровна Кирпищикова (1838–1927).

Новыми учителями стали молодые люди – недавние его выпускники: Александр Петрович Новожилов (1836 г.р.), Иван Федорович Чудинов (1844–1875) и Ельпидифор Константинович Кетов (1848 г.р.) (3). Все они были вынуждены подрабатывать и в Чёрмозском женском училище. Е. К. Кетов, сын умершего учителя, в 1871 г. просил попечительницу этого учебного заведения повысить свое жалование вдвое. Он считал его «унизительным, свойственным только одним поденщикам, а отнюдь не педагогам» (6. Л. 166–167). Однако это учебное заведение с трудом сводило свой бюджет и не могло повысить оклады своим учителям.

Таким образом, признавая определенную некорректность исторических параллелей, все-таки обратим внимание на очевидную похожесть проблем системы народного образования России. В период стабильного развития в известных учебных заведениях квалифицированные учителя получали неплохое содержание. Их

преподавательский состав отличался стабильностью, хотя престиж профессии и не был особенно высоким. Но в эпохи масштабных реформ и сопровождавших их кризисов материальное положение учителей резко ухудшалось, престиж профессии стремительно падал.

Источники:

1. ГАПК. Ф. 280. Оп. 1. Д. 589.
2. ГАПК. Ф. 280. Оп. 1. Д. 739.
3. ГАПК. Ф. 280. Оп. 1. Д. 1077.
4. ГАПК. Ф. 280. Оп. 1. Д. 1114.
5. ГАПК. Ф. 280. Оп. 1. Д. 1419.
6. ГАПК. Ф. 280. Оп. 1. Д. 1491.

Литература:

7. Калинина Т. А. Развитие образования на Урале в первой половине XIX в. (школа в Чермозе Пермской губернии). Пермь: изд-во Перм. ун-та, 2002.

8. Черноухов Э. А. Какой «свободы» хотели учителя частных горнозаводских школ Урала в первой половине XIX века? // Проблемы истории России. Вып. 9. Екатеринбург, Волот, 2011. С. 416–422.

9. Черноухов Э. А. Проблема квалификации учителя в частных горнозаводских школах Урала в первой половине XIX в. // Педагогическое образование в России. 2011. № 1. С. 61–65.

УДК

377.1(091)(470.54)”19”

ББК 4403(235.55)63

ГСНТИ 03.23.55

Код ВАК 07.00.02

И.И. Чернышева

Лесной

**ОБУЧЕНИЕ В ШКОЛАХ РАБОЧЕЙ И СЕЛЬСКОЙ
МОЛОДЁЖИ СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ В 1949-1950
УЧЕБНОМ ГОДУ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: школы рабочей и сельской молодёжи, общее образование взрослых, количество обучающихся.

АННОТАЦИЯ: Анализируется процесс становления школ рабочей и сельской молодёжи в Свердловской области. Исследуется организация набора в школы, причины оставления школ учащимися, итоги успеваемости, преподавательский состав школ.

I.I. Chernysheva

Lesnoy

EDUCATION IN SCHOOLS FOR WORKING AND RURAL YOUTH OF THE SVERDLOVSK REGION IN 1949-1950 ACADEMIC YEAR

KEY WORDS: schools for working and rural youth, general adult education, number of students, controls.

ABSTRACT: We analyze the six-year work since the establishment of schools for working and rural youth of the Sverdlovsk region. We consider the organization school enrollment, causes of leaving school students for a year, the results of performance in the 1949-1950 academic year.

К 1949 году школы рабочей и сельской молодёжи уже работали шесть лет, школы сельской молодёжи на один год меньше, они начали открываться с сентября 1944 года. В 1947-1948 учебном году в Свердловской области действовало 275 школ рабочей и сельской молодёжи (1). В РСФСР в этот период было открыто 8534 (2085 школ рабочей молодёжи; 6 449 школ и отдельных классов сельской молодёжи) (2). С года открытия данного вида школ требовалось строгое соблюдение цифр приёма в школы по народно-хозяйственному плану. С 1946 года план по приёму в школы рабочей и сельской молодёжи выполнялся. Одной из самых главных проблем школ рабочей и сельской молодёжи были - плохая посещаемость и уход из школы учащихся в течение учебного года. Причиной, по которой много учащихся школ сельской молодёжи оставляли школы, была: длительный пропуск учебных занятий, вызванный работой на лесозаготовках. А учащиеся школ рабочей не всегда могли посещать школу вследствие необходимости выполнять установленный рабочий график на производстве. Органы власти делали вывод о том, что руководители правлений колхозов и промышленных предприятий, первичных партийных и комсомольских организаций и отделов народного образования недооценивали значения школ рабочей и сельской молодёжи, не выполняли требований центральных и областных нормативных актов. У руководителей областных хозяйственных и партийных организаций по результатам работы школ рабочей и сельской молодёжи в течение шести лет выработывалась практика решения вопросов для дальнейшего улучшения работы школ и повышения качества обучения.

При подготовке к 1949-1950 учебному году Областной отдел народного образования Свердловской области подготовил ряд нормативно-правовых документов: приказы от 25 апреля 1949 г. № 72/д, № 147/д от 12 июля 1949 г., № 158/д от 26 июля 1949 г. обязывающие всех заведующих районными и городскими отделами народного образования провести ряд мероприятий, обеспечивающих своевременную и всестороннюю подготовку школ рабочей и сельской молодежи к новому учебному году. При подготовке школ к новому учебному году были проведен III пленум Свердловского обкома партии 15-16 июля 1949 г. «О задачах комсомольских организаций в улучшении работы вечерних школ рабочей и сельской молодежи» по вопросам участия комсомольских организаций в улучшении работы школ рабочей и сельской молодежи (3). На съезде, наряду с определенными успехами в решении задач обучения рабочей и сельской молодежи без отрыва от производства, были выявлены недостатки. В течение 1948-1949 учебного года из школ отсеялось свыше 10 000 учащихся. Особенно большой отсев учащихся из школ был зафиксирован в городах Нижний Тагил, Ревда, Красноуральск, в Тугулымском, Сухоложском, Егоршинском, Пышминском, Шалинском, Нижне-Салдинском районах. В этих территориях комсомольские организации и комитеты ВЛКСМ крайне поверхностно занимались организационными вопросами повышения общеобразовательного уровня рабочей и сельской молодежи. На съезде был приведен пример бездеятельности бывшего секретаря Егоршинского райкома комсомола тов. Прудченкова. Сам он нигде не учился, с активом райкома комсомола работу не вел, «был глух и нем к запросам и нуждам рабочей молодежи». В вечерней школе Егоршинского района из 295 человек в течение года оставили школу 175 человек. За бездеятельность бюро обкома комсомола вынуждено было снять Прудченкова с поста секретаря районного комитета ВЛКСМ, вывести из состава пленума и объявить строгий выговор с занесением в учётную карточку с записью: «как не обеспечившему руководство районной комсомольской организацией и вставшего на путь морально-бытового разложения». Были названы еще несколько случаев недобросовестного отношения руководителей комсомольских и производственных организаций в ситуациях, связанных с обучением молодежи в школах. Так, в г. Карпинске в 1948-1949 учебном году из ФЗО № 77 (школа фабрично-заводского обучения) пришли учиться в

школу рабочей молодёжи 28 учащихся, но руководство обучением не поддержало учащихся, препятствовало нормальной учебной деятельности учащихся: не оставляли учащимся ужин в столовой общежития, не выдавали денежных средств на приобретение тетрадей и учебников. В итоге все 28 человек оставили обучение в школе. Таких руководителей, по мнению присутствовавших на съезде следовало привлекать к строгой ответственности. В районных и городских отделах народным образованием, директора школ при наборе в школы рабочей молодёжи принимали лиц, нигде не работавших или учащихся, исключённых из дневных школ. Так, из 146 учащихся вечерней школы г. Туринска – 49 человек нигде не работали. Ещё фиксировалась одна проблема в обучении молодёжи в школах рабочей и сельской молодёжи в 1948-1949 учебном году: оторванность преподавания физики и химии от практики. Эти школьные предметы выступавшие на съезде называли «меловыми». Школьные кабинеты, где преподавались эти предметы, были не оборудованы для проведения лабораторных и практических занятий. В то время как страна решала вопросы сплошной электрификации и радиофикации деревни, многие учащиеся, окончившие школы рабочей и сельской молодёжи не умели делать самые простые работы, связанные с электричеством и радио. Так, в Кишкинской школе Махневского района в течение учебного года не было проведено ни одной лабораторной работы по физике и химии. Выступавшие на съезде говорили и том, что есть немало фактов, показывающих, что руководители предприятий смотрят на школы рабочей и сельской молодёжи как на «пасынков», не заботясь об улучшении работы школ, не снабжая их топливом, не помогая в освещении. Это касалось в первую очередь предприятий угольной и металлургической промышленности, транспортного машиностроения. На съезде звучали следующие призывы: «Нам надо добиться того, чтобы директора предприятий смотрели на школу рабочей молодёжи как на свой цех, как на «кузницу» подготовки кадров для завода». Приводился пример недобросовестного отношения руководителя Невьянского завода к подготовке школы к учебному году. В здании школы рабочей молодёжи при Невьянском заводе сельскохозяйственного машиностроения протекала крыша, оконные рамы сгнили, многие стекла были разбиты и закрыты фанерой, в школе не было раздевалки, школьных учебных пособий и классных досок. Школа стояла под

открытым небом. Руководство так и не преступило в течение учебного года к ремонту здания школы.

Одним из пунктов постановления III пленума Свердловского Обкома партии 15-16 июля 1949 г. «О задачах комсомольских организаций в улучшении работы вечерних школ рабочей и сельской молодежи» был следующим: пленум обязал областной комитет комсомола, районные и городские комитеты ВЛКСМ и первичные комсомольские организации оказывать практическую помощь органам народного образования в выполнении народно-хозяйственного плана по контингентам учащихся школ рабочей и сельской молодежи. Для выполнения учебно-воспитательной работы на 1949-1950 учебный год необходимо было: в интернатах и молодежных общежитиях для учащихся выделить лучшие комнаты для занятий; г) помочь школам в заготовке дров (до первого сентября 1949 г. подвезти до 50% запаса топлива); обсуждать на комсомольских собраниях вопросы, связанные с посещаемостью учащихся школ рабочей и сельской молодежи, своевременно принимать меры и предотвращать пропуски занятий (4).

При утверждении сети школ рабочей и сельской молодежи учитывались: материальная база школ; наличие необходимых педагогических кадров; количество молодежи, подлежащей обучению в школах сельской и рабочей молодежи; перспективы хозяйственного развития районов Свердловской области. План по приёму учащихся в школы рабочей молодежи на 1949-1950 учебный год был установлен в 20 000 человек, в школы сельской молодежи – 7 000 человек (5).

Таблица 1

Школы сельской молодежи в 1948 - 1950 гг. в Свердловской области (6)

Тип школ	В 1948-1949 учебном году	План на 1949-1950 учебном году	В конце 1949-1950 учебного года
Классы при школах всеобща	23	36	36
Начальные школы	149	199	199
Семилетние школы	46	53	53
Итого	218	252	288

В ноябре 1949 г. было открыто 25 школ сельской молодежи (7). За два учебных года сеть школ сельских молодежи в области увеличилась на 32 %.

Таблица 2

Количество учащихся в школах сельской молодежи в 1948-1950 гг. (9)

Тип школ	Учащихся на начало 1948-1949 учебного года	Учащихся в конце 1949-1950 учебного года	в %
Отдельные классы	14	-	
I - V классы	3668	3791	+1,4
V-VII классы	1542	1092	-29,1
Всего	5210	4883	-6,2

В целом количество учащихся школ сельской молодежи за два учебных года сократилось на 6,2 %. Однако если учащихся I– V классов увеличилось на 1,4 %, то учащихся V–VII классов сократилось на 29,1 %.

Таблица 3

Количество учащихся в школах рабочей молодежи в Свердловской области в 1948-1950 гг. (8)

Тип школ	учащихся на начало 1948-1949 учебного года	учащихся, принятых на начало 1949-1950 учебного года	Обучалось в конце учебного года	Уменьшение количества учащихся в %
Подготовительные классы	3397	3913	3865	1,2
V-VII классы	12187	13 162	7936	39,7
VIII-X классы	2656	4334	2687	38
Всего	19240	21 409	14 488	32,3

Если план приема учащихся в школы рабочей молодежи в 1949-1950 учебном году был выполнен на 107%, а в школы сельской молодежи –на 85,4 %, то отсев в ШРМ составил 32,3 %, в ШСМ – 6,2 %. Причинами выбытия учащихся из школ сельской и рабочей

молодёжи в 1949-1950 учебном году были: 1) Задержка учащихся школ на сверхурочных работах -1252 человека; 2) Задержка учащихся школ на сельскохозяйственных работах в колхозах– 246 человек; 3) Длительный пропуск учебных занятий, вызванный работой на лесозаготовках, подсобных хозяйствах, по заготовке дров и другие работы – 263 человека; 4) Отдаленность проживания учащихся от здания школы – 598 человек; 5)Выезд из района или города – 1435 человек; 6) Переход в другие учебные заведения – 911 человек; 7) Мобилизация в Советскую армию – 758 человек; 8) По семейным обстоятельствам - 524 человека; 9) Из-за неуспеваемости по школьным дисциплинам – 1768 человек; 10) Исключение из школы – 20 человек; 11) Прочие причины – 133 человека (10)

Таблица 4

Возрастной состав учащихся школ рабочей и сельской молодёжи на начало 1949-1950 учебного год (11)

Школы	До 14 лет	14-15 лет	16-22 лет	23-29 лет	30 и старше
ШРМ	455	2803	14864	2506	781
ШСМ	158	1404	3896	284	284

Среди набора в ШРМ в 1949-1950 учебном году 69,4% были учащиеся в возрасте от 16 до 22 лет, в ШСМ – 64,6 %. Это была молодёжь, которая в годы Великой Отечественной войны не могла продолжать обучение в школе. Учащиеся указанных возрастных групп были слабо подготовлены, имели недостаточно знаний. И одной из главных направлений деятельности школы – ликвидация имевшихся пробелов в знаниях.

Таблица 5

Доля учащихся, оставивших школы рабочей и сельской молодёжи Свердловской области с 1945 по 1950 гг. (12)

Учебный год	Школы рабочей молодёжи	Школы сельской молодёжи
1945-1946	55,3	46,4
1946-1947	48,5	49,0
1947-1948	36,3	25,1
1948-1949	36,8	31,5
1949-1950	32,3	18,3

Сочетать работу и учебу было крайне сложно. Однако к концу 1949-1950 учебного года удельный вес учащихся, оставивших школы рабочей и сельской молодёжи, значительно снизился по

сравнению с первыми годами работы школ. Это объясняется тем, что в послевоенные годы сложился опыт организации набора учащихся и педагогическое сопровождение процесса обучения.

Учебно-материальная база школ сельской и рабочей молодёжи улучшалась. Если в 1948-1949 учебном году из 108 школ рабочей молодёжи 58 были размещены здания школ всеобуча и занятия велись в третью смену и только 50 школ имели отдельные помещения, то в 1949-1950 учебном году из 115 школ 59 были размещены в собственных зданиях или в помещениях, выделенных школам предприятиями (13).

Таблица 6

Количество педагогических работников школ рабочей и сельской молодёжи Свердловской области в 1948-1950гг. (15)

Учебный год	Количество учителей	Штатных работников
Школы рабочей молодёжи		
1948-1949	1162	564
1949-1950	1243	614
Школы сельской молодёжи		
1948-1949	457	87
1949-1950	697	147

Число учителей, работавших в школах рабочей и сельской молодежи в 1949-1950 учебном году возросло за счет окончивших педагогические вузы в 1949 году. Но кадров для работы в школах рабочей и сельской молодёжи не хватало. Большая часть учителей работали в школах сельской и рабочей молодёжи по совместительству: 51 – 52 % в ШРМ, 79 – 81% в ШСМ. Учителя имели нагрузку от 25 до 30 недельных часов.

В течение учебного года проходили занятия по повышению идейно-политического уровня педагогических работников. Они обязаны были посещать кружки по изучению вопросов текущей политики, краткого курса ВКП (б) и изучать и конспектировать первоисточники марксизма-ленинизма. Занятия в кружках проходили два раза в месяц. Учителя, относившиеся формально к посещению кружков получали административные наказания. Директора ШРМ № 5

г. Нижний Тагил Поскрёбышева писала в объяснительной записке: «Только полной бесконтрольностью и отсутствием работы над повышением идейно-политического и общеобразовательного уровня, можно объяснить такой факт, когда Могилевская (учитель истории и географии) на уроке географии в 5-ом классе искадила сущность Сталинского плана насаждения полезащитных полос. Она сообщила учащимся, что правительство СССР приняло постановление о лесонасаждениях в пустынях». Далее был представлен годовой план по самообразованию учителя Могилевской: 1. Ежедневно читать местные и центральные газеты. 2. Читать журналы «История в школе», «Вопросы истории». 3. Изучить первую главу «Истории ВКП (б)». 4. Прочитать художественную литературу: А. Грин «Ветер с юга», В.Т. Лацис «Сын рыбака».

Учителя Ирбитской школы рабочей молодёжи представила свой опыт работы по повышению квалификации, они предложили организовать в школах сельской и рабочей молодёжи внутрицикловые предметные секции: секция учителей географии, истории и биологии; вторая секция учителей математики, физики, химии (16). Учитывая, что существенное влияние на процесс обучение в школах рабочей и сельской молодёжи оказывает подготовка педагога, предложенные Ирбитской ШРМ в 1949 г. цикловые комиссии получили распространение по всей области. Работа школьных цикловых предметных комиссий или методических объединений стала делом значимой в методической подготовке учителя.

Таблица 7

Успеваемость учащихся в школах рабочей и сельской молодёжи в 1948-1951 гг. (17)

Типы школ	Количество учащихся, оставленных на второй год в 1948-1949 учебном году, в %	Количество учащихся, оставленных на второй год в 1949-1950 учебном году, %	Успеваемость в 1950-1951 учебном году, в % (18)	Количество учащихся, оставленных на второй год в 1950-1951 учебном году, в %
Школы рабочей молодёжи				
Всего с VIII –X класс	13	13		
Всего с I-X класс	12,1	12,1	73,3	12,1

Школы сельской молодёжи				
Всего сI-VII класс	13,2	13,9	81,2	13,3

Несмотря на сжатое учебное время, учащиеся школ рабочей молодёжи успевали хорошо и отлично усвоить учебный материал. В 1946 г. с золотыми и серебряными медалями окончили в РСФСР школы рабочей молодёжи 407 учащихся (20. С. 117). В Свердловской области в 1945-1946 учебном году школы рабочей молодёжи окончили - 4448 человек, выпущено из VII-X классов - 1184 человек и получили аттестат зрелости – 345 человек. В 1948-1949 учебном году школы сельской и рабочей молодёжи окончили 10 класс 453 человека, один выпускник получил серебряную медаль. В 1949-1950 учебном году 10 класс окончили 605 человек. Два выпускника получили золотые медали, семь человек получили серебряные медали. В 1950-1951 году школы выпустили 620 человек. Из них 8 человек получили серебряные медали, 2 выпускника награждены золотыми медалями (19).

В школах рабочей и сельской молодёжи за период с 1943 по 1950 гг. училась разновозрастная молодёжь. Главной причиной такого количества людей, выпавших из нормального возрастного потока получения образования, стала Великая Отечественная война. Тем не менее, период 1943 – 1950 гг. можно считать периодом становления такого типа учебных заведений, как школы рабочей и сельской молодёжи, сыгравших существенную роль в повышении образовательного уровня населения.

Источники:

1. Государственный архив Свердловской области (далее – ГАСО). Ф.Р.-233. Оп.3. Д. 152. Л. 2.
2. Харчев Н. Задачи школ рабочей и сельской молодёжи // Народное образование. 1948. № 12. С. 28.
3. Центр документации общественных организаций Свердловской области (далее – ЦДООСО). Ф. 61. Оп. 8. Д. 41. Л. 1.
4. ЦДООСО. Ф. 61. Оп. 8. Д. 41. Л. 5-41.
5. ГАСО. Ф. Р-233. Оп. 3. Д. 146. Л. 102.103.
6. ГАСО. Ф. Р-233. Оп. 3. Д. 146. Л. 103.
7. ГАСО. Ф. Р-233. Оп. 3. Д.152. л. 5.
8. ГАСО. Ф. Р-233. Оп. 3. Д. 158. Л. 105.

9. ГАСО. Ф.Р-233. Д.158. Л. 108.
10. ГАСО. Ф. Р-233. Оп. 3. Д. 158. Л. 106.
11. Посчитано по: ЦДООСО. Ф. 61 Оп. 5. Д. 747. Л. 1; Оп. 8. Д.34. Л 6; Д. 284. Л. 10; ГАСО. Ф. Р-233. Оп. 3. Д. 138. Л. 1, 4;Д.152. Л. 2; Д. 158. Л. 105.
12. ГАСО. Ф. Р-233. Оп.3. Д. 49 . Л. 25.
13. Сборник руководящих материалов по обучению молодёжи и взрослых. Школы рабочей и сельской молодёжи, заочные школы и специальные школы взрослых. М.: Учпедгиз, 1957. С. 80.
14. ГАСО. Ф. Р-233. Оп. 3. Д. 152. Л.8
15. ГАСО. Ф. Р-233. Оп. 3. Д. 152. Л. 7,8,9, 10, 12.
16. ГАСО. Ф. Р-233. Оп.3. Д. 152. Л. 8.
17. ГАСО. Ф. Р-233. Оп. 3. Д. 152. Л. 7,8,9, 10.
18. ГАСО. Ф. Р-233. Оп. 3. Д. 49. Л. 23.
19. ЦДООСО. Ф. 61. Оп. 18. Д. 34. Л. 83.

Литература:

- 20.Медынский Е.Н. Народное образование в СССР. М., 1947. С.117.

**РАЗДЕЛ II. ЛИЧНОСТЬ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ
ИСТОРИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ
И ЗАРУБЕЖНОЙ ИСТОРИОГРАФИИ
И ДОКУМЕНТАЛЬНЫХ ИСТОЧНИКАХ**

УДК 372.893+371.64/69

ББК 4426.63-268.2

ГСНТИ 03.01.09

Код ВАК 07.00.09

В.Н. Земцов

Екатеринбург

**УЧИТЕЛЬ, УЧЕНИК И НАУЧНАЯ ШКОЛА: ПРОБЛЕМА
ПРЕЕМСТВЕННОСТИ И «НАСЛЕДОВАНИЯ» В
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОРПОРАЦИИ ИСТОРИКОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: научная школа, научная преемственность, историк, профессиональная корпорация историков, И.Н. Чempалов.

АННОТАЦИЯ: В статье поднимается проблема формирования, развития и трансформации научных школ в рамках вузовской исторической науки; ставится проблема прямого и опосредованного влияния ведущих историков на становление историка-профессионала. Автор делает вывод о чрезвычайно сложном и тонком, нередко не поддающемся планированию, характере процессов в связке «Учитель – ученик».

V. N. Zemtsov

Yekaterinburg

**MASTER, FOLLOWER, AND SCIENTIFIC SCHOOL: THE
PROBLEM OF SUCCESSION AND "INHERITANCE" IN
THE PROFESSIONAL CORPORATION OF HISTORIANS**

KEYWORDS: scientific school, scientific continuity, historian, professional corporation of historians, I. N. Chempalov.

ABSTRACT: The article raises the problem of the formation, development and transformation of scientific schools within the University historical science; poses the problem of the direct and indirect influence of the leading historians on the development of the historian-professional. The author concludes that it is an extremely complex and subtle, often not amenable to planning, the nature of the processes in the bundle "Master - follower".

Иван Никанорович Чемпалов, создатель школы уральских историков-новистов, любил в разговоре цитировать русских классиков. Случайно или нет, но чаще всего он цитировал тех писателей или поэтов, чья жизнь оказалась тесно связана с Европой (исключением, пожалуй, был только Н. Г. Помяловский с его «Очерками бурсы»). «Нам не дано предугадать, как слово наше отзовется», – эти слова Ф.И. Тютчева я слышал от Ивана Никаноровича неоднократно.

Нет никакого сомнения в том, что все историки, прошедшие аспирантуру и докторантуру по кафедре новой и новейшей истории Уральского государственного университета, являются учениками И.Н. Чемпалова. Однако ответить на вопрос, кто является продолжателем линии его исследований и созданной им школы весьма не просто. Фактически каждый из выпускников-аспирантов И.Н. Чемпалова избрал свой путь, свою стезю в науке и педагогической деятельности. Нередко этот путь оказался не только не в русле предначертаний Учителя, но и, казалось бы, прямо противоречил тому, чему учил и куда направлял И.Н. Чемпалов. Приведем пример из своей практики.

В специальном курсе «Политика великих держав на Балканах накануне и во время Второй мировой войны», который был базовым для специализации по кафедре новой и новейшей истории, когда ее возглавлял профессор И.Н. Чемпалов, немалое время отводилось критике «буржуазных фальсификаторов» событий 1930-1940-х гг. Нередко в списке «ревизионистов» оказывались имена британских историков, каких как Д.К. Уатт или А.Дж.П. Тейлор. Однако уже на рубеже 1970-1980-х гг. один из бывших аспирантов И.Н. Чемпалова В.А. Кузьмин получил возможность годичной стажировки в Лондонской школе экономики и политических наук у Д.К. Уатта. Очевидно, это обстоятельство не могло серьезно не повлиять на исторические взгляды и последующую научную карьеру В.А. Кузьмина. Значительно позже, в 1995 г. мы также получили возможность пройти научную стажировку в Соединенном королевстве в Университете Уэльса под руководством профессора К. Роббинса, что оказало на нас значительное влияние. Несмотря на то что К. Роббинс, как казалось тогда, мало уделял нам внимания, перепоручив нас доктору П. Финни, с течением времени мы осознали всю важность того, что сделал для нас (и с нами) британский профессор, специалист

не только по истории международных отношений XX в., но и автор ряда фундаментальных работ по национальной идентичности народов Британских островов. Вместо того чтобы разрешить нам сразу обратиться к архивным материалам, сосредоточенным в Государственном архиве в Лондоне, он предложил основательно познакомиться с историографией вопроса на основе материалов научной периодики последних 10-25 лет. Не вступая с нами в прямые дискуссии, он, как и его помощник П. Финни, предоставили нам возможность делать выводы на основе самостоятельного знакомства с литературой и с тем, что называется образом жизни британцев.

Ко времени окончания стажировки я осознал, что моя кандидатская диссертация, посвященная британской политике на Балканах накануне Второй мировой войны, и благополучно защищенная в конце 1986 г., весьма несовершенна и ее выводы могут вызывать, по меньшей мере, сочувствие к ее автору. Подобный исход стажировки заставил нас радикально изменить предмет и тематику нашего исследовательского интереса, обратившись к тому, что составляло наш всегдашний «ненаучный» интерес и было чрезвычайно важно в плане постижения основополагающих вопросов нашей российской истории – событий Отечественной войны 1812 г. Более того, спустя несколько лет после возвращения в Россию я с удивлением узнал, что К. Роббинс был в свое время аспирантом А.Дж.П. Тейлора, того самого «фальсификатора» истории, о котором нередко говорил мой учитель И.Н. Чемпалов.

Возможно, что наш отход от «магистральной» темы, предложенной нам И.Н. Чемпаловым, начался значительно раньше, а именно, в 1986 г., когда Иван Никанорович рекомендовал меня профессору Л.Е. Кертману, возглавлявшему кафедру новой и новейшей истории Пермского государственного университета. В те годы в диссертационном совете при УрГУ не было защит по всеобщей истории, и мне предстояло защищаться в Перми. Помню, как впервые, заглянув в «уголок» на кафедре в Пермском университете, где Л.Е. Кертман и П.Ю. Рахшмир любили отдохнуть, остолбенел: передо мной во весь рост был портрет Е.В. Тарле. Чуть позже, уже в Свердловске, увидел примечательную фотографию 1973 г. – И.Н. Чемпалов и пермские коллеги-профессора сидят в том самом «закутке» после защиты Иваном Никаноровичем докторской диссертации. Л.Е. Кертман, который заканчивал Киевский

университет, считал себя учеником Е.В. Тарле. Сейчас, соотнося то, что увидел тогда, в 1986 г., и узнал позже, все более убеждаюсь в ключевой роли, которую сыграл исторический факультет Пермского университета в становлении уральской «новистики». Несколько встреч с Л.Е. Кертманом и П.Ю. Рахшмиром в 1986 г., перед защитой диссертации и сразу после защиты, заставили и меня как историка поставить перед собой ряд таких вопросов, которые вряд ли могли возникнуть в период моего обучения в аспирантуре. Впрочем, и в аспирантские годы два или три вопроса, заданные мне В.А. Бухановым, в те годы ассистентом кафедры новой и новейшей истории УрГУ, вызвали некоторое смятение в моих представлениях о характере «правильных» выводов, сделанных в тексте готовящейся диссертации. Весь парадокс заключается в том, что характер и глубину влияния на становление нас как историка подобных «частных» эпизодов мы смогли осознать только много лет спустя.

В 1990-е гг. ученики Ивана Никаноровича – В.А. Кузьмин и В.Н. Земцов – стали участниками возрождения и нового становления еще одного центра изучения новой и новейшей истории зарубежных стран – кафедры всеобщей истории Уральского государственного педагогического университета. В этой связи стоит напомнить, что первый раз кафедра всеобщей истории Свердловского педагогического института родилась в 1934 г. Тогда, первая, 20-летняя, жизнь этой кафедры оказалась озарена сиянием многих замечательных людей, заложивших основы изучения и преподавания истории зарубежных стран в Рифейских горах – Михаила Яковлевича Сюзюмова, Евгения Георгиевича Сурова и Николая Паулиновича Руткевича. Все трое – учителя и, в разное время, - коллеги И.Н. Чемпалова, оказавшие на него как историка значительное влияние. Напомню, что М.Я. Сюзюмов – светило византиноведения, Е.Г. Суров – крупнейший специалист по истории Херсонеса Таврического, а интересы Н.П. Руткевича простирались от истории Франции «старого порядка» до истории экономических учений. Больше того, на кафедре в те годы работал и С.В. Юшков, возродивший в нашей стране историко-правовую науку. Состав кафедры был настолько мощным, что в 1939 г. от нее отпочковалась кафедра истории СССР, а в 1947 г. ее разделили на кафедру древнего мира и средних веков, которую возглавил Е.Г. Суров, и на кафедру новой истории во главе с Н.П. Руткевичем. Так продолжалось до 1955 г., когда партия и

правительство, укрупняя вузовскую науку, приняли решение перевести историческое отделение Свердловского пединститута в Уральский государственный университет. Прекрасная библиотека исторических источников и исторической литературы пединститута, бывшая базой для подготовки историков-всеобщников, с тех пор стала основой книжного фонда исторического факультета УрГУ.

Однако мощный импульс, который за 20 лет сообщили Свердловскому пединституту корифеи исторической науки, привел к возрождению кафедры всеобщей истории в 1992 г. Борис Алексеевич Сутырин, ректор Свердловского пединститута, который много лет работал бок о бок с М.Я. Сюзюмовым, Е.Г. Суровым и И.Н. Чемпаловым, в 1992 г. вместе с историческим факультетом возродил и кафедру всеобщей истории. Он же ее и возглавил. В феврале 2003 г. Б.А. Сутырин передал заведование кафедрой нам. К тому времени мы смогли, благодаря доброжелательной и деятельной помощи коллег, подготовить и защитить докторскую диссертацию по истории Великой армии Наполеона в России (1).

Сам по себе наш переход от истории международных отношений XX века, англоведения и балканистики к франковедению, имагологии и «новой» историографии может показаться чем-то необычным. Но в действительности, подобный случай далеко не единственный, и очень многие историки с течением времени «изменяют» той теме, которая была когда-то предложена Учителем, а вместе с этим, казалось бы, отступают и от «заветов» научной школы, в рамках которой они начали свой путь. Готовясь к защите докторской диссертации, мы с большим напряжением ждали реакции И.Н. Чемпалова, которому долгое время не спешили сообщать о новых темах нашего научного интереса. Реакция Учителя была несколько неожиданной. В ходе дискуссии, начавшейся во время защиты диссертации, И.Н. Чемпалов попросил слова и сказал, что он не разделяет принципиальные позиции обсуждаемой диссертации, однако считает, что ученик, закончивший обучение в аспирантуре и получивший кандидатскую степень, вправе сам определять свой дальнейший путь ученого, и что он будет голосовать «за».

Думаю, что И.Н. Чемпалов все же очень переживал тот факт, что кафедра новой и новейшей истории очень быстро, после его ухода с заведования, стала менять свое научное направление, точнее, некогда единая тематика стала «дробиться», и у его учеников стали меняться

исследовательские интересы. С уходом из жизни доцента Ю.С. Кирьякова, пытавшегося сохранить «балканское» направление на кафедре, ситуация в плане сохранения научного «наследия» И.Н. Чемпалова, казалось бы, еще более усложнилась. И все же, на наш взгляд, такое мнение слишком упрощает тот сложный, воистину живой, процесс взаимодействия Учителя и ученика, формирования, развития и трансформации научных школ. В сущности, в самих переменах (организационных, методологических, тематических...) заложена основа жизнестойкости того, что мы называем профессией историка. И взаимоотношения в связке «Учитель – ученик» не могут строиться по жесткой, чисто школярской схеме. Прямо или косвенно, зачастую даже не встречаясь с Гуру от истории лично, но через других людей, его учеников, через его книги или профессиональные структуры, им созданные, мы испытываем его (их) влияние и проходим становление как профессионалы, способные, нередко столь же опосредованно, повлиять на тех, кто идет после нас.

Удивительное дело... Тема, предложенная мне когда-то Учителем, меня так и не отпустила. В январе 2013 г. И.В. Грибан, моя аспирантка, теперь уже бывшая, защитила диссертацию по историографии проблем происхождения и начала Второй мировой войны. А студентка 5-го курса Л.В. Коробицына с увлечением изучает творчество А.Дж.П. Тейлора, того самого, которого так любил критиковать И.Н. Чемпалов, но который опосредованно, через К. Роббинса, оказал мощное влияние на меня. «Нам не дано предугадать, как слово наше отзовется...»

Литература:

1. Подробнее о становлении и деятельности кафедры всеобщей истории Уральского государственного педагогического университета см.: Земцов В.Н. «Европеистика» на кафедре всеобщей истории Уральского государственного педагогического университета (памяти профессора И.Н. Чемпалова) // Международные отношения в XX-XXI вв. Материалы международной научной конференции в рамках Первых Чемпаловских чтений, посвященных 100-летию со дня рождения профессора И.Н. Чемпалова. Екатеринбург, 30-31 октября 2013 г. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2013. С. 20-25.

УДК 377.1

ББК 4403(2)

ГСНТИ 03.09.55

Код ВАК 07.00.09

И.А. Зубкова

Екатеринбург

**ФОРМИРОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОГО
МЫШЛЕНИЯ КАК ЗАДАЧА ШКОЛЬНОГО
ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ (ИЗ ОПЫТА
БРИТАНСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
РЕФОРМЫ 1988–1989 ГГ.)**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образовательная реформа, Великобритания, историческое мышление, методика, учитель

АННОТАЦИЯ: В статье рассматривается формирование исторического мышления как специализированная задача преподавания истории в британской школе после образовательной реформы 1988–1989 гг. Актуализация этой задачи и ее методическое осмысление явилось одной из попыток повысить роль творческой активности и самостоятельности учителя в разработке школьного курса истории.

I.A. Zubkova

Yekaterinburg

**FORMING OF HISTORICAL THINKING AS A TASK FOR
SCHOOL HISTORY TEACHING (FROM THE
EXPERIENCES OF THE BRITISH EDUCATIONAL REFORM
OF 1988–1989)**

KEY WORDS: educational reform, Great Britain, historical thinking, methodics, teacher

ABSTRACT: The article considers the forming of historical thinking as a specialized task of history teaching in the British school afterward the educational reform of 1988–1989. Doing this task actual and having methodical mindset became one of the attempts to raise a creative activities and self-dependence of a teacher in elaborating the school history course.

В Великобритании после образовательной реформы 1988–1989 гг. был впервые осуществлен переход к преподаванию относительно единообразного, систематического курса британской и всемирной истории, основанного на требованиях Национальной образовательной программы. Новый подход к преподаванию истории порывал с традицией педоцентризма (ориентации на индивидуальные

способности и склонности обучаемого) и практически неограниченной творческой свободы учителя в построении курса обучения истории и выборе методики преподавания. В связи с тем, что единый курс истории делал упор, прежде всего, на знание хронологии и конкретного фактического материала, в британской научно-педагогической литературе был поднят вопрос о том, какое место в школьных программах по истории в новых условиях должен занимать такой прежде важный компонент исторического образования, как выработка у учащихся навыков исторического мышления. В течение 1990-х гг. эта проблема приобрела особую актуальность, а ее заинтересованное обсуждение, в конечном итоге, обеспечило известный возврат к активной роли учителя в разработке методики преподавания истории.

Одни исследователи считали излишней и абсурдной саму постановку этого вопроса, поскольку предполагалось, что мышление является интегральным компонентом всего процесса обучения и не может быть отделено от последнего. Другие же авторы настаивали на том, что мышление, как и другие универсальные виды человеческой деятельности, может присутствовать в обучении на различных уровнях познавательного процесса и в существенно разной пропорции. Именно признание факта дифференциации мышления на различные специализированные виды и операции (логическое, творческое, критическое мышление, интуиция, воображение и др.) делает уместной постановку вопроса о специальных методах и приемах обучения, обеспечивающих развитие отдельных сторон и навыков мыслительной деятельности (4. Р. 1–2). С точки зрения методики преподавания истории, вопрос ставился несколько шире: возможно ли рассматривать отдельные навыки и операции исторического мышления (например, умение оценивать настоящее и прогнозировать будущее в его связи с прошлым, интерпретацию явлений прошлого в категориях и понятиях тех или иных историко-социологических теорий и концепций, умение формулировать и решать проблемы и т.п.) в качестве особой области преподавания (а, следовательно, и особого содержания знания), предполагающей целенаправленное развитие или передачу определенных умений от учителя к ученику (*transferrable skills*)?

Проблема эта, по существу, заложена в самой природе исторического познания. В западной исторической эпистемологии

дискуссии вокруг концепции «нарративного исторического объяснения» Р. Аткинсона, в конечном итоге, показали, что одна и та же форма нарратива (например, исторический источник и созданная на его основе историография) может нести в себе различное аналитическое содержание. Следовательно, историческое объяснение как компонент исторического исследования предполагает далеко не простое следование изложению исторических событий – оно органично связано с набором специализированных вопросов, с помощью которых историк целенаправленно «вопрошает» прошлое. В процессе этого исследования с необходимостью затрагивается и проблемное поле аналитической философии истории – общеметодологических концепций и пропозиций, позволяющих осмысливать прошлое на основе установления корректного соотношения между объектом (историческое прошлое) и субъектом (историк-исследователь) исторического познания, между «первичными» историческими источниками как отражением преимущественно объективного содержания истории и источниками «вторичными», в которых доминирует личностный смысл отображаемых исторических событий (3. С. 280–281). Французская историческая школа «Анналов», противопоставляя традиционному историческому описанию проблемный подход к изучению прошлого, еще более последовательно фокусировала внимание историков на методологическом аппарате исследования исторических структур. Эта парадигма исторического исследования подчеркивала неизбежность и необходимость широкой экспансии в сферу исторической науки теоретико-концептуальных построений, заимствуемых из социологии, демографии, культурной антропологии, социальной психологии, статистики и других гуманитарных наук (1. С. 143–145). В рамках профессиональной исторической науки это вело к более четкому предметному обособлению теории и методологии истории от самой истории, построенной на выявлении и верификации исторических фактов.

В сфере же преподавания истории, особенно школьного, целесообразность выделения такого «глубинного» метаисторического (или, в аспекте исторической эпистемологии, метакогнитивного) «слоя» знания всегда вызывала сомнения; и, самое главное, возникала еще одна проблема: как реально встроить этот компонент изучения истории в школьную программу, традиционно сориентированную

скорее на экстенсивный охват эмпирического исторического материала, чем на «интенсификацию» его проработки и осмысления. В русле современных британских методик преподавания истории предпринимаются попытки построить многоуровневую систему развития у школьников специальных навыков исторического мышления. Так, разработанный в конце 1980-х гг. Сомерсетовский Курс Развития Мышления (Somerset Thinking Skills Course) предполагает следующие градации развития мыслительных навыков и способностей у школьников в процессе обучения истории: (а) формирование «убеждений, позиций, ценностей»; (б) приобретение соответствующих «когнитивных ресурсов»; (в) выработка «когнитивных стратегий» (4).

Несомненным достоинством этой модели обучения является то, что системная целостность предпосылок (нормативный базис), условий (ресурсы) и способов (стратегий) познавательной деятельности здесь поэтапно развертывается через общее соответствие формируемых у ребенка операциональных структур мышления и субъективной логики исторического познания как исследования. Однако серьезной трудностью для применения этого подхода к преподаванию истории является соблюдение на каждом этапе более или менее точной корреляции между инструментальной оснащенностью исторического мышления и соответствующим ему по уровню сложности конкретным содержанием школьного исторического курса. Иначе говоря, предполагается, что постановка задачи развития исторического мышления должна существенно влиять на организацию и формы подачи исторического материала, то есть на методику его преподавания. Нарастание потенциала исторического мышления школьника в то же время органично сопрягается с объективным процессом усложнения изучаемой исторической реальности и отражающей ее источниковой базы. Так, например, капитализм XIX–XX вв. – заведомо более сложное социально-историческое образование, чем античный «капитализм» и объективно, в силу прогрессивного усложнения исторических форм, и с точки зрения нашей обеспеченности историческими источниками.

Иллюстрацией того, как может реализовываться подобная «интеллектуальноемкая» модель обучения, является пример ее адаптации к реальной практике преподавания истории. Так, английский исследователь Дж. Никол предлагает считать первичным

элементом, детерминирующим развитие исторического мышления школьников, уяснение ими специфики истории как предмета, в частности, дистанции между историческим прошлым как объективной прошедшей действительностью и историей как мыслительным конструктом, историей субъективно окрашенной, «рассказанной», которая наделяет каждый фрагмент или факт этой ушедшей действительности определенным социальным, этическим или сугубо личностным смыслом. Отсюда следует не только понимание различий между «первичностью» исторического источника и «вторичностью» исторических интерпретаций (глубокая методологическая проблема сама по себе!) – на данном этапе формулируется и отправная нормативная идея, лежащая в основе всякого исторического мышления, а именно, представление о том, что мыслить исторически – это значит уметь наделить и связать события прошлого определенным смыслом (5. Р. 32).

При всей кажущейся сложности такого понимания истории, базисная идея, лежащая в его основе, достаточно проста, но вместе с тем несколько не примитивна в методологическом отношении: история, представленная младшим школьникам в доступной форме увлекательного или назидательного рассказа, в то же время обнаруживает исходное филогенетическое соответствие архаичным эпохам «детства» человечества, когда история выкристаллизовывалась из синкретических форм родового быта, прежде всего, как искусство рассказа о прошлом – рассказа, далеко не всегда считавшегося правдоподобным, но всегда несущего в себе глубокий социальный смысл (2. С. 4–6).

Аналогичным образом формулируются задачи второго этапа формирования исторического мышления, связанные с развитием «когнитивных ресурсов» – системы категорий, понятий и концептуальных построений, с помощью которых осуществляется аналитический разбор исторического материала. Дж. Никол делит исторические концепты на структурные («сетка» понятий, характеризующих субстанциальные свойства исторического времени, таких, например, как «изменение», «континуитет», «хронологическая последовательность», «причинность», «ситуация», «событие» и т.п.), организационные (качественные понятия, в которых осуществляется описание прошлого, такие, например, как «революция», «реформа», «феодализм», «империализм» и т.п.) и специфицирующие (связанные

с квалификацией исторических событий определенного времени и места, например, нормандское завоевание Англии, крестовые походы, Французская революция). Аналитические способности учащихся развиваются, во-первых, через поиск конкретно-исторических примеров и аналогий, соответствующих тем или иным концептам, и через установление границ понятий в историческом контексте, во-вторых, через тренировку практических навыков и умений, посредством которых обычно осуществляется «вопрошание» и аналитическое расчленение прошлого (чтение, слушание, описание и т.п.). На третьем этапе учащимися в полном объеме осваиваются связанные с обретенными ресурсами «когнитивные стратегии» – исследовательские процедуры и связанные с ними комбинации навыков и умений (методы сбора и упорядочения материала, умение формулировать вопросы и ставить проблемы в процессе работы с источником, способы идентификации и критической оценки источников, разработка плана исследования, методы обобщения материала и проверки выводов) (5. Р. 39–43). Безусловно, обстоятельное изучение, методическое усовершенствование и экспериментальное освоение данного зарубежного опыта преподавания истории заслуживают самого серьезного внимания.

Литература:

1. Афанасьев Ю.Н. Ведущее направление французской историографии // Современная зарубежная немарксистская историография. Критический анализ / Отв. ред. В.Л. Мальков. – М.: Наука, 1989. – С. 136–160.
2. Ерофеев Н.А. Что такое история. – М.: Наука, 1976. – 136 с.
3. Ракитов А.И. Историческое познание: Системно-гносеологический подход. – М.: Политиздат, 1982. – 303 с.
4. Blagg, N., Ballinger, M.P. and Gardiner, R.J. Somerset Thinking Skills Course: Handbook. – Taunton: Nigel Blagg Associate, 1993. – 225 pp.
5. Thinking Through Curriculum / Ed. by R. Burden and M. Williams. – L.; N.Y.: Routledge, 1998. – xii, 203 pp.

УДК 67(410.1)”19”

ББК Т1(4Вел)

ГСНТИ 03.09

Код ВАК 07.00.02

Л.В. Коробицына

Екатеринбург

ПУТЬ А.ДЖ.П. ТЕЙЛОРА К НАУКЕ, ИЛИ ИСТОРИЯ ОБ ОДНОМ ИСТОРИКЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: подготовка научных кадров, британский историк, Манчестерская историческая школа, А.Дж.П. Тейлор, Л.Б. Нэмир.

АННОТАЦИЯ: Статья посвящена специфике подготовки научных исторических кадров в университетах Манчестера и Оксфорда на примере биографии А.Дж.П. Тейлора, знаменитого британского историка и интеллектуала XX в. внесшего вклад в развитие историографии Второй мировой войны.

L.V. Korobotsina

Yekaterinburg

THE WAY OF A.J.P. TAYLOR TO HISTORY STUDY, OR HISTORY ABOUT THE HISTORIAN

KEY WORDS: history students' training, British historian, Manchester history school, A.J.P. Taylor, L.B. Namier.

ABSTRACT: The article is devoted to style of history students' training in Manchester and Oxford Universities by the example of biography of A.J.P. Taylor, who was a famous British historian and intellectual and introduced an improvement in World War II historiography.

Реформа высшей школы в России ознаменовалась переходом к двухступенчатой европейской системе подготовки профессиональных кадров. Исходя из этого, возникает ряд вопросов относительно методики работы со студентами-историками. Меняем ли мы содержательную сторону образования, изменяя структурную?

В связи с этим актуальным становится обращение к британской исторической школе, которая долгое время занимает прочные позиции в мировом научном сообществе. Ее крупнейшим представителем был английский историк и публицист Алан Джон Персиваль Тейлор, творческий путь которого может стать ярким примером формирования европейского ученого. Обращение к его

биографии позволит познакомиться с рядом подходов и методик подготовки профессиональных историков.

В октябре 1924 г. Тейлор поступил в Оксфорд (Ориель-колледж). Его политические взгляды, сформировавшиеся еще в семье, сыграли свою роль. Позднее в автобиографии Тейлор напишет, что приверженность к марксизму оберегала его от всевозможных идей, предлагаемых университетом (3. С. 84). Либерально и даже радикально настроенные родители были для Алана примером для подражания. Еще будучи ребенком он имел возможность познакомиться с широким спектром работ социалистического толка через друга семьи Генри Сара, члена коммунистической партии. Радикализм и оппозиционность, заложенные с детства, определили особый стиль Тейлора как в публицистике, так и в науке.

Система работы Оксфорда остается традиционной на протяжении столетий: университет – это объединение колледжей, каждый из которых образует союз преподавателей и студентов разных специальностей. На их базе происходит взаимодействие между профессорами и новым поколением ученых. Свобода в выборе лекционных курсов, максимальная самостоятельность, разнообразие дискуссионных клубов и доступ к богатейшей библиотеке в мире определяют особый оксфордский образ жизни, способствующий максимальной реализации потенциала.

Учеба в Ориель-колледже, по воспоминаниям самого Тейлора дала ему не столько практические знания, необходимые историку, сколько развивала интеллект. Университет дал возможность, но выбор – воспользоваться этой возможностью или нет – оставалась за студентом. Заинтересовавшись историей Центральной Европы, Тейлор по завершении университета, отправляется в Вену, где начинает исследовательскую работу под руководством Альфреда Прибрама. Из автобиографии Тейлора: «Прежде я никогда не видел дипломатических документов и просто погрузился в эту пропасть без каких-либо инструкций. Я не знал разницы между официальным и частным письмом. Понятия не имел, как определить достоверность исторических сведений. Я даже не знал, что должен обратить внимание на общее количество документов, следствием незнания стал ненужный труд. В настоящее время аспиранты обучаются этим вещам на первых семинарах, я же работал так, словно никто прежде меня не работал в архивах» (3. С. 90 – 91).

Отсутствие минимальных знаний о работе в архиве у выпускника Оксфорда поражает. Очевидно, что реалии 20-х гг. XX в. слабо отражают современную ситуацию, и данный факт важен нам применительно к личности Тейлора. Мы сталкиваемся с поразительным явлением в интеллектуальной жизни: знанием является лишь то знание, которое приобретено на собственном опыте.

Крис Ригли, крупнейший британский исследователь жизни и творчества Тейлора, пишет: «Позднее Тейлор приуменьшал роль той помощи Альфреда Прибрама. В своей автобиографии он решительно заявляет в самом начале одного из параграфов: “После первоначальных советов [по работе над исследованием англо-австрийских отношений] Прибрам никогда не давал мне каких-либо других рекомендаций, и было бы неверно полагать, что на меня оказали влияние его методы и исторические взгляды” (6. С. 60). В целом для Тейлора свойственно отрицать чье либо воздействие на его научные взгляды, методы и стиль. Он стремился представить себя человеком, сформировавшимся самостоятельно, независимо от чьего бы то ни было мнения.

Справедлива или нет позиция А.Дж.П. Тейлора по отношению к наставникам, судить сложно, однако обращение к другим источникам показывает, что у самого Тейлора на этот счет мнение было не однозначное. Из предисловия к книге «Итальянская проблема в европейской дипломатии 1847-1849»: «От профессора Прибрама я впервые узнал о роли истории дипломатии, он научил меня тонкостям исследовательского мастерства» (4. С. vii-viii). Вполне достойное упоминание наставника в первой научной работе, изданной в Манчестере в 1934 г.

В 1930 г. Тейлор возвращается в Англию и направляется на работу в упомянутый выше Манчестер, куда приглашен в качестве преподавателя новой истории Европы. К началу XX в. исторический факультет Манчестерского университета успел снискать признание в научных кругах Британии. Связано это было с личностью Томаса Ф. Тоута, находившегося на посту декана с 1890 по 1925 гг. и разработавшего новую систему подготовки научных кадров. В статье посвященной деятельности историка, Т.Ф. Тоут писал: «Наша [историков] первостепенная задача узнать о прошлом настолько много, насколько мы можем. Поэтому наши методы должны быть методами наблюдательной науки; как и любому другому

высококвалифицированному специалисту, нам требуется мастерство. Более того, ценность нашего образования заключается не в накоплении массы разрозненных фактов, а в обучении методам, доказательности и понимании смысла исторического исследования. [...] Ни одно историческое образование не может считаться завершенным, если оно не включает методологической подготовки. Лучший способ научиться методологии – заниматься своим исследованием» (5. С. 100).

Система преподавания истории в Манчестере, разработанная Тоутом, включала в себя деление студентов на три категории. Первая категория – это студенты, получающие базовые знания по истории и специализирующиеся по другим направлениям. Вторая категория – это учащиеся исторического факультета, работающие в режиме лекции, семинары, экзамены (схоже с нашим вузовским образованием). Третья категория, или привилегированные студенты, решившие посвятить себя науке, занимались по собственному индивидуальному графику, основную часть учебного времени посвящая исследовательской работе в архивах и библиотеках, а так же посещая семинары в малых группах.

Тейлор высоко оценил эту систему, введенную Тоутом, когда вновь вернулся в Оксфорд уже в качестве преподавателя. Из автобиографии: «В Манчестере мы концентрировались на подготовке историков. В Магдален [один из старейших колледжей Оксфорда], как и в других колледжах, все были заинтересованы в выставлении высоких экзаменационных баллов студентам. Обучение приспособлялось к этой цели. Лучшим преподавателем был тот, кто научил учеников ухищрениям на экзаменах» (3. С. 138).

Кэтрин Берк, исследователь жизни Тейлора, в книге «Нарушитель спокойствия» отмечает, что для Манчестерской школы характерен ориентир на научную деятельность и активную публикацию результатов исследований. Она также полагает, что опыт работы в этом университете обусловил появление у Тейлора того самого стиля, который в будущем придаст его общественной и научной деятельности особый антураж (1. С. 103 – 148).

Профессиональный рост любого ученого определяется не только личными качествами – он напрямую связан с окружением, формирующим интеллектуальное пространство. К. Ригли выделяет в жизни Тейлора две ключевые фигуры, повлиявшие на его научную и

общественную деятельность. Первым наставником был Г. Сара, открывший перед юным Аланом мир политической интеллектуальной мысли, вторым – Льюис Б. Нэмир, профессор Манчестерского университета, крупный ученый-историк и харизматичная личность (6. С. 23).

Молодой Тейлор, прибывший из Вены в Манчестер в 1930 г., зарекомендовал себя как специалист по истории Центральной Европы. Этим он, по большому счету привлек внимание научной среды. В это же самое время в университете работал Л.Б. Нэмир непререкаемый авторитет по вопросам новой истории стран Восточной Европы. В 1931 г. ему был предложен пост профессора истории нового времени, в то время как Тейлор работал лектором по тому же периоду. Совместная работа и наличие общих научных интересов сблизили двух ученых.

Льюис Бернштейн Нэмир (1888-1960) – английский историк. Родился в Польше на территории Российской Империи в семье катализированных евреев. В 1906 г. начал изучать право в Львовском университете, а спустя год перевелся в Лондонскую школу экономики, а в 1908 г. в Баллиол-колледж Оксфорда, где и сфокусировал внимание на изучении Новой истории стран Запада. Он активно участвовал в политической жизни Британии, являлся консультантом Министерства иностранных дел и участником сионистского движения. До 1953 г. Нэмир работал в Манчестерском университете и по свидетельству современных преподавателей, его подходы в преподавании политологии остаются актуальными до сих пор.

В более зрелые годы Тейлор всячески пытался отрицать наличие какого бы то ни было влияния на него со стороны Нэмира. Подобные разговоры вызывали в нем, по меньшей мере, раздражение. В 1980 г. Крис Ригли подготовил библиографию работ Тейлора, в предисловии к которой упоминался Нэмир. Это вызвало острую неприязнь у знаменитого «нарушителя спокойствия» (6. С. 70). Образ человека оппозиционного, отрицающего устоявшиеся принципы, имеющего свою точку зрения на любой счет, исключал наличие кумиров. До самой смерти для Тейлора будет важно сохранить имидж бунтаря, а бунтари обычно не любят, чтобы у них были мудрые наставники.

В Манчестере даже спустя много лет после ухода Тейлора с должности лектора, его воспринимали как протеже Л.Б. Нэмира.

Справедливо это или нет, судить сложно. Тем не менее, общий ход мыслей и реакций человека на те или иные события чаще всего остается неизменным. В отношениях Тейлора со своими наставниками мы видим одну и ту же схему: восхищение, копирование, отказ. Перенимая знания, умения, характерные черты у своих менторов, он, словно бы исчерпав источник, шел дальше и приписывал приобретенное у них исключительно себе самому.

Г. Сара, друг семьи, находившийся долгие годы в разряде кумиров с 1930 г. по возвращении Тейлора из Вены перестает быть для него непререкаемым авторитетом в вопросах политики. А. Прибрам после своей смерти в 1942 г. был обвинен Тейлором в несостоятельности: «Содержание его работ по истории дипломатии просто и убого, без малейшей приправы интереса к человеку. В основном они базируются на британских и австро-венгерских документах, опубликованных в межвоенные годы. Те, кто захотят обратиться к ним, обнаружат, что труды Прибрама представляют собой пересказ документов»(2. С. 4).

В 1930 г. в жизни Тейлора появляется фигура Л.Б. Нэмира, который открывает перед ним мир большой науки, учит его глубокому анализу исторических событий через призму столетий. Для Тейлора тесное сотрудничество с Нэмиром дало доступ к целому кладезю информации по интересующему его региону. Как выходец из Польши, Льюис Бернштейн был свидетелем недавних событий происходящих в Центральной и Восточной Европе в начале XX в. Более того, мы можем быть более чем уверены, что он не только пересказывал произошедшее (что в прочем само по себе ценно), но и придавал это анализу, искал истоки современного в прошлом.

Если под руководством Прибрама Тейлор пишет об итальянской проблеме в европейской дипломатии (в 1934 г. издает книгу), то уже в 1938 - 1955 гг. он обращается к Бисмарку и задается вопросом об агрессивной политике Германии, берущей начало в XIX в. Без этих исследований не было бы знаменитой книги «Истоки Второй мировой войны», в которой он связывает воедино деятельность Бисмарка, Первую и Вторую мировые войны. Таким образом, мы видим, что встреча с Нэмиром во многом определила дальнейших ход мыслей Тейлора.

Очевидно, что работа в Манчестерском университете заложила базу для дальнейшей научной и преподавательской деятельности

А.Дж.П. Тейлора. В своих воспоминаниях он писал: «Эти огромные классы были скорее похожи на помещения для массовых митингов, чем на университетские аудитории. Никогда не было меньше ста студентов, а чаще ближе к двумстам. Поначалу я просто зачитывал вслух информацию, собранную из древних учебников, но вскоре решил больше никогда этого не делать. Я выбросил все заметки, выбрал тему и, войдя в аудиторию, рассказал все, что пришло мне в голову. [...] Не знаю, получили ли студенты какую-то пользу от моих лекций, но я, безусловно, получил, научившись без страха обращаться к широкой аудитории» (3. С. 103 – 104).

После Манчестера Тейлор станет один из самых популярных преподавателей в Оксфорде, для его лекций будут освобождать огромные залы, на него будут ходить студенты с других факультетов – он будет звездой. Но начиналось все с провинциального университета, который он не очень любил, а скорее терпел, как неизбежный этап для признания в Оксбридже.

Сквозь короткий отрезок жизни английского историка, мы затронули малую толику интеллектуальной жизни Европы: от обучения в самом престижном университете мира, через стажировку в Вене, до работы в провинциальном, но не менее достойном университете Манчестера. Учителя и наставники Тейлора, недооцененные и непризнанные своим учеником, все же оставили неизгладимый след в его научной деятельности, и человеческой судьбе. Подготовка научных кадров хотя и может поддаваться некоей унификации и стандартизации, как это удалось осуществить Тоуту, но в основе интеллектуального развития человека в первую очередь лежит диалог, взаимодействие между поколениями историков, обмен идеями и опытом. В этой статье мы обратились к наставникам А.Дж.П. Тейлора, но не менее важным и интересным в рамках британской интеллектуальной культуры является наличие разнообразных дискуссионных клубов, раскрывающих потенциал человека и будущего ученого.

Литература:

1. Burk, K. Troublemaker. The Life and History of A.J.P. Taylor. London: Yale University Press, 2000
2. Manchester Guardian. 1951. 25 September.
3. Taylor A.J.P. A Personal History. London: Hamish Hamilton, 1983.

4. Taylor A.J.P. The Italian Problem in European Diplomacy. Manchester University Press, 1934.
5. Tout T.F. An historical "Laboratory" // The Collected Papers of Thomas Frederick Tout. 1932. Vol. 3.
6. Wrigley C.J. A.J.P. Taylor: Radical Historian of Europe. London: Tauris, 2006.

УДК 37.016:93

ББК Т3р31

ГСНТИ 03.09

Код ВАК 07.00.09

Т.А. Леонова, И.А. Шутелева

Уфа

**«НОВАЯ ЛОКАЛЬНАЯ ИСТОРИЯ»: ТЕОРИЯ И МЕДИА
ПРОЕКТЫ В ИСТОРИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: «новая локальная история», микроистория, реконструкция, медиа проект, повседневная жизнь, визуализация

АННОТАЦИЯ: В статье дана развернутая характеристика «новой локальной истории», получившей название тотальная история на микроуровне или микроистория. Показан опыт использования ее методов при создании визуальной реконструкции повседневной жизни человека в рамках студенческого медиа-проекта.

T.A. Leonova, I.A. Shuteleva

Ufa

**«NEW LOCAL HISTORY»: THEORY AND MEDIA
PROJECTS HISTORICAL EDUCATION OF
PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL**

KEY WORDS: «A new local history» microhistory, reconstruction, media design, everyday life, visualization

ABSTRACT: The paper presents the detailed characteristics of the «new local history», dubbed total history at the micro or microhistory. The experience of using its methods when creating a visual reconstruction of everyday life within the student media project.

С легкой руки Ф. Анкерсмита историков делят на «парашютистов» и «искателей трюфелей» (1. Р.116). В более пристойном современном научном лексиконе, с учётом современных

постмодернистских веяний – это «глобалисты» и «локалисты», или же сторонники «универсальной» истории и «микроистории». Оба названных направления всегда существовали в практике и теории исторического познания. Но в наше время они абсолютизировались и радикализировались, как противоположные по методам и результатам направления. Поэтому нет ничего удивительного в том, что в результате множественных «поворотов» на пути исторического познания XX века: социологического, антропологического, лингвистического, произошло «возвращение» к старым практикам в новых теоретических одеждах. Об этом говорят как сами названия исторических направлений исследования, так и их позиционирование в новой исторической науке, например: «новый историзм», «новая биографическая история», «новая локальная история». Что прозрачно указывает - объект исследования не сменился, но изменились технологии и предметная сфера исследования (2).

«Новая локальная история» как раз отражает названные модификации и новации. Как известно, ее название появилось в британской историографии 60-х гг. XX в., в которой изменилось видение предмета исследования благодаря использованию теоретических методов микросоциологии. В течение второй половины XX в. «новая локальная история» заменила старые модели исторического краеведения, которое в этой стране имело глубокие корни, восходя к эрудитским сообществам XVI века. В британской «новой локальной истории» сложилось два направления. Для первого характерна опора на «локальность» (от locus – кусочек) – от раскрытия функционирования и внутренней организации социальной среды – к выявлению многообразия человеческих общностей. На основе сетевого анализа исследуются соотношения между собой и социальные стратегии различных общностей. Во втором исследуется та же проблема, но со стороны индивидов, составляющих ту или иную общность. Используется вся совокупность источников, и все аспекты жизни индивидов (11. С.165-166).

В результате, британские локальные исследования стали приближаться к идеальной теоретической модели, получившей название - тотальная история на микроуровне. Такого типа исследования были направлены на максимальное использование разнообразных приемов анализа и фронтальную обработку местных архивов (налоговые описи, завещания, судебные протоколы и др.). Это

восстановление жизненных судеб индивидов и их межличностных взаимодействий. А затем – создание целостной картины повседневной жизни местной общины, которая включалась в общую канву макропроцессов во всех сферах общественного бытия (6).

Что же анализируется в данном типе локально-исторических исследований? К примеру: структура семьи и домохозяйства; правила наследования; социальная функция полов; средства социального контроля и распределения власти и влияния внутри общины. В хорошо сохранившихся архивах Британии возможен такой сетевой анализ не только по истории XX века, но даже в исследованиях по средневековой истории. Своего рода побочным продуктом применения социологических и антропологических моделей сетевого анализа межличностных отношений стало развитие так называемой контекстуальной исторической биографии – просопографии (З. Р. 40). Этому способствует деятельность Национальных архивов Великобритании, пропагандирующих наличные фонды, например, по истории семьи, бесплатно выкладывают информацию и даже документы через сеть Интернет.

В качестве «новой локальной истории» на рубеже XX-XXI вв. формируется еще один путь развития в виде Регионоведения, в рамках которого произошло размежевание региональной истории с национальной историей. В России наиболее распространена «политологическая версия». Региональные сообщества отечественные исследователи часто определяют по территориальным административным границам (округов, областей) и даже ретроспективно используют современные границы, без учета их подвижности, отсутствия их современных названий и территорий в прошедшие эпохи (4. С. 13).

С начала XXI в. в результате так называемого «культурного поворота» в социально-гуманитарных знаниях приоритет в регионально-исторических научных исследованиях перешел из сферы экономики в культурную специфику регионов. Региональная история сегодня выступает в двух различных культурных контекстах, имеющих разную идейную ориентацию. Первый, как способ мобилизации исторической памяти – историко-культурное краеведение или «история родного края», которая составляет национально-региональный компонент школьного образования. Причиной такого статуса краеведения многие исследователи

указывают поощрение местными властями, как идеологического средства государственного и национального утверждения регионов. В данном контексте, например, Румянцева М.Ф. считает, что краеведение и новая локальная история – это «два оппозирующих типа локальных/региональных исследований – интравертный и экстравертный соответственно». В этой связи новая локальная история является «концептуальной основой преодоления ксенофобии и воспитания толерантного мировосприятия» (12. С.132). В связи с этим можно сослаться на опыт, Ставрополя, где разработана концепция локальной истории и создан научно-образовательный центр «Новая локальная история», имеющий межвузовскую научно-образовательную программу.

В рамках региональной истории сформировался интерес к истории городов. Оговоримся, что историческая урбанистика имеет большой опыт, особенно в западноевропейской историографии. Однако с конца XX в. среди множества подходов к истории городов выделился локальный подход, предметом которого является город как целостный организм в контексте его исторически и географически обусловленных связей. По сути, это биография города и его институтов в сочетании с местной историей. В наши дни «новая городская история» имеет тенденцию смещения интереса к изучению «внутренней» истории городского пространства через исследование отдельных групп населения в жанре микроистории (10).

Микроистория - «новая локальная история» по-итальянски (К. Гинзбург, Э. Гренди, Дж. Леви, С. Черутти). В 1977 г. вслед за выходом в свет знаменитой книги К. Гинзбурга «Сыр и черви», Э. Гренди высказался за широкое применение в социальной истории, исторической антропологии микроанализа, понимаемого, как анализ межличностных отношений (6). К концу XX века микро история стяжала мировой успех. В ноябре 2003 г. К. Гинзбург приехал в Москву, где в своем выступлении заметил, что восприятие микроистории в каждой стране имеет свою специфику. В результате возникают отличные друг от друга историографические модели.

Однако микроисторические исследования ограничены спецификой необходимых источников. Реконструкция социальных связей основывается на анализе внешней деятельности людей: нотариальных актов, завещаний, приходских книг. Но эти документы не дают возможности воссоздать внутренние ощущения и мотивы

поведения или жизненного выбора конкретного человека. Для этого необходимы личные документы: дневники, записи, переписка, зафиксированные диалоги. Исходя из особенностей документальной базы, Симона Черутти представила своеобразную программу развития микроистории на современном этапе. Образно говоря, она выделила 2 направления микроисторических исследований: одни интересуются желудками (социальный аспект), а другие – головами (внутренний мир, культура индивидов) (14. С. 205).

В Германии «новая локальная история» с конца 70-х гг. XX века получила название «история повседневности». С этого времени стремительно развивался массовый интерес к изучению своего города, поселка, истории семьи. Этот интерес к опыту переживаний «маленького человека» получил название «история снизу». Соответственно, и хронологические рамки таких исследований сместились из глубины средневековья, минувшее новое время, на изучение истории и быта очевидцев XX века.

Таким образом, главным достижением «новой локальной истории» является то, что в исторических исследованиях появился человек, как индивидуальность, который терялся из поля зрения исследователей макропроцессов.

В практическом применении теоретических достижений «новой локальной истории» в системе образования можно назвать визуальную реконструкцию событий, связанных с индивидуальностями разных эпох.

Становление будущего профессионально подготовленного учителя истории невозможно без освоения им основных приемов и методов исторической науки, компетентного в применении различных педагогических и исторических технологий не только в образовательной, но и исследовательской деятельности. Многолетний опыт преподавания в педагогическом вузе показывает, что ряд научных методов исторического исследования и целеполагания вполне уместны при игровой форме реконструкции событий и явлений исторического прошлого.

С точки зрения современной исторической науки, работа историка заключается в реконструкции не только событий, но образа жизни, в том числе повседневности, человека прошлого в различных ее проявлениях. В настоящее время исследованием, практическим использованием методов исторической реконструкции,

моделированием исторических ситуаций с использованием методов «новой локальной истории», воплощением их в визуальные образы в рамках научно-образовательного медиа проекта занимается Лаборатория Методологии и методов гуманитарных исследований кафедры всеобщей истории и культурного наследия БГПУ им. М. Акмуллы.

В Клубе исторической реконструкции *Viavatoris* (Путь паломника) осуществляется проект «Се Человек» перед судом», который был запущен в 2010 году. Перед авторами проекта стояла задача создать не модель формализованного судебного процесса, а смоделировать в виде сценографии жизненные ситуации, которые нашли отражение в различных памятниках и текстах конкретных исторических эпох, а также возможное восприятие смоделированных событий, как современниками, так и потомками.

В рамках проекта Клуба исторической реконструкции создана серия научно-образовательных фильмов с применением теоретических методов исследования «новой локальной истории», что позволяет вести практическую работу по внедрению симуляционного обучения в процесс формирования специальных компетенций бакалавров педагогического образования.

Наиболее ярко обозначенные нами направления в «новой локальной истории» демонстрируют два фильма. Во-первых, это актуализация краеведения по английской модели тотальной истории на микроуровне, представленная в фильме «Провинциальная усадьба в 1812 году», сценарий которого создан на основе обработки архивных материалов из фондов ИА РБ (г. Уфа). Материалы по данному виду работы были представлены на Международных и Всероссийских конференциях (8; 9).

Сценография научно-популярного фильма «Провинциальная усадьба в 1812 году» создана на базе Лаборатории и ЦИТ БГПУ им. М. Акмуллы, как коллективный студенческий проект, в котором приняли участие свыше 50 студентов. В фильме представлены персонажи и реалии жизни губернской Уфы, которые, по преимуществу, впервые введены в научный оборот. На основе этих архивных данных был создан визуальный образ дворянской Уфы начала XIX в. Огромную роль в воссоздании культурной среды Аксаковской эпохи сыграли творчески ориентированные студенты, обучающиеся на всех профилях бакалавриата ИИиПО. Это был

массовый проект, который позволил смоделировать происшествия одного дня в доме судьи Уфимского уезда Луки Пахомова. В проведенной реконструкции на основании архивных документов был воссоздан быт и повседневная жизнь семейства Заседателя от дворянства, коллежского асессора Л. А. Пахомова. Различные документы Оренбургского губернского правления, Уфимского губернского суда за период с 1810 по 1815 г. свидетельствуют об активной его деятельности на судебском поприще. Оказалось, что будничная жизнь провинциальной Уфы была насыщена событиями, в центре которых, так или иначе, оказывался Лука Пахомов. Для воссоздания материального мира эпохи были использованы помещение и интерьер Дома-музея С.Т. Аксакова, которые дали приют семье Пахомова.

Во-вторых, реконструкция и визуализация микроисторического подхода, который демонстрирует итальянская историография с ее интересом, как назвала его известная исследовательница Симона Черутти, к «головам», или культуре индивида в историческом прошлом. Данный подход использован нами в фильме «Меноккио или «у каждого свое ремесло», работа над которым завершена в начале 2015 г. В сценарии фильма использована историческая фабула, ее контекст и документы, содержащиеся в опубликованном исследовании итальянского историка К. Гинзбурга «Сыр и черви» (7).

Работа со значительной группой студентов (30-50 человек) над медиа-проектом, убеждает в результативности и необходимости использования интерактивных приемов, как в аудиторной, так и вне аудиторной работе при изучении всемирной и Отечественной истории. В давние времена христианский богослов Василий Великий сказал: «Пусть язык поет, а ум прилежно размышляет над смыслом песнопения», что не устарело и по настоящее время. Визуальная реконструкция, создающая условия для симуляционного обучения с использованием методов «новой локальной истории», в частности, в виде действующего медиа проекта «Се Человек» перед судом», способствует не только развитию исторического сознания и самоидентификации студента, но и формированию у него профессиональных компетенций.

Литература:

1. Ankersmit Frank R. The origins of Postmodernist historiography//Historiography between modernism and postmodernism. Contribution to the methodology of the historical research. Amsterdam, 1994. P. 3-130.
2. Gerhard Jaritz. The History of Late Medieval Everyday Life. A Review of Patterns and Contracts // New approaches to the history of Late Medieval and Early Modern Europe: selected proceeding of two International Conferences at the Royal Danish Academy of Sciences and Letters in Copenhagen in 1997 and 1999/ Ed. FlemmingLundgreen. Neilsen, 2009. P.122 – 143.
3. Ormrod W.M. The new political history. Recent trends in the historiography of Later Medieval England // New approaches to the history of Late Medieval and Early Modern Europe: selected proceeding of two International Conferences at the Royal Danish Academy of Sciences and Letters in Copenhagen in 1997 and 1999/ Ed. FlemmingLundgreen. Neilsen, 2009. P. 37 – 59.
4. Бусыгина И.М. Политическая регионалистика. М., 2006.
5. Гинзбург К. Сыр и черви. Картина мира одного мельника, жившего в XVI в./ Пер. с итал. М.Л. Андреева, М.Н. Архангельской. М.: РОССПЭН, 2000.
6. Кром М.М. Историческая антропология: учеб. пособие для вузов. 3 - изд. СПб., 2010.
7. Леонова Т.А. Интервью на телеканале «Культура»: URL: <http://www.youtube.com/watch?v=m387jEBnwhI>
8. Леонова Т.А. Вуз – архив – музей: опыт сохранения и визуализации исторической памяти // Историческая наука и образование в условиях современных вызовов: Материалы международной научно-практической конференции, Казань, 22-23 ноября 2012 г. Казань: Изд-во Казан. Ун-та, 2012. С. 297-299.
9. Леонова Т.А., Шутелева И.А. Локальная история: изучение и визуализация на материалах о дворянстве Оренбургской губернии в студенческом проекте // Российская история в начале XXI века: опыт, проблемы, перспективы. Международная научно-практическая конференция. Оренбург, 13-14 мая 2014 г.: сб. статей. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2014. С.187-193.
10. Миненко Н.А., Апкаримова Е.Ю., Голикова С.В. Повседневная жизнь уральского города в XVIII – начале XX века. М.: Наука, 2006.
11. Репина Л.П. Историческая наука на рубеже XX – XXI вв.: социальные теории и историографическая практика. М., 2011.
12. Румянцева М.Ф. Теория истории. М.: Аспект. Пресс, 2002.
13. Фадеева Л.А. Сквозь призму политической культуры: нация, класс, регион. Пермь, 2006.
14. Черутти С. Микроистория: социальные отношения против культурных моделей?// Казус. 2005.

УДК 372.893

ББК 4426.630.3-2

ГСНТИ 03.09

Код ВАК 07.00.09

А.А. Мартиросян

Екатеринбург

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ АНТИЧНОЙ ИСТОРИИ В СТАРШИХ КЛАССАХ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Античная история, старшая школа, Геродот, Фукидид, рабочая программа, проблема, факультатив.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются основные проблемы преподавания Античной истории в старших классах. Дано обоснование необходимости более глубокого и полного изучения данного периода в старшей школе, связанное с важностью данного периода для истории, и для понимания современного общества в целом.

A.A. Martirosyan

Yekaterinburg

PROBLEMS AND PROSPECTS OF TEACHING ANCIENT HISTORY IN HIGH SCHOOL

KEY WORDS: Ancient history, high school, Herodotus, Thucydides, the work program, the problem is elective.

ABSTRACT: The article discusses the main problems of teaching ancient history in high school. The substantiation of the need for a deeper and more complete study of this period in high school associated with the importance of this period of history, and for the understanding of modern society as a whole.

Культура Античной Греции, впитавшая многие достижения восточной цивилизации, подарила человечеству огромное количество знаний и достижений. В конце XIX в. – начале XX в. была открыта археологами четырехсотлетняя эгейская цивилизация. Богатая эгейская цивилизация, включающая в себя минойскую дворцовую и появившуюся позже - на основе последней – ахейскую, позволила некоторым исследователям назвать Древнюю Грецию очагом возникновения мировой культуры. Многие специалисты считают, что именно достижения греческой цивилизации легли в основу западной культуры. Эллада стала родиной не только театра и Олимпийских игр,

но и принесла человечеству философию, демократию, многие искусства. Именно в Греции впервые были описаны все основные формы власти, даны основы многих научных знаний. Греческий алфавит позволил создать письменность разным народностям, ведь на его основе были разработаны кириллица и латинский алфавит. И в современном русском языке есть немало слов и терминов, заимствованных из древнегреческого, например «ангел», «мелодия», «комедия» и даже «сахар» – такие слова называют грецизмами. Прошла уже сотни, тысячи лет, а мы до сих читаем литературные произведения древнегреческого поэта Гомера («Илиада» и «Одиссея»), и еще многие поколения людей будут восхищаться этими образцами греческой культуры.

Одной из форм знания, которому древние греки дали развитие, была история. В нашей работе данному аспекту мы уделим наиболее пристальное внимание. Известно, что особое место в становлении истории как формы «научного» знания занимают произведения античных историков – Геродота и Фукидида. Произведения античных историков являются фундаментальными и основополагающими для изучения не только истории Античной Греции, но и для истории как сферы знания. Именно научной исторической традицией V века до н.э. были заложены два основных подхода для изучения истории и написания исторических трудов.

Геродот – автор труда «История», повествующего о греко-персидских войнах, является родоначальником подхода к истории как к науке многогранной, свободной, выраженной в концепции «история как литература, искусство». Труд «отца истории» (15. С. 89) можно охарактеризовать как литературное произведение, при этом исторически достоверное. Здесь мы видим предпосылки для современного междисциплинарного подхода, получившего широкое распространение в последние десятилетия.

При тщательном прочтении «Истории» Фукидида, рассказывающей об Пелопоннеской войне, поразившей Элладу в V до н.э., можно заметить совершенно иной подход к изучению истории. Фукидид в своей работе преподносит историю как науку ограниченную, сугубо достоверную и объективную – «история как наука». Подобного рода подход был распространен в исторической науке в XIX веке, когда на первое место был поставлен исторический источник и правления его достоверности. Методы изучения истории,

используемые Геродотом и Фукидидом, применяются до сих пор. Их фундаментальные труды, как две колонны, гордо стоят у входа в «храм Клио», начиная собой историю как научную дисциплину. Сочинения Геродота и Фукидида до сих пор не потеряли своей актуальности, значение их в истории мировой культуры невозможно переоценить.

Итак, когда мы обозначили всю важность и необходимость Античной истории, закономерно будет обратиться ко второй части нашего повествования: обратим внимание на то, сколько часов уделяется для изучения столь важного периода человечества в старшей школе.

Если взять во внимание только государственную примерную рабочую программу, то станет известно, что на историю Древнего мира выделяется, в среднем, пять часов, два из которых отданы на изучение Античной Греции (11. С. 30). Если взять во внимание тему «Пути и методы познания истории», в которой даются этапы развития исторического знания, а значит, проливается свет на работу Геродота «История» (на собственном опыте мы можем достоверно отметить, что учебного часа хватает только на работу Геродота, едва ли на «Историю» Фукидида), то можно с уверенностью сказать, что два часа и пять минут из 68 часов предмета истории уделяются периоду Античности. На наш взгляд, это ничтожно мало. Именно Античная история позволяет понять многие фундаментальные процессы многогранной науки – история, двух часов едва ли достаточно, чтобы донести это до учащихся, пусть даже старшей возрастной группы. Конечно, в 5 классе дается достаточно обширный обзор истории древней Греции (10. С. 71-75), но здесь надо учитывать возрастную группу учащихся, их уровень восприятия. В данном возрасте история предоставляется чаще в виде мифа, увлекательного путешествия в прошлое человечества. Вряд ли у преподавателя истории есть реальная возможность проследить с учениками 5 класса параллели между современной историей и историей Древней Эллады, вникнуть во всевозможные сложные процессы этого периода, понять его сущность и уникальность, и при этом отметить цикличность исторического процесса. На наш взгляд, сложившаяся таким образом ситуация в современной школе является весьма проблемной. Мы даже готовы привести аргументы в пользу этого высказывания. Ученикам старшей школы необходимо уделить больше времени изучению

Древней истории, и в частности – истории Древней Греции, потому что:

1. во-первых, именно в античный период наметились два основных подхода к изучению истории, заложенные древнегреческими историками;

2. научные достижения были сделаны не только в исторической науке, но и многое было сделано для науки в целом. Именно греки подарили человечеству любовь к знаниям, облекли ее в письменную форму – появилась философия;

3. необходимо отметить культурные достижения (заимствованные позже римлянами) такие как древнегреческий театр, Олимпийские игры;

4. период Древней истории дает нам наиболее типологические формы власти – это деспотия, демократия, олигархия. Изучение истоков возникновения форм власти, их осмысление на наш взгляд необходимы не только для науки истории, но и для многих других общественно-политических наук;

5. древнегреческое видение мира, восприятие – все это позволяет преподавателю наиболее полно формировать историческое мировоззрение учащихся старшего звена;

6. на фундаменте Древней Греции успешно развивалась и развивается европейская цивилизация. Понимание данного процесса позволяет облегчить социализацию учащихся, их восприятие достижений современной европейской культуры, помогает налаживать связи в современном глобальном мире, лучше понимать чужую и свою культуры.

Столь тщательное внимание к истории Античной Греции, несомненно, вызовет ряд закономерных вопросов, почему необходимо обращаться к истории именно Эллады, а не к предшествующему периоду. Известно, что история первобытного общества отвечает скорее на вопросы антропологического характера, позволяет проследить истории человеческого рода, однако, этот период истории не дает ответов на философские вопросы истории. Что касается истории древнего Востока, то на наш взгляд, ее изучение тесно связано с историей Эллады. В настоящее время известно, что влияние Востока не ограничивалось сферой искусства – это был всеобъемлющий процесс воздействия восточной цивилизации на складывающуюся культуру архаической Греции (16. С. 210). Роль

Древнего Востока в формировании античного классового общества столь велика, что специалисты говорят об ориентализационном периоде в истории древней Греции и даже об «ориентализационной революции» (12. С. 8). История Средних веков очень важна для изучения истории в целом, однако не стоит забывать, что одна из наиболее важных тем в средневековой истории – это эпоха Просвещения, когда мыслители данного периода истории обращали свой взор, прежде всего, на античные трактаты. Мы уже не говорим о культурном Возрождении, проявившем себя гораздо раньше. Поэтому в контексте данной работы, мы можем со смелостью сказать, что историю Античной Греции можно назвать началом всех начал.

Известно, что в рамках школы преподавателю зачастую очень сложно дать учащимся нужное количество дополнительного материала, поэтому образовательная система предлагает другие формы учебных мероприятий. Речь идет, прежде всего, о факультативах. Подобного рода занятие проводится в более свободной форме, обычно, это необязательный учебный курс (предмет), который может быть направлен на учащихся, выбравших историю в качестве одного из основных предметов. На наш взгляд, подобная форма занятия более всего подходит для решения проблемы недостатка учебных часов - на факультативах преподаватель может практиковать различные учебные методы (дискуссия, дебаты, проектная деятельность), призванные углубить историческое образование учащихся, научить их мыслить в проблемном ключе. Навыки, полученные на таких занятиях, будут использованы учениками не только на уроках истории, но и повсеместно. В контексте нашей проблемы речь идет о факультативе, посвященном проблемам Античной истории, который позволил бы более полно и широко охватить данную тему. Занятия могут быть разделены по принципу тем, или же проблем. На таких занятиях учащиеся проявляют проблемное мышление, осуществляют поисковую деятельность, что очень полезно для изучения предмета.

Несомненно, в нашей образовательной системе учитель истории зачастую сталкивается с проблемой нехватки учебных часов, что наиболее пагубно сказывается на периоде Античной истории при его изучении в старшей школе. Данный период человеческой истории, по нашему мнению, напротив, должен изучаться наиболее подробно для полного изучения и понимания учащимися исторических

процессов. Потому что именно в эпоху Древней Греции были заложены многие фундаментальные основы научных знаний, совершены сдвиги в культурной и социальной областях, заданы основные вопросы человечества. Для решения данной проблемы мы предлагаем обратиться к особой форме занятия – факультативу. Это позволит преподавателю и учащимся более полно изучить историю Эллады, проникнуться ее основными проблемами, понять ее уникальность и важность для истории человечества и общества в целом, как прошлого, так и современного.

Литература:

1. Андреев Ю.В. Цена свободы и гармонии. Несколько штрихов к портрету греческой цивилизации. СПб.: Алатай, 2008. 394 с.
2. Большая советская энциклопедия. М.: Советская энциклопедия. 1969-1978.
3. Бузескул В. П. Введение в историю Греции: Обзор источников и очерк разработки греч. истории в XIX и в нач. XX в. / Под ред. Э. Д. Фролова. СПб.: КОЛО, 2005. 669 с.
4. Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Теория и методика преподавания истории: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2003. 384 с.
5. Геродот. История в девяти книгах / Пер. Г. А. Стратановского. Л., 1972.
6. Доватур А. И. Повествовательный и научный стиль Геродота. Л.: ЛГУ, 1957. 204 с.
7. Жебелев С. А. Когда и кем была издана «История» Фукидида // Сб. в честь В. П. Бузескула. Харьков, 1914.
8. История: программа: 5-9 классы общеобразовательных учреждений / Т. П. Андреевская, О. Н. Журавлева, А. Н. Майков. М.: Вентана-Граф, 2012. 256 с.
9. Примерная программа среднего (полного) общего образования по ист. Базовый уровень //История. Содержание образования: сборник нормативно-правовых документов и методических материалов. М.: Вентана-Граф, 2008 .
10. Саид Э. В. Ориентализм. Западные концепции Востока / Пер. А.В. Говорунова. СПб: Русский Миръ, 2006. 636 с.
11. Фролов Э. Д. Рождение греческого полиса. СПб.: СПбГУ, 2004. 266 с.
12. Фукидид. История / Пер. Ф.Г. Мищенко, С.А. Жебелёва. СПб.: Наука, 1999.
13. Цицерон Марк Туллий. Диалоги: О государстве; О законах / Пер. В.О. Горенштейн. М.: Ладомир, 1994. 223 с.

14. Яйленко В.П. Архаическая Греция и Ближний Восток. М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1990. 271 с.

УДК 378.1+378.6

ББК

ГСНТИ 03.09.55

Код ВАК 07.00.03

4404(4Вел)64+4426.63

А.А. Нечаева

Екатеринбург

ПРОБЛЕМА ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В УЭЛЬСЕ В УСЛОВИЯХ ПОЛИТИЧЕСКИХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ КОНЦА XX – НАЧАЛА XXI ВВ.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Уэльс, деволюция, Великобритания, история, валлийская система образования.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматривается вопрос преподавания истории в условиях проведения деволюционной реформы в Уэльсе (Великобритания). Политические преобразования затронули систему образования, так как возникла потребность в поддержке новых властных институтов. История стала одним из самых значимых предметов в валлийских школах.

A.A. Nechaeva

Yekaterinburg

PROBLEM OF TEACHING HISTORY IN WALES IN THE CONDITIONS OF POLITICAL TRANSFORMATIONS OF THE END OF XX – THE BEGINNING OF THE XXI CENTURIES

KEYWORDS: Welsh education system, Wales, devolution, Great Britain, history.

ABSTRACT: This article is about the question of teaching history in conditions devolution reform in Wales (Great Britain). Political transformations changed an education system because new power institutes needed support. The history became one of the most significant subjects at Welsh schools.

В Великобритании, в конце XX века также как и в России, произошли значительные перемены в политическом устройстве и, несмотря на различия между этими двумя странами, у них есть и общие черты. Многонациональный состав, сосуществование многих культур в общих государственных границах, имперское прошлое – это

как минимум несколько точек соприкосновения, которые позволяют нам обратиться к исследованию британского опыта во многих областях, в том числе и в сфере образования.

Уэльс является той частью Соединенного Королевства, которая после начала деволюционной реформы в 1999 году⁴ «учится» самостоятельно решать проблемы и управлять собственной территорией. Поэтому, также как и многие субъекты РФ, Уэльс вынужден идти опытным путем в организации жизни регионального сообщества. Образование перешло в управление Национальной Ассамблеи Уэльса⁵. На эту сферу образования возлагается обязанность по обеспечению поддержки как новому институту власти, так и всей деволюционной идее в целом. При этом стоит отметить, что большинство жителей Уэльса не желает независимости как итоговой цели деволюции, что положительно отличает их от жителей Шотландии, которые провели референдум о независимости в сентябре 2014 года. Среди всех предметов, преподаваемых в школах Уэльса, именно история является проводником государственной идеологии, поддерживает историческую память и формирует гражданственность.

Проблемы, которые пришлось решать Национальной Ассамблее в области преподавания истории, являются значимыми и для любого российского региона. Поэтому опыт валлийской образовательной системы представляется нам достаточно ценным примером адаптации общества к новым политическим условиям, соединению государственной и региональной идеологий посредством исторического образования в школе. Более десяти лет ушло у властей Уэльса на преодоление таких сложностей, как, во-первых, повсеместное внедрение программы по истории региона на

⁴ Деволюция – (от англ. слова «devolve» - передавать) процесс делегирования властных полномочий от центра к регионам. Деволюция как термин закрепилась в отношении Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии с начала XX века. В результате развития национализма в Северной Ирландии, Шотландии и Уэльсе в 1999 году была проведена реформа, направленная на создание в этих частях страны собственных органов власти. Этот процесс получил название деволюционного.

⁵ Национальная Ассамблея Уэльса – это новый орган власти, появившийся после принятия Закон об Уэльсе в 1999 году. По нему в сферу управления Национальной Ассамблеи передавалось 20 областей, включая культурное и историческое наследие, образование, валлийский язык и т.д.

валлийском языке, во-вторых, подготовка информационных ресурсов и, наконец, самое сложное, преодоление пассивного или негативного отношения учителей и учеников.

Для более четкого представления дадим краткую характеристику Уэльса. Это регион с богатой и самобытной культурой, истоки которой принадлежат кельтам, в древности заселившим Британские острова. Постепенное вхождение земель Уэльса в состав Англии сделало его одной из частей Великобритании⁶. При этом валлийцы гордятся своей культурой и поддерживают этническую идентичность⁷. Современная территория Уэльса составляет 20,8 тыс. кв. км., что в девять раз меньше Свердловской области. При этом численность населения Уэльса чуть более 3 млн человек, что всего на 1,48 млн меньше, чем в нашем регионе. При такой плотности населения валлийское общество практически однородно, т.к. на 90% состоит из белого населения, преимущественно валлийцев. Экономика Уэльса сравнительно с другими частями Великобритании остается дотационной, а по многим социально-экономическим показателям он отстает от Англии или Шотландии.

Валлийское самосознание, национализм и, следовательно, нынешнее автономное положение базируется на образе «кельтского региона», поэтому одной из главных задач Уэльса после реформы 1999 года являлось поддержание этого образа. В условиях, когда массовая культура завоевывает позиции у культуры народной / национальной, это кажется довольно сложной задачей. Тем не менее, Национальная Ассамблея разработала основные направления деятельности в этой области: развитие билингвизма, создание мощной туристической индустрии на базе исторического наследия, масштабные работы по поддержанию исторической памяти (1) и изменение преподавания истории в школе. Последнее стало особенно

⁶ По договору, заключенному в 1536 году Уэльс переходил в подчинение английского короля, на территории Княжества Уэльс устанавливались английские законы, вводился английский язык.

⁷ Валлийскость не является единственным вариантом этнической или национальной идентичности на территории Уэльса, обычно говорят о соотношении британскости и валлийскости. Этот спорный вопрос мы оставим за пределами нашей работы связи с большим объемом исследований по данному вопросу.

важной частью программы, т.к. неразрывно связано со всеми предыдущими пунктами.

Первая проблема валлийских властей – это полноценное внедрение программы по валлийской истории в школьное образование. Разница в учебных программах была официально зафиксирована в Национальном учебном плане (далее – НУП), который был создан по реформе 1988 года для частичной унификации образовательного пространства. До этого обязательными были два предмета – религиозное обучение и физическая подготовка. В связи с тем, что Англия и Уэльс представляли собой единую образовательную систему⁸, требовалось согласование по истории и географии. По другим предметам (математика и естественные науки) создавалась единая учебная программа. Ведущую роль в кампании по разграничению преподавания истории взяла на себя Ассоциация учителей истории в Уэльсе⁹.

До учреждения НУП учителя имели полную свободу в преподавании истории и могли игнорировать валлийскую историю или, наоборот, включить ее элементы; могли преподавать историю любой страны, если они так хотят. Но чаще всего это была британская история с англоцентристским подходом. История Англии – «единственно “надлежащая история”», официальная история государства, основы которой были заложены еще в викторианскую эпоху. Естественным следствием такого подхода могли быть сюжеты об истории Уэльса, как фактической и конституционной части Англии. Но, как отмечается в исследовании «Национальный учебный план, предмет «История» и история Уэльса», недостаток национального самосознания привел к тому, что англоцентристская версия стала единственным видом преподававшейся истории (15. С.2).

Качественные изменения в программах по истории появились после начала деволюционной реформы, т.к. новое положение Уэльса потребовало коренного пересмотра ее преподавания. После 1999 года система образования в Уэльсе стала более независимой, поэтому НУП, который пересматривается каждые пять лет, был подвергнут ревизии и

⁸ Разница заключалась в том, что с 1944 года средние школы Уэльса переходили в подчинение местным органам самоуправления.

⁹ Ассоциация учителей истории в Уэльсе (Awdurdod Cwricwlwm ac Asesu Cymru или ACAC) были одним из главных инициаторов оригинального учебного плана с валлийской составляющей.

претерпевал изменения в 2000, 2008 и 2013 годах. (15. С.7) За тот же период неоднократно издавались законы, которые регулировали образовательное пространство в Англии и Уэльсе с учетом особенностей валлийской стороны (7, 8, 9, 10).

Новая концепция исторического образования содержала несколько основных положений. Во-первых, история Уэльса должна присутствовать в любом курсе истории на каждой ступени образования¹⁰. При этом ее нельзя рассматривать как часть истории Англии или любой другой страны. Во-вторых, история должна помочь ученикам понять факторы, которые легли в основу положения современного Уэльса и других стран. В-третьих, понимание более широких понятий, тенденций и событий должно быть представлено через историю Уэльса. При этом «никто не должен пытаться надеть “валлийскую шляпу” на Мону Лизу» (16. С. 23). Следовательно, региональная история должна пронизывать всю систему образования, при этом не отказываться от роли и значения Англии, не делать акцент на националистических идеях и соблюдать равновесие между объективностью и «притягиваем за уши».

Национальный учебный план (Curriculum Cymreig или Cwricwlwm Cymreig), разработанный в 2003 году, обращался к самому важному, на взгляд валлийского правительства, к понятию «Welshness» – валлийскойст. Это чувство сопричастности, чувство гражданственности, основанное на понимании своего места в валлийском обществе (3). История в свою очередь выступает мостом между прошлым и настоящим и помогает воспитать валлийскость в новом поколении.

По новому учебному плану изучение истории предполагалось на всех ступенях образования, что в отличие от учебного плана Англии, предполагало большее погружение в предмет. К каждому этапу обучения были выработаны требования к умениям, навыкам и знаниям в области истории. Коренного отличия от российских требований они не представляют, за исключением естественной разницы в содержании. Как отмечалось, «ученикам нужно дать возможности развить и применить знания и понимание культурных, экономических,

¹⁰ Система образования в Англии и Уэльсе имеет три ступени: 7-11 лет, 11-14 лет, 14-16 лет, что включает 10 лет обучения, и соответствует начальной, средней и старшей школе в РФ. Переход от одной ступени к другой сопровождается экзаменами по нескольким предметам.

экологических, исторических и лингвистических особенностей Уэльса» (6. С. 41). Исторический аспект включал понимание прошлого региона, посещение исторических мест и сравнение прошлого и настоящего, знание отношений между Уэльсом и другими частями Великобритании и Европы до настоящего времени.

Ученики в возрасте от 7 до 14 лет получали возможность изучить историю Уэльса по разным направлениям (культура, экономика, лингвистическая и экологическая составляющие), в том числе через все предметы учебного плана. Учащиеся от 14 до 19 лет рассматривали Уэльса как часть мирового сообщества в соответствующем контексте через курс «Уэльс и мировая история». Интеллектуальное развитие старших школьников предполагало понимание сложных абстрактных понятий и формирование их гражданской позиции.

Посредством этих нововведений для всех возрастных групп история становилась повседневным явлением, как в учебной, так и во внеучебной деятельности. Как на уровне региональных документов, так и на уровне школьных программ четко прописывались связи всех дисциплин с историей. В последствии Ассоциация учителей истории стала издавать буклеты, которые помогали обмениваться опытом педагогам со всего Уэльса.

В частности, на примере двух школ рассмотрим реализацию всех перечисленных ранее идей. Школа в Мертир-Тидвиле, располагающаяся в одном из наиболее неблагополучных районов Уэльса, проделала большую работу по приобщению детей к истории города. Местный музей и библиотека стали отправной точкой для совместных исследований школьников и учителей. К ним присоединились не только сотрудники указанных учреждений, но и местные историки. Все они посещали школу с лекциями и проводили экскурсии. Другим всеохватывающим направлением деятельности стали Айстетвод (конкурс традиционной валлийской поэзии), традиционная музыка и танец. В 2002 году школа предприняла исследование замка Морлаис (Morlais), получив возможность разными путями приобщить учеников к его истории: зарисовки и измерения, сравнение с Кардиффским замком, изучение средневекового образа жизни (еда, костюмы, мебель) и т.д.

Школа на острове Англиси поставила своей целью охват учеников из семей, которые недавно туда переехали. В данном случае

такого рода работы были рассчитаны на повышенный уровень освоения истории. Учащимся ставилась задача провести исследование всемирной истории XX века с кратким обзором истории Уэльса в начале столетия, включая Первую мировую войну и те сферы жизни, на которые она повлияла. В результате была создана выставка медиапрезентаций о главных событиях прошлого века по пяти направлениям: «Женская история», «Коммунизм», «Жизнь и работа простых людей», «Империи», «Мы и они». Учениками был построен хронологический график, указывающий на главные события и отмечающий влияние Первой и Второй мировых войн. Содержание работ включало тексты, из которых 75% было написано на валлийском языке, остальные 25% – на двух или четырех других языках. Таким образом раскрывалась роль Уэльса, и подчеркивалось культурное многообразие Европы (6. С. 31).

Указанный позитивный опыт внедрения НУП первоначально не являлся нормой. По исследованиям, которые проводились с начала 2000-х годов Ассоциацией учителей истории, Истен¹¹ и Комитетом по образованию НАУ, не многие школы смогли сразу выполнить поставленные перед ними задачи. В 2001 году большинство валлийских средних школ не могли представить примеров реализации учебного плана. Основной причиной было названо недостаток ресурсов, т.е. отсутствие полноценной информационной базы для учителей. (4. С. 15.)

На передний план вышла вторая проблема – создание информационной базы, которая могла бы обеспечить учителей и учеников необходимыми материалами. Первые попытки разработки ресурсов по валлийской истории относятся еще к 1996 году, когда Валлийский книжный совет опубликовал материалы для всех предметов первой, второй и третьей стадий обучения. (15. С.5) Здесь стоит отметить, что материалы издавались на двух языках, что имело принципиальное значение. Вообще вопрос о валлийском языке заслуживает особого внимания, учитывая, что его использование было основой валлийской идентичности¹². В последующие годы

¹¹ Истен (Estyn) – это государственная организация, контролирующая систему образования во всем Соединенном Королевстве.

¹² До 1854 года, когда школы Уэльса вошли общегосударственную систему, преподавание в них велось на валлийском языке. Однако еще Акт об объединении 1536 года сделал невыгодным его использование: «...с

публикации материалов делались на двух языках, поддерживая билингвизм.

В последующем информационно-коммуникационные технологии решили проблему доступа к ресурсам, дав всем участникам образовательного процесса доступ и возможность пользоваться ресурсами. Основным проектом в этой сфере является HWB – валлийская учебная платформа, которая направлена на поддержку учителей, работающих в цифровой среде (11). Другим методом решения проблемы стали полноценные финансовые вливания со стороны НАУ.

В связи с экономической ситуацией в Уэльсе с 2009 года произошло сокращение многих бюджетных статей, в том числе и в образовании. Ассоциация учителей истории Уэльса и Консультативная группа по гуманитарным наукам, включающая специалистов по истории и географии, прекратили свое существование, а, следовательно, возможностей по обмену педагогическим мастерством стало значительно меньше. Форум для учителей, много лет базировавшийся в Ассоциации начальных и средних школ (CYDAG), тоже в последние года значительно сократил эту практику (5).

Информационные ресурсы, которые позволяют реализовывать программы по истории, не могут в полной мере удовлетворить потребности учителей и учеников. В частности, поскольку в регионе отсутствует центральная газета, которая могла бы стать ориентиром для общества. Тот материал, который имеется в библиотеках, архивах и музеях, как правило, редко бывает адаптирован к школьному уровню. Большинство статей и книг по валлийской истории

настоящего момента тот, кто будет продолжать говорить или писать на валлийском языке, не будет пользоваться льготами при уплате налогов и не имеет права занимать государственную должность на территории Королевства Англии, Уэльса или других владений Короля; такие льготы и права имеет лишь тот, кто говорит и пишет на английском языке». С середины XIX века преподавание на родном языке разрешалось только в воскресных школах. Образовательная система Англии и Уэльса была единой по своей структуре, опиралась на общую законодательную базу. Основной отличительной чертой валлийской системы оставалось двуязычие. Но со временем английский язык все больше вытеснял региональный (так было не только в Уэльсе, но и в других регионах – Шотландии, Ирландии, Корнуолле) и концу XX века численность валлийскоговорящих сократилась до 18%.

рассчитаны на более узкий круг образованных читателей. Вследствие чего из качественных научно-популярных фильмов можно назвать только два примера: сериал «История Уэльса» (Би-би-си, 2012 год) и статьи в рубрике «Новая история Уэльса» в газете «Западная почта» (выходивших в 2010-2012 годах). Указанные произведения доступны только на английском языке, что несколько уменьшает их роль для системы образования (2).

После очередного исследования в 2006 году количество школ, которые не могут полностью выполнить учебный план, сократилось до четверти (4. С. 8). Но Национальной Ассамблее было рекомендовано устранить существующие недостатки с помощью следующих мер. Во-первых, продолжить подготовку преподавателей к работе по внедрению *Cwricwlwm Cymdeig*, во-вторых, обеспечить дальнейшими указаниями по преемственности между 2 и 3 стадиями обучения, в-третьих, увеличить количество учителей, которые могут вести предметы на валлийском языке¹³. После этого наибольшую актуальность приобрел кадровый вопрос.

Третья проблема, которая более других мешала реализации концепции исторического образования, – это отрицательное или пассивное отношение учителей и учеников к местной и валлийской истории. Несмотря на популяризацию со стороны властей и средств массовой информации, остается группа людей, воспитанных на «английской» истории, которые не могут или не хотят перестроиться согласно требованиям времени. Другой группой, испытывающей негативное отношение, являются студенты университетов, которые видели узость региональной истории на фоне «реальной» истории Англии, Европы, да и всего мира (15. С. 18). Снижение эффективности и энтузиазма при изучении валлийской истории также напрямую связывалось с ее исключением из выпускных экзаменов в школе, как в глазах школьников, так и учителей. Последующие попытки введения

¹³ Здесь стоит указать, что количество жителей Уэльса, говорящих на валлийском языке, равнялось 19% на 2001 год. Поэтому школы испытывали недостаток кадров, владеющих валлийским языком с должным уровнем квалификации. К 1990 году валлийский язык стал обязательным предметом для всех учеников в возрасте до 14 лет. Билингвизм, таким образом, являлся неотъемлемой частью валлийской системы образования и тесно связан с политической обстановкой в стране и регионе.

ее в экзамен датировались 2013 годом, но пока этот вопрос находится на стадии обсуждения.

В октябре 2012 года независимая группа под руководством профессора Кардиффского университета Г. Э. Джонса начала исследование о перспективах развития Национального учебного плана Уэльса, имеющихся ресурсов и достигнутых результатов. В сентябре 2013 года был опубликован отчет, который продемонстрировал положительные и отрицательные стороны сложившейся ситуации, начиная с 2003 года (18).

В реализации НУП существует немало положительных сторон: повсеместное внедрение валлийской истории в школах, пополнение базы материалов со стороны правительства, успешное сотрудничество между школами и другими организациями.

Прежде всего, обратимся к дебатам, которые велись по вопросу фактического содержания курса истории. Многие эксперты настаивают на увеличении валлийской составляющей. Председатель экспертной группы Г. Э. Джонс отметил: «Обычно, программа по истории страны сосредоточена на собственных истоках, и обзор различных программ по истории таких стран как Греция, Турция и США, показали факт большого количества часов, отведенных на собственное прошлое» (2). В итоге была признана необходимость введения в программу большего числа сюжетов по древней кельтской истории, по восстанию Оуайна Глендура, методистскому возрождению и т.д. (13).

Не менее спорным моментов в проведенном исследовании стали разногласия в интерпретации их реализации. Например, замки, которые в изобилии присутствуют на территории Уэльса, должны рассматриваться в едином контексте завоевательной политики Англии. Поэтому общее понимание истории региона на фоне мировых, европейских и британских событий должно быть гарантировано обучающимся средних школ.

Положительную динамику показало наполнение информацией необходимых в преподавании баз данных со стороны Национальной Ассамблеи. Перевод в цифровую форму материалов Национальной библиотеки, Национального музея и ряда других фондов позволяет открыть к ним доступ из разных уголков Уэльса. Помимо этого правительство активно инвестирует в интернет-ресурсы образовательных учреждений (12). Интересным проектом в этой связи

является сайт «100 валлийских героев», где представлены биографии деятелей разных эпох по разным категориям (правители, мыслители, артисты, писатели, первопроходцы) (14). Помимо этого на сайте учителям предлагается подспорье по организации дискуссий, а среди детей – голосование на предмет наиболее выдающихся личностей.

Активное сотрудничество между школами и научно-исследовательскими институтами (университеты и музеи) пока происходит не часто. Но успешность такого взаимодействия заставляет задуматься о необходимости болееактивной координации со стороны правительства. Особенно важной в этой связи становится работа исследовательской группы «Champions Cymru» («Чемпионы Уэльса»), которая состоит из выдающих экспертов и заслуженных работников образования. Эта группа осуществляет консультирование по вопросам реализации НУП, «заражая всех неподдельным энтузиазмом» (15. С. 12).

На фоне положительных результатов были отмечены и существенные недостатки: сокращение финансирования, недостаток адаптированных информационных материалов, отсутствие энтузиазма и положительного отношения некоторой доли учителей. Последнее остается неизменным фактором, тормозящим эффективное преподавание истории.

По прошествии пятнадцати лет с начала деволуции и последующего введения НУП с акцентом на валлийской составляющей стоит подвести некоторые итоги. На данный момент образовательная система Уэльса уступает английской по многим показателям, что нашло отражение в результатах исследования ПИЗА. Но с точки зрения преподавания истории следует отметить позитивные сдвиги.

Подводя итоги, отметим, что учащиеся валлийских школ повсеместно изучают историю Уэльса, Европы и мира не только на уроках истории, но и в рамках других предметов, включая математику. С точки зрения российской методики это можно обозначить как межпредметные связи, но в Уэльсе пошли дальше и продумали целые информационные блоки об историческом прошлом региона для всех предметов.

Приоритеты исторического образования в школе, включающие воспитание гражданской позиции и распространение билингвизма, органично дополняются решением острых социальных вопросов.

«Возьмем, например, Кардифф, где есть дети, чьи семьи прибыли из Сомали. Что их здесь задержало? Как они видят прошлое города, который вокруг них?» - такую постановку вопроса обозначил руководитель исследовательской группы Г. Э. Джонс. (17) Следовательно, история подпитывает не только политический компонент деволюции, но и имеет большую общественную значимость. Таким образом, многостороннее влияние истории как учебного предмета было по достоинству оценено в Уэльсе, который проходит этап становления политической автономии. Знание истории стало средством принятия и понимания современных обстоятельств жизни общества.

Литература:

1. Нечаева А.А. Историческая память Уэльса: проблемы конструирования национальной традиции. // Уральский исторический вестник.2014. №4 (45). С.33-40.

2. All subjects in schools need Welsh angle, claims new report // Wales on-line. URL: <http://www.walesonline.co.uk/news/wales-news/subjects-schools--need-welsh-6083146> (дата обращения 02.02.2015).

3. Andrews Rh., Lewis G. Citizenship education in Wales: community, culture and the Curriculum Cymreig // Education-line URL: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001571.htm> (дата обращения 02.02.2015).

4. Cwricwlwm Cymreig. Phase 2. The purpose of Estyn is to inspect quality and standards in education and training in Wales // Thematic report. Estyn. URL: <http://www.estyn.gov.uk/english/docViewer/176003.1/cwricwlwm-cymreig-phase-2-2006/?navmap=30,163>

5. Cymdeithas Ysgolion dros Addysg Gymraeg. URL: <http://cydag.co.uk/> (дата обращения 02.02.2015).

6. Developing the Curriculum Cymreig // Wales Association of SACRE.URL: <http://www.wasacre.org.uk/publications/wag/E-developingthecurriculumcymreig.pdf> (дата обращения 02.02.2015).

7. Education Act 1996 // The National Archives. URL: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1996/56/contents> (дата обращения 02.02.2015).

8. Education Act 2002 // The National Archives. URL: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2002/32/contents> (дата обращения 02.02.2015).

9. Education Act 2005 // The National Archives. URL: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2005/18/contents> (дата обращения 02.02.2015).

10. Education Act 2014 // The National Archives. URL: <http://wales.gov.uk/legislation/programme/assemblybills/education-act/?lang=en> (дата обращения 02.02.2015).
11. Hwb Project background. URL: <http://hwb.wales.gov.uk/> (дата обращения 02.02.2015).
12. Learning to belong in Wales // Click on Wales. Institute of Welsh Affairs. URL: <http://www.clickonwales.org/2012/12/learning-to-belong-in-wales/> (дата обращения 02.02.2015).
13. Teach Welsh history to GCSE pupils in Wales, recommends review // Wales on-line. URL: <http://www.walesonline.co.uk/news/wales-news/teach-welsh-history-gcse-pupils-3309972> (дата обращения 02.02.2015).
14. The 100 Welsh Heroes. URL: <http://www.100welshheroes.com/en/homepage> (дата обращения 02.02.2015).
15. The Cwricwlwm Cymreig, history and the story of Wales // Learning Wales. URL: <http://learning.wales.gov.uk/news/consultations/consultation-on-cwricwlwm-cymreig/?lang=en> (дата обращения 02.02.2015).
16. The Visual Culture of Wales (Aberystwyth, 1998) // Centre for Advanced Welsh & Celtic Studies. University of Wales. URL: <http://www.wales.ac.uk/en/CentreforAdvancedWelshCelticStudies/Publications/Project4/MainImagingTheNation.aspx> (дата обращения 02.02.2015).
17. Welsh history: Review ordered of place in curriculum // BBC News Wales, 26 October 2012. URL: <http://www.bbc.com/news/uk-wales-20090700>(дата обращения 02.02.2015).
18. Written Statement - The Cwricwlwm Cymreig, history and the story of Wales// Learning Wales. URL: <http://dysgu.cymru.gov.uk/news/ministerialstatements/written-statement-cwricwlwm-cymreig/?status=open&lang=en> (дата обращения 02.02.2015).
19. Y Cwricwlwm Cymreig 'is inspiring students' // Wales on-line. URL: <http://www.walesonline.co.uk/news/local-news/y-cwricwlwm-cymreig-is-inspiring-2324407> (дата обращения 02.02.2015).

А.А. Постникова

Екатеринбург

ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ: ФРАНЦУЗСКАЯ ВЕРСИЯ¹⁴

АННОТАЦИЯ: Научное направление «историческая память» прочно укоренилось во французских исследованиях, претерпев с течением времени значительные изменения. Многие из современных ученых, приняв заявление П. Нора о «невозможности» истории, менее всего стремятся к выявлению объективной истины, игнорируя традиционные для историка источники. П. Нора в качестве критики подобных трудов призвал ученых обратиться к архивным документам.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: историческая память, методология, историческое знание, исторический источник.

A. A. Postnikova

Yekaterinburg

THE HISTORICAL MEMORY: FRENCH VERSION

ABSTRACT: The scientific direction «historical memory» strongly took roots in the French researches, having undergone considerable changes eventually. Many of modern scientists, having adopted the statement P. Nora about «impossibility» of history, less all seek for identification of an objective truth, ignoring sources, traditional for the historian. P. Nora as criticism of similar works, urged scientists to address to archival documents.

KEY WORDS: historical memory, methodology, historical knowledge, historical source.

В начале XXI в. человечество столкнулось с такими проблемами, как терроризм, природные катаклизмы, предсказания о приближающемся «конце света». Люди стали острее ощущать то, что жизнь мимолетна. Возможно поэтому они столь же остро почувствовали необходимость сохранить вечную память о себе.

¹⁴ Данная статья выполнена в рамках государственного задания № 2014 / 392 (проект № 1900 «Политическая лингвистика: метафоричность, прецедентность и креолистичность»).

Изменения в сознании общества повлияли на исторические исследования, в которых все чаще ставится проблема памяти.

Вопрос о соотношении памяти и истории неоднократно обсуждалась философами, писателями и историками. Наибольшую актуальность этот вопрос приобрел в рамках движения «Новой исторической науки» во Франции. В 1970-е гг. представитель третьего поколения школы Анналов Ж. Дюби опубликовал свою работу «Бувинское воскресенье», заставившую пересмотреть смысл исторического познания. Историк соединил событийную историю и память о сражении (5).

Данное исследование привело к созданию во французской науке новой методологии истории, названной «исторической памятью». Результатом бурных дискуссий среди представителей школы Анналов о соотношении истории и памяти стало издание серии из четырех книг под названием «Места памяти». В подготовке и написании этого труда приняли участие 60 ведущих историков Франции, научным редактором издания стал Пьер Нора. Оживленный интерес во французской науке к «памяти» отметил и другой представитель «Школы Анналов» Ж. Ле Гофф: «Историков сегодня все больше интересует связь между историей и памятью», – заявил он (4. Р. 13). Историк не исключал факт того, что современность движет историей: «Историк – это субъект времени, в котором он живет. Интерес к прошлому – это иллюзия настоящего» (4. Р. 13). Ле Гофф отрицал объективность прошлого, характеризуя его как «сумрачное, независимое от нас». В связи с этим он призвал историков освободиться от иллюзии достоверности прошлого, считая, что память, даже неосознанно, воздействует на историю.

Влияние концепции П. Нора мы можем наблюдать во многих современных французских исследованиях. Историки обращаются к образам памяти, нашедшим отражение в кинематографе. Особую заинтересованность ученых представляет проблема восприятия исторических событий на разных территориях Франции, с учетом национальных и культурных особенностей. Каждый историк, принявший идею П. Нора, создал свои «места памяти» и определил характер их восприятия. На трансформацию образов «мест памяти» обратили внимание авторы исследования о франко-канадцах: «С открытием П. Нора «мест памяти» память подверглась вторжению гуманитарных наук, стала инструментом политики» (3. Р. 6).

На популярность концепции «мест памяти» сам П. Нора отреагировал следующей фразой: «То, что концепцию, которую я создал в 70-е годы для истории Франции, начали использовать в исторических исследованиях во всем мире, стало для меня неожиданностью. Я на это никак не рассчитывал» (1, с. 45). Через несколько лет, осмыслив процессы, происходящие в современном мире, Нора пришел к выводу о «всеобщем торжестве памяти»: «Невозможность предвидеть будущее, в свою очередь, ставит перед нами задачу благоговейно и неразборчиво собирать любые видимые знаки и материальные следы, которым предстоит (может быть) стать свидетельствами того, что мы есть или чем мы были» (2).

В 2010 г. П. Нора, осмыслив влияние своего открытия на французскую науку, пришел к выводу, что все образы исторической памяти, созданные историками, можно включить в «мгновение памяти»: «Мгновения памяти – кристаллизация прошлого в индивидуальном или коллективном творчестве» (6. Р. 10). В своей работе «Переосмысление Франции, места памяти» Нора обратился к архивам, сделав вывод о их особой значимости в формировании памяти: «Архивные документы – это точное воплощение памяти, а все остальные источники – лишь виртуальная память» (6. Р. 36). Очевидно, что историк призывает своих коллег подкреплять выводы источниками: «Рассуждения по поводу истории и памяти сводятся к общим проблемным вопросам, к необходимости работы в архивах» (6, р. 38). В сущности, осознав, что «всеобщее торжество памяти» во Франции стало очередным инструментом идеологии, П. Нора призвал вернуть истинное назначение истории и обратиться к архивным документам.

Научное направление «историческая память» прочно укоренилось во французских исследованиях, претерпев с течением времени значительные изменения. Многие из современных ученых, приняв заявление П. Нора о «невозможности» истории, менее всего стремятся к выявлению объективной истины, игнорируя традиционные для историка источники. П. Нора в качестве критики подобных трудов призвал ученых обратиться к архивным документам, так как именно они представляют основу для формирования памяти.

Литература:

1. Нора П. «Историки поняли, что законы – опасная вещь» // Новое литературное обозрение. 2002. № 3.

2. Нора П. Всемирное торжество памяти // Неприкосновенный запас. 2005. № 2.
3. Gilbert A., Bock M. Entre lieux et mémoire. Ottawa. 2009.
4. Le Goff J. History and memory. New York, 1992.
5. Nora P. «L'Autre bataille de Bouvines». P.: Gallimard, 2005.
6. Nora P. Rethinking France: les lieux de mémoire. L., 2010.

УДК 147.78

ББК 4108

ГСНТИ 03.09

Код ВАК 07.00.09

М. В. Шистеров

Екатеринбург

BARBARORUM LIBERTAS (О КУЛЬТУРНОЙ ПАМЯТИ И СИТУАЦИИ ПОСТМОДЕРНА)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: культурная память, коллективная память, постмодерн, М. Хальбвакс, история, историческая наука.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются вопросы соотношения истории и памяти, выявляется связь теорий коллективной памяти с культурной ситуацией постмодерна.

M.V. Shisterov

Yekaterinburg

BARBARORUM LIBERTAS (CULTURAL MEMORY AND THE POSTMODERN SITUATION)

KEY WORDS: cultural memory, collective memory, postmodern, M. Halbwachs, history, historical science.

ABSTRACT. In article examines the relationship between history and memory. The author reveals the connection between the theories of collective memory with a postmodern cultural situation.

Интерес к проблемам памяти в социально-культурном (а не психолого-физиологическом) аспекте в европейской – прежде всего франко-немецкой – гуманитаристике сформировался, во многом благодаря исследованиям погибшего в 1945 г. в немецком концентрационном лагере Бухенвальдт французского социолога, вышедшего из «школы» Э. Дюркгейма, Мориса Хальбвакса (1877-1945). В своих работах 1920-х начала 1940-х гг., некоторые из которых

увидели свет только после смерти автора, Хальбвакс, близкий по своим убеждениям к формировавшейся тогда «школе Анналов», разработал понятие «коллективной памяти» (*mémoire collective*) (14; 15; 16; Рус. пер.: 10; 11). Суть его открытия заключалась в том, что человеческая память, возникая в процессе социализации и поддерживаемая социальной коммуникацией – коллективный (социальный) феномен, то есть, в конечном счете, всегда сформирована надиндивидуально. Это не означает, что коллективы «обладают» памятью в физиологическом смысле (физиологическим носителем памяти – пусть даже «коллективной» – всегда остается отдельный человек, обладающий индивидуальным сознанием), но формируют (или обуславливают) память своих членов, задавая необходимые «рамки» (Подр. см.: 19). При этом Хальбвакс противопоставлял «коллективную память» и «историю», которую он понимал в позитивистском ключе: память всегда социально обусловлена и субъективна, в то время как история стремится к объективности и беспристрастности.

Теория «коллективной памяти» Хальбвакса, ставшая неожиданно популярной в 1970-80-е гг., получила ныне заметное развитие: в работах французских исследователей под руководством Пьера Нора (проект «Места памяти») (17), философском осмыслении Поля Рикера (19; Рус. пер.: 8), теоретических разработках немецкого египтолога Яна Ассмана («культурная память») (12; Рус. пер.: 2) и культуролога Алейды Ассман («помнящая культура») (1), социологических интерпретациях «социальной памяти» Джеймса Фентресса и Криса Уикхэма (13), теории социальных систем Никласа Лумана (18; Рус. пер.: 6) и др. (см.: 8. С. 411-450) При этом по мере углубления исследований в области коллективной/социальной/культурной или исторической памяти (наблюдаемая в настоящее время некоторая терминологическая избыточность восходит еще к работам Хальбвакса, который достаточно свободно оперировал разнообразными терминами: «внутренняя» и «внешняя» память, «личная» и «коллективная» или «социальная» память, «автобиографическая» и «историческая» память) все более очевидной становилась проблематичность противопоставления памяти и истории, в том смысле как это понимал сам родоначальник теории. Хальбвакс полагал историю «универсальной памятью рода человеческого»: «...коллективная

память не совпадает с историей и... выражение “историческая память” выбрано не очень удачно, потому что оно связывает два противоположных во многих отношениях понятия. История – это, несомненно, собрание тех фактов, которые заняли наиболее важное место в памяти людей»; «дело в том, что история обычно начинается в тот момент, когда заканчивается традиция, когда затухает или распадается социальная память», «...ведь слова и мысли умирают, а тексты остаются» (10. С. 41-42). Небезынтересно (в контексте данной заметки) привести еще одно суждение Хальбвакса: «История едина, и можно сказать, что существует только одна история. ...историк стремится быть объективным и беспристрастным. Даже когда он пишет историю своей страны, он старается собрать совокупность фактов, которую можно будет противопоставить другой их совокупности, истории другой страны, так, чтобы между ними не было разрыва и чтобы в полной картине истории Европы мы находили не собрание различных национальных точек зрения на факты, а, скорее, ряды и совокупности фактов такими, каковы они есть – не с точки зрения той или иной страны или группы, а вне зависимости от любого группового суждения» (10. С. 46-47). Сегодня подобное (ранкеанское, по своей сути) заявление выглядит по меньшей мере старомодно, а высказанное всерьез будет воспринято «продвинутой» частью профессионального сообщества в лучшем случае как наивное, если не реакционное. История, в том смысле, в котором ее понимал Хальбвакс, умерла... В рамках ныне сформировавшейся парадигмы, понимаемая уже не как объективная реальность прошлого, а как культурный конструкт, история в лучшем случае приобретает характер специализированной, конвенционально закрепленной и нарративно обработанной формы «порождения», сохранения, трансформации и трансляции культурной памяти (тем самым становится ближе к «истории», как ее понимал Хальбвакс, но уже не в универсально-позитивистском, а в символически-конструктивистском смысле)¹⁵, которая, в свою очередь, в функциональном отношении

¹⁵ То, что Хальбвакс называл «коллективной памятью», сегодня часто обозначается как «коммуникативная память» (Я. Ассман, А. Ассман и др.). Знаменитый контртезис Р. Коллингвуда: «история... не зависит от памяти. Историк может вновь открыть то, что было полностью забыто, забыто в том смысле, что никаких свидетельств о нем не дошло до нас от очевидцев. Он даже может открыть что-то, о чем до него никто не знал» (5. С. 227), не

является чем-то вроде «клея», обеспечивающего неразрывность (устойчивость) коллективной идентичности. Более того, по мнению Лумана, память – это неизбывная рекурсивность коммуникативных операций, актуализирующих смысл (6. Т. 1. С. 623 и сл.). Иначе говоря, память (в социальном аспекте) – это обязательное условие устойчивой социальной коммуникации, обеспечивающей социокультурную «связность». В этом смысле любой социокультурный организм (или, в терминологии Лумана, система) зависит от собственной самопроизведенной памяти. Поэтому память – это обязательное условие культуры, пусть даже самой примитивной.

Вот так не стало истории... Ее заменило, как выразился однажды Нора, «всемирное торжество памяти» (7). Точнее – множества памятей: в отличие от истории, которая «едина и только одна», память всегда многолика и вариативна, а значит «замкнута» (принадлежность к группе-«носителю памяти» ограничена или вовсе закрыта) и, соответственно, репрессивна по отношению к «другим», находящимся за пределами данной группы. Ситуация отягощается тем, что «смерть истории» неминуемо повлекла за собою «смерть историка», в том смысле, что «у историка отбирается его традиционная монополия на интерпретацию прошлого» (7. С. 401). Нора, много сделавший во имя «торжества памяти», одним из первых почувствовал эту опасность: «Подлинная проблема, которую ставит сегодня сакрализация памяти, – это понять, как, почему, в какой момент позитивный принцип эмансипации и освобождения, одушевлявший ее, оборачивается своей противоположностью и превращается в форму замкнутости, мотив исключения и орудие войны» (Там же). Не претендуя, разумеется, на решение этой проблемы, выскажем несколько соображений (быть может, не новых и уж во всяком случае лежащих на поверхности).

«Новое открытие» теории коллективной памяти Хальбвакса в 1970-е гг., вероятно, следует связать с тем духовным переворотом, который имел форму социальной революции, прокатившейся в конце 1960-х гг. по западному миру (преимущественно, силами

опровергает высказанное утверждение. Дело в том, что это «вновь открытое» знание все равно должно быть интегрировано в культурную память общества (или каких-то его групп). В противном случае, оно не будет иметь социального измерения и скоростно «умрет» до следующего «открытия» при более благоприятных социальных условиях.

студенческой молодежи), а результатом – «ситуацию постмодерна», то есть новое состояние духовной культуры. Следует подчеркнуть, что это «состояние», с нашей точки зрения, отнюдь не преодолено и сегодня, несмотря на то, что постмодернизм как философская парадигма и соответствующие ей «инструментальные техники», в том числе применяемые профессиональными историками, в значительной степени себя исчерпал (что позволяет говорить – в рамках научно-философского знания – уже о «ситуации пост-постмодерна»). Западный мир (и, в гораздо меньшей степени, Россия как его специфическая часть) до сих пор живет в духовном климате постмодерна. Климат же этот проще всего определить как негативную реакцию на модерн и все его основные составляющие, начиная с принципов формальной логики и заканчивая всеми видами национального, социального и культурного неравенства (Подр. см.: 4. С. 280 и сл.). В этом «свободолюбивом» духовном контексте одна-единственная история на всех (даже если допустить возможность ее существования?) становится решительно неприемлемой, равно как и претензия историков на поиски истины, которая тоже, как известно, бывает только одна! В атмосфере постмодерна любая претензия на «истину» может трактоваться только как репрессия, по отношению к тем, кто «думает иначе». Другими словами, грань между «знанием» и «мнением» перестает четко маркироваться, потому что любое «знание» репрессивно по отношению к «незнающему», а любое «мнение» (пусть даже самое невероятное) имеет право на существование и уважительное отношение. Применительно к нашему сюжету это объясняет поворот от истории к памяти: в отличие от «большой истории» коллективная, культурная или историческая память всегда строго функциональна (то есть имманентно присуща любому социальному организму, а значит, не воспринимается как «внешнее давление», хотя, разумеется, таковым является), не претендует на поиски «истины» в научном смысле («истину для всех»), но формирует «истину для нас», которая, между тем (!), требует не только индивидуального («внутреннего») принятия, но и признания «извне». Отсюда следует, как минимум, два вывода: «историческая память» всегда ценностно-окрашена и, как и любой миф (коим она и является), невосприимчива к рациональной аргументации, следовательно, обладает большим конфликтным потенциалом.

Лапидарно высказанные выше соображения имеют своей целью, между прочим, обосновать необходимость более внимательного отношения к тому, что сегодня называют культурной или исторической памятью (как на исследовательском уровне, так и на уровне преподавания в высшей школе). Это тем более важно, когда речь заходит о содержании историко-педагогического образования в нашей стране: пренебрежение проблемами коллективной/культурной памяти может очень дорого стоить российскому обществу. Ибо история уже умерла...

Литература:

1. Ассман А. Длинная тень прошлого: Мемориальная культура и историческая политика / Пер. с нем. М.: Новое литературное обозрение, 2014. 328 с.
2. Ассман Я. Культурная память: Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности / Пер. с нем. М.: Языки славянской культуры, 2004. 368 с.
3. Кнабе Г. С. Европа, Рим и мир // Его же. Древо познания и древо жизни. М.: РГГУ, 2006. С. 563-580.
4. Кнабе Г. С. Местоимения постмодерна // Его же. Древо познания и древо жизни. М.: РГГУ, 2006. С. 272-318.
5. Коллингвуд Р. Дж. Идея истории. Автобиография / Пер. с англ. М.: Наука, 1980. 486 с.
6. Луман Н. Общество общества. В 2-х тт. Кн. 1–5 / Пер. с нем. М.: Логос, 2011.
7. Нора П. Всемирное торжество памяти / Пер. с фр. // Память о войне 60 лет спустя: Россия, Германия, Европа. М.: Новое литературное обозрение. 2005. С. 391-402.
8. Репина Л. П. Историческая наука на рубеже XX–XXI вв.: социальные теории и историографическая практика. М.: Кругъ, 2011. 560 с.
9. Рикер П. Память, история, забвение / Пер. с фр. М.: Изд-во гуманитарной литературы, 2004. 728 с.
10. Хальбвакс М. Коллективная и историческая память / Пер. с фр. // Память о войне 60 лет спустя: Россия, Германия, Европа. М.: Новое литературное обозрение. 2005. С. 16-50.
11. Хальбвакс М. Социальные рамки памяти / Пер. с фр. М.: Новое изд-во, 2007. 348 с.
12. Assmann J. Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München: Beck, 1992. 344 s.
13. Fentress J., Wickham C. Social Memory. Oxford: Blackwell, 1992. 245 p.
14. Halbwachs M. Les cadres sociaux de la mémoire. P.: Alcan, 1925. 404 p.

15. Halbwachs M. La topographie legendaire des évangiles en Terre Sainte. Etude de mémoire collective. P.: Presses Universitaires de France, 1941. 206 p.
16. Halbwachs M. La mémoire collective. P.: Presses Universitaires de France, 1950. 171 p.
17. Les Lieux de Mémoire / P. Nora (dir.). T. 1–7. P.: Gallimard, 1984–1992.
18. Luhmann N. Die Gesellschaft der Gesellschaft. Bd. I–II. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997.
19. Namer G. Halbwachs et la mémoire sociale. P.: L'Harmattan, 2000. 250 p.
20. Ricoeur P. La Mémoire, L'Histoire, L'Oubli. P.: Éditions du Seuil, 2000. 690 p.

УДК 372.893:371.671.11

ББК 4426.633-268.2

**ГСНТИ
03.09**

Код ВАК 07.00.09

В.А. Шихов

Нижняя Салда

ОТРАЖЕНИЕ ИСТОРИИ США НАЧАЛА XIX ВЕКА В ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКАХ ИСТОРИИ ДЛЯ 10 КЛАССА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: промышленная революция, политическая система, территориальная экспансия, рабство, учебник истории, Гражданская война, Война 1812-1814 годов

АННОТАЦИЯ: В данной статье анализируются российские учебники по всеобщей истории для 10 класса с позиции отражения в учебном материале конкретного периода американской истории – начала девятнадцатого века, от окончания Войны за независимость до начала Гражданской войны.

V.A. Shikhov

N-Salda

A REFLECTION OF THE HISTORY OF THE UNITED STATES OF THE EARLY NINETEENTH CENTURY IN THE SCHOOL HISTORY TEXTBOOKS FOR GRADE 10

KEYWORDS: industrial revolution, the political system, territorial expansion, slavery, history textbook, Civil war, War of 1812-1814

ABSTRACT: The article deals with Russian books on the General history grade 10 from a position of reflection in the learning content of a particular period

of American history - the beginning of the nineteenth century, from the end of the War for independence before the Civil war.

Современный российский образовательный процесс, в плане вариативности учебников, возможности выбора для использования в учебной деятельности, представляет собой определенное условное пространство, в котором у учителя, а тем более у учащегося голова может пойти кругом от того количества предлагаемых учебно-методических материалов, которые мы наблюдаем в последнее время. Особенно, в силу объективных причин, это касается учебников старших классов по зарубежной истории.

Современная западная цивилизация XXI века берет своё начало, причем в значительной степени, и в том историческом периоде конца XVII– начала XIX вв., когда территорию Западной Европы и Северной Америки сотрясали ветры социально-экономических и политических революций, когда на смену устаревшему социальному порядку приходил новый, более прогрессивный и индивидуалистический. По крайней мере, основы современной демократической системы и существующего экономического рыночного устройства общества были заложены более двухсот лет назад, в ходе промышленных и буржуазных революций того времени. Эти двести лет экономического и политического развития западного общества дали нам государство, которое по всем показателям экономического, политического и социального характера считает себя и считается большинством в мире державой номер один, флагманом человеческого прогресса. По крайней мере, в том значении этого слова, какое в понятие «прогресс» вкладывает западная часть мира.

Знать и понимать, как за довольно короткий по историческим меркам срок бывшие колонии стали державой номер один, пытаются сейчас диктовать свою волю всему миру, просто необходимо. И без изучения американской истории начала XIX в. не обойтись. Ведь это не только отрезок исторического времени, который связал между собой, возможно, два важнейших события в истории американского народа и американского государства – Войну за независимость 1776 – 1783 гг. и Гражданскую войну 1861 – 1865 гг. Это было время, когда были заложены основы современной политической двухпартийной системы, начала зарождаться и побеждать в конкурентной борьбе с плантационной экономической моделью более прогрессивная система американского капитализма, которая опиралась на три кита –

торговля, промышленность и финансы. Именно в эти годы закладывается и формируется тип настоящего американца, приобретает очертания идея «американской мечты», страна становится «плавильным котлом». И наконец, современное американское государство как политический институт фактически складывается не в первые годы после Войны за независимость, а именно в первые десятилетия XIX в. Все эти новые политические, экономические и социальные тенденции, которые зарождались в ту эпоху, нашли своё наиболее полное отражение в англо-американской войне 1812 – 1814 (1815) годов, вернее в том комплексе причинно-следственных явлений, которые привели к началу этой войны, либо проявились в форме последствий данного исторического события.

Рассмотрим более причины войны и её последствия с точки зрения дальнейшего экономического и политического развития американского общества и трансформации его в современную супердержаву.

Англо-американская война 1812 года является особенной в ряду военных конфликтов, которые вели Соединённые Штаты за свою 240-летнюю историю. Если цели, мотивы и проводимые в ходе вооружённого конфликта военные действия британской стороны логичны и предсказуемы, то те же самые аспекты со стороны американцев представляют собой клубок политических, экономических и военных противоречий. Эти алогичные парадоксы, вроде официальной причины войны или выбранной американским командованием стратегией военных действий, Дэниел Макинерни назвал «насмешками войны 1812 года» (9. С. 156).

Говоря об аспектах, вызвавших англо-американскую войну 1812-1815 гг., или как её ещё называют в американской историографии, «Вторую войну за независимость», можно выделить целый комплекс причин, которые условно можно разделить на три группы. Во-первых, это те причины, которые выделяли современники событий и которые являлись для американского правительства официальными причинами для объявления США войны Англии. К ним относятся, ещё раз подчеркнём – по мнению современников, такие претензии американской стороны, как: грубое нарушение Англией нейтральных прав США на море; британские «указы в совете» от 7 января 1807 г. и 26 апреля 1809 г., ограничивающие доступ торговых судов иностранных держав в порты Франции и

зависимых от неё стран; насильственная вербовка американских моряков в британский флот. Данные причины можно назвать официальной группой причин (9. С. 154).

Однако частично данные претензии были сняты (вспомним отмену «указов в совете» в канун начала военных действий английской стороной), а оставшиеся не «тянули» на серьёзный повод к началу войны со стороны Соединённых Штатов. Поэтому очевидно, что основные разногласия между двумя странами лежали несколько глубже. Прежде всего, это внешнеторговые противоречия. Это и будет вторая группа причин. Фактически, то была борьба за рынки сбыта, которые традиционно контролировались английской торговой и промышленной буржуазией. Рост американской промышленности в первое десятилетие XIXв., и связанное с этим увеличение производства товаров экспортной направленности, прежде всего хлопка, сахара и табака, требовал выхода на мировые рынки и отказ от английских услуг «мирового перевозчика». Таким образом, причина войны в данном отношении со стороны США – это приобщение к системе мировой торговли на правах производителя и непосредственного продавца колониальных товаров. Причина войны в данном аспекте со стороны Англии – защита своих традиционных коммерческих интересов и сохранение монопольного права на поставку американских товаров на континент. Данные причины можно назвать империалистической группой причин.

В-третьих, надо выделить и такие причины, которые носили экспансионистский характер со стороны США. Американское руководство надеялось, воспользовавшись наполеоновскими войнами, отвлекаящими основные силы Англии, расширить свою территорию за счёт Канады. По мнению У. Фостера, «во всех трёх крупных войнах, которые США вели... - в 1776, 1812 и 1861 годах – одной из основных целей американских промышленников был захват Канады» (6. С.275). Ведь Канада была не только лакомым кусочком на пути американской территориальной экспансии, но и конкурентом США на мировом рынке, прежде всего на рынке леса и в рыболовной отрасли. Кроме того, Канада была коридором, по которому враждебные американцам индейские племена долины Миссисипи, препятствовавшие их экспансии на Запад, получали английские товары и военную поддержку. Таким образом, захват Канады решал две задачи – присоединение новых территорий на Севере и покорение индейских

племен, ослабленных без английской поддержки на Западе. Кроме того, нужно учитывать и внутривнутриполитический аспект. Вхождение в американский Союз новых штатов, сформированных за счёт канадских земель, по мнению некоторых северо-восточных «ястребов», должно было покончить с засильем рабовладельцев в Конгрессе и правительстве США. Дж. Рэндольф говорил, что в стране «слышно только одно слово – жалобно скулящее, вечно на одной и той же монотонной ноте – Канада! Канада! Канада!» (6. С. 277). Эту группу причин можно назвать экспансионистской со стороны США, и колониальной со стороны Англии, которая стремилась защитить свои колонии и свои политические и экономические интересы на американском континенте.

Если к этим к этим причинам прибавить такие сложные в политическом плане вопросы, повлиявшие на начало и ход военных действий, как внутривнутриполитическое противостояние республиканцев и федералистов, сложную международную обстановку в связи окончанием наполеоновских войн в Европе, изменение характера самой войны, то мы получим запутанную систему противоречивых событий 1812 – 1815 гг. Эту сложную систему влияющих друг на друга факторов С. Б. Райерсон образно сравнил с «мотком пряжи» или с «запутанной паутиной» (the tangled skein). И разобраться в этой мозаике очень непросто (12. С. 332).

В то же время последствия войны привнесли глубокие изменения в во многие области социально-политической жизни Америки. Выделяют следующие итоги войны. Коснёмся их кратко. Во-первых, результаты войны означали триумф республиканцев и поражение федералистов, которым война, по образному выражению Д. Макиненири, «сломала хребет» (9. С. 159). Кроме этого, в результате войны было покончено с сепаратизмом Новой Англии. Федералистам так и не удалось отмыться от обвинений в предательстве, их авторитет резко упал. Это привело ко второму последствию данной войны – разрушению первой двухпартийной системы в США и наступлению «периода однопартийного руководства» или «эры дружелюбия» в 1817-1820 гг.

Третий итог войны касался коренного населения Америки. Теперь индейцам было невозможно использовать прежнюю тактику сталкивания лбами белых – потенциальных противников. После поражения в этой войне они остались один на один с американской

экспансией на Запад и утратили все шансы борьбы с лавинообразным потоком переселенцев на свои исконные территории. В то же время, и это четвёртый итог войны, за эти годы произошла консолидация американского народа как самостоятельной нации. В сентябре 1815 гг. «Уикли реджистер» писала, что «народ начинает всё более и более сознавать свой национальный характер». При этом, что характерно, подобные слова были помещены в первом номере, набранном впервые «американским шрифтом». Эта зафиксированная современниками консолидация американцев и дала повод назвать войну 1812-1815 гг. «Второй войной за независимость» (6. С. 287).

Еще одним итогом войны стало изменение внутривнутриполитического курса республиканского правительства, в котором теперь стало заметно влияние федералистских тенденций. Была восстановлена лицензия Национального банка США, впервые в истории страны установлены протекционистские тарифы. Были предприняты меры по совершенствованию транспортной системы, уже в мирное время утроена численность регулярной армии. В следующие несколько лет была значительно увеличена территория государства за счёт Флориды и западной границы Луизианы, были озвучены претензии на Орегон. Наконец, был выработан свод правил международного лидерства, получивший название «доктрины Монро» (9. С. 163).

Таким образом, можно констатировать следующее. Те цели, которые американское правительство ставило перед началом войны, которые, носили, прежде всего, внешнеполитический характер, достигнуты не были. В то же время непосредственные и косвенные последствия войны были довольно значительными и носили характер внутривнутриполитических изменений, затрагивая основы американского государства и намечая тенденции его дальнейшего развития. Всё это, и прежде всего характеристика и оценка причин и последствий войны, является полем дискуссий в историографии этого вопроса, и прежде всего американской.

Однако нельзя не заметить, что именно англо-американская война 1812 – 1814 гг. дала толчок промышленному подъёму в стране, сделала страну торговой державой мирового значения, дала сильный импульс развитию финансового американского рынка – и это все только в экономическом плане. В сфере внутренней политики, благодаря войне, произошло усиление роли государства, и данная

тенденция будет характерна для всей последующей истории США. А само разрушение первой двухпартийной системы расчистило дорогу для создания второй – демократы против республиканцев, которая в большей степени отвечала новым политическим веяниям. И наконец, эта война сняла все преграды на пути американцев на Запад, к «американской мечте», что в свою очередь, приводило к увеличению миграционного потока.

Каким же образом в современных российских учебниках по истории в старшей школе рассматривается этот важный для развития западной цивилизации исторический отрезок? Для сравнительного анализа было отобрано восемь учебников. При этом данные учебники по истории подбирались, по возможности, исходя из следующих условий. Это должны быть книги, выпущенные недавно, разными авторами и издательствами, разными тиражами и с различной структурой и логикой формирования и изложения материала.

Рассмотрим каждый из учебников поподробнее.

В учебнике Н.В. Загладина и Н.А. Симония «Всеобщая история» для 10 класса, выпущенном в 2008 г. издательством «Русское слово» тиражом 20 тысяч экземпляров, событиям XIX в. на территории США отведено четыре страницы. Вкратце структура подачи материала и логика его изложения следующая. Увеличение территории американского государства в начале века привело к вооруженному конфликту 1812-1814 гг. с Англией из-за Канады. Окончание войны стимулировало технический прогресс и развитие экономики, с одной стороны, и способствовало увеличению потока переселенцев, формированию национальных традиций и стереотипов, оформлению «американской мечты», с другой стороны. Эти две социально-экономические тенденции, наложившись на проблему рабства, неизбежно привели общество к противостоянию и в итоге - к Гражданской войне. Таким образом. Из трёх групп явлений – политических, социальных и экономических, составляющих исторический фон той эпохи, авторы данного учебника отдали явное предпочтение проблематике социально-экономического плана (5. С. 363-368).

В иной логике изложен материал в учебнике «Всеобщая история» для 10 класса О.Ю. Климова, В.Я. Земляничина, В.В. Носкова, изданного в издательстве «Вентана – Граф» в 2013 г. тиражом 4 тыс. экземпляров. Шесть страниц текста, больше чем в

каком-либо другом учебнике, посвящено истории США первой половины XIX в. Структурно причинно-следственная цепочка исторического развития американского общества того времени в изложении авторов выглядит следующим образом. Торговое и промышленное развитие Америки вылилось в противоречие с плантационным типом развития сельского хозяйства, причем в политическом плане. Это противостояние двух путей развития привело к политическим проблемам в период «джефферсоновской демократии» и явно обнажилось в ходе англо-американской войны. Достижения технического прогресса и увеличение территории вызвали к жизни «доктрину Монро» и привели к созданию демократической партии. В основе политического конфликта между Севером и Югом лежали две главные политические проблемы – свободные земли – чьи они будут, и рабство. Поиск ответа на этот вопрос привел к созданию Республиканской партии и к началу Гражданской войны. Легко заметить, что данные авторы на первое место ставят политическую составляющую, уделяя экономике и социальной сфере значительно меньше места (7. С. 289-298).

Авторы учебника «Всеобщая история» для 10 класса из серии «МГУ – школе», изданного «Просвещением» в 2011 году в количестве 10 тысяч экземпляров, С.В. Новиков, О.В. Дмитриева, О.И. Посконина избирают другой подход. В основу последующих трансформаций политического и экономического характера, кладутся явления социального плана, связанные с миграционными потоками. Волны переселенцев подстегивали промышленную революцию и технический прогресс, стимулировали внутреннюю колонизацию и внешнюю территориальную экспансию. Все это приводило к углублению противоречий, прежде всего социальных, между Севером и Югом, в основе которых лежит вопрос о рабстве. Эти противоречия привели к созданию в США двухпартийной политической системы, а их нерешаемость обычными политическими средствами, в свою очередь, толкнуло общество в объятия Гражданской войны. Таким образом, авторы учебника отдают приоритет в развитии событий явлениям социального плана, а миграционная социальная мобильность является чуть ли не первопричиной всех экономических и политических трансформаций (11. С. 358-364).

В учебнике О.В. Волобуева, М.В. Пономарева «Всеобщая история» для 10 класса, базовый уровень, выпущенном издательством

«Дрофа» в 2012 г. тиражом 2000 тыс. экземпляров, истории США XIX в. уделено всего две страницы, в которых кратко излагается следующая историческая линия. Переселенцы и свободные земли, приводящие к углублению проблематики рабства, республиканская партия как вариант решения проблемы и Гражданская война как логический исход противостояния (2. С. 276-278).

Ещё более неполно показана американская история первой половины века в учебнике Л.Н. Алексашкиной и В.А. Головиной «Всеобщая история», 10 класс, базовый и профильный уровень, издательство «Мнемозина», 2010 год, 10 тысяч экземпляров. Изложение материала начинается сразу с 50-х годов XIX в. века, с противостояния между севером и Югом, в основе которого лежит проблема рабства и отношение к территориальной экспансии. Это приводит к созданию Республиканской партии и Гражданской войне. Изложение материала, таким образом, подрывает причинно-следственную базу исторических событий середины века (1. С. 326-330).

Три других учебника истории, которые рассмотрел автор, объединены тем, что в них истории США XIX в. не посвящены отдельные параграфы или пункты текста. Американская история излагается в контексте, прежде всего европейской истории и исключительно в двух аспектах – промышленная революция в экономике, и политические идеологии и политическая система в США. Это, во-первых, учебник «История России и мира» для 10 класса, книга 2, образовательной системы «Школа 2100», изданной в «Балассе» в 2013 году тиражом 5 тысяч экземпляров. Авторы Д.Д. Данилов, А.В. Кузнецов и др. (4. С. 305)

Во-вторых, учебник А.А. Данилова в соавторстве с Л.Г. Косулиной и М.Ю. Брандтом «Россия и мир». Это книга для 10 класса, выпущенная тиражом в 30 тыс., в 2007 г. издательством «Просвещение» (3. С. 221)

И наконец, учебник 10 класса «Всеобщая история», базовый и профильный уровень, из серии «Академический школьный учебник», издательства «Просвещение», 2012 год, 10 тысяч экземпляров, авторы В.И. Уколова и А.В. Ревякин (13. С. 308)

Таким образом, наиболее полную историческую картину того времени в истории США из вышеперечисленных учебников рисуют первые три, при этом каждый из них в основание исторического

фундамента, в силу авторских взглядов, кладёт явления либо политического, либо экономического, либо социального характера, предоставляя пользователю самостоятельно выбрать более объективный на его взгляд учебник. Можно сделать вывод о том, что ни один из рассматриваемых школьных учебников не может, в силу разных причин, претендовать на полное и объективное изложение данного отрезка американской истории.

Литература:

1. Алексашкина Л.Н., Головина В.А. Всеобщая история. Учебник для общеобразовательных учреждений (базовый и профильный уровень), 10 класс. М.: «Мнемозина», 2010. 431 с.
2. Волобуев О.В., Клоков В.А., Пономарев М.В., Рогожкин В.А. История. Россия и мир. Учебник для общеобразовательных учреждений (базовый уровень), 10 класс. М.: «Дрофа», 2009. 399 с.
3. Данилов А.А., Косулина Л.Г., Брандт М.Ю. Россия и мир. Учебник для 10 класса общеобразовательных учреждений М.: «Просвещение», 2007. 252 с.
4. Данилов Д.Д., Кузнецов А.В., Лисейцев Л.В., Петрович В.Г., Беличенко Д.Ю. История России и мира. 10 класс, книга 2. Учебник для общеобразовательных учреждений (базовый и профильный уровень) М.: «Баласс», 2013. 384 с.
5. Загладин Н.В., Симония Н.А. Всеобщая история. Учебник для 10 класса общеобразовательных учреждений М.: «Русское слово – РС», 2008. 432 с.
6. История США в 4-х томах. Т.1. М.: «Наука», 1983. 687 с.
7. Климов О.Ю., Земляничин В.А., Носков В.В. Всеобщая история. 10 класс. Учебник для учащихся общеобразовательных учреждений М.: «Вентана-Граф», 2013. 336 с.
8. Козенко Б.Д., Севостьянов Г.Н. История США. Самара, 1994. 479 с.
9. Макинерни Д. США. История страны. М.: «ЭКСМО», 2011. 736 с.
10. Макферсон Д. Боевой клич свободы. Екатеринбург: «Гонзо», 2012. 976 с.
11. Новиков С.В., Дмитриева О.В., Посконина О.И. Всеобщая история. 10 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений (профильный уровень)// М.: «Просвещение», 2011. 416 с.
12. Райерсон С.Б. Основание Канады. Канада с древнейших времен до 1815 года. М.: «Наука», 1963. 471 с.
13. Уколова В.И., Ревякин А.В. Всеобщая история. 10 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений (базовый и профильный уровень). М.: «Просвещение», 2012. 367 с.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ
ПЛЕНАРНОЕ ЗАЕДАНИЕ:**

<p>АБДРАХМАНОВА Сауле Ахметжановна</p>	<p>старший преподаватель кафедры всеобщей истории и философии, Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова адрес: 020000 Республика Казахстан. Кокшетау. г. Кокшетау, ул Акана Серэ, 24, оф. 310 e-mail: abdraxmanova_s@mail.ru</p>
<p>АЛЕКСЕЕВА Любовь Васильевна</p>	<p>доктор исторических наук, профессор кафедры истории России, Нижневартковский государственный гуманитарный университет адрес: 628605 г. Нижневартковск, ул. Ленина, 56 e-mail: lvalexeeva@mail.ru</p>
<p>ГУГНИНА Ольга Валерьевна</p>	<p>кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории, методики преподавания истории и обществознания Оренбургского государственного педагогического университета адрес: 460001 г. Оренбург, ул. Туркестанская 29 кв.15. e-mail: oolgina@mail.ru</p>
<p>ГУЗНЕНКО Зинаида Ивановна</p>	<p>кандидат исторических наук, профессор кафедры Отечественной истории, теории и методики обучения истории Уральского государственного педагогического университета адрес: 620017 г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26 e-mail: guznenko@uspu.ru</p>
<p>ДАШКЕВИЧ Людмила Александровна</p>	<p>доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник, ФГБУН «Институт истории и археологии Уральского отделения Российской академии наук» адрес: 620990, г. Екатеринбург, ул. Софьи Ковалевской, д. 16 e-mail: ldash54@mail.ru</p>
<p>ДУДИНА Маргарита Николаевна</p>	<p>доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и социологии воспитания УрФУ им. первого Президента России Б.Н. Ельцина адрес: 620000, Екатеринбург, пр. Ленина, 51 e-mail: m-dudina@mail.ru</p>
<p>ЖАПАРОВА Кульша Габдулловна</p>	<p>старший преподаватель кафедры всеобщей истории и философии, Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова адрес: 020000, Республика Казахстан. Кокшетау. г. Кокшетау, ул Акана Серэ, 24, оф. 310 e-mail: abdraxmanova_s@mail.ru</p>

<p>КОРНИЛОВ Геннадий Егорович</p>	<p>доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой истории России, Уральский государственный педагогических университет адрес: 620017, г.Екатеринбург, пр.Космонавтов, 26 e-mail: genakorn@mail.ru</p>
<p>МЕЗЕНЦЕВ Виктор Федорович</p>	<p>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</p>
<p>ОГОНОВСКАЯ Изабелла Станиславовна</p>	<p>кандидат исторических наук, доцент кафедры педагогики и социологии воспитания УрФУ им. первого Президента России Б.Н. Ельцина адрес: г. Екатеринбург, Сиреневый бульвар, 14 e-mail: izabella-irro@mail.ru</p>
<p>ПОБЕРЕЖНИКОВ Игорь Васильевич</p>	<p>доктор исторических наук, зав.сектором методологии и историографии, ФГБУН «Институт истории и археологии Уральского отделения Российской академии наук» адрес: 620990, г. Екатеринбург, ул. Софьи Ковалевской, д. 16 e-mail : pober@r66.ru</p>
<p>САФРОНОВА Алевтина Михайловна</p>	<p>доктор исторических наук, доцент, профессор; Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина. Институт гуманитарных наук и искусств. Департамент «Исторический факультет», кафедра архивоведения и истории государственного управления адрес: 620000, Екатеринбург, пр. Ленина, 51, к. 471. e-mail: Alevtina.Safronova@gmail.com</p>
<p>ТОЛЕПБЕРГЕНОВ Галымтай Маликович</p>	<p>старший преподаватель кафедры всеобщей истории и философии, Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова адрес: 020000, Республика Казахстан. Кокшетау. г. Кокшетау, ул Акана Серэ, 24, оф. 310 e-mail: abdaxmanova_s@mail.ru</p>

**РАЗДЕЛ 1. СОВРЕМЕННАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА
ПО ВОПРОСАМ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

<p>БАХТИНА Ирина Леонидовна</p>	<p>кандидат исторических наук, доцент кафедры Отечественной истории, теории и методики обучения истории УрГПУ адрес: 620057, г. Екатеринбург, ул. Замятина 28, кв. 61. e-mail : bahtina@uspu.ru</p>
<p>ГАЛКИН Юрий Юрьевич</p>	<p>учитель истории и обществознания, МОУ СОШ п. Уральский адрес: 624054, Свердловская обл., п.Уральский, ул. Гагарина, д. 213 e-mail : ya.sarochka@yandex.ru</p>
<p>ДАРЕНСКАЯ Ирина Викторовна</p>	<p>кандидат исторических наук, доцент кафедры документоведения и права, Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия адрес: 622036, г. Нижний Тагил, Красногвардейская, 57 e-mail : ivilinych@mail.ru</p>
<p>ЕМЕЛЬЯНОВА Анна Вячеславовна</p>	<p>соискатель кафедры архивоведения и истории госуправления департамента «Исторический факультет» Института гуманитарных наук и искусств Уральский федеральный университет им. Б. Н. Ельцина адрес: 620000, Екатеринбург, пр. Ленина, 51 e-mail: annet1986@list.ru</p>
<p>ЗУБКОВ Константин Иванович</p>	<p>кандидат исторических наук, ведущий научный сотрудник сектора методологии и историографии, Институт истории и археологии УрОРАН адрес: 620990, Екатеринбург, ул. С. Ковалевской, 16 e-mail : jia-history@mail.ru</p>
<p>КРАВЧЕНКО Ольга Сергеевна</p>	<p>соискатель кафедры архивоведения и истории государственного управления России Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; ведущий библиотекарь Отдела редких книг ЗНБ УрФУ адрес: 620000, Екатеринбург, пр. Ленина, 51 e-mail : zanfiska@gmail</p>
<p>КРУГЛИКОВА Галина Александровна</p>	<p>кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России, Уральский государственный педагогический университет адрес: 620017, г.Екатеринбург, пр.Космонавтов, 26 e-mail: kruglickova.galina@yandex.ru</p>

КУЗНЕЦОВ Виктор Николаевич	кандидат исторических наук, старший научный сотрудник Института истории и археологии УрО РАН адрес: 620990, Екатеринбург, ул. С. Ковалевской, 16 e-mail : jurist-istor@mail.ru
НОВОСЁЛОВА Екатерина Сергеевна	учитель истории, МАОУ Лицей №110 им. Л.К. Гришиной, магистрант 2 года обучения УрГПУ адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26 e-mail :
ОСТРОВКИН Денис Леонидович	аспирант I года обучения, исторического факультета УрГПУ адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26 e-mail : ostrovkin.denis@yandex.ru
ПРИЩЕПА Александр Иванович	доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры истории России Сургутского государственного университета ХМАО-ЮГРЫ адрес: 628415 г. Сургут ул.Губкина 23-158 e-mail : aiprishepa@yandex.ru
ПРЯХИН Валентин Михайлович	кандидат исторических наук, доцент, доцент Уральского государственного юридического университета адрес: 620137 г. Екатеринбург, ул. Комсомольская, 21 e-mail : inyaz@usla.ru
СКОТНИКОВА Екатерина Алексеевна	аспирант 2 года обучения ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26 e-mail : ya.sarochka@yandex.ru
СОКОЛОВА Елена Станиславовна	кандидат юридических наук, доцент кафедры истории государства и права, Уральская государственная юридическая академия адрес: 620034, г. Екатеринбург, ул. Колмогорова, 54 e-mail: elena.sokolova1812@yandex.ru
УКОЛОВА Ольга Сергеевна	к.и.н., учитель истории МАОУ гимназия № 37 г. Екатеринбурга адрес: 620075, г. Екатеринбург, ул. Первомайская, д. 59 e-mail: olsu2009@gmail.com
ФЕЛЬДМАН Михаил Аркадьевич	доктор исторических наук, профессор Уральского института – филиала РАНХ и ГС e-mail : feldman-mih@yandex.ru
ЧЕРЕЗОВА Оксана Геннадьевна	кандидат исторических наук, доцент, Уральский государственный лесотехнический университет адрес: г. Екатеринбург, Сибирский тракт 37 e-mail: okssch@mail.ru

ЧЕРНОУХОВ Эдуард Анатольевич	кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России, Уральский государственный педагогический университет адрес: 620017, г.Екатеринбург, пр.Космонавтов, 26 e-mail: echernoukhov@yandex.ru
ЧЕРНЫШЕВА Инна Ивановна	учитель истории и обществознания в МБВСОУ «Вечерняя (сменная) общеобразовательная школа № 62». адрес: г. Лесной, ул. Карла-Маркса, 15 e-mail: sch62@edu.lesnoy.ru
РАЗДЕЛ II. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ИСТОРИОГРАФИИ И ДОКУМЕНТАЛЬНЫХ ИСТОЧНИКАХ	
ЗЕМЦОВ Владимир Николаевич	доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой всеобщей истории, Уральский государственный педагогический университет адрес: 620017, г.Екатеринбург, пр.Космонавтов, 26 e-mail : vladimirzemtsov@yandex.ru
ЗУБКОВА Ирина Александровна	кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения истории Уральского государственного педагогического университета адрес: 620017, г.Екатеринбург, пр.Космонавтов, 26 e-mail : timoi.kafedra@yandex.ru
КОРОБИЦЫНА Луиза Владимировна	студентка 5 курса исторического факультета Уральского государственного педагогического университета адрес: 620017, г.Екатеринбург, пр.Космонавтов, 26 e-mail : k.kourova@yandex.ru
ЛЕОНОВА Татьяна Алексеевна	К.и.н., доцента кафедры всеобщей истории и культурного наследия Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. Зав. Лабораторией Методологии и методов гуманитарных исследований БПУ. адрес: 450000 Башкортостан, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, 3-а, корп.1. e-mail: leonotan@mail.ru
МАРТИРОСЯН Ани Александровна	магистрант 1 года обучения У Уральского государственного педагогического университета адрес: 620017, г.Екатеринбург, пр.Космонавтов, 26 e-mail : any_martirosyan@rambler.ru

<p>НЕЧАЕВА Александра Алексеевна</p>	<p>ассистент кафедры всеобщей истории Исторического факультета Уральского государственного педагогического университета адрес: 620017, г.Екатеринбург, пр.Космонавтов, 26 e-mail : orlova_sandra@mail.ru</p>
<p>ПОСТНИКОВА Алена Александровна</p>	<p>кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры всеобщей истории, Уральский государственный педагогический университет адрес: 620017, г.Екатеринбург, пр.Космонавтов, 26 e-mail : alina33_07_87@mail.ru</p>
<p>ШИСТЕРОВ Максим Валерьевич</p>	<p>кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории, Уральский государственный педагогический университет адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26 e-mail: mshisterov@rambler.ru</p>
<p>ШИХОВ Владимир Анатольевич</p>	<p>аспирант кафедры всеобщей истории УРГПУ. адрес: 624710 г.о. Н-Салда, Свердловская обл, ул. Строителей-14. e-mail: Shihoff2013@yandex.ru</p>
<p>ШУТЕЛЛЕВА Ия Александровна</p>	<p>к.и.н., ст. преподаватель кафедры обществознания и права Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, член Лаборатории Методологии и методов гуманитарных исследований БГПУ. адрес: 450000 Башкортостан, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, 3-а, корп.1. e-mail: leonotan@mail.ru</p>

ABOUT THE AUTHORS

PLENARY JAMMING:

<p>ABDRAKHMANOVA Saule Ahmetzhanovna</p>	<p>senior Lecturer, Department of General History and Philosophy, Kokshetau State University Ualikhanov address: Republic of Kazakhstan, Kokshetau, Akana Sere Street, 24, of. 310 e-mail: abdraxmanova_s@mail.ru</p>
<p>ALEKSEEVA Lyubov Vasilyevna</p>	<p>the doctor of historical sciences, professor of department of history of Russia FGBOU VPO «Nizhnevartovsk state university» address: 628605, Nizhnevartovsk, st. Lenin, 56 e-mail : lvalexeeva@mail.ru</p>
<p>GUGNINA Olga Valeryevna</p>	<p>Ph.D., Associate Professor of History, methods of teaching history and social Orenburg State Pedagogical University address: 460001, Orenburg, ul. Turkestan 29 kv.15. mail: oolgina@mail.ru</p>
<p>GUZHENKO Sinaida Ivanovna</p>	<p>candidate of historical sciences, professor of Russian history, theory and methodology of teaching the history of the Ural State Pedagogical University address: 620017, Yekaterinburg, pr.Kosmonavtov 26 e-mail : guzhenko@uspu.ru</p>
<p>DASHKEVICH Ludmila Aleksandrovna</p>	<p>doctor of Historical Sciences, Leading Researcher, FGBUN "Institute of History and Archaeology, Ural Branch of the Russian Academy of Sciences" address: 620990, Yekaterinburg, st. Sofia Kovalevskaya Str. 16 e-mail : ldash54@mail.ru</p>
<p>DUDINA Margarita Nikolaevna</p>	<p>the Institute of Social and Political Sciences Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin address: 620000, Yekaterinburg . Lenin Avenue 51. e-mail: m-dudina@mail.ru</p>
<p>JAPAROVA Kulsha Gabdullova</p>	<p>senior Lecturer, Department of General History and Philosophy, Kokshetau State University Ualikhanov address: Republic of Kazakhstan, Kokshetau, Akana Sere Street, 24, of. 310 e-mail: abdraxmanova_s@mail.ru</p>
<p>KORNILOV Gennady Yegorovich</p>	<p>doctor of historical sciences, professor, head of Russia's history, Ural State Pedagogical University address: 620017, Yekaterinburg, pr.Kosmonavtov 26 e-mail: genakorn@mail.ru</p>

<p>MEZENTSEV Victor Fedorovich</p>	<p>associate Professor of Humanitarian and Socio-economic Sciences Chair, Social and Humanities Department, Candidate of Historical Sciences. address: 622031, Nizhny Tagil, Russia, Krasnogvardeyskaya, 57 e-mail : vicmir10@gmail.com</p>
<p>OGONOVSKAYA Isabella Stanislavovna</p>	<p>candidate of historical science, Associate professor of the Chair of Humanities SESC (Specialised Educational Scientific Centre) Ural Federal Yeltsin University address: Yekaterinburg, Lilac Boulevard, 14 e-mail: izabella-irro@mail.ru</p>
<p>POBEREZHNIKOV Igor Vasilyevich</p>	<p>doctor of Historical Sciences, zav.sektorom methodology and historiography, FGBUN "Institute of History and Archaeology, Ural Branch of the Russian Academy of Sciences" address: 620990, Yekaterinburg, st. Sofia Kovalevskaya Str. 16 e-mail : pober@r66.ru</p>
<p>SAFRONOVA Alevtina Mikhailovna</p>	<p>doctor of Historical Sciences, Associate Professor; Ural Federal University. First President of Russia Boris Yeltsin. Institute of Humanities and Arts. Department of "Faculty of History", Department of Archival and history of public administration address: 620000, Yekaterinburg . Lenin Avenue 51. e-mail: Alevtina.Safronova@gmail.com</p>
<p>TOLEPBERGENOV Galymtay Malikovich</p>	<p>senior Lecturer, Department of General History and Philosophy, Kokshetau State University Ualikhanov address: Republic of Kazakhstan, Kokshetau, Akana Sere Street, 24, of. 310 e-mail: abdraxmanova_s@mail.ru</p>

**SECTION 1. CURRENT STATE POLICY
ON THE HISTORICAL EDUCATION**

<p>BAKHTINA Irina Leonidovna</p>	<p>candidate of historical sciences, the associate professor (senior lecturer) of the chair (department) of theory and a methods of training(teaching) of history USPU address: 620017, Yekaterinburg, pr.Kosmonavtov 26 e-mail : bahtina@uspu.ru</p>
<p>GALKIN Yuri Yuryevich</p>	<p>teacher of history and social science, secondary school p.Uralsky address: 624054, Sverdlovsk region., p.Uralsky Street. Gagarin Str. 213 e-mail : ya.sarochka@yandex.ru</p>
<p>DARENSKAYA Irene Viktorona</p>	<p>Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Department of Records Management and Law, Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Academy address: 622031, Nizhny Tagil, Russia, Krasnogvardeyskaya, 57 e-mail : ivilinych@mail.ru</p>
<p>EMELYANOVA Anna Vyacheslavovna</p>	<p>degree seeker, Chair of Archive Science and History of State Governance, Department of history, Institute of Humanities and arts, leading specialist, department of personnel, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N.Yeltsin address: 620000, Yekaterinburg. Lenin Avenue 51. e-mail: annet1986@list.ru</p>
<p>ZUBKOV Konstantin Ivanovich</p>	<p>candidate of Historical Sciences, Senior Research Fellow, Department of methodology and historiography, Institute of History and Archaeology UrO RAN address: 620990, Yekaterinburg, st. Sofia Kovalevskaya Str. 16 e-mail : jia-history@mail.ru</p>
<p>KRAVCHENKO Olga Sergeevna</p>	<p>competitor of the Department of archival history and the government of Russia Ural Federal University named after the first President of Russia Boris Yeltsin address: 620000, Yekaterinburg. Lenin Avenue 51. e-mail : zanfiska@gmail</p>
<p>KRUGLIKOVA Galina Alexandrovna</p>	<p>Ural State Pedagogical University, Department of History, Associate Professor of Russian History, Ph.D. address: 620017, Yekaterinburg, pr.Kosmonavtov 26 e-mail: kruglickova.galina@yandex.ru</p>

KUZNETSOV Viktor Nikolayevich	candidate of historical sciences, senior researcher at the Institute of History and Archaeology UrO RAN address: 620990, Yekaterinburg, st. Sofia Kovalevskaya Str. 16 e-mail : jurist-istor@mail.ru
NOVOSELOVA Ekaterina Sergeevna	History teacher, Sfax Lyceum №110 them. LK Grishina, 2 years teaching undergraduate USPU address: 620017, Yekaterinburg, pr.Kosmonavtov 26 e-mail : k.kourova@yandex.ru
OSTROVKIN Denis Leonidovich	I postgraduate year of training, the Faculty of History USPU address: 620017, Yekaterinburg, pr.Kosmonavtov 26 e-mail : ostrovkin.denis@yandex.ru
PRISCHEPA Aleksandr Ivanovich	Doctor of historical sciences, professor, professor of the history of Russia Surgut State University Khanty-Ugra address: 628415 Curgutul. Gubkina 23-158 e-mail : aiprishepa@yandex.ru
PRYAKHIN Valentin Mikhailovich	candidate of Historical Sciences, docent, Assistant Professor of the Ural State Law University address: 620137 Yekaterinburg, ul. Komsomolskaya, 21 e-mail : inyaz@usla.ru
SKOTNIKOVA Catherine Aleksseyevna	post-graduate year of study 2 VPO "Ural State Pedagogical University" address: 620017, Yekaterinburg, pr.Kosmonavtov 26 e-mail : ya.sarochka@yandex.ru
SOKOLOVA Elena Stanislavovna	associate professor of the Department of History's State and Law of Ural State Law University address: 620137, Yekaterinburg, Kolmogorova Str., 54 e-mail: elena.sokolova1812@yandex.ru
UKOLOVA Olga Sergeevna	secondary school № 37, Yekaterinburg, teacher of history address: 620075, Yekaterinburg, Pervomayskaya st., 59 e-mail: olsu2009@gmail.com
FELDMAN Michael Arkadievich	doctor of History, Professor of the Ural Institute - a branch RANH and HS e-mail : feldman-mih@yandex.ru
CHEREZOVA Oksana Gennadyevna	candidate of historical sciences, Ural State Forestry University address: Yekaterinburg, Siberian highway 37 e-mail: okssch@mail.ru
CHERNOUKHOV Eduard Anatolevich	candidate of historical sciences, associate professor of the history of Russia, Ural State Pedagogical University address: 620017, Yekaterinburg, pr.Kosmonavtov 26 e-mail: echernoukhov@yandex.ru

CHERNYSHEVA Inna Ivanovna	teacher of history and social science. Municipal budgetary evening Shift educational institution «Evening (Shift) comprehensive school No. 62 address: Lesnoy city, Karl Marx Street, 15 e-mail: sch62@edu.lesnoy.ru
SECTION II. ACTUAL PROBLEMS OF MODERN TEXTBOOKS IN THE PATRIOTIC AND FOREIGN HISTORIOGRAPHY AND THE DOCUMENTARY SOURCES	
ZEMTSOV Vladimir Nikolaevich	Doctor of History, Professor, Head of Department of General History, Ural State Pedagogical University address: 620017, Yekaterinburg, pr.Kosmonavtov 26 e-mail : vladimirzemtsov@yandex.ru
ZUBKOVA Irina Alexandrovna	Ph.D., assistant professor of theory and methodology of teaching the history of the Ural State Pedagogical University address: 620017, Yekaterinburg, pr.Kosmonavtov 26 e-mail : timoi.kafedra@yandex.ru
KOROBITSYNA Louise Vladimirovna	5th year student of the Faculty of History of the Ural State Pedagogical University address: 620017, Yekaterinburg, pr.Kosmonavtov 26 e-mail : k.kourova@yandex.ru
LEONOVA Tatiana Aleksseyevna	Ph.D., assistant professor of general history and cultural heritage of the Bashkir State Pedagogical University. M. Akmulla. address: 450000 Bashkortostan, Ufa, st. October Revolution, 3-a, building 1. e-mail: leonotan@mail.ru
MARTIROSIAN Ani Alexandrovna	1 year undergraduate education Ural State Pedagogical University address: 620017, Yekaterinburg, pr.Kosmonavtov 26 e-mail : any_martirosyan@rambler.ru
NECHAEVA Aleksandra Aleksseyevna	the assistant to chair of general history of the Department of history, Ural state pedagogical university. address: 620017, Yekaterinburg, pr.Kosmonavtov 26 e-mail : orlova_sandra@mail.ru
POSTNIKOVA Alena Alexandrovna	candidate of historical sciences, associate professor of chair of general history of Ural state pedagogical university address: 620017, Yekaterinburg, pr.Kosmonavtov 26 e-mail : alina33_07_87@mail.ru

<p>SHISTEROV Maxim Valeryevich</p>	<p>Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Department of General History, Ural State Pedagogical University address: 620017, Yekaterinburg, pr.Kosmonavtov 26 e-mail: mshisterov@rambler.ru</p>
<p>SHIKHOV Vladimir Anatolyevich</p>	<p>Postgraduate student of the Department of General history, Ural state pedagogical University, teacher of history and social studies of MOG address: , 624710 G. O. N-Salda, Sverdlovsk region, Ul. Builders-14. e-mail: Shihoff2013@yandex.ru</p>
<p>SHUTELEVA Iya Alexandrovna</p>	<p>Ph.D., Art. Lecturer, Department of social science and law of the Bashkir State Pedagogical University. M. Aknulla address: 450000 Bashkortostan, Ufa, st. October Revolution, 3-a, building 1. e-mail: leonotan@mail.ru</p>

Научное издание

**СОВРЕМЕННЫЙ ПЕДАГОГ-ИСТОРИК:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ И
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Ежегодник. XIX всероссийские историко-педагогические чтения
Часть I

Рекомендовано к изданию Ученым советом
исторического факультета УрГПУ
(протокол № 6 от 19 февраля 2015 г.)

Рекомендовано к изданию Ученым советом
Института истории и археологии УрО РАН
(протокол № 2 от 2 марта 2015 г.)

Подписано в печать 12.03.2015. Формат 60x84/16.
Бумага для множительных аппаратов. Усл.-печ. л. 18,5.
Тираж 500 экз. Заказ _____.
Уральский государственный педагогический университет

620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
Тел. (343) 235-76-30. Факс (343) 336-12-42