

Государственное бюджетное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
«НИЖЕГОРОДСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

ИСТОРИЯ и ОБЩЕСТВОЗНАНИЕ в ШКОЛЕ



Сборник
научных и методических
трудов

Нижний Новгород
Нижегородский институт развития образования
2014

УДК 372.016:3(08)
ББК 74.266я4
И90

Рецензенты

В. И. Белоус, докт. ист. наук,
профессор ННГУ им. Н. И. Лобачевского;
В. В. Николина, докт. пед. наук,
профессор НГПУ им. Козьмы Минина

Редакционная коллегия

В. К. Романовский, докт. ист. наук, зав. кафедрой истории
и обществоведческих дисциплин ГБОУ ДПО НИРО;
Б. Л. Гинзбург, канд. ист. наук,
Н. А. Чепурнова, канд. филос. наук, ст. преподаватели
ГБОУ ДПО НИРО

**Печатается по решению
научно-методического экспертного совета
ГБОУ ДПО НИРО**

И90 **История** и обществознание в школе: сборник научных
и методических трудов / предисл. и ред. В. К. Романов-
ского. — Вып. 3. — Н. Новгород: Нижегородский инсти-
тут развития образования, 2014. — 213 с.

ISBN 978-5-7565-0594-8

Настоящий сборник посвящен методологическим, содержательным и методическим аспектам преподавания образовательной области «Обществознание» в школе. В нем рассматриваются проблемы, связанные с созданием единого федерального учебника истории для школы, результаты обсуждения проекта Историко-культурного стандарта в Нижегородской области, модели исторического образования и изучения национально-региональной истории в субъектах Приволжского федерального округа в условиях введения ФГОС и другие вопросы.

Издание адресовано учителям истории и обществознания, а также всем, кого интересуют проблемы преподавания гуманитарных дисциплин в школе.

**УДК 372.016:3(08)
ББК 74.266я4**

ISBN 978-5-7565-0594-8

© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт раз-
вития образования», 2014

ПРЕДИСЛОВИЕ

Сборник научных и методических трудов «История и обществознание в школе» подготовлен к 20-летию кафедры истории и обществоведческих дисциплин ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования». Кафедра была создана 1 октября 1993 года. Становление ее как творческого коллектива проходило в очень сложное время, когда российская, и в том числе нижегородская, общеобразовательная школа переживала глубокие системные изменения. Поначалу (около года) ее работой руководил кандидат ист. наук, доцент А. Д. Белявский, возглавивший вскоре в должности директора Нижегородский гуманитарный центр, специализирующийся на издательской деятельности. В 1994—1999 годах управление кафедрой осуществляла кандидат филос. наук, доцент С. А. Максимова. В эти годы в состав кафедры входили кандидаты ист. наук, доценты Г. А. Житняков, В. К. Романовский, старшие преподаватели Л. А. Остапенко, А. В. Никольский, Г. Б. Гречухин, Э. С. Иткин, методист Л. Г. Голлобова. Несмотря на трудности, кафедральный коллектив успешно решал возложенные на него задачи. Под его руководством и при его активном участии разрабатывались учебные и методические пособия, проводились квалификационные курсы, направленные на обновление предметной области истории и обществознания. Важным направлением работы кафедры являлась организация аттестации учителей истории и обществознания. Кафедра принимала активное участие в международном проекте по разработке нижегородской модели гражданского образования, ею был подготовлен и издан УМК регионального пропедевтического курса по родной истории.

В 2000-е годы кафедра вступает в период своего активного

творческого развития, определяется ее место в регионе как учебно-методического, научно-исследовательского и экспериментального центра, обеспечивающего повышение квалификации учителей истории, осуществляющего поддержку и помощь педагогам в преподавании предметной области «Обществознание». С сентября 1999 года и по настоящее время возглавляет ее В. К. Романовский. Коллектив кафедры постоянно совершенствует систему повышения квалификации. Только за последние пять лет курсовая подготовка слушателей в НИРО обновилась за счет введения таких ее форм, как модульные курсы, каскадная модель повышения квалификации, дистанционное обучение, накопительная система и т. д. Основными принципами такой работы выступают практикоориентированность, учет индивидуальных и профессиональных потребностей учителей.

Важными направлениями деятельности кафедры являются учебно-методическая работа, программно-методическое обеспечение регионального компонента образовательной деятельности, учебно-методическое сопровождение различных форм курсовой подготовки. Научно-исследовательская работа кафедрального коллектива в последние годы сконцентрирована вокруг темы «Обновление и преемственность содержания, технологий и форм преподавания истории и обществознания в условиях ФГОС». Она сопровождается экспериментальной деятельностью по подготовке и апробации методических, дидактических и диагностических материалов, актуальных для предметной области «Обществознание» в условиях перехода на стандарты второго поколения. Кафедрой проводятся регулярные научно-практические семинары и конференции с целью обобщения и распространения инновационного опыта учителей-новаторов Нижегородской области. Большое внимание ею уделяется гражданско-патриотическому воспитанию учащихся. Благодаря ИКТ проектам, инициированным кафедрой в связи с 400-летием Нижегородского ополчения и Годом российской истории, значительно расширилось число участников конкурсов, олимпиад, фестивалей гражданско-патриотической направленности, что свидетельствует об эффективности использования новых технологий в воспитательных целях.

Сегодня кафедральный коллектив в составе заведующего кафедрой, докт. ист. наук В. К. Романовского, доцента, канд. пед. наук Е. Г. Калинкиной, доцента, канд. ист. наук Б. Л. Гинзбурга, ст. преподавателя, канд. филос. наук Н. А. Чепурновой, ст. преподавателя Г. Б. Гречухина, специалиста по учебно-методической работе О. И. Мамонтовой обладает необходимым творческим потенциалом для выполнения ответственных задач по сопровождению образовательной области «Обществознание» в системе регионального школьного образования.

Подготовленный кафедрой сборник посвящен методологическим, содержательным и методическим аспектам предметной области «Обществознание» в школе. В первом разделе его — «Школьное историческое и обществоведческое образование в региональном измерении (концептуальные и методологические подходы)» — анализируются проблемы создания единого федерального учебника истории для школы, обобщаются результаты обсуждения проекта историко-культурного стандарта в Нижегородской области, особенности модели исторического образования и изучения национально-региональной истории в субъектах ПФО в условиях введения ФГОС. Второй раздел — «Исторические исследования — школе» — включает научные изыскания исследователей по актуальным вопросам региональной, отечественной и всемирной истории, которые могут быть востребованы при изучении школьной истории. В третьем разделе — «Методика и технологии преподавания истории и обществознания в современной школе» — представлены некоторые подходы к оцениванию основных результатов образовательной деятельности обучающихся, а также педагогические разработки учителей с описанием инновационных методик и технологий, применяемых ими в школьной образовательной практике.

В создании сборника участвовали сотрудники кафедры, а также авторы из Москвы, Санкт-Петербурга, Нижнего Новгорода, Арзамаса, Ижевска, Казани, Кирова, Уфы, с которыми кафедральный коллектив имеет творческие и профессиональные связи, осуществляет совместные образовательные проекты, решает учебные и воспитательные задачи на благо отечественного образования.

Раздел 1

ШКОЛЬНОЕ ИСТОРИЧЕСКОЕ И ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РЕГИОНАЛЬНОМ ИЗМЕРЕНИИ (концептуальные и методологические подходы)

Единый учебник истории и школьное историческое образование. Обсуждение историко-культурного стандарта: взгляд учителя истории из региона. Некоторые суждения о сущности содержания регионального компонента в школьном образовательном процессе. Особенности преподавания регионального компонента в образовательных учреждениях Кировской области. Изучение региональной истории в соответствии с ФГОС. Структура и содержание исторического образования в Республике Татарстан. Историческое краеведение как ресурс духовно-нравственного воспитания личности

ЕДИНЫЙ УЧЕБНИК ИСТОРИИ И ШКОЛЬНОЕ ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

/// *Е. Е. Вяземский*, Институт содержания и методов обучения Российской академии образования, г. Москва — viazemskiy@rambler.ru

В российской системе школьного исторического образования сегодня прогнозируются существенные перемены. В соответствии с пунктом 5 Перечня поручений Президента РФ по итогам заседания Совета при Президенте Российской Федерации по межнациональным отношениям, состоявшегося 19 февраля 2013 года, сформирована рабочая группа по подготовке концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории. В состав рабочей группы вошли авторитетные ученые-историки из Института российской истории РАН, других академических институтов, МГУ им. М. В. Ломоносова, МГИМО, других научных центров. Авторским коллективом разработаны и

представлены общественности проект «Историко-культурного стандарта», а также «Дорожная карта по подготовке единых учебников по истории России для средней школы», которые размещены в Интернете для профессионального обсуждения¹.

Рассмотрим проблему создания «единого учебника истории» с педагогической точки зрения в широком общественном контексте. Начнем с исходных позиций.

В своем выступлении на Совете по межнациональным отношениям Президент РФ В. В. Путин определил цели и задачи политики государства в области межнациональных взаимоотношений. Особо им была отмечена исключительная «роль школы в формировании культуры взаимоотношений между людьми разных национальностей, укреплении атмосферы взаимоуважения между ними». Президент подчеркнул при этом, что «формальные нравouchения здесь абсолютно неприемлемы и неэффективны, а порой даже и контрпродуктивны». Далее он заметил: «Возможно, стоит подумать о единых учебниках истории России для средней школы, рассчитанных на разные возрасты, но построенных в рамках единой концепции, единой логики непрерывной российской истории, взаимосвязи всех ее этапов, уважения ко всем страницам нашего прошлого. И, конечно, нужно на конкретных примерах показывать, что судьба России созидалась единением разных народов, традиций и культур»².

Это выступление Президента нашей страны обозначило политический курс государства в отношении учебников истории, а в более широком плане — в области исторического образования в контексте государственной политики.

В истории России это далеко не первая попытка утвердить единый подход к школьному историческому образованию. Ярким примером такого государственного подхода к школьному историческому образованию в XX веке можно считать советскую модель разработки и внедрения школьных учебников истории, учеб-

¹ <http://histrf.ru/ru/biblioteka/book/istoriko-kulturnyi-standart>

² Выступление Президента РФ В. В. Путина на заседании Совета по межнациональным отношениям 19 февраля 2013 года Москва — <http://news.kremlin.ru/news/17536>

ных программ по истории, которые проходили обязательное утверждение на высшем политическом и государственном уровнях — в ЦК КПСС, Министерстве просвещения СССР.

В современной России вопрос о «едином учебнике истории» неоднократно обсуждался на разных уровнях. Так, в частности, после встречи Президента РФ В. В. Путина с педагогами, участниками Всероссийской конференции в июне 2007 года, был подготовлен учебник новейшей истории России 1945—2007 годов, авторский коллектив которого возглавил А. В. Филиппов. Учебник вызвал неоднозначную, в целом скорее негативную реакцию научного и педагогического сообщества. Причины такого восприятия были обусловлены в том числе идеологическими акцентами в концепции содержания учебника. Так, авторов упрекали в воспроизведении идеологических штампов популярной в тот период теории «суверенной демократии». Были и другие претензии к содержанию учебника, принципам проведения авторской линии в нем. В целом попытка создания «единого учебника истории» в тот период привела скорее к негативным результатам. Но сама идея создания его имела и имеет в наши дни сторонников на разных уровнях — от учителей, родителей до общественных и государственных структур. В итоге проект «Историко-культурного стандарта» опубликован. Какие шаги предполагаются далее?

Первый шаг — широкое общественное обсуждение, выявление «проблемных зон», спорных вопросов, поиск компромиссов, по возможности устранение недостатков, которые можно преодолеть в рамках разработанного проекта. Так, в частности, состоялось обсуждение представленного проекта в Институте всеобщей и российской истории РАН. 25 сентября 2013 года доработанный вариант проекта «Историко-культурного стандарта» рассматривался на расширенном заседании бюро отделения историко-филологических наук РАН. Обсуждение носило дискуссионный характер. Ряд выступавших отметили необходимость доработки проекта с учетом замечаний, но в целом проект был одобрен в качестве основы для построения концепции учебно-методического комплекса по отечественной истории.

Дальнейшие планы в соответствии с «Дорожной картой по

подготовке единых учебников истории России для средней школы» предполагают завершение разработки концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории. На основании этой концепции предполагается проведение конкурса на разработку системы учебников.

Планируется, что в результате в России будет создана новая система школьного исторического образования.

Рассмотрим ситуацию в системе общего исторического образования в связи с разработкой проекта «Историко-культурного стандарта» и публикацией «Дорожной карты по подготовке единых учебников по истории России для средней школы»³.

Актуальность проекта. В условиях многонационального поликультурного общества актуальной задачей является поиск факторов, которые могут укрепить общероссийскую идентичность, самосознание молодых граждан России.

Поясним ключевое понятие идентичности. Понятие идентичности по своему смыслу близко к понятию самосознания, как коллективного, так и индивидуального. Идентичность — это ощущение принадлежности или связи с той или иной общностью (народ, страна, коллектив, национальность, раса, языковая группа, партия) или культурой, традицией, идеологией (на основе единства религиозной веры, местоположения, общественного движения и так далее).

Одна из самых значимых идентичностей — это общероссийская гражданская идентичность (связь со страной, большой и малой родиной), которую часто отождествляют с патриотизмом или национальной идентичностью. Советская идентичность уходит в прошлое, а формирование общероссийской идентичности требует времени и благоприятных условий.

Непростую ситуацию в обществе в аспекте формирования общероссийской идентичности характеризует директор Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) В. В. Федоров. «Наши соотечественники имеют короткий горизонт планирования и не хотят планировать даже на несколько

/// ³ <http://histrf.ru/ru/biblioteka/book/istoriko-kul-turnyi-standart>

месяцев вперед. Они пользуются своим славным прошлым, в частности победой в Великой Отечественной войне и полетом Юрия Гагарина. Тем не менее, нашей идентичности не хватает жизненно важных ценностей, которые могут быть использованы для модернизации страны. Наша идентичность направлена в прошлое и ориентирована на угрозы, а не на возможности», — подчеркнул он на встрече экспертов «Валдайского клуба»⁴.

Поэтому формирование гражданской общероссийской идентичности молодежи, позитивного образа своей Родины — России, развитие межкультурных компетенций школьников сегодня является чрезвычайно важной задачей.

Создание единой системы учебников истории России, с точки зрения политического руководства страны, должно стать одним из средств решения этой сложнейшей комплексной задачи.

Отношение в обществе к созданию единого учебника истории. Вопрос о целесообразности введения в школе линии единых учебников истории России периодически возникает как в профессиональном сообществе, так и в общественной среде. Запрос педагогов обусловлен среди прочих причинами трудностями, с которыми сталкиваются учителя при работе с вариативными учебниками. В условиях подготовки к ЕГЭ эти трудности усугубляются. Реализованная концепция построения контрольно-измерительных материалов ЕГЭ недостаточно мотивирует педагогов к освоению ресурсов вариативного образования, проектированию индивидуальной образовательной траектории школьников.

Педагогическая среда отражает общественные процессы, ситуацию в обществе в целом. В обществе сегодня нет мотивированного запроса на формирование исторического мышления школьников. Вариативное историческое образование как инструмент развития мышления в большинстве случаев не востребовано. Значительная часть общества ориентирована на константы академической репродуктивной модели исторического образования с характерным для нее приоритетом знаний, воспроизводства информации. Эта позиция разделяется большинством родителей.

/// ⁴ <http://valdaiclub.com/event/59440.html>

Статус «Историко-культурного стандарта». В настоящий момент нормативно-правовой статус «Историко-культурного стандарта» не определен. Федеральные государственные образовательные стандарты и новый закон «Об образовании в Российской Федерации» предполагают вариативность содержания общего исторического образования, его профильный характер в средней школе.

При рассмотрении статуса «Историко-культурного стандарта» следует иметь в виду, что утвержденный ФГОС основной и средней школы фактически не регламентирует содержание курсов «Истории России» и «Всеобщей истории». ФГОС устанавливает требования к результатам (в том числе предметным) освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего (5—9 классы) и среднего общего (10—11 классы) образования. На сегодняшний день содержание учебного предмета история ни новым Федеральным государственным образовательным стандартом, ни другими документами, за исключением Федерального компонента государственного образовательного стандарта (ФК ГОС, 2004 г.), фактически не определяется. Вместе с тем внедрение нового стандарта (ФГОС) в систему общего образования идет полным ходом. При этом, как уже было сказано выше, концепция ФГОС не предполагает наличие единого учебника.

Новый закон «Об образовании в Российской Федерации» также не предполагает линии единых учебников. Порядок экспертизы структуры и содержания учебников, который зафиксирован в документах Министерства образования и науки РФ, естественно, также не соответствует этой новации, так как предполагает вариативность их содержания.

Таким образом, реализация поручения Президента РФ по подготовке единых учебников истории России потребует существенных изменений всей нормативно-правовой базы общего исторического образования. Речь идет не о частичных изменениях действующей системы школьного исторического образования, а фактически о создании новой системы, построенной на основе новой концептуальной и правовой базы.

«Единый учебник истории» в контексте российского и мирового педагогического опыта. Построение новой системы исторического образования предполагает владение российским и международным опытом в области подготовки и выпуска учебной литературы.

В дореволюционной России существовали авторские учебники истории для разных типов образовательных учреждений. Авторами учебников были преподаватели гимназий, университетов. Эти учебники были построены на основе разных авторских концепций, отражали многообразие подходов, но утверждались и рекомендовались к использованию государственными органами. Так, например, в начале XX века преподавание истории велось на основе так называемых профессорских и учительских учебников. Авторами первых были профессора университетов (П. Г. Виноградов, Н. И. Кареев); вторых — соответственно педагоги средних учебных заведений (К. А. Иванов, К. И. Добрынин). «Учительские» учебники, как правило, пользовались популярностью среди учителей и преподавателей.

В России начиная с 60-х годов XIX века и до 1917 года прослеживается определенная тенденция к либерализации содержания исторического образования. Для историографии этого периода характерны поиски новых методологических основ построения учебных курсов. На этот процесс оказывала влияние существовавшая в Европе эволюционистская модель исторического образования.

В советский период был накоплен значительный опыт подготовки и использования единых государственных учебников истории. Концепции, содержание этих учебников соответствовали государственному заказу, принципам единой советской идеологии. Альтернативные подходы к построению учебников в это время не рассматривались.

В 1990—2000-е годы в России был накоплен значительный опыт в создании вариативных учебников истории. Этот опыт еще нуждается в изучении для выявления в нем сильных и слабых сторон.

Попытки изучения этого опыта в международном образова-

тельном контексте предпринимались, но целостных обобщающих работ все еще явно недостаточно⁵.

Анализ международного опыта позволяет нам сделать вывод, что в условиях глобализации, интеграции России в международное образовательное пространство в рамках Болонского процесса создание системы единых учебников истории идет в разрез с мировыми тенденциями развития жанра учебной литературы.

В зарубежных странах в настоящее время существует тенденция издания нескольких авторских линий учебников, чем обеспечиваются условия для вариативного образования. Научно-педагогической основой для этих учебников служат национальные образовательные стандарты и программы, которые в концентрированном виде определяют требования к учебной литературе. Качество учебников, их соответствие государственному и социальному заказу определяет педагогическое сообщество в лице ассоциаций учителей, но ответственность за это качество возлагается на авторов и издателей.

«Единый учебник истории»: концептуальные проблемы. В «Дорожной карте по подготовке единых учебников истории России» (пункт 5 Поручения Президента РФ по итогам заседания Совета при Президенте Российской Федерации по международным отношениям (19 февраля 2013 г.) уточняется, что речь идет о разработке перечня исторических дат, событий, персоналий, понятий, обязательных для изучения в школе. Все эти компоненты с разной степенью полноты представлены в тексте проекта «Историко-культурного стандарта».

Реализация вышеупомянутого поручения Президента РФ предполагает разработку концепции единых учебников по истории России для средней школы (с пояснительной запиской). Представленный проект «Историко-культурного стандарта» содержит элементы такой концепции, но целостную концепцию историко-педагогического характера еще предстоит разработать и

⁵ См.: Учебник: десять разных мнений: сборник статей / сост. Evaldas Vakonis. — Вильнюс: Esinija, 2000; Стрелова О. Ю., Вяземский Е. Е. Учебник истории: старт в новый век: пособие для учителя. — М.: Просвещение, 2006.

представить обществу. Авторскому коллективу такой концепции необходимо решить множество конкретных вопросов не только научно-исторического, но и педагогического характера. В противном случае итоговый документ не сможет стать основой построения в России новой системы исторического образования.

В дискуссиях о едином учебнике истории высказано множество мнений, но не определены ключевые вопросы, без решения которых невозможно создание единой системы учебников истории. Среди этих вопросов одним из наиболее значимых является вопрос о том, что именно следует унифицировать: 1) концептуальную основу курса истории России; 2) соотношение с курсом всеобщей истории; 3) перечень (набор) имен, фактов и дат; 4) оценочные суждения или 5) все названные компоненты. При последующей доработке представленного проекта «Историко-культурного стандарта» и подготовке концепции все эти вопросы должны быть прояснены.

Определенные трудности методологического и педагогического характера связаны с тем, как совместить «Историко-культурный стандарт» (ИКС) и ФГОС. Эти документы составлены на разных научных основаниях. ИКС построен в логике исторической науки, ФГОС — психолого-педагогической. Это концептуальное противоречие необходимо осмыслить и найти адекватное его решение. Можно предложить два подхода. Первый — сократить текст «Историко-культурного стандарта», приблизив его по характеру изложения материала к обязательному минимуму содержания курса истории России. Второй — дополнить текст проекта ИКС педагогическим содержанием (цели, задачи курса, образовательные результаты, модели структуры системы исторического образования в основной и средней школе и другие актуальные педагогические вопросы), придав ему характер единой концепции курса истории России в общеобразовательной школе. Полагаем, что оба эти подхода правомерны и заслуживают рассмотрения. Кстати говоря, в названном поручении Президента РФ говорится о двух документах: 1) Историко-культурном стандарте; 2) концепции единых учебников по истории России для средней школы.

Определенные трудности научного характера, связанные с разработкой концептуальной основы построения единого курса истории России (концепции единых учебников по истории России для средней школы), обусловлены характером исторической науки.

В советскую эпоху учебники для школы создавались на основе единой доктрины, единой теоретико-методологической базы. Сегодня в научном и педагогическом сообществах существует разное понимание концептуальных идей, на основе которых предстоит построить единую систему учебников. Ученым-историкам и педагогам необходимо будет согласовать научно-педагогические подходы к построению единой системы учебников истории, что является условием ее востребованности обществом.

«Единый учебник истории» и информационно-образовательная среда. При разработке концепции единой системы учебников по истории России авторам важно учитывать характер современной информационно-образовательной среды. Учебники истории, равно как и других учебных предметов, сегодня, а тем более в перспективе не являются единственным источником информации. Более того, для современных школьников учебник истории — даже не главный источник информации. Система единых учебников истории должна включать разные компоненты. Речь сегодня идет о разработке учебно-методических комплексов (УМК), построенных с учетом информационных ресурсов Интернета. Школьный учебник в нынешнем его понимании, то есть учебник, построенный как авторский монологический текст, как упрощенный вариант учебника для вузов, как версия научных текстов, не имеет перспективы. Проблема заключается в том, чтобы разработать такую систему УМК, которая позволит соединить достижения исторической науки и эффективную психолого-педагогическую модель познавательной деятельности.

Известно, что в информационном обществе школьный учебник истории не является даже для учеников единственным носителем знаний о прошлом. Более того, как показывают опросы, современные школьники в рейтинге источников информации часто ставят их на низшее место. Соответственно, учебник, составленный по принципу одностороннего, усредненного описания, име-

ет немного шансов вызвать интерес и доверие у школьников. Современный учебник помимо своих классических функций должен выполнять роль навигатора в информационном пространстве, быть средством организации познавательного и межкультурного диалога.

«Единый учебник истории» и поликультурное российское общество. Существенной проблемой при разработке концепции единых учебников истории России для средней школы является характер образовательного запроса, который формируется в условиях многонационального российского социума. В концепции единых учебников истории России и в содержании самих учебников необходимо учесть исторические особенности формирования Российского государства, характер российского многонационального поликультурного общества, исторические особенности российской цивилизации. В настоящее время эти вопросы во многом являются дискуссионными.

В условиях многонационального и поликультурного российского общества будущее Российской Федерации во многом определяется уровнем взаимного доверия между народами, качеством межнациональных отношений. Обеспечение межнационального согласия, позитивных межэтнических отношений является приоритетом государственной политики РФ.

В концепции единых учебников истории России необходимо учесть запрос на поликультурное воспитание, на формирование у старших школьников культуры взаимоотношений между людьми разных национальностей, на укрепление взаимоуважения между людьми с разными этническими и культурными ценностями.

В России накоплен значительный опыт изучения местной (краеведение) и национально-региональной истории. В государственном образовательном стандарте первого поколения существовала практика выделения федерального (ФК ГОС) (1), регионального (национально-регионального) (2) и школьного компонентов содержания (НРК ГОС) (3). С переходом к стандарту второго поколения (ФГОС) компонентная система построения содержания образования была упразднена. На смену ей пришла однокомпонентная модель содержания образования. Но пробле-

ма отражения в этом содержании запросов национально-государственных субъектов Федерации, этнокультурных запросов граждан осталась и имеет как научно-теоретический, так и сугубо практико-педагогический характер.

Руководитель рабочей группы по созданию единых учебников истории академик РАН А. О. Чубарьян неоднократно подчеркивал, что в преподавании истории необходимо учитывать региональный аспект. Ряд субъектов РФ (Башкирия, Новосибирск, Белгород и др.) предложили свои методик преподавания истории регионов. В рамках проведения Года российской истории Всероссийская ассоциация учителей истории и общественности совместно с Министерством образования и науки Российской Федерации и правительством Республики Башкортостан провели в Уфе Всероссийскую научно-практическую конференцию «Преподавание этно-культурного компонента в контексте истории России» (апрель 2012 г.), на которой были рассмотрены вопросы, связанные с преподаванием и изучением этно-культурного компонента в контексте истории России, требованиями новых ФГОС, перспективами разработки инновационных учебных пособий по истории⁶.

Актуальной практической задачей сегодня является построение поликультурной модели содержания общего исторического образования, которая позволит оптимальным образом соединить подходы «Историко-культурного стандарта» и запросы на изучение истории регионов. В педагогической историографии есть подходы к разработке такой модели, но проблема остается в высшей степени злободневной⁷. При разработке концепции единых

⁶ Вяземский Е. Е. Национально-региональный компонент общего исторического образования в Российской Федерации: дискуссионные подходы // Интернет-журнал «Проблемы современного образования». — 2012. — № 4. — С. 21—40 — http://www.pmedu.ru/downloads/full-text/2012_1.pdf.

⁷ См.: Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Национально-региональный компонент исторического образования: пособие для учителя. — М.: Просвещение, 2008; Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Национально-региональный компонент исторического образования в России: монография. — LAP LAMBERT Academic Publishing (Saarbrücken, Deutschland), 2012.

учебников истории России для средней школы необходимо осмыслить педагогические способы решения этой задачи.

Итоговым результатом разработки и реализации концепции должно стать воспитание поликультурной толерантной личности гражданина России, способного к эффективной жизнедеятельности в условиях многонациональной и поликультурной среды, обладающего развитым чувством понимания и уважения особенностей и ценности взаимовлияния различных национальных культур. Формирование поликультурного мышления выпускников школ будет способствовать бесконфликтной гражданской самоидентификации личности в многокультурном многонациональном российском обществе.

«Единый учебник истории» и проблема экспертизы учебной литературы. Качество учебников истории, равно как и учебников по другим учебным предметам, во многом определяется качеством их экспертизы. Нынешняя экспертиза, проводимая учеными-историками и специалистами в области теории и методики преподавания истории, в ряде случаев субъективна. С нашей точки зрения, целесообразен переход к открытой, а не закрытой, анонимной экспертизе. Необходимо отработать также процедуру решения спорных вопросов в случае разногласий между автором и экспертом, ибо в настоящее время автор учебника лишен возможности аргументировать свою позицию, вступать с экспертом в научно-педагогическую дискуссию.

В России в 1990-е годы был накоплен опыт организации экспертизы учебной литературы в «открытом формате». Этот опыт предполагал рассмотрение на профильной секции Федерального экспертного совета (ФЭС) заключения экспертной организации в отношении конкретного учебника, но при этом выводы, сделанные в заключении экспертной организации, отнюдь не абсолютизировались. При таком подходе экспертная процедура имела конкурентный характер, а позиция авторов могла получить поддержку секции Федерального экспертного совета. Этим порядком, с нашей точки зрения, обеспечивались возможности для инновационного развития учебного книгоиздания. Конечно, этот опыт не был безупречным. Недостатки в экспертизе учебников

были и есть. Вопрос в том, как обеспечить условия для становления поколения единых учебников истории, отвечающих современным требованиям психологии и педагогики.

Выводы. В рамках современного образовательного законодательства введение системы единых учебников истории России фактически невозможно. Выполнение соответствующего поручения Президента РФ предполагает изменение действующего образовательного законодательства, перестройку существующего порядка экспертизы учебной литературы, изменение критериев присвоения грифа «Рекомендовано».

В системе образования предстоит разрешить противоречие между установкой на единый учебник и центральной идеей недавно утвержденного Федерального государственного образовательного стандарта старшей школы, ориентированного на вариативность образования. Изменение подхода к проектированию содержания курса истории России предполагает также соответствующие изменения в системе общего образования. Предстоит изменить нормативно-методические основы построения содержания образования, внести поправки в Федеральные государственные образовательные стандарты, в Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации». Эти инновации возможны, однако необходима продуманная стратегия, опора на педагогическую ответственность, сотрудничество с профессионалами — учеными-историками, дидактами, педагогами.

ОБСУЖДЕНИЕ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОГО СТАНДАРТА: ВЗГЛЯД УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ ИЗ РЕГИОНА

/// В. К. Романовский, ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования» — vkroman@mail

Президент В. В. Путин, выступая 19 февраля 2013 года на заседании Президентского совета по межнациональным отношениям с инициативой о разработке единых учебников истории России для средней школы, подчеркнул, что они не должны иметь «внутренних противоречий и двойных толкований» и быть

«рассчитаны на разные возрасты, построены в рамках единой концепции и логики непрерывной российской истории, взаимосвязи всех ее этапов, уважения ко всем страницам нашего прошлого». «Нужно на конкретных примерах показывать, что судьба России создавалась единением разных народов, традиций и культур»¹.

Вскоре после этого заседания была создана рабочая группа с участием известных историков, авторов учебных пособий, представителей педагогического сообщества, которая разработала Концепцию нового учебно-методического комплекса по отечественной истории, включающего в себя Историко-культурный стандарт. Этот документ, по мнению его авторов-разработчиков, представляет собой научное ядро содержания школьного исторического образования и может быть применим в отношении как базового, так и профильного уровня изучения истории. К историко-культурному стандарту прилагается перечень «трудных вопросов истории», которые вызывают острые дискуссии в обществе, а для многих учителей — и объективные сложности в преподавании.

В июле — октябре 2013 года состоялась общественная дискуссия по проекту Историко-культурного стандарта, в которой участвовали широкие слои российского общества, в том числе политики, общественные деятели, законодатели, ученые, вузовские преподаватели, школьные педагоги. Нижегородские учителя также приняли участие в обсуждении данного проекта, проходившем с конца августа до 1 октября 2013 года. По рекомендации кафедры истории и обществоведческих дисциплин НИРО основной площадкой обсуждения стали районные методические объединения, на заседаниях которых педагоги давали общую оценку проекту, высказывали замечания и вносили предложения по его улучшению. Эта информация фиксировалась в протоколе-справке о заседании, которая оформлялась руководителем РМО и отправлялась на кафедру по электронной почте. На кафедре содержание этих протоколов-справок отражалось в виде сводной таблицы (район, время проведения заседания РМО, количество

/// ¹ Известия. — 2013. — 20 февраля.

участников, общая оценка документа, замечания, предложения), которая по завершению обсуждения проекта была отправлена по электронному адресу history.standart@gmail.com.

Согласно обобщенной информации, заседания РМО с повесткой дня «Обсуждение проекта Историко-культурного стандарта» прошли в 35 районах области (из 59), в обсуждении приняли участие более 550 учителей истории, то есть по проекту высказалась примерно третья часть от общего состава педагогов, преподающих историю и обществознание из более чем половины районов Нижегородской области. Следовательно, протоколы-справки, поступившие из районов на кафедру, можно рассматривать в качестве важного свидетельства, отражающего взгляд учителя истории из региона на содержание Историко-культурного стандарта и в целом его профессиональную позицию по проблемам школьного исторического образования.

Опираясь на материалы протоколов-справок, можно констатировать, что нижегородские учителя в целом поддерживают работу над Историко-культурным стандартом и в подавляющем большинстве оценивают его положительно. Они отмечают, что «разработка Историко-культурного стандарта своевременна и важна», что он «нужен школе как важный ориентир для исторического образования школьников, так как историческое знание оказывает заметное влияние на формирование мировоззрения будущих граждан», призван «содействовать формированию единого культурно-исторического пространства Российской Федерации». Положительным в проекте учителя считают и то, что «в каждом разделе отечественной истории четко прописаны основные понятия и термины, персоналии, события и даты, которые должен знать ученик, изучающий данный раздел истории Отечества». Представленный Историко-культурный стандарт «соответствует современным требованиям ФГОС и является достаточно полным». Важным достижением проекта, по мнению учителей, следует признать «обновление исторического материала, усиление внимания к нравственным человеческим ценностям». В целом «проект вызвал положительные эмоции».

Тем не менее, следует отметить и то, что не все районные

методические объединения учителей истории дали безоговорочно положительную оценку проекту. В некоторых итоговых материалах, поступивших из районов, выражен критический взгляд на проект стандарта, высказываются скептические отзывы: «общая оценка документа — не совсем продуманный, составленный наспех», «больших изменений в проекте нет, все так же политизировано», «заявленные концептуальные основы Историко-культурного стандарта поверхностно отражены в представленном содержании». Подчеркнем, что такого рода оценочные формулировки единичны и, как правило, не подкреплены аргументированной критикой документа.

В целом на заседаниях районных методических объединений прозвучало несколько десятков замечаний по проекту. Эти замечания разноплановые, касаются как концептуальных подходов, так и отдельных фрагментов преподавания предмета, а также различных периодов и тематических проблем отечественной истории.

1. Учителя поставили под сомнение методологическую позицию авторов-разработчиков, заключающуюся в том, что «история религий, в первую очередь православия, должна излагаться системно и пронизывать собой все содержание учебника». В ответ на этот тезис педагоги задаются вопросом: «Пронизывать собой все содержание учебника» — это как, если РФ — светское государство и церковь в нашей стране отделена от государства? Если Россия — государство многоконфессиональное, то почему в школьной истории «приоритет отводится православию»? Педагоги указывают на то, что «история православия и других религий должна быть частью истории культуры, но не основой всего курса истории», что «всем религиям должно быть отведено в нем равноценное внимание». Поэтому «нецелесообразно увеличивать объем материала по религиозной тематике», напротив, необходимо «материал по истории религий свести к минимуму». Учитывая наличие отдельных курсов — ОРКСЭ, МХК, «Религии России»², — «приоритетным должно быть светское содержание учебника».

/// ² В Нижегородской области учебный курс «Религии России» преподаётся по выбору образовательного учреждения.

2. Педагоги указывают и на некоторую несбалансированность методологических подходов, провозглашенных авторами проекта. «Культурно-антропологический подход, — отмечается в протоколе-справке, — заявлен как основной при изучении истории, но с методологической точки зрения это не совсем правильно, поскольку остальные подходы не могут быть совсем проигнорированы, а должны быть представлены в сбалансированном виде. А иначе получается новый перекосяк, только уже в другом направлении».

3. Педагоги также считают, что «личный аспект в истории не следует преувеличивать. Роль личности необходимо показывать в рамках исторического процесса, не приписывая конкретной личности роль творца этого процесса, а концентрируясь на единении усилий народа в целях общественных преобразований». Кроме того, «изучение истории страны через «биографии выдающихся людей и через постижение перипетий рядовых граждан, сквозь судьбы которых могут быть показаны социальные и политические процессы», может привести, полагают учителя, «к субъективному пониманию истории учащимися, так как их жизненная позиция еще не сформирована».

4. По аспекту «этнокультурный компонент: история страны через историю регионов» учителя предлагают «не рассказывать в отрыве друг от друга историю разных регионов, а, опираясь на рассмотрение общих для России процессов, доносить до учащегося историю конкретных регионов именно в разрезе указанных процессов».

5. Значительная часть замечаний относится к учебному содержанию проекта. Учителя истории в целом сожалеют о том, что на уровне стандарта и представления ядра содержания школьного исторического образования не состоялась разгрузка знаниевого компонента, не произошло его разумного сокращения. Напротив, исторический материал предлагается в нем в таком значительном объеме, который «трудно уместить в рамках учебного времени (1 час в неделю)». Замечание о несоответствии объема знаниевого компонента, представленного в проекте, и часов, отводимых в учебном плане на изучение предмета, можно встретить

во многих протоколах-справках с мест. Об этом красноречиво свидетельствуют мнения, сформулированные по итогам обсуждения проекта: «стандарт получился объемным — при часовой нагрузке очень сложно овладеть содержимым стандарта»; «реализация данного стандарта возможна только при увеличении часов на изучение истории Отечества»; «вызывает вопрос о соответствии расширения материала предполагаемой учебной нагрузке»; «недостаточное количество часов в учебном плане на изучение столь объемного материала»; «при введении стандарта 1 часа в неделю будет не хватать»; «введение новых терминов, перегруженность научными историческими понятиями не рассчитаны на среднего российского школьника; впечатление такое, что стандарт написан людьми, далекими от школы»; «стандарты будут реализованы только в том случае, если они будут обеспечены соответствующим количеством часов учебной нагрузки». По убеждению преподавателей, если не увеличить время учебной нагрузки на освоение предмета «История России», то «многие рекомендации и идеи останутся только на бумаге или приведут к еще большей перегруженности учебника, а как следствие — и к перегруженности ученика». Другими словами, учителя однозначно убеждены в том, что «при сегодняшнем учебном плане реализовать данный проект нереально».

6. Указывая на информационную перегруженность стандарта, участники обсуждения называют конкретные болевые точки проблемы: большой перечень персоналий, дат, терминов, многие из которых включены в стандарт без какого-либо серьезного основания. «Проект наполнен обилием цифр, понятий, незначительными событиями, второстепенными персоналиями, например: «граффити», «плинфа», сведения о Всеславе Полоцком, Святополке Изяславиче, история княжения Мстислава Великого, завершение разделения Руси на земли в 1130 году и др.». Подобных замечаний в материалах, полученных кафедрой из районов, встречается довольно много: «обилие второстепенных дат и персоналий», «излишнее количество дат, например по XVII веку», «отдельные периоды, например XVIII век и др., перегружены персоналиями, сыгравшими незначительную роль в истории», «перегруженность

стандарта персоналиями XV, XVII, XX веков»; «слишком объемный материал по культуре XX — начала XXI века»). «Каков критерий отбора? — задаются вопросом педагоги. — Чем руководствуются авторы-разработчики, включая малозначительную личность или дату в перечень значимых знаниевых единиц?», «Отбор персоналий и терминов, — отмечают они, — должен быть более тщательным, согласованным с педагогическим сообществом».

7. При всей перегруженности исторического материала учителя, тем не менее, считают необходимым «уделить больше внимания участию России в Первой мировой войне и героизму солдат и офицеров в ней», «усилить героический аспект за счет пополнения списка героев по теме “СССР в годы Великой Отечественной войны”». Обращается внимание на то, что в разделе «СССР в годы ВОВ 1941—1945 гг.» содержатся знания о деятельности СМЕРШ, но не используется понятие «героизм советских солдат». Слово «героизм», отмечают учителя, «отсутствует в перечне дидактических единиц по всем войнам, в которых участвовала Россия». В отношении данного аспекта формулируется вывод: «Героический подвиг народа остается за страницами учебника».

8. По вопросу изучения новейшего периода России педагоги считают неправомерным прерывать курс отечественной истории 1990 годами. В стандарте и будущем учебнике должны быть отражены периоды президентства В. В. Путина и Д. А. Медведева, «рассмотрены основные проблемы, которые приходилось решать президентам».

9. Нижегородские учителя сформулировали также большое количество предложений по улучшению историко-культурного стандарта. Укажем некоторые из них.

▶ Увеличить количество часов, отводимых на изучение истории России, чтобы в полной мере реализовать историко-культурный стандарт.

▶ В параграфе «Образование государства Русь» упоминается только одна теория возникновения Древнерусского государства. Необходимо также назвать норманнскую и антинорманнскую теории.

▶ Дата 882 год трактуется как захват Олегом Киева. Предлагается дополнить тему «Объединение Северной и Южной Руси, образование единого государства Древняя Русь».

▶ Детям слово «княжество» в значении суверенное политическое объединение более понятно, чем «земля». Целесообразно использовать термин «княжество» вместо «земля».

▶ Применять к правителю страны Ивану III титул царь не оправдано. Первым на царство венчался Иван Грозный.

▶ «Стояние на реке Угре» необходимо дополнить формулировкой «Конец зависимости Руси от Золотой Орды».

▶ В раздел «Культура XVII—XVIII вв.» добавить тему «Исторические науки (В. Н. Татищев, М. М. Щербатов). Русские изобретатели (И. П. Кулибин, И. И. Ползунов)».

▶ Рассматривать историю общественных движений (XIX в.) не отдельным блоком, а в контексте сопутствующих исторических событий и этапов.

▶ Добавить в персоналии XIX века к путешественникам материал «Н. М. Пржевальский, Н. Н. Миклухо-Маклай».

▶ Уделить больше внимания национальному вопросу на разных этапах истории страны; без этого невозможно понять истоки современных процессов в этой сфере.

▶ Выделить отдельный раздел «Россия в начале XX века» и уделить больше внимания участию России в Первой мировой войне и героизму солдат и офицеров в ней.

▶ Название революций Февральской и Октябрьской надо писать с большой буквы. Это исторические названия.

▶ Формулировку «События на Курской дуге» заменить на «Курская битва».

▶ Дети должны знать названия всех городов-героев и их вклад в Победу. Включить в раздел о Великой Отечественной войне знаменитые приказы № 270, 227, касающиеся штрафбатов и заградотрядов.

▶ Включить вопрос об отношениях государства и церкви в годы Великой Отечественной войны и вопросы их взаимоотношения в послевоенный период.

▶ В разделе «Формирование и эволюция советской систе-

мы» требуют уточнения некоторые термины: «коммунистическое чванство», «спедедство», «коренизация», борьба с «пятой колонной».

Таким образом, обсуждение проекта Историко-культурного стандарта в Нижегородской области показало, что учитель истории в регионе искренне обеспокоен проблемами школьного исторического образования, прилагает усилия (об этом свидетельствуют замечания и предложения педагогов) для повышения качественного уровня стандарта и будущего учебника, а также нацелен на то, чтобы максимально использовать школьную историю с ее значительным воспитательным потенциалом для общекультурного, личностного и познавательного развития учащихся, формирования их гражданской идентичности.

НЕКОТОРЫЕ СУЖДЕНИЯ О СУЩНОСТИ СОДЕРЖАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

/// *М. А. Бикмеев*, Институт развития образования
Республики Башкортостан, г. Уфа — sgd_biro@mail.ru

С нашей точки зрения, основой содержания регионального компонента в образовательном процессе должна быть совокупность ценностей различного характера, накопленных в историческом прошлом в конкретной географической и этнокультурной среде. Отразить сущность понятия «региональный компонент в образовательном процессе» в одном кратком, предварительном или результирующем определении (дефиниции), конечно же, нереально. Очевидно, что оно может быть очерчено только в цепи взаимодополняющих определений, каждое из которых конкретизирует и обогащает предыдущее.

Можно считать, что региональный компонент — это:

- ▶ термин,
- ▶ понятие,
- ▶ ряд идей,
- ▶ мировоззренческий ориентир.

В содержание регионального компонента в области школьного образования входят:

- ▶ история региона,
- ▶ родные языки народов, проживающих в регионе,
- ▶ культура региона,
- ▶ экология региона,
- ▶ география региона.

Региональный компонент как предметная реальность всегда выступает и как продукт деятельности людей и как сама эта деятельность. В то же время региональный компонент — это, безусловно, и качество деятельности людей. В широком смысле региональный компонент в российском образовании — это прошлое, настоящее и будущее населения, территории, политико-административного устройства конкретной составной части Российской Федерации.

Сохранение регионального компонента в образовательной сфере Российской Федерации является острой проблемой. Наблюдается в этой сфере даже своеобразная борьба, очень сложная по своему характеру и содержанию, которая интерпретируется в обществе по-разному. Многие специалисты полагают, что борьба между разными точками зрения по поводу сохранения региональных аспектов в образовательном процессе носит политический и социально-значимый характер и связана с необходимостью обеспечения системного познания обучающимися истории, культуры, природы родного края, родных языков в процессе учебной, внеклассной и внешкольной работы с целью формирования у молодого поколения положительного ценностного отношения к окружающему миру. Кроме того, использование регионального компонента в образовательном процессе — это путь сохранения историко-культурного наследия и воспитания уважительного отношения к историческому прошлому.

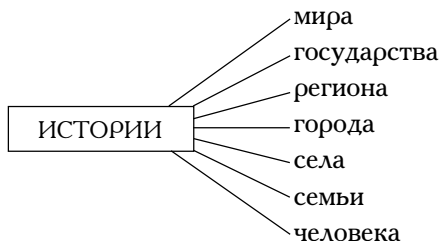
Целесообразно поставить вопрос: есть ли возможности сохранения регионального компонента в образовательном процессе. С нашей точки зрения, для этого в настоящее время имеется достаточно прочная нормативно-правовая база, которую составляют многочисленные федеральные и региональные нормативно-

правовые акты. Прежде всего, это Закон «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 года, закон об образовании каждого региона, в частности «Закон об образовании в Республике Башкортостан» от 1 июля 2013 года, ФГОС для среднего и старшего звена и другие документы. Сформировалась и теоретико-методологическая основа сохранения регионального компонента. В основе ее лежит локально-историческая теория, а также имеющийся передовой педагогический опыт учителей-предметников, накопленный в этом направлении.

Наше убеждение сводится к тому, что предмет «История» является важной составляющей регионального компонента в образовательном процессе. Подтверждением тому является положение, сформулированное в документе «Примерные программы по учебным предметам. История 5—9 классы», в котором подчеркивается, что преподавание предмета «История» включает:

- ▶ историю государства;
- ▶ историю населяющих его народов;
- ▶ историю родного края.

Кроме того, стандарты требуют многоуровневого подхода к преподаванию истории. В соответствии с ним предмет предназначен для изучения:



Знание теоретических основ преподавания регионального компонента в образовательном процессе имеет огромное значение. Оно базируется на локально-исторической теории, теории прогресса и теории ментальности, в основе каждой из которых лежит постулат, что историческое прошлое познаваемо и все, что было в прошлом, можно и нужно изучать и хорошо понимать. Локально-историческая теория утверждает, что человек является продуктом

той среды, где он родился и жил. Поэтому его основная миссия — принять ценности, которые были до него, аккумулировать их, развить и передать следующим поколениям.

Методологическую базу регионального компонента в области исторического образования составляют:

- ▶ методология историзма,
- ▶ методология синтеза,
- ▶ методология структурализма,
- ▶ методология неомарксизма.

Для сохранения регионального компонента в образовательном процессе нужна грамотная концепция, разработанная в региональных институтах развития образования и утвержденная на ученом совете или на кафедрах, отвечающих за преподавание истории, обществознания и культурологии. Преподаватель, конкретно занимающийся проблемами, связанными с вопросами сохранения регионального компонента, может ориентироваться и на собственную концепцию и выбранный им учебно-методический комплекс, содержащий изложение основных направлений его работы.

Сохранение регионального компонента — это не только требование времени, но и путь для качественного обучения, правильного воспитания, успешной социализации и активного развития личности обучающегося.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ КИРОВСКОЙ ОБЛАСТИ

/// Т. Ю. Еремина, КОГОАУ ДПО (ПК)

**«Институт развития образования Кировской области»,
г. Киров — socium@kirovipk.ru**

В соответствии с поручением Президента Российской Федерации В. В. Путина о подготовке единых учебников по истории России для средней школы учеными Российской академии наук с участием преподавателей вузов и школьных учителей истории разработан проект Историко-культурного стандарта, который вклю-

чает в себя перечень исторических дат, событий, персоналий, понятий, обязательных для изучения в общеобразовательной школе.

Данный проект представлен для широкого общественно-педагогического обсуждения. В нем отмечается, что «производство духовных и культурных ценностей — не менее важная задача, чем другие виды человеческой деятельности, а изучение культуры и культурного взаимодействия народов России будет способствовать формированию у школьников представлений об общей исторической судьбе нашей Родины»¹.

Кроме того, разработчики проекта предлагают усилить в учебниках по отечественной истории этнокультурный компонент, сделать больший акцент на многонациональном и поликонфессиональном составе населения страны как важнейшей особенности российской истории. «Преподавание региональной истории в контексте истории России является необходимой составляющей развития демократического государства, формирования современной толерантной личности, готовой к восприятию этнического и конфессионального многообразия мира»².

Региональная история видится авторам проекта историко-культурного стандарта как одна из концептуальных основ преподавания отечественной истории в школе. История региона (Вятский край, Кировская область) в образовательных учреждениях Кировской области в настоящее время изучается через предметы краеведческой направленности, входящие в региональный компонент базисного учебного плана, который, в соответствии с ФГОС 2004 года, включает следующие учебные предметы и курсы:

1. Предметы двигательного-активного характера (1 час в неделю во 2—4-х классах);
2. Основы жизненного самоопределения (1 час в неделю во 2—5-х классах);
3. Основы проектной деятельности (1 час в неделю в 5—9-х классах);

¹ <http://минобрнауки.рф/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%8B>

² Там же.

4. Основы проектирования (2 часа в неделю в 10—11-х классах);

5. Предметы краеведческой направленности (1 час в неделю в 6-х, 8—9-х классах).

Для организации изучения учащимися в основной школе содержания тем краеведческой направленности в региональный компонент были перенесены часы: в 6-м классе — 1 час в неделю учебного предмета «География» и 1 час в неделю учебного предмета «Биология»; в 8-м классе — 1 час в неделю учебного предмета «Искусство» и 1 час в неделю учебного предмета «Технология»; в 9-м классе — 1 час в неделю учебного предмета «История». Указанное время рекомендовалось использовать для преподавания интегрированного учебного курса «Краеведение» или краеведческих модулей соответствующих учебных предметов федерального компонента. Изучение регионального компонента может быть организовано и за счет специально выделенного количества часов: во 2-х—6-х классах — по 2 часа, в 7-х — по одному часу, в 8—11-х классах — по 2 часа в неделю.

Кроме этого, изучение регионального компонента за счет специально выделенных часов может быть дополнено другими вариантами: введением в содержание предметов федерального компонента модулей региональной направленности (краеведение литературное, историческое, географическое и пр., то же в части экологии, экономики, технологии и др.), усилением региональной направленности практической части предметов федерального компонента базисного учебного плана, включением в вариативную часть учебного плана образовательного учреждения учебных предметов, курсов, спецкурсов, факультативов образовательных модулей региональной направленности.

Основными при отборе учебного содержания региональной истории могут быть следующие принципы: диалектической взаимосвязи с курсом отечественной и всеобщей истории; интегративности, предполагающий необходимость формирования целостного представления о развитии человека на территории региона; поликультурной толерантности; антропологический — организующий изучение содержания образования через историю духовно-

практического опыта человека, а также принцип практической направленности³.

В целях недопущения искажения и фальсификации региональной истории ИРО Кировской области по поручению департамента образования Кировской области осуществляет экспертизу учебных пособий, реализующих региональный компонент содержания общего образования краеведческой направленности. Так, в апреле 2011 года институтом была проведена экспертиза содержания региональных учебных пособий 2004 — 2010 годов, включающих в себя информацию по истории и культуре народов России. Задачами данной экспертизы стали предупреждение искажения в них истории народов России и недопущение трактовок, формирующих устойчивые негативные стереотипы в отношении отдельных народов.

В ходе названной экспертизы было выявлено, что в Кировской области региональные учебники краеведческой направленности в указанный период не издавались, но были опубликованы монографии по истории и культуре народов России, истории Вятской губернии и Кировской области, а также пособия различных видов по данной тематике. Авторами их являются известные современные вятские ученые-историки и методисты.

В. А. Бердинских издана книга «История Вятского края: Мир русской провинции» (Киров, 2005). В основе монографии лежит не хронологический, а проблемный подход. Основные разделы ее посвящены жизни и быту вятских крестьян XIX—XX веков, вятским историкам, забытым страницам Великой Отечественной войны и русским первопоселенцам на Вятке. Издание может служить учебным пособием для учащихся 8—11-х классов, изучающих историю и культуру Вятского края.

В монографии «История и культура Вятского края» И. Ю. Трушковой (История и культура Вятского края. Т. 1 / под ред. И. Ю. Трушковой. — (Серия «Этнокультурное наследие Вятского региона». — Т. 3). — М.: Акад. проект; Киров:

³ Петряева Е. Ю. Курс национально-региональной истории в основной школе // Преподавание истории и обществознания в школе. — 2005. — № 2. — С. 30—31.

Константа, 2005) историко-культурное развитие Вятского края представлено через историю региональной культуры от древности до наших дней. В период Нового времени в ней выделяются два отдельных компонента ее — культура традиционная и городская субкультура. История Вятского края, относящаяся в этнографическом плане к культуре так называемого этнического пограничья, в монографии рассматривается в этнологическом аспекте. В частности, исследованы вопросы формирования пограничной этнокультурной территории, рассмотрена модель контактирования финно-угорской культуры, культуры каринских татар со славянской. Проанализированы варианты русской культуры, складывающиеся по географическому признаку (Поморье, Поволжье), сословному (стрельцы, крестьяне) и конфессиональному (приверженцы официального православия и старообрядцы различных толков). Вятский край рассматривается в работе как полиэтническое пространство, единое место проживания разных народов. Монография рекомендована департаментом образования Кировской области в качестве учебного пособия по регионально-национальному компоненту образования.

Пособия по истории Вятского края Г. А. Клестовой (Клестова Г. А. На земле Вятской: учеб. пособие по истории, с илл., поделками и играми для мл. и сред. шк. возраста. — Киров, 2006; Клестова Г. А. Вятская земля с древнейших времен до конца XX века: рабочая тетрадь по истории для самостоятельной работы учащихся 9-х классов. — Киров, 2007) содержат материал по истории и культуре Вятского края с древнейших времен до начала XXI века. Они предназначены для детей младшего и среднего школьного возраста, а также учащихся 9-х классов и рассказывают об истории крупнейших городов региона, его выдающихся памятниках культуры, особенностях вятского народного характера и др.

Экспертизой учебных материалов, изданных в 2004—2010 годах, установлено, что на территории региона учебных пособий с недостоверной информацией по истории и культуре народов России в означенное время не было отмечено.

Экспертный совет ИРО Кировской области осуществляет также

экспертизу образовательных программ, в том числе краеведческой направленности, представленных педагогами области.

Ею констатировано, что вся учебная литература, используемая на территории Кировской области, соответствует федеральному перечню учебников, рекомендованных (допущенных) к использованию в образовательном процессе в образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы общего образования и имеющих государственную аккредитацию на соответствующий учебный год; региональных перечней учебных пособий, рекомендованных (допущенных) к использованию в образовательном процессе в образовательных учреждениях Кировской области не имеется.

Среди основных принципов экспертизы учебных пособий, рекомендованных (допущенных) к использованию в образовательном процессе в общеобразовательных учреждениях региона в контексте перехода на ФГОС ОО, целесообразно выделить:

- ▶ соответствие современному уровню развития базовой науки;
- ▶ реализация системно-деятельностного подхода к обучению;
- ▶ соответствие содержания учебника фундаментальным требованиям ФГОС ОО в данной предметной области;
- ▶ направленность подачи учебной информации на достижение предметных и метапредметных результатов образования;
- ▶ использование системы упражнений и заданий, способствующих формированию УУД;
- ▶ обеспечение доступности учебного содержания посредством использования различных видов наглядности (изобразительная, условно-графическая);
- ▶ наличие учебно-методического комплекса (УМК) для учащихся и методических материалов для учителя по курсу, в том числе электронных образовательных ресурсов (ЭОР);
- ▶ учебник входит (не входит) в состав сквозной линии учебников;
- ▶ обеспечение преемственности с УМК начальной и старшей школы и др.

Общая задача краеведческого образования в Кировской области — способствовать духовно-ценностной и практической ори-

ентации учащихся в жизненном пространстве, их социальной адаптации. Решение ее и использование в этих целях комплексного подхода к изучению своего края обеспечиваются введением в образовательную программу учреждения образования собственно краеведческого компонента. Его структура включает самостоятельный учебный краеведческий курс, краеведческий компонент в других учебных курсах и краеведческий компонент во внеклассной работе. Между этими структурными единицами устанавливается связь по содержанию и формам деятельности учащихся. Эта связь осуществляется как по горизонтали (на одном возрастном уровне между курсом, другими предметными областями и внеклассной работой), так и по вертикали (между разными ступенями обучения)⁴.

Примером успешного внедрения комплексного подхода к организации краеведческого образования в регионе является деятельность МОАУ «Гимназия имени А. Грина» г. Кирова. В течение ряда лет педагогами гимназии под руководством Л. А. Чуриной, канд. пед. наук, заведующей кафедрой социально-гуманитарного образования ИРО Кировской области, был разработан УМК по литературному краеведению для учащихся 1—4-х и 5—11-х классов. Он включает программы дополнительного образования учащихся «Литература Вятского края», методические пособия для учителя, хрестоматии для учащихся.

Следующим шагом на пути комплексной организации краеведческого образования в школе стала разработка программы дополнительного образования «История Вятского края» для учащихся 5—9-х классов (научные редакторы Ю. В. Першина, кандидат ист. наук, доцент кафедры социально-гуманитарного образования ИРО Кировской области и Т. Ю. Еремина, ст. преподаватель кафедры социально-гуманитарного образования ИРО Кировской области). Кроме того, предполагается разработать аналогичные программы по географии, изобразительному и музыкальному искусству Вятского края.

⁴ Ермолаева Л. К. Изучение своего края: проблемы и подходы к их решению // История и традиции народов России. — М., 2010. — С 170—171.

Можно констатировать, что на территории Кировской области реализуются как общие цели образования, так и краеведческая составляющая его, успешно применяются принципы отбора учебного содержания комплексного курса краеведения: интегративность (литература, история, география, изобразительное и музыкальное искусство Вятского края), практическая направленность, антропологический принцип (изучение истории духовно-практического опыта человека) и принцип поликультурной толерантности (осознание поликонфессионального, многонационального характера населения Вятского края). Все это позволяет развивать у обучаемых позитивные взаимоотношения с собой и окружающим миром, идеалы сотрудничества, гражданственности и патриотизма.

ИЗУЧЕНИЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИСТОРИИ В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС

/// Т. Е. Никулина, АОУ ДПО ИПК и ПРО Удмуртской
Республики, г. Ижевск — nikulinasiren@mail.ru

Национально-региональный компонент (НРК) — это вариативная часть стандарта, включающая учебные предметы, которые отражают национальное и региональное своеобразие места проживания учащихся. К ним относятся биология, история, география, родной язык и литература. Благодаря НРК складывается система знаний о своеобразии родного края, что способствует воспитанию личности, небезразличной к судьбам как малой родины, так и большой — России.

Интерес к местной, «локальной истории», ее кропотливое изучение всегда были присущи цивилизованным странам. Пробуждение интереса к региональным историческим процессам в нашей стране началось в начале XX века. Однако в 1920 — начале 1930-х годов формирование такого научного направления, как «локальная история», не получило своего завершения в виде самостоятельной области научно-исторического исследования. Только во второй половине 1980-х годов прошлого столетия под влиянием глобальных изменений в жизни нашего государства происхо-

дит возврат к традиционным ценностям, вновь пробуждается интерес к истории родного края. Впервые региональный компонент исторического образования появился в экспериментальном варианте учебного базисного плана в 1989 году. Его освоение было призвано внести элементы демократизации в образовательный процесс через осознание школьниками элементов национальной культуры. В регионах России создавались различные модели НРК, что позволило построить его содержание и структуру так, чтобы помочь ученикам осмыслить события и явления на пересечении локальных, российских, глобальных тенденций исторического и культурного развития.

Удмуртия одной из первых начала уделять внимание развитию национально-регионального компонента, что было вызвано рядом причин. Во-первых, Удмуртская Республика — многонациональный регион, и НРК способствовал развитию межнациональных отношений. Во-вторых, в период изменения геополитического статуса Удмуртии в 90-е годы XX века возникла необходимость в повышении уровня национального самосознания. В основу концепции НРК в Удмуртии были положены два направления образовательной деятельности: с одной стороны, изучение всесторонних достижений в развитии народов, проживающих в республике, для обеспечения более тесных межнациональных контактов и, с другой, — приобщение к собственной национальной культуре и истории каждого из этих этносов.

В соответствии с национальной доктриной образования в Российской Федерации (2000 г.) — основополагающего государственного документа, утвержденного федеральным законом, — устанавливались стратегия и основные формы деятельности российской школы в поликультурном пространстве страны. В этом же году на основе вышеуказанного документа, а также Конституции Российской Федерации, Конституции Удмуртской Республики, Закона «Об образовании РФ» была разработана «Концепция развития национального образования в Удмуртской Республике». В документе изложена система принципов и приоритетов, которые обеспечивают развитие личности в современной школе.

Национальное образование в Удмуртской Республике строится на основе учета этноязыковых, этнокультурных и исторических традиций народов, проживающих на ее территории, гармонизации культурных межнациональных отношений. Основными разработчиками модели НРК стали Министерство народного образования УР, Научно-исследовательский институт национального образования, Удмуртский институт усовершенствования учителей, преподаватели вузов, учителя-новаторы. Решением коллегии Министерства народного образования Удмуртской Республики от 27 апреля 2000 года утвержден необходимый минимум содержания национально-регионального компонента Базисного плана общеобразовательных школ Удмуртской Республики. Органам управления народного образования рекомендовано внедрять НРК в учебно-воспитательный процесс за счет часов вариативной части Базисного учебного плана в качестве отдельных учебных предметов и путем интеграции федеральных и республиканских образовательных программ. В структуру НРК включены 15 отдельных учебных предметов, в том числе история Удмуртии (5—9 кл.)

В 2000 году для реализации Концепции развития национального образования в Удмуртской Республике началась комплексная подготовка учебно-методических материалов. При Министерстве образования и науки УР был создан временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК), который объединил работников министерства, преподавателей вузов и учителей. При участии членов ВНИК(а) разрабатываются и модернизируются стандарты, учебные планы, учебно-методические комплексы по региональному направлению образования, анализируются материалы мониторинга, связанные с их реализацией в школах Удмуртии. Подготовка учебных пособий по истории родного края для школ республики была направлена на создание условий для осмысления учащимися исторического развития Удмуртии в составе России. По рекомендации МОиН УР ориентиром при проектировании содержания курса в настоящее время могут служить Программа для общеобразовательных школ «История Удмуртии. 6—9 классы» (составители Т. Е. Никулина, Р. А. Влади-

мира. — Ижевск, 2007), учебные пособия «Планы-конспекты по истории Удмуртии» (авторы Р. А. Владимирова, Т. Е. Никулина. — Ижевск, 2007), «Вхождение Удмуртии в состав России» (авторы Т. Е. Никулина, Р. А. Владимирова. — Ижевск, 2008) и др. Затем ученые Удмуртии подготовили комплект учебников по истории малой родины для общеобразовательных учреждений: М. Г. Иванова «История Удмуртии. 6 кл.», М. В. Гришкина «История Удмуртии. 7 кл.», М. В. Гришкина «История Удмуртии. Первая половина XIX в.: учебник для 8 кл.», Н. П. Лигенко «История Удмуртии. Вторая половина XIX в.: учебник для 8 кл.», Т. Е. Никулина «История Удмуртии. XX в.». Для профильных классов изданы «Элективные курсы по истории Удмуртии» (автор Т. Е. Никулина). Однако учитель должен учитывать, что в силу специфики региональных курсов истории конкретное наполнение содержания занятий остается все-таки за ним. Основные направления и концептуальные подходы при этом определяются федеральными рекомендациями и регулируются теми же методическими рекомендациями, что и курсы всеобщей и российской истории.

Новый этап в реализации регионального направления образования связан с переходом на стандарты второго поколения. Важно отметить, что важнейшим элементом концепции ФГОС стал учет региональных, национальных и этнокультурных потребностей народов Российской Федерации. Стандарт направлен на обеспечение единства образовательного пространства РФ, сохранение и развитие культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа РФ, овладение духовными ценностями и культурой народов России. Стандарты второго поколения включают три компонента: федеральный (устанавливается Российской Федерацией), региональный (устанавливается субъектом РФ) и образовательного учреждения, самостоятельно устанавливаемый им. Национально-региональный компонент в ФГОС второго поколения — это самооценная, вариативная часть стандарта, включающая учебные предметы (биология, история, география, родной язык и литература), которые отражают национальное и региональное своеобразие народов, проживающих на террито-

рии России. Применительно к истории России стандарт требует воспитания уважения к историческому наследию ее народов, восприятия традиций исторического диалога, сложившихся в поликультурном пространстве нашего государства. Таким образом, историческому направлению отводится важное место в структуре НРК.

При изучении любого предмета, в нашем случае — истории Удмуртии, перед учителем возникают два основных вопроса: первый связан с содержанием предмета — что преподавать; второй с учебно-методическим обеспечением (УМК) — как преподавать. Решение первого из них опирается на знание методологии предмета. Решение второго — требует адаптации отобранного материала к возрастным особенностям учащихся. Для учителей, преподающих региональную (локальную) историю, обе проблемы являются актуальными.

Обратимся к первой из них. Современная методология предполагает рассмотрение региональной истории в контексте общих цивилизационных процессов и во взаимосвязи с историей России независимо от того, изучается ли прошлое малой родины как самостоятельная дисциплина или в составе курса отечественной истории. Восприятие локальной истории происходит через рассмотрение того общего, что присуще историческому развитию России и составляет общечеловеческие ценности. Действует одно принципиальное правило: предмет должен изучаться на различных уровнях: история всемирная, история России, история региона, локальная история.

При преподавании как региональной истории, так и истории в целом ставится триединая дидактическая цель: образовательная, развивающая, воспитательная.

Образовательная цель ориентирована на содержательный аспект изучения истории. Как уже отмечалось, учебные курсы национально-региональной истории должны основываться на научных знаниях и включать предметную информацию, достаточную для понимания сущностных основ соответствующей сферы научного познания.

Развивающая цель обучения обусловлена педагогической концепцией личностно-ориентированной педагогики и направлена

на максимальное развитие индивидуальных познавательных способностей школьников. Поэтому развивающую цель в контексте исторического образования можно определить как создание при изучении истории условий для максимальной реализации познавательных возможностей учащихся, формирования исторического мышления школьников, умений самостоятельного познания и осмысления прошлого. Важно отметить, что интерес к познанию своей малой родины у ребенка возникает очень рано, и региональное содержание предмета позволяет удовлетворить его.

Воспитательная цель предполагает развитие исторического кругозора личности, формирование мышления учащихся, неразрывно связанного со становлением духовной ориентации школьников, процессом воспитания. Применительно к региональному содержанию исторического образования данная цель конкретизируется как формирование гражданских качеств и патриотических чувств личности ребенка.

Исходя из вышеуказанных целей, основные задачи изучения истории родного края правомерно определять следующим образом:

- ▶ формирование знаний учащихся о значении и проблемах геополитического положения Удмуртии, ее месте в историческом процессе как неотъемлемой части Российского государства;

- ▶ воспитание ценностных подходов к усвоению школьниками исторических традиций народов, понимания значения изучения локальной и региональной истории, истории Российского государства и стран мира;

- ▶ формирование осознанного понимания молодым поколением необходимости реализации патриотических традиций граждан России, уважительного отношения к своему Отечеству;

- ▶ развитие у учащихся умений работать с источниками познания истории родного края на уроках и во внеурочное время, создавать проекты на основе индивидуальной и коллективной поисковой деятельности.

Основные требования к решению цели и задач изучения истории родного края предусматривают:

- ▶ изучение региональной истории в школе должно входить в

систему начальное — общее — основное общее — среднее (полное) общее образование;

▶ многоуровневое изучение истории родного края с учетом возрастных особенностей и уровня знаний учащихся на всех этапах обучения;

▶ изучение истории родного края во взаимосвязи с общим курсом истории России и всеобщей истории как основы для формирования представлений об окружающем нас мире как едином целом;

▶ определение содержания региональных исторических курсов, нацеленного на использование предметных, межпредметных и метапредметных связей для основы интеграции знаний школьников с их практической деятельностью.

Вместе с тем современное общество предполагает многообразие мировоззренческих систем. Многие из них сегодня находятся еще в стадии становления. В контексте личностно ориентированной педагогики необходимо признать право ребенка на выбор любой мировоззренческой системы ценностей при условии, что она не направлена против человека. Поэтому общие цели воспитания в виде создания условий для формирования ценностных ориентаций личности, их мировоззренческая конкретизация должны осуществляться на уровне выбора конкретной модели образования и соответствовать ее методологической основе.

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН

*/// И. М. Фокеева, Институт развития образования
Республики Татарстан, г. Казань — ifokeeva@mail.ru*

Республика Татарстан, как известно, представляет собой весьма своеобразное полиэтничное и поликонфессиональное пространство. Его особенности определяются тем, что здесь на протяжении столетий активно взаимодействовали этнические группы, отличающиеся по языку, конфессиональной принадлежности и культуре. Совокупность природно-географических, этносоциаль-

ных и социокультурных особенностей региона не могла не отразиться на содержании исторического образования, осуществляемого в нем. В качестве одного из важнейших оснований формирования его утвердился принцип учета фактора многонациональности, поликультурности и поликонфессиональности российского общества.

С 1993 года в школах республики стал изучаться курс «История татарского народа и Татарстана». Его введению предшествовали активные выступления с конца 80-х годов части татарских историков, политиков, представителей общественности, требовавших включения в содержание общего образования истории татарского народа. Название нового предмета «История татарского народа и Татарстана» было своего рода компромиссом, позволившим снять противоречия, вызванные дискуссией по поводу содержания регионального предмета: изучать историю татарского народа или историю региона.

Введение дисциплины выдвинуло проблемы методологического и организационно-методического характера: на каких принципах должно формироваться содержание предмета; как он должен вписываться в систему исторического образования в целом?

Эти непростые вопросы коснулись, прежде всего, теоретико-методологических основ преподавания предмета. Методологической основой разработки содержания его является философская категория единства общего и особенного. Отмеченное своеобразие историко-культурного развития региона в этом ракурсе можно рассматривать как категорию особенного в общеисторическом содержании. Это определяет особенности изучения этнокультурных вопросов и исследования региональной истории в контексте общезивилизационных процессов всемирной истории и во взаимосвязи с историей России. Диалектическое единство общего и особенного в историческом образовании предполагает через восприятие родной культуры, культуры народов, проживающих по соседству, рассмотрение того общего, что присуще развитию каждого народа и составляет общечеловеческие ценности.

Данный фактор позволяет выделить целевые установки при изучении этнокультурной и региональной составляющей истори-

ческого образования, которые, с одной стороны, определяются общефедеральными целями образования, а с другой — конкретизируются ценностными ориентирами, учитывающими особенности геополитического положения республики, ее этническими и культурными особенностями. Этнокультурная и региональная составляющая в историческом образовании рассматривается как подсистема общего содержания образования, направленная на решение задач формирования личности, социализированной в поликультурной и поликонфессиональной среде.

Изучение региональной истории помогает ученикам осмысливать события и явления на пересечении локальных, российских и глобальных тенденций, в контексте отечественной и мировой истории и культуры края. Знание национальной и региональной истории обеспечивает учащимся реализацию гарантированного права на получение знаний об истории, экономике и культуре края, а также способствует оптимальной социализации выпускника, национальной самоидентификации учащихся, формированию у них чувства национального достоинства.

Изучение предмета позволяет комплексно представить Татарстан как регион, имеющий свои исторические, социально-экономические, этнические, политические особенности. История региона в данном случае выступает не как иллюстрация общеисторических событий конкретным материалом истории края, как это было в свое время в курсе «Истории СССР», а основание для исторического самоопределения личности. Благодаря ее изучению формируется понимание ценностного социокультурного вклада народов Татарстана в историю российской и мировой цивилизации.

Изучение национальной и региональной истории в контексте общечивилизационных процессов всемирной истории и во взаимосвязи с историей России позволяет учащимся осознать культурное многообразие мира, способствует формированию таких фундаментальных качеств личности, как толерантность, умение жить в поликультурном обществе, стремление к взаимопониманию.

Характеризуя процессуальный аспект деятельности учителя истории в национально-региональных условиях, важно подчерк-

нать, что необходимыми качествами для успешной профессиональной деятельности его выступают коммуникативные способности, навыки позитивного ведения диалога в контексте толерантности, отметить значимость таких общепедагогических компетенций, как целеполагание, умение проектировать не только модуль в целом, четко определяя цели, содержание, подбирая средства обучения и способы проверки достижений учащихся, но и отдельный урок. Определяющим при этом может быть системно-целевой подход, при котором все составляющие исторического образования рассматриваются как взаимосвязанное целое.

Как часть проблемы системности обучения новую актуальность приобретает идея межкурсовых и надпредметных связей. Интеграция знаний из разных исторических курсов (всеобщей истории, истории России, истории татарского народа и Татарстана) и дисциплин (филологии, географии и др.), опора на них при проектировании уроков, реализация идеи целостности и системности способствуют развитию синтезного мышления учащихся, формированию осознания ими единства и многообразия мира.

В настоящее время в республике региональная история интегрирована в общий курс истории по принципу синхронности в основной и средней школе. В классах социально-гуманитарного профиля возможно изучение самостоятельного курса «История татарского народа и история Татарстана». Данный вариант позволяет рассматривать естественноисторический процесс в органической целостности, выделять общенсторические тенденции, проявляющиеся как в истории одного народа, региона, так и в мировой истории. Такой подход представляется более конструктивным, поскольку распределение учебного материала дает возможность оптимизировать учебный процесс, соблюдая преемственность на теоретико-методологическом и фактографическом уровне.

Изучение этнической и региональной истории рассматривается как фактор содействия интеграции личности в поликультурной среде, формирования адекватного восприятия истории и культуры других народов, осознания места своего народа в контексте российской и мировой истории. Данный подход, на наш взгляд, способствует формированию толерантного мышления и, по боль-

шому счету, достижению в обществе гражданского согласия и общенационального единства.

Рассмотрение этнокультурных и региональных вопросов возможно и в краеведческой деятельности. Изучение локальной истории позволяет учитывать полиэтничный состав места проживания школьников и использовать в образовательном процессе материал по этнической истории и культуре. Краеведческий материал, удачно интегрированный в учебно-воспитательный процесс, имеет огромное воспитательное значение, что особенно важно в современных условиях. Многие специалисты, в том числе эксперты Совета Европы, справедливо полагают, что при включении материалов локальной истории любой образовательный предмет приобретает личностный смысл, соприкасаясь с жизнью конкретного человека, действующего в соответствующей исторической эпохе.

Занимаясь краеведением, школьники знакомятся с историческими источниками, которые находятся в их непосредственном окружении. Использование местных свидетельств истории помогает установлению связей между прошлым и настоящим, создает у школьников ощущение непосредственного присутствия в истории. Исследуя жизнь обычных людей в их повседневности, прослеживая взаимосвязи между историей «малой» и «большой», учащиеся осознают цельность исторического процесса. При таком подходе усиливаются социальные аспекты содержания школьного исторического образования, формируются основы для самоопределения ребенка в социуме. Это способствует, с одной стороны, более глубокому восприятию мира, в котором живут ученики, а с другой — более глубокому пониманию исторических процессов, происходящих в стране и в мире. Преломляясь через события края, история становится ближе и понятнее ученикам.

Таким образом, структура и содержание исторического образования в Республике Татарстан формируются в контексте общенациональных тенденций его развития, с одной стороны, а с другой — определяются задачами, общими для национально-региональной системы образования республики в целом.

Вопросы изучения этнокультурной и региональной истории

сохраняют свою актуальность в контексте введения ФГОС ООО, могут стать объектом проектно-исследовательской деятельности школьников.

Как сегодня, в условиях введения ФГОС ООО, должна быть представлена региональная и этнокультурная составляющие системы образования? Как именно в федеральных учебниках должны быть отражены история и культура народов России? Заинтересованный, живой разговор в числе других и на эту тему состоялся на Всероссийском совещании учителей истории и обществознания в Москве. Большинство участвующих в нем высказывали убеждение, что информация о народах России должна быть представлена в учебниках истории. Доминирующей линией при этом может выступать культура, отражающая национальные, этнокультурные, конфессиональные особенности народов России.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Вяземский, Е. Е.* Теория и практика изучения национально-регионального компонента в системе школьного исторического образования как исследовательская проблема / Е. Е. Вяземский, М. Г. Цыренова // Историческое образование в современной школе: альманах. — Вып. 3. — М.: Русское слово, 2004.

2. *Вяземский, Е. Е.* Национально-региональный компонент исторического образования: пособие для учителя / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. — М.: Просвещение, 2008.

3. *Гибатдинов, М. М.* Преподавание истории татарского народа в школе: традиции, проблемы и перспективы / М. М. Гибатдинов // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Реализация национально-регионального компонента исторического образования в национальных республиках Поволжья и Приуралья: проблемы и перспективы». — Казань, 2003.

4. История и традиции народов России: сб. учеб.-метод. ст. / сост. Е. Н. Калачева, И. Л. Андреев. — М.: Дрофа, 2007.

5. *Иоффе, А. Н.* Воспитание толерантности и уважения к культурному многообразию / А. Н. Иоффе // Преподавание истории в школе. — 2009. — № 4. — С. 22—27.

6. *Козленко, С. И.* Региональный компонент школьного курса истории: теоретические аспекты / С. И. Козленко // Историчес-

кое образование в современной школе: альманах. — Вып. 3. — М.: Русское слово, 2004.

7. *Кузьмин, М. Н.* К вопросу о разработке Концепции федеральной этнонациональной образовательной политики Российской Федерации / М. Н. Кузьмин // Материалы II Межрегиональной научно-практической конференции «Реализация национально-регионального компонента исторического образования в республиках Поволжья и Приуралья: проблемы и перспективы». — Казань, 2005.

8. *Мубинова, Э. Ф.* Поликультурный подход к преподаванию истории в российском регионе: проблемы реализации / Э. Ф. Мубинова // Преподавание истории в школе. — 2008. — № 8. — С. 47—50.

9. *Никандров, Н. Д.* Актуальные проблемы образования / Н. Д. Никандров // Преподавание истории и обществознания в школе. — 2009. — № 7. — С. 9—17.

10. Образование как фактор национального единства и социального прогресса // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2001. — № 6.

11. *Пискарев, В. И.* Концептуальные подходы к определению содержания национально-регионального компонента образовательной области «Обществознание» / В. И. Пискарев // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Реализация национально-регионального компонента исторического образования в национальных республиках Поволжья и Приуралья: проблемы и перспективы». — Казань, 2003.

12. *Стрелова, О. Ю.* Краеведение и национально-региональный компонент исторического образования: разные термины и понятия? / О. Ю. Стрелова // Историческое образование в современной школе: альманах. — Вып. 3. — М.: Русское слово, 2004.

13. *Фокеева, И. М.* Национально-региональный компонент в историческом образовании / И. М. Фокеева // Историческое образование в современной школе: альманах. — Вып. 3. — М.: Русское слово, 2004.

14. *Фокеева, И. М.* Национально-региональный компонент исторического образования: метод. пособие для учителя / И. М. Фокеева. — Казань: Татарское республиканское издательство «Хэтер» (ТаРИХ), 2003.

15. *Фокеева, И. М.* Проблемы профессиональной компетентности учителя истории в контексте реализации национально-регионального компонента / И. М. Фокеева // Материалы II Межрегиональной научно-практической конференции «Реализация национально-регионального компонента исторического образования в республиках Поволжья и Приуралья: проблемы и перспективы» — Казань, 2005.

16. *Фокеева, И. М.* Профессиональная деятельность учителей истории: региональный контекст / И. М. Фокеева // Методист. — 2002. — № 5.

ИСТОРИЧЕСКОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ КАК РЕСУРС ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

/// *Ю. В. Першина*, Кировское областное государственное образовательное автономное учреждение дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) «Институт развития образования Кировской области», г. Киров — socium@kirovipk.ru

Обсуждение научным и учительским сообществом концептуальных основ Историко-культурного стандарта в настоящее время является особенно актуальным вопросом. Указанный стандарт предполагает и наличие этнокультурного компонента: изучение истории страны через историю регионов. В этой связи в школьном курсе истории необходимо усилить акцент на многонациональном и поликонфессиональном составе населения страны как важнейшей особенности отечественной истории. Преподавание региональной истории в контексте истории России выступает необходимой составляющей развития демократического государства, формирования современной толерантной личности, готовой к восприятию этнического и конфессионального многообразия мира¹.

Программа дополнительного образования «История Вятского края» для 5—9 классов была разработана коллективом кафедр социально-гуманитарного образования ИРО Кировской

/// ¹ Историко-культурный стандарт: проект // Федеральный портал История РФ: История России. — histrf.ru: <http://www>. — С. 2.

области и учителей истории, обществознания МОАУ «Гимназия им. А. Грина» г. Кирова. Она направлена на воспитание духовно-нравственных качеств личности, толерантного человека, гражданина и патриота. Программа соответствует Федеральному государственному образовательному стандарту общего образования по истории, а также идеям Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России. Ее основа — изучение истории Вятского края.

Элементы данной программы могут использоваться на уроках истории России, так как любая учебная программа по истории включает в себя темы, посвященные родному краю. Изучаемый краеведческий материал не только дополняет историю России, но и позволяет сделать ее более интересной, увлекательной и в то же время более близкой. Глобальные исторические события становятся понятнее и доступнее для понимания, если преломляются через судьбы земляков и родственников.

Новизна программы состоит в использовании авторами аксиологического подхода (разработан в трудах С. Акутиной, докт. пед. наук, проф.; В. Загвязинского, докт. пед. наук, проф., действительного члена РАО; Н. Никандрова, докт. пед. наук, проф., президента РАО; В. Сластенина, докт. пед. наук, проф., действительного члена РАО), в соответствии с которым в каждой теме курса предусматривается выделение ценностных компонентов. Модель духовно-нравственного воспитания основывается на идеях этнопедагогики (разработаны в трудах М. Богуславского, докт. пед. наук, проф., члена-корреспондента РАО; Г. Волкова, докт. пед. наук, проф., академика РАО; В. Троицкого, докт. филол. наук, проф., члена-корреспондента РАН), характеризующих человека как носителя тех ценностей, которые являются традиционными в его культурной среде.

Содержание программы ориентировано на духовно-нравственное воспитание личности школьника, учитывающего особенности православной, старообрядческой и мусульманской культур региона.

В условиях кризиса духовных ценностей, морали, культуры, связанного с переходным периодом развития нашего общества, формирование духовно-нравственных качеств личности стало очень

важным. На этом делает акцент и Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования 2010 г. Программа «История Вятского края» способствует усвоению школьниками базовой системы ценностей, важнейшими составляющими которой выступают гражданственность, семья, здоровье, труд и творчество, наука, традиционные религии России, искусство и литература, природа, патриотизм.

Содержание программы предполагает расширенное и углубленное изучение истории Вятского края и рассчитано на учащихся 5—9 классов. Курс краеведения для 5-го класса носит пропедевтический характер. В его основе лежит культурологический подход, принцип концентрира: Я (личность) — семья — улица — город (поселение) — родной край. При этом учитывается, что именно с семьи начинается духовно-нравственное воспитание ребенка. Курсы с 6 по 9 класс построены по хронологическому принципу: 6 класс — «История Вятского края с древнейших времен до XVI в.»; 7 класс — «История Вятского края XVII—XVIII вв.»; 8 класс — «История Вятского края XIX в.»; 9 класс — «История Вятского края XX — начала XXI в.» Данный подход позволяет синхронизировать изучение краеведения с историей России. Таким образом, на примере истории родного края можно иллюстрировать общероссийские исторические процессы, события.

Программа предполагает включение в преподавание, наряду с основным курсом исторического краеведения, страниц истории родного района, города, поселка. При этом не нарушается целостное восприятие истории Вятского края.

Цель курса — образование, развитие и воспитание личности школьника, способного к самоидентификации, определению своих ценностных приоритетов на основе осмысления исторического опыта своей семьи, края, активно и творчески применяющего исторические знания в учебной и социальной деятельности.

Задачи курса:

► формирование у молодого поколения ориентиров для гражданской, этнонациональной, социальной, культурной самоидентификации в окружающем мире;

▶ овладение учащимися знаниями об основных этапах истории Вятского края с древности до наших дней в социальной, экономической, политической, духовной и нравственной сферах при особом внимании к его месту и роли в истории России;

▶ воспитание учащихся в духе патриотизма, уважения к своему Отечеству — многонациональному Российскому государству — в соответствии с идеями взаимопонимания, толерантности и мира между людьми и народами, в духе демократических ценностей современного общества;

▶ развитие способности учащихся анализировать содержащуюся в различных источниках информацию о событиях и явлениях прошлого и настоящего, руководствуясь принципом историзма, в их динамике, взаимосвязи и взаимообусловленности;

▶ формирование у школьников умения применять исторические знания для осмысления сущности современных общественных явлений, в общении с другими людьми в современном поликультурном, полиэтничном и многоконфессиональном обществе.

В процессе изучения курса предполагается:

▶ формирование знаний по истории Вятского края;

▶ закрепление знаний по истории России через изучение краеведения;

▶ знакомство с биографиями вятчан, внесших значительный вклад в развитие Вятского края, России;

▶ изучение различных видов исторических источников;

▶ обсуждение дискуссионных вопросов истории родного края;

▶ изучение традиционных ценностей нравственности и культуры жителей Вятского края;

▶ развитие исследовательских умений и навыков (подготовка докладов, рефератов и т. д.);

▶ развитие устной и письменной речи, формирование речевой и коммуникативной культуры.

Реализация программы может осуществляться как на уроках, так и во внеурочной деятельности (факультативно или в виде кружка).

Формы занятий возможны как традиционные, так и нетрадиционные.

К традиционным формам относятся:

- ▶ уроки;
- ▶ практикумы;
- ▶ экскурсии;
- ▶ семинары;
- ▶ лекции с элементами беседы и др.

Среди нетрадиционных выделяются:

- ▶ народные праздники;
- ▶ викторины;
- ▶ встречи с интересными людьми;
- ▶ конкурсы исследовательских и проектных работ;
- ▶ музейный урок;
- ▶ устный журнал;
- ▶ конференция;
- ▶ презентация и др.

Предполагается формирование единой образовательной среды, которую определяют:

- ▶ реализация принципа единства обучения, воспитания и развития на историко-краеведческом материале;
- ▶ использование современных инновационных образовательных технологий;
- ▶ социализация личности ребенка;
- ▶ гражданская, патриотическая направленность курса;
- ▶ развитие всех видов речевой деятельности в их единстве и взаимосвязи;
- ▶ формирование коммуникативной компетентности;
- ▶ развитие навыков работы с историческими документами, в том числе по использованию их в качестве исторического источника;
- ▶ развитие навыков работы с исторической картой;
- ▶ формирование и развитие умений работы с текстами разного вида.

Результаты освоения курса «История Вятского края». Выделяются прежде всего *личностные результаты* изучения истории Вятского края учащимися основной школы, которые включают:

▶ воспитание национально-территориальной идентичности, патриотизма, любви и уважения к малой родине, чувства гордости за свой край, за историческое прошлое многонационального Вятского края;

▶ осознание обучающимися своей этнической принадлежности, знание культуры своего края в контексте российского культурного наследия;

▶ усвоение традиционных ценностей многонационального Вятского края, гуманистических традиций и ценностей современной цивилизации, уважение прав и свобод человека;

▶ осмысление социально-нравственного опыта предшествующих поколений, способность к определению своей позиции и ответственному поведению в современном обществе;

▶ понимание культурного многообразия Вятского края; уважение к культуре своего и других народов; толерантность как норма осознанного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов Вятского края.

Метапредметные результаты изучения истории Вятского края учащимися основной школы предполагают:

▶ способность сознательно организовывать и регулировать свою учебную деятельность, осуществлять контроль за результатом и способом действия на уровне произвольного внимания, вносить необходимые коррективы в исполнение и способ действия;

▶ владение умениями работать с учебной и внешкольной информацией, а также различными логическими действиями (определение и разграничение понятий, установление причинно-следственных и родовидовых связей и др.);

▶ использование современных источников информации, в том числе материалов на электронных носителях и интернет-ресурсов;

▶ способность решать творческие задачи, представлять результаты своей деятельности в различных формах (сообщение, эссе, презентация, реферат и др.);

▶ готовность к сотрудничеству с другими учениками, коллек-

тивной работе, освоение основ межкультурного взаимодействия в школе и социальном окружении;

▶ владение умениями работать в группе, слушать партнера, формулировать и аргументировать свое мнение, корректно отстаивать свою позицию и координировать ее с партнерами, продуктивно разрешать конфликты на основе учета интересов и позиций всех его участников, поиска и оценки альтернативных способов разрешения конфликтов.

Предметные результаты изучения истории Вятского края учащимися основной школы включают:

▶ формирование уважительного отношения к истории своего края; развитие у обучающихся стремления вносить свой вклад в решение проблем, стоящих перед Кировской областью;

▶ формирование важнейших культурно-исторических ориентиров для национально-территориальной, этнической, социальной, культурной самоидентификации личности, миропонимания и познания современного общества, его важнейших социальных ценностей и общественных идей: гражданственности и патриотизма, гуманистических и демократических ценностей, мира и взаимопонимания между людьми; усвоения базовых национальных ценностей и идеалов на основе изучения исторического опыта Вятского края;

▶ овладение целостным представлением об историческом пути народов Вятского края, базовыми знаниями о закономерностях региональной истории;

▶ формирование умений применять исторические знания, понятийный аппарат и приемы исторического анализа для раскрытия сущности и значения событий и явлений прошлого и современности, осмысления жизни в современном поликультурном, полиэтничном и многоконфессиональном мире;

▶ развитие умения анализировать, сопоставлять и оценивать содержащуюся в различных источниках информацию о событиях и явлениях прошлого, раскрывая ее познавательную ценность;

▶ расширение опыта оценочной деятельности на основе осмысления жизни и деяний личностей и народов в истории Вятского края;

► приобретение опыта активного освоения исторического и культурного наследия родного края, стремления сохранять и преумножать культурное наследие;

► создание основы для формирования у школьников интереса к дальнейшему расширению и углублению знаний по истории Вятского края².

Материал региональной истории способствует непосредственному наблюдению и эмоциональному восприятию исторических объектов, исторических корней и традиций народа, к которому принадлежит семья учащегося, помогает приблизить историю к ученику и получить ответ на волнующий каждого вопрос, кто я и откуда³.

Можно констатировать, что в настоящее время в исторической науке, образовании намечается тенденция к интеграции ресурсов исторического краеведения, учебных предметов «История», «Основы религиозных культур и светской этики» для решения задач духовно-нравственного воспитания личности.

² Программа дополнительного образования учащихся «История Вятского края»: 5—9 классы. — Киров: ИРО Кировской области, МОАУ «Гимназия им. А. Грина» г. Кирова, 2013. — С. 3—13.

³ *Ворожейкина, Н.И.* Роль курсов истории в духовно-нравственном воспитании школьников / Н. И. Ворожейкина // Преподавание истории и обществознания в школе. — 2013. — № 5. — С. 17.

Раздел 2 ИСТОРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ — ШКОЛЕ

Нижегородское княжество и Москва в 1359—1366 годах: от противостояния к союзу. К вопросу об использовании краеведческих материалов на уроках истории (на примере работы «Ярем барщины старинной...»). История создания и деятельности Александровского губернского дворянского банка. Первый призыв на военную службу на основе всеобщей воинской повинности в Нижегородской губернии. В. И. Ленин-политик в 1917 году.

Политический мыслитель Н. В. Устрялов о нации и государстве. Регулирование социального состава студенчества СССР в 20—30-е годы XX века. Формы популяризации исторической проблематики в обществе и ее роль в реализации задачи патриотического воспитания советских граждан в годы Великой Отечественной войны.

Повышение квалификации и подготовка новых кадров инженерно-технических работников и служащих металлургической промышленности СССР и Горьковской области в 1950—1960 годы. Взаимосвязь школьного и вузовского курса истории

**НИЖЕГОРОДСКОЕ КНЯЖЕСТВО И МОСКВА
В 1359—1366 ГОДАХ: ОТ ПРОТИВОСТОЯНИЯ К СОЮЗУ**
// *Ф. А. Селезнев*, Нижегородский государственный
университет им. Н. И. Лобачевского, Нижний Новгород —
fseleznev@mail.ru

В 1360 году нижегородский князь Дмитрий Константинович получил ярлык на великое Владимирское княжение. Это означало, что он стал старшим среди русских князей. Началось соперничество Нижнего Новгорода и Москвы. Вопрос о его подробностях довольно сильно запутан. Ниже нами предпринята попытка объяснить логику действий нижегородских князей в период их противостояния с Москвой (с 1359 по 1366 год).

В 1359 году ушел из жизни великий князь Владимирский и Московский Иван Красный. В Орде в том же году сел на царство хан Новруз. Нижегородский князь Андрей Константинович, как и другие русские князья, отправился к нему, чтобы хан «пожаловал его своей отчиной», то есть великим княжеством Нижегородским. Но хан Новруз решил дать Андрею еще и Владимирское княжение из-за малолетства главного претендента — Дмитрия Московского, который в Орду не явился. Однако Андрей Нижегородский отказался от подобной чести. Он понимал, что, поскольку Владимирское княжение не является его отчиной (княжеством, где правил отец), заняв его, он должен будет вступить в опасную борьбу с Дмитрием Московским. Бездетному Андрею Константиновичу незачем было в нее ввязываться. А вот у его брата Дмитрия имелись сыновья, которым требовалось обеспечить будущее. И Андрей уступил владимирский ярлык Дмитрию Константиновичу. Хан не возражал. Одновременно Дмитрий Суздальский получил княжеские права и на Новгород Великий. Андрей оставил брату на помощь своих бояр, а сам, довольствовавшись ярлыком на Нижний Новгород, уехал домой.

Некоторое время спустя из Орды благополучно вернулся и Дмитрий Константинович Суздальский. 22 июня 1360 года он торжественно въехал во Владимир, заняв там великокняжеский стол, как с осуждением заметил летописец «не по отчине и дедине»¹. В Новгород Великий он прислал своих наместников.

Новгородцы были весьма беспокоящими подданными. Новгородская молодежь занималась грабежами на Волге. Местные разбойники плавали на *ушкунях* — больших весельных судах с палубой, поэтому летописи называют их «ушкунниками». В 1360 году жертвой нападения этих речных пиратов стал болгарский город Жукотин. Булгары пожаловались в Орду. На царстве в это время уже сидел новый хан — Хызр (Хидырь русских летописей). Хидырь потребовал от Дмитрия Константиновича найти разбойников.

По этому поводу Дмитрий созвал княжеский съезд в Костро-

/// ¹ Ермолинская летопись // Полное собрание русских летописей. — Том XXIII. — М., 2004. — С. 112.

ме, где было решено выдать ушкуйников в Орду. Так Дмитрий нажил в их лице многолетних врагов.

В 1361 году русские князья поехали на поклон к Хидырю. Первым это сделал юный Дмитрий Московский. Он получил ярлык на Московское княжение и благополучно вернулся домой. Прочие русские князья — великий князь Владимирский Дмитрий Константинович, его старший брат Андрей Константинович Нижегородский, Константин Ростовский и Михаил Ярославский — прибыли в Сарай несколько позднее и стали свидетелями произошедших там ужасных событий. Хидыря убил его сын Темир-ходжа, а через неделю его царством завладел темник Мамай — зять правившего до начала смуты хана Джанибека.

Мамай не являлся потомком Чингисхана и по монгольским законам не мог быть ханом Золотой Орды. Но этот хитроумный военачальник все-таки нашел способ получить доступ к верховной власти. Прогнав Темир-ходжу за Волгу, где тот был убит, Мамай провозгласил ханом юного царевича Абдуллаха и, действуя от его имени, предпринял попытки овладеть Сараем. Но ордынские вельможи не захотели подчиниться Мамаю. Ханом был провозглашен брат убитого Хидыря — Амурат.

При дворе Амурата нашли убежище от бушевавшей кругом смуты русские князья во главе с Дмитрием Константиновичем. Тем же из них, кто рискнул поехать домой, пришлось изведать немало лиха. Ростовских князей ограбили и раздели по дороге догола. Подвергся нападению и Андрей Константинович Нижегородский. На него напал князь Арат-ходжа (Аратехозя). Татары окружили нижегородцев со всех сторон. Но Андрей, как сообщает Рогожский летописец, «не убоясь грозы их» и пробился сквозь татарские полки².

Охваченная смутой Золотая Орда в том же 1361 году распалась на части. Ордынские князья, увидев, что центральная власть ослабела, тут же стали присваивать себе самые богатые области страны. Отделился Хорезм. Булат-Темир (Булак-темир в русских летописях) «болгары взя и всегорода по Волзе и оулусы и

/// ² Рогожский летописец // Полное собрание русских летописей. — Том XV. — Пг., 1922. — Стб. 71.

отня весь Волжский поуть»³. Другой представитель ордынской знати, Тагай, в том же году взял власть в улусе Мухша. Эта часть Золотой Орды со столицей в городе Нуриджан (Наручадь русских летописей, ныне село Наровчат Пензенской области) находилась южнее реки Мокши и занимала территорию современных Мордовии, Ульяновской, Пензенской и Тамбовской областей. Здесь жили мордва-мокша и буртасы.

Еще один пришелец из Орды — Сегиз-бей обосновался в Запьянье (так назывались степи в петле реки Пьяны на территории современной Нижегородской области), окопав свой стан рвом. По преданию, стан Сегиз-бея располагался на месте современного села Мурзицы Сеченовского района, там, где в Суру впадает река Киша. Археологами здесь обнаружено поселение второй половины XIV века, связанное с выходцами из Золотой Орды. В летописях оно называется Кишь.

Тогда же Мамай перевел свою орду на правый берег Волги и укрепил за собой Крым. С ним был юный хан Абдуллах (Авдуль русских летописей), являвшийся послушным орудием в осуществлении планов Мамая.

Московское правительство, которым в это время фактически руководил мудрый митрополит Алексей, воспользовалось продолжением сумятицы в Орде. В Орду был послан киличей (посол) с просьбой о ярлыке на Владимирское княжение. Дмитрий Константинович отправил в Сарай своего киличая. Согласно «Житию митрополита Алексия», и сам глава Русской церкви побывал при дворе Амурата⁴. Алексей, как и многие монахи, владевший приемами врачевания, оказал хану огромную услугу. Он вернул зрение жене Амурата. (В более поздней «Повести о Алексие, митрополите всея Руси», включенной в Никоновскую летопись, Алексей исцеляет другую ханшу — супругу Джанибека Тайду-

³ Типографская летопись // Полное собрание русских летописей. — Том XXIV. — М., 2000. — С. 122.

⁴ *Кривцов, Д. Ю.* Сколько раз митрополит Алексей посещал Золотую Орду: историографическо-источниковедческие сопоставления // Мининские чтения // Труды научной конференции. Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (20—21 октября 2006 г.). — Нижний Новгород, 2007. — С. 324.

лу). Вполне вероятно, что именно в знак признательности Алексею Амурат решил спор между московским и нижегородским князем в пользу юного Дмитрия Московского. В 1362 году московский киличей Амин привез от Амурата в Москву ярлык на великое княжение.

Дмитрий Константинович отказался признать это решение. Пришлось москвичам собирать войско и идти войной на суздальского князя. Дмитрий Константинович ждал московскую рать на перекрестке дорог в Переславле Залесском, но вступить в бой у него не хватило духу. Он бежал к Владимиру, а оттуда в родной Суздаль. Дмитрий Московский сел на великом княжении. Побыв три недели во Владимире, он вернулся в Москву.

В Орде в это время продолжалась «замятня». На Волге произошла сеча отрядов Мамаю и Амурата. Территория Золотой Орды, находившаяся западнее правого берега Волги, оказалась под контролем Мамаю. Мамаю захотел, чтобы и русские земли признали его власть. В 1363 году он отправил посла в Москву. Тот привез Дмитрию Московскому ярлык на великое княжение Владимирское от имени хана Абдуллаха. Мамаю было нужно, чтобы русские князья признавали Абдуллаха как законного правителя и брали от него ярлыки. Не взять ярлык — означало оскорбить самого сильного татарского правителя на правом берегу Волги. Поэтому в Москве приняли и этот ярлык, чем привели в ярость врага Мамаю — Амурата.

В ставке Амурата в это время находился князь Иван Белозерский. Вместе с ним хан отправил к Дмитрию Константиновичу посла Иляка с ярлыком на великое Владимирское княжение. Дмитрий Константинович принял ханских посланцев «съ честію и съ радостію?»⁵ и во второй раз занял Владимир. В результате, подобно тому, как по Волге раскололась Орда, разделились в 1363 году и русские княжества. Сторону Дмитрия Суздальского взяли князья Ростовские, Галицкие, Белозерские, правившие по Волге или на ее восточной стороне. За него были и князья

⁵ Летописный сборник, именуемый Патриаршей или Никоновской летописью // Полное собрание русских летописей. — Том XI. — СПб., 1897. — С. 2.

Стародубские, чьи земли по Клязьме были окружены нижегородскими, суздальскими и владимирскими владениями Дмитрия Константиновича. Но суздальскому князю удалось торжествовать во Владимире всего 12 дней. Затем со стороны Юрьева Польского подошло большое московское войско. Не вступая с ним в сражение, Дмитрий Константинович возвратился в Суздаль. Но Дмитрий Московский и там не оставил его в покое, осадив родовое гнездо своего соперника. В итоге Дмитрий Константинович покорился Москве. По сообщению Никоновской летописи, после этого он поехал к своему старшему брату Андрею в Нижний Новгород⁶. Возможно, такова была воля московского князя, не желавшего, чтобы его соперник постоянно жил в Суздале, вблизи с Владимиром. Союзникам Дмитрия Константиновича — Ивану Федоровичу Стародубскому и Дмитрию Ивановичу Галицкому — после победы Москвы тоже пришлось худо. Они были лишены Москвой владений и, как сообщает Никоновская летопись, поехали в Нижний Новгород, к князю Дмитрию Константиновичу, «скорбя о княжениях своих»⁷.

По нашему предположению, Дмитрий убедил правившего в Нижнем Новгороде брата Андрея, все больше терявшего интерес к мирским делам, наделить изгнанников вотчинами. Иван Федорович Стародубский получил вотчины на пути из Нижнего Новгорода в Муром. Там в устье реки Вачки, впадающей в Малую Кутру, князь Иван построил крепость, названную по имени прежней столицы князя Стародуб Вочский (впоследствии на ее месте находилось село Городищи, ныне вошедшее в состав поселка Вача).

Едва все успокоилось, как на Нижний Новгород в 1364 году обрушилась грозная болезнь — бубонная чума. Проявления ее были страшные: больные харкали кровью, метались в жару, у них распухали лимфатические узлы. Через несколько дней мучений человек умирал. Чума уже двадцать лет бушевала в Европе и Азии. В Европе от нее погибла треть населения. В Нижний Новгород чума пришла из Бездежа. Так в русских летописях называли золотоордынский город Бельджамен. Он располагался

/// ⁶ Там же.
/// ⁷ Там же.

на правом берегу Волги, выше Волгограда, около современной Дубовки. Здесь была переправа через Волгу, от которой шла дорога в столицу Золотой Орды — Сарай. К самому Бельджамену подходил речной (по Волге) и караванный путь из русских земель. Чума, скорее всего, была перенесена по караванному пути. Об этом свидетельствуют летописные указания на мор в расположенных по этому маршруту поселениях Сара (ныне в Ульяновской области) и Кишь (предположительно упоминавшиеся Мурзицы Сеченовского района Нижегородской области).

Болезнь миновала Андрея Нижегородского, но горе, обрушившееся на его земли, стало для князя тяжким потрясением, и он, как сообщает Никоновская летопись под 1364 годом, «пострижеса во иноческий чин»⁸.

К. А. Аверьянов, обративший внимание на это известие, полагает, что именно пострижение Андрея Константиновича стало исходным пунктом распри между его братьями — Дмитрием и Борисом — из-за Нижнего Новгорода. Эта борьба, по Аверьянову, началась почти за год до ухода князя-монаха из жизни, а именно в 1364 году. В ходе противостояния Борис Городецкий занял Нижний Новгород, но потом Дмитрий при поддержке Москвы заставил младшего брата подчиниться⁹.

Хронология этих событий в летописях сильно запутана. Рогожский летописец излагает часть их под 1363-м, а часть под 1364 годом¹⁰. По Симеоновской летописи, все произошло в 1364 году¹¹. В Никоновской, Типографской, Ермолинской летописях поход Дмитрия на Бориса описан под 1365 годом¹². Установить верную датировку помогает упоминание хана Азиза. Во всех летописях

⁸ Там же. С.3.

⁹ Аверьянов, К. А. Миссия Сергия Радонежского в Нижний Новгород в 1365 г. // Мининские чтения: материалы научной конференции. — Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (29—30 октября 2004 г.). — Нижний Новгород, 2005. — С. 142.

¹⁰ Рогожский летописец. — Стб. 74—76, 78.

¹¹ Симеоновская летопись // Полное собрание русских летописей. — Том XVIII. — СПб., 1913. — С. 103.

¹² Летописный сборник, именуемый Патриаршей или Никоновской летописью. — С. 5; Типографская летопись. — С. 123—124; Ермолинская летопись. — С. 114.


рассказывается про ярлык, выданный им Дмитрию Константиновичу. Между тем известно, что Азиз воцарился в сентябре 1365 года. Следовательно, верна хронология, восстановленная в Никоновской летописи. В то время как Рогожский летописец и Симеоновская летопись, которые, как считается, восходят к летописи нижегородских князей¹³, указывают в данном случае неправильную дату. Поэтому, выстраивая цепь событий, автор данной публикации опирался на датировку Никоновской летописи.

Когда в 1364 году Андрей Константинович стал монахом, фактическое управление Нижним Новгородом начал осуществлять Борис Городецкий. Мор прекратился, но бедствия не оставили нижегородскую землю. Весной 1365 года установилась невероятная жара, томившая людей долгих три месяца. Дважды горел Нижний Новгород. Горели леса и торфяники. Маленькие речки пересыхали, а в больших реках засыпала рыба. Все эти грозные события нанесли окончательный удар по здоровью Андрея Константиновича. 2 июня 1365 года этот, по определению летописца, «кроткий и тихий и смиренный и многодобродетельный» князь скончался¹⁴.

По старшинству наследовать Андрею должен был его следующий брат — Дмитрий Суздальский. Но Борис Городецкий задумал сохранить Нижний Новгород за собой и отправил просьбу об этом в Золотую Орду. Однако Дмитрий Суздальский не желал отдавать то, что принадлежало ему по праву. В июне 1365 года он отправил в Орду за ярлыком своего сына Василия, имевшего прозвище Кирдяпа, а сам, взяв с собой матушку, княгиню Елену, и суздальского епископа Алексея, поехал утешать Бориса. Но тот уже сделал свой выбор. Борис дал понять, что готов силой дать отпор посягательствам на его власть. Как сообщает Рогожский летописец, осенью князь Борис «заложил город спать»¹⁵.

¹³ Пудалов, Б. М. Письменные источники по истории Нижегородского края (XIII — начало XVIII века): учебное пособие. — Нижний Новгород, 2001. — С. 36.

¹⁴ Летописный сборник, именуемый Патриаршей или Никоновской летописью. — С. 4.

 ¹⁵ Рогожский летописец. — Стб. 74.

Уверенности в противостоянии со старшим братом Борису придала поддержка Золотой Орды. Оттуда к нему прибыли послы Байрам-ходжа (Барамхозя русских летописей) от только что воцарившегося в Сарае хана Азиза и Асан от неизвестной нам «царицы». Ими и был посажен Борис на Нижегородское княжение.

Дмитрий Константиновичу ничего не оставалось, как обратиться за помощью в Москву — к митрополиту Алексию. Алексий забрал Нижегородскую и Городецкую епископию от владыки Алексея Суздальского, управлявшего ею в качестве митрополического наместника, и взял на себя заботу об установлении мира на нижегородской земле. Для этого случая он сочинил поучение к «игуменам, попам и дяконам», «князьям и боярам, и мужам и женам и всем правоверным христианам» «предела новгородского и городецкого». «Видите, дети, каковый мятеж встал во время сие», — вопрошал митрополит и наставлял нижегородцев жить в мире, а священников призывал: «не убойтеса лица сильных и запрещайте им, да не обидят меньших»¹⁶.

По догадке К. В. Аверьянова, поучение это привез в Нижний Новгород Сергий Радонежский¹⁷. Однако нам представляется гораздо более логичным предположить, что оно было отправлено Алексием с его первыми посланцами, выехавшими в Нижний Новгород еще до миссии Сергия, — с архимандритом Павлом и игуменом Герасимом.

Архимандрит Павел и игумен Герасим прибыли в Нижний Новгород осенью 1365 года. Они передали Борису приглашение прибыть в Москву. Но князь Борис наотрез отказался. Тогда Павел и Герасим затворили церкви в Нижнем Новгороде и Городе, так что нельзя было ни венчаться, ни крестить детей, ни отпевать покойников. Борису пришлось уступить. Правда, лично он все-таки не поехал в Москву, а только послал туда своих доверенных бояр.

¹⁶ Поучение смиренного Алексия // Святитель Алексий, Митрополит Московский / авт.-сост. А. Н. Рябов. — Нижний Новгород; Саранск, 2012. — С. 44—53.

/// ¹⁷ Аверьянов, К. А. Указ. соч. — С. 144.


И надо же было случиться, что по дороге на Борисовых послов ночью наехал возвращавшийся из Орды Василий Кирдяпа, сын Дмитрия Константиновича. Свита Кирдяпы переловила бояр Бориса. Лишь один из них, некий Василий Олексич, «утече в Москву»¹⁸. Там он сумел договориться с юным Дмитрием Московским и его умудренным наставником митрополитом Алексием.

Кирдяпа же поехал в Суздаль к отцу. С ним прибыл посол Урус-манды от хана Азиза. Он привез Дмитрию Суздальскому ярлык. Но не на Нижний Новгород (его Азиз уже отдал Борису), а на великое Владимирское княжение. Ведь обладавший на тот момент Владимиром Дмитрий Московский подчинялся врагу Азиза — Мамаю. Но Дмитрий Константинович не захотел вновь воевать с Москвой. Он предпочел уступить ярлык Дмитрию Московскому в обмен на помощь против брата Бориса. Сам Дмитрий Суздальский тоже собрал большое войско.

Когда объединенная суздальско-московская рать двинулась на Нижний Новгород, у Бориса хватило благоразумия не начинать братоубийственную войну. На берегу Оки, у пограничного города Бережца, он со своими боярами встретил Дмитрия и признал его власть (1365 г.). Братья помирились. Дмитрий Константинович стал править в Нижнем Новгороде, передав Суздаль своему сыну Василию Кирдяпе. Борис Константинович уехал в Городец.

Перед описанием этого похода в летописях упоминается о приезде в Нижний Новгород Сергия Радонежского, от имени князя Дмитрия Московского и митрополита Алексия позвавшего Бориса в Москву, а когда тот отказался, затворившего церкви в Нижнем Новгороде. Но К. А. Аверьянов доказал, что в данном случае позднейшие сводчики приписали Сергию Радонежскому действия предыдущих послов — Павла и Герасима. По аргументированному мнению Аверьянова, Сергей Радонежский приехал уже после того, как Борис уступил Нижний Новгород брату. Причем, по версии К. В. Аверьянова¹⁹, Сергей Радонеж-

 ¹⁸ Рогожский летописец. — Стб. 75.

 ¹⁹ Аверьянов, К. А. Указ. соч. — С. 145.

ский в этот приезд совершил еще одно важное дело: он сосватал дочь Дмитрия Константиновича за Дмитрия Московского.

Свадьба Дмитрия Ивановича Московского и нижегородской княжны Евдокии Дмитриевны состоялась 18 января 1366 года в Коломне, которая временно стала столицей Дмитрия Ивановича, поскольку Москва в это время лежала в руинах после пожара 1365 года. А сын московского тысяцкого Вельяминова Микула Васильевич взял в жены сестру Евдокии — Марию. Два этих брака прочно скрепили союз Московского и Нижегородского княжеств.

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ КРАЕВЕДЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ (на примере работы «Ярем барщины старинной...¹»)

/// *О. Е. Андреев*, Нижегородский государственный
университет им. Н. И. Лобачевского, Арзамасский филиал,
г. Арзамас — andreevoe@yandex.ru

Краеведческий компонент на уроках истории представляет собой важную составляющую процесса формирования предметных знаний учащихся среднего и старшего звена. Огромное значение приобретают учебные пособия и специальные работы на отдельные темы краеведческого характера, рассчитанные на работу со школьниками.

Более 150 лет назад в России было отменено крепостное право. К юбилейной дате арзамасскими историками-краеведами в рамках научно-исследовательского проекта «Наследие» был подготовлен и издан сборник «Ярем барщины старинной...».

В сборник вошли опубликованные архивные материалы по истории крепостного права в Нижегородском крае, собранные знаменитым нижегородским исследователем-краеведом, деятелем

¹ Ярем барщины старинной... Крепостничество Нижегородского Поволжья в документах, исследованиях, мемуарах, художественной литературе и фольклоре: сборник / авт. проекта Ю. А. Курдин; сост., вступ. ст., примеч. Ю. А. Курдин, О. Е. Андреев, А. А. Исаков; науч. ред. Е. П. Титков. — Арзамас: АГПИ, 2011.

Нижегородской губернской ученой архивной комиссии В. И. Снежневским, а также его статьи по истории крестьянского быта. В книге приводятся работы А. Ф. Можаровского, воспоминания Н. Н. Шипова, В. Е. Раева, Б. А. Ребиндера, М. Е. Николаева, произведения П. И. Мельникова «Старые годы», П. В. Еремеева «Крик свободы», рассказы-воспоминания старожиллов о быте и нравах крепостничества. Перед читателем во всех подробностях предстает картина крепостной России XVIII—XIX вв. Книга адресована школьникам, студентам, преподавателям, широкому кругу читателей, интересующихся прошлым родного края, жизнью и бытом своих предков.

Огромный интерес при изучении истории крепостного права на Арзамасской земле представляют документы, опубликованные Виктором Ивановичем Снежневским под общим названием «Опись делам Арзамасского уездного суда (1785—1803)» в издании «Действия НГУАК»². Дополнительно была опубликована «Опись делам», относящаяся к периоду 1804—1847 гг.

Картина быта крепостной России из документов арзамасского уездного суда предстает перед глазами читателей во всех подробностях. Произвол помещиков в отношении крестьян, который показывается с точки зрения местных властных органов, является главной темой судебных разбирательств. Однако рассмотрение дел о притеснении крестьян не всегда обращалось в пользу помещиков. Об этом свидетельствуют некоторые материалы, которые мы приводим ниже. Кроме помещичьих злоупотреблений, в приведенных в «Описи» документах сообщается о делах межевых, крестьянских выступлениях, о многочисленных случаях побегов, делах, связанных с незаконнорожденными, нарушением положения о солдатах и их семьях, о фактах неповиновения самих помещиков уездным и губернским властям и многих других.

Работа «Ярем барщины старинной...» предоставляет учащимся широкие возможности для углубленного изучения явления крепостного права в Нижегородском крае на основе архивных ма-

/// ² См.: Опись делам Арзамасского уездного суда (1785—1803) // Действия НГУАК. — Т. I. — Вып. 5. — Н. Новгород, 1889.

териалов, их использования в научно-исследовательской деятельности.

В «Описи делам Арзамасского уездного суда (1785—1803)» содержится много фактов возмущения крепостных крестьян против различных притеснений со стороны помещиков. Нередко возмущение доходило до открытого выступления против помещиков, которое заканчивалось применением силы и нападениями на них, их старост и дворовых людей. В этом отношении следует обратить внимание на дело 1801 года, значащееся в описи под №142-17, «О шатовском крестьянине Федоре Егорове, в поколотии им той же деревни старосту Никиту Антонова в спину ножом»³.

«Федору Егорову 27 лет. Помещик Авдеев, господин его, на своих 4 лошадах отправил его «под извоз» в г. Саратов, дав ему на дорогу 10 рублей; по приезде в Саратов он жил дней 10, пока не установился санный путь, деньги все прожил и променял 1 из лошадей, взяв в придачи 9 рублей, чтобы прокормить себя с лошадьюми; потом нашел кладь до г. Горбатова, которую и взялся доставить по 50 коп. с пуда, всего 47 р.; из них осталось у него только 19 рублей. Помещик решил, что из полученных им денег он много пропил и приказал дворовым своим бить его «батоги», что, по словам Егорова, с ним и было проделано с переменами 5 раз; затем его заковали в цепи и отправили к отцу. Через 5 дней за ним снова пришел староста, чтобы отвести его к господину, причем, «схватя его за волосы, таскал по полу немилостиво», и бил батогом; он вырвался от него, спрятался, но его нашли и опять стали бить, тогда он «не стерпя тех побой, ударил старосту ножом в спину, не имея намерения убить его, а единственно для того, чтобы перестал он бить его». Егорова отправили со старостой в суд; но через месяц Авдеев подал в суд прошение, чтобы дело это было прекращено, и суд прекратил его».

Как мы видим, крестьянин был привлечен к суду. Однако


³ См.: Ярем барщины старинной... Крепостничество Нижегородского Поволжья в документах, исследованиях, мемуарах, художественной литературе и фольклоре: сборник... — С. 12; Опись делам Арзамасского уездного суда (1785—1803) // Действия НГУАК. — Т. I. — Вып. 5. — Н. Новгород, 1889. — С. 188—189.

рассмотрение дела закончилось по просьбе самого помещика Авдеева. Подобные решения, вынесенные уездным Арзамасским судом, принимались нередко. Ознакомившись с материалами данного дела, учащиеся могут сделать вывод о тяжелом положении крепостного крестьянства, о том, что помещики могли пересмотреть ход любого дела, касающегося их крестьян.

Серьезный оборот иной раз принимали межевые дела и споры между помещиками. Такие инциденты иногда завершались открытыми столкновениями, а страдали при этом главным образом крестьяне. Под 1801 годом, номерами 148-80, значится дело «Об бурмистре с крестьянами госпожи Мелисиной, избивших крестьян госпожи Кондратьевой при осмотре последними спорных лесных дач этих помещиц»⁴. Дело, как записано в источнике, «осталось нерешенным за уходом обвиняемых в Рыбинск на заработки».

Нередко помещики допускали злоупотребления в отношении казенных крестьян, с землями которых соседствовали их владения. В этой связи можно привести дело 1803 года значащееся в реестре 167-2506 под названием «О спорном села Выездной Слободы с села Волчихою, Майданом и деревнею Вторусскую — хлеб»⁵, начатом против помещика г. Салтыкова. Помещик самовольно захватил крестьянские угодья и засеял их своим хлебом. По делу начался суд.

Выборный села Волчихи подал жалобу в уездный суд, в которой пишет, что производилось у них в сенате дело о спорных землях с Салтыковым; по решению сената Салтыкову отведена была земля, которою до решения дела владели крестьяне с. Волчихи; земля эта была засеяна озимым и яровым хлебом, «почему оный хлеб и принадлежит к снятию им, но крестьяне Выездной Слободы г. Салтыкова ржаной их хлеб сжали и увезли в дома свои, да и к снятию яроваго хлеба, по приспению, наглостию своею также намереваются их не допустить, чем и причиняют им крайнее раззорение, чрез которое могут они прийти в несостояние к платежу казенных податей».

 ⁴ Ярем барщины старинной... — С. 12.

⁵ Там же. — С. 13.

Как видно из дела, тяжба приняла длительный характер и, как сообщается в итоге, «решения по данному делу нет».

Положение крепостных крестьян было отягчено не только притеснениями со стороны помещиков, но и невозможностью в большинстве случаев защитить себя в суде. Одно из свидетельств тому — документ 1803 года под номером 170-2540 «По указу нижегородского губернского правления, о учинении разсмотрения по приложенной при оном просьбой, поданной на имя нижегородского губернатора, здешней округи, села Пречистенского от крестьян умершей малолетней помещицы о причиняемых им от опекуна Полозова притеснениях»⁶.

Возмущение крепостных крестьян Арзамасского уезда своим тяжелым положением нередко выражалось в форме желания «наказать», «поучить» своего барина, чтобы тот не злоупотреблял в отношении них телесными наказаниями.

Историк-краевед В. И. Снежневский много внимания уделяет делам, в которых ярко просматривается нравственная сторона явления крепостничества. Одним из них стало дело «О застрелившемся в 1828 году ученике академика А. В. Ступина, дворовом человеке г. Гладкова, Григории Мясникове»⁷. Историю этого дела в свое время описал в воспоминаниях Василий Егорович Раев. Дело о самоубийстве Григория Мясникова, одного из самых талантливых учеников школы прекрасного художника Александра Васильевича Ступина, как свидетельствовали современники, стало предметом широкой огласки и рассматривалось следствием.

Причиной самоубийства, как было выяснено позже, стала несбывшаяся надежда Григория Мясникова на получение вольной от своего помещика.

Существует огромное количество различных документальных свидетельств о произволе помещиков по отношению к своим

⁶ Ярем барщины старинной... — С. 13.

⁷ См.: Ярем барщины старинной... Крепостничество Нижегородского Поволжья в документах, исследованиях, мемуарах, художественной литературе и фольклоре: сборник... С. 14; Дело о застрелившемся в 1828 году ученике академика А. В. Ступина, дворовом человеке г. Гладкова, Григории Мясникове. (Приложение к заседанию 26 мая 1889 года, с. 120) // Действия НГУАК. — Т. 1. — С. 154—156.

крестьянам. В «Описи», приведенной В. И. Снежневским, собраны свидетельства нежелания некоторых помещиков следовать закону, предписаниям уездных и губернских властей. Одним из таких под 1822 годом, в реестре 255-1594 фигурирует дело «О разных поступках г. полковника Всеволода Васильевича Баженова»⁸. О характере дела свидетельствует следующая формулировка уездного суда: «Поступки, сделанные Баженовым, заключаются в сопротивлении губернским уездным властям, в оскорблении их, во многих насилиях над своими и чужими крестьянами, в оскорблении на словах и в письмах брата своего, помещицы Мацневой и других, в подстрекательстве своих крестьян не повиноваться властям и т. п. Дело о нем начиналось три раза и выросло до огромных размеров».

В деле 206-984 «О сечении генерал-майором Константином Васильевичем Баженовым полковника Всеволода Васильевича Баженова, села Кардовиль крестьянина Харитона Алексева кучерскою плетью»⁹ рассмотрен другой случай притеснения помещиком своих крестьян.

«Возвращаясь с псовой охоты, Баженов повстречал идущего со снопами крестьянина своего брата и, остановив его, начал допрашивать: много ли они, крестьяне, собрали денег, когда посылали своего ходока к государю императору с жалобой на них; крестьянин ответил, что не знает; Баженов объяснил, что он грубо ему ответил; тогда барин взял кнут, избил крестьянина и отпустил со словами: «теперь проси на меня, где хочешь», и он просил на него в уездном суде, который сделал такое постановление: «что касается до битья крестьянина Алексева, то в оном господину его предоставить, если он пожелает, ведаться, на основании указа 1793 года, ноября 5 дня, формальным судом».

Свидетельств, подобных приведенным выше, собрано достаточно большое число в описи дел, рассматриваемых Арзамасским уездным судом.

История крепостного хозяйства в Нижегородской губернии, как говорилось выше, является основной темой в трудах

///⁸ Ярем барщины старинной... — С. 14.

⁹ Там же. — С. 52.

В. И. Снежневского. В этой связи нельзя не упомянуть его работу «К истории побегов крепостных в последней четверти XVIII и в XIX столетиях»¹⁰. Как отмечал сам автор, «материалом для настоящего очерка послужили дела старых уездных судов нижегородского округа, а потом губерний, находящиеся в историческом архиве нижегородской ученой архивной комиссии».

Побеги крепостных крестьян были характерным признаком крепостного хозяйства на протяжении всего времени его существования. В. И. Снежневский обращается к истории данного явления и рассматривает причины его возникновения: «Причины, заставляющие крепостных крестьян бежать от помещиков, как видно из дел об этих побегах, были следующие: обременительные оброки, непосильная барщина, всякие притеснения и побои от помещиков, их бурмистров и управляющих, «за оскудением к пропитанию», рекрутские наборы, иногда религиозные верования, наконец и еще целая категория причин, которая на языке беглых выражается одним словом «по глупости»: это — или какая-нибудь сложная психологическая причина, или такая, которую пойманный беглый по каким-либо соображениям не желает высказывать»¹¹.

Вопрос о том, куда бежали помещичьи крестьяне, где скрывались и как их разыскивали, детально рассматривается в очерке В. И. Снежневского. Позднее беглые, хотя и не так прочно и спокойно, оседали в Нижегородском Заволжье, находили здесь себе приют. Автор отмечает, что заволжские леса представляли более надежный приют для беглых, но все же туда шла сравнительно ничтожная часть их, большинство же предпочитали места людные и шли в промышленные города и селения.

Нередко помещичьи крестьяне, уходя по паспортам на заработки, не возвращались уже к своим господам, а так как такой способ побега самый легкий, то помещики неохотно отпускали своих крепостных в отхожие промыслы. Некоторым крестьянам удавалось уходить от своих помещиков по поддельным паспортам. Чаще всего они скрывались в других губерниях. Помещики

/// ¹⁰ Ярем барщины старинной... — С. 124—205.

¹¹ Там же. — С. 126—127.

разыскивали их при помощи правительственных агентов или нанятых сыщиков.

В. И. Снежневский приводит дело о побеге в 1831 году крестьянина Шипова, принадлежащего помещику Салтыкову. Крестьянин долгое время скрывался не только на территории Российской империи, но и за ее пределами, в Турции. Как сообщается в деле, крестьянин был пойман сыщиком и переслан в 1838 году в Арзамас. Дело затянулось надолго, но затем было передано в сенат, и в 1845 году по нему было вынесено решение. Во время своего шестилетнего тюремного заключения Шипов не переставал бороться и осаждал суд прошениями на Салтыкова. Но каждое прошение сопровождалось из-за взяток приказной волокитой. В конечном счете, Шипов был отдан в рекруты по приговору сената.

От своих помещиков бежали не только крестьяне мужского пола, но и женщины, которые чаще всего подавались в бега вслед за своими мужьями. Жалобы крепостных на помещиков считались по-прежнему противозаконными и преследовались правительством, но это обстоятельство не могло остановить тех крестьян, которые находились в безвыходном положении и доходили, несмотря на разные препятствия, с челобитьями на господ до государя. Для примера укажем на крестьян арзамасских помещиков Баженовых, дело о которых указано в «Описи делам Арзамасского уездного суда», приведенной в первых разделах книги «Ярем барщины старинной...». Причина побегов во всех случаях была всегда одна и та же, в какой бы форме она ни проявлялась, — крепостной гнет.

Работа В. И. Снежневского «К истории побегов крепостных в последней четверти XVIII и в XIX столетиях» заслужила признание со стороны видного нижегородского исследователя А. Гациского.

Изучение быта крепостной России на документальных материалах, собранных В. И. Снежневским, представляет большой интерес не только для профессиональных исследователей, но и для широкого круга читателей, в том числе и учащихся, изучающих историю родного края.

ИСТОРИЯ СОЗДАНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АЛЕКСАНДРОВСКОГО ГУБЕРНСКОГО ДВОРЯНСКОГО БАНКА

/// *М. Ю. Шляхов*, Нижегородский государственный педагогический университет, Нижний Новгород —
mik-shlyakhov@yandex.ru

Одним из важнейших и интереснейших событий истории Нижегородской губернии XIX века признается открытие и существование Александровского губернского дворянского банка, деятельность которого в Нижнем Новгороде пришлась на период 1843—1917 годов.

Со второй половины XVIII века русское дворянство, в том числе и нижегородское, испытывало острую потребность в кредитно-денежных операциях под залог земли. Необходимость в кредитах испытывала как разоряющаяся часть дворянства, так и та часть его, которая, наоборот, стремилась расширять и развивать свою экономическую деятельность. Финансовая политика государства была направлена на поддержку чаяний дворянства и, в частности, на то, чтобы сделать доступным широким слоям провинциального и столичного дворянства дешёвый кредит под залог земли. При Екатерине II, в 1772 году, открываются Сохранные и Ссудные казны, в губернских же городах с 1755 года действовали приказы Общественного призрения, которые выполняли функцию государственных кредитных учреждений. Популярность и востребованность этих организаций обусловили открытие в 1786 году Государственного заёмного банка.

Александр I во второй половине своего царствования продолжил развивать государственную кредитную систему. Понимая недостаточность существующих банковских учреждений и масштабы разорения, принесенного наполеоновскими войнами дворянским и крестьянским хозяйствам, правительство в 1817 году основало Государственный коммерческий банк. Филиал этого банка в этом же году начал действовать во время ярмарки в Нижнем Новгороде, а потом и на постоянной основе.

Однако все эти действия правительства не могли удовлетворить главную потребность нижегородского дворянства в доступ-

ном кредите, так как филиал коммерческого банка в основном работал с купечеством во время ярмарки и занимался вексельными торговыми операциями. В начале 30-х годов XIX века среди нижегородского дворянства возникло несколько благотворительных проектов: по учреждению пансиона при гимназии, помощи Александровскому дворянскому институту, пенсий вдовам и сиротам дворянского происхождения. В 1838 году был создан первый проект устава особого банка нижегородского дворянства, который должен был сочетать в себе коммерческую деятельность с поддержкой благотворительных начинаний. Николай I, благосклонно относящийся к благотворительности и высоко ценивший сословное дворянство, в 1841 году подписал устав дворянского банка¹.

На основании устава банк получил имя Александровского «в память посещения Государем Наследником, Цесаревичем Александром Николаевичем Нижнего Новгорода»². В уставе банка были зафиксированы основные благотворительные цели банка и как средство выполнения этих целей выделены главные операции его — «ссуды под залог населенных недвижимых имений».

Руководили Александровским банком совет и правление. Совет выполнял надзорные функции. Его председателем всегда являлся губернский предводитель нижегородского дворянства, двумя другими членами совета были почетные опекуны, избираемые на дворянских выборах. Правление банка состояло из директора банка, также выбираемого нижегородским дворянством на три года и утверждаемого министром внутренних дел, и двух его товарищей (заместителей), выбираемых таким же путем, но утверждаемых губернатором. Совет и правление банка несли ответственность перед дворянским собранием и представляли ежегодные отчеты о его деятельности. В уставе четко указывалось, что управление банком осуществляет нижегородское дворянство во всей своей совокупности под контролем центральных и губернских органов государственной власти.

Фактическая деятельность банка началась в 1843 году.

¹ Положение Александровского дворянского банка в Нижнем Новгороде. — Н. Новгород, 1841.

/// ² Там же. — С. 1.

С начала операций Александровский банк стал дворянским ипотечным банком. Им было роздано нижегородскому дворянству под привлекательные низкие ссудные проценты около 100 тыс. рублей. Свою деятельность банк ограничил узким кругом операций с землей. Вплоть до 70-х годов XIX века банк не менял своей консервативной политики и занимался только земельным кредитованием.

Важные преобразования в царствование Александра II, затронувшие все сферы общественной и государственной жизни страны, сильно повлияли и на кредитно-денежные отношения. Поддержка правительства в создании частных и общественных банковских учреждений, разработка новых бюджетных и сметных правил, образование Государственного банка — все это коренным образом изменило кредитно-денежные отношения в регионах. Александровский дворянский банк, начавший свою деятельность еще в 40-е годы XIX века и занимавшийся исключительно кредитными операциями с земельной собственностью, не мог конкурировать с новыми банковскими учреждениями. Поэтому нижегородское дворянство с 60-х годов начинает ходатайствовать об изменении устава банка и предоставлении ему возможности проводить все банковские операции, свойственные частным банковским учреждениям. Сопrotивление Министерства финансов по многим существенным вопросам удалось преодолеть. И в 1869 году были получены новые уставы для Александровского банка (небольшие изменения сделаны в 1876 году). Эти документы значительно расширили полномочия банка, предоставив ему право вести практически все возможные в то время кредитно-денежные операции. Банк воспользовался предоставленными ему правами с максимальной для того времени полнотой, начав предоставлять крупные кредиты под залог не только земельной собственности, но и любого недвижимого имущества в черте города, ценных бумаг, вести учет полных векселей и соло-векселей. Новые виды деятельности принесли банку значительные доходы, которые в свою очередь подогревали стремление к постоянному расширению его кредитных операций. В начале 80-х годов им было открыто свое отделение в Симбирске (1883 г.) и привлечено

большое количество крупных клиентов выгодными процентными ставками по вкладам.

Важную роль в быстром развитии банка в 70—80-е годы XIX века сыграла его особенная репутация — дворянского, элитного, консервативного финансового учреждения с повышенной надежностью. Большинство вкладчиков были убеждены, что основные операции банка с земельной собственностью гарантированы его устойчивостью и доходностью и что залогом тому служат реально существующие дворянские имения и другая недвижимая собственность. Этот факт, по общему мнению, должен был выгодно отличать Александровский банк от неустойчивых торгово-промышленных кредитных учреждений, где риск вексельных операций был значительно выше.

Многие публицисты отмечали, что среди общественности бытовало мнение о том, что в случае банкротства обеспечением долгов банка станет совокупная собственность всего нижегородского дворянства. Конечно, это заблуждение легко было развеять, внимательно ознакомившись с уставом банка, в соответствии с которым он отвечал по своим кредитным обязательствам только собственным имуществом³. Однако большинство вкладчиков банка не читало устава и доверяло общественному мнению, а также внушительному списку высокопоставленных вкладчиков и руководителей учреждения. К моменту кризиса банк считался одним из самых доходных и стабильных, имевшим сотни именитых вкладчиков и годовой оборот свыше 4 млн рублей⁴.

Главная причина неустойчивости банка и рискованности его операций заключалась в его дворянской специфике и сфере его основных операций по залогу земельной собственности. Займы, которые банк давал под земельную собственность дворянам, были в основном долгосрочными и выдавались на сроки от 12 до 57 лет, из них подавляющее большинство составляли займы на срок более 37 лет. Основные средства банка, таким образом, оказались вложенными в «долгие деньги», которые трудно мобилизовать и быстро вернуть обратно, особенно если учитывать, что процедура

/// ³ Об Александровском банке. — Казань, 1891. — С. 14—15.

⁴ Нижегородские губернские ведомости. — 1890. — № 19.

продажи собственности не уплатившего вовремя заемщика — дело юридически сложное и долгое. При соблюдении осторожности Александровский банк, как и другие земельные банки, мог бы извлекать большую прибыль и от долгосрочного кредитования и не стать жертвой банкротства. Но для этого необходимо было строго контролировать любые неплатежи по займам и четко соблюдать устав, продавать имения с торгов при накапливании недоимок по займу. Этими рекомендациями Александровский банк как раз и пренебрег. Отмена крепостного права и последующие за ним выкупные операции, необходимость перевода своего хозяйства на новые экономические основы наемного труда, как и во всех регионах Центральной России, стали массово разорять нижегородских дворян. Банк, управляемый правлением и директором, избираемым на губернском дворянском собрании из своей же среды, не просто сочувственно относился к возникающим неплатежам по займам, но и стал массово практиковать перезалог имений и земельной собственности дворян. Кроме того, Александровский банк начал предоставлять для своих клиентов многолетние отсрочки платежей даже при перезаложённом имении. Такая операция сама по себе не была убыточной, так как долги и проценты по ним числились за заемщиком и банк мог их вернуть в случае продажи земли полностью. Но при массовом использовании операции перезалога собственности и длительных отсрочках платежей сумма долгов копилась и приняла в конце концов угрожающий размер. Бывший на протяжении 14 лет директором-распорядителем банка В. А. Хотяинцов указывает в своей аналитической записке, что за последние 10 лет работы банка недобор составил огромную сумму — 775 629 рублей⁵. Вывод автора, сделанный накануне краха банка, прямо противоположен режиму экономии: чтобы удержать банк от крупных потерь необходимо организовать краткосрочный кредит неплатежеспособным заемщикам. Такой вариант решения проблемы он и представил в первой половине 1890 года дворянскому губернскому собранию.

⁵ Хотяинцов, В. А. Проект удешевления кредита под дворянские земли в Нижегородском Александровском дворянском банке. — М., 1890. — С. 31.

Угрожающее положение Александровского банка не было известно широкой общественности, и, конечно, он смог бы решить свои финансовые проблемы, не случись паники между его вкладчиками и массового изъятия средств из его кассы. Злоупотребления руководства банка неожиданно стали достоянием общественности.

Одним из важнейших событий 1890—1891 годов в Нижегородской губернии, наряду с проблемами голода, покушением на губернатора И. М. Баранова, обсуждением проходящих ярмарок, стало неожиданное и затрагивающее многих обывателей и видных лиц региона банкротство его крупнейшего земельного банка.

Начало панике, приведшей к банкротству банка, положило «дело М. П. Андреева». Уездный предводитель дворянства и председатель земской управы М. П. Андреев был уличен в крупной растрате казенных денег, и банк в обход устава экстренно выделил ему кредит в размере 43 889 рублей, даже не воспользовавшись обязательной в таких случаях формой залога имущества кредитора. Когда это нарушение стало достоянием общественности и некоторые представители дворянства потребовали банковского отчета, вскрылись и другие случаи неконтролируемого использования находящихся в кассе средств директорами банка. Все это осталось внутренним делом нижегородского дворянства, официального расследования проведено не было, но слухи о «неблагополучии» и крупных в растратах банка стали быстро распространяться в Нижнем Новгороде. С весны 1890 года начинается паника среди вкладчиков Александровского банка. В массовом порядке происходит закрытие счетов, изъятие средств идет даже с потерей права получения годовых процентов. В данной кризисной ситуации и проявилось истинное положение дел в дворянском земельном банке. Выяснилось, что руководство банка не имело достаточного количества наличных денег в кассе для того, чтобы удовлетворить требования всех пожелавших получить обратно свои деньги. Основные средства находились в долгосрочных обязательствах под недвижимое имущество, реализовать которые в наличные денежные средства в короткий период не представлялось возможным. Проблемы с выдачей наличных денег

еще больше усилили панику среди вкладчиков, опасавшихся не вернуть в полном объеме свои сбережения. Правлению банка не удалось также улучшить ситуации с платежами по займам, которые поступали также неисправно. Отток денег из кассы и отсутствие новых поступлений к осени 1890 года образовали недостачу наличных денег в размере огромной для того времени суммы — 316 786 рублей⁶. В такой сложной ситуации руководство Александровского банка пошло по пути внешних заимствований. Оно обратилось к министерству финансов с просьбой выделить банку долгосрочный кредит в размере полутора миллионов рублей, из них полмиллиона были необходимы для экстренного покрытия денежной недостачи. Эта огромная сумма не могла быть предоставлена министерством без гарантий возврата, и, хотя в просьбе министерством не было отказано, оно выдвинуло условием кредитования проведение тщательной ревизии деятельности банка за последние годы и назначение нового правления из представителей министерства, что означало бы передачу руководства банка в руки правительства. Нижегородское дворянство, проведя экстренное губернское собрание, отвергло попытку правительства взять банк под свой контроль, настаивая на том, что положение банка затруднительное, но не на грани краха, что его баланс положительный, что доходная часть, то есть стоимость всех заложенных земель, намного превышает сумму образовавшейся денежной недостачи. Чтобы спасти банк и оставить его в своих руках, правлению банка удалось заключить займ в размере 410 000 рублей в Нижегородском отделении Волжско-Камского коммерческого банка под залог ценных бумаг Александровского банка⁷.

Начавшиеся и сильно затянувшиеся переговоры между нижегородским дворянством и министерством финансов, а также полученный крупный кредит не улучшили ситуацию в банке, а лишь усугубили во мнении общественности его тяжелое состояние. Уже в первом полугодии 1891 года Александровский банк столкнулся с теми же проблемами, что и в предыдущем году. По итогам первых месяцев стало ясно, что работать на прежней независимой

/// ⁶ Об Александровском банке. — Казань, 1891. — С. 34.

⁷ Там же. — С. 35.

основе банк не сможет. Несогласие на уступки со стороны дворянства, упорное стремление не терять контроль над банком, несмотря на ухудшение финансового положения, потребовали вмешательства губернатора И. М. Баранова и министра финансов И. А. Вышнеградского. Губернатор, выступая на общем собрании нижегородского дворянства, прямо высказал мысль о неспособности избранных им представителей контролировать и управлять банком, упомянув при этом о тех ошибках, которые привели его на грань банкротства, и советовал немедленно принять помощь, предложенную правительством⁸. Министерство финансов со своей стороны добилось проведения ревизии, вскрывшей многие злоупотребления и нарушения устава учреждения, допущенные руководством банка. На основании выявившихся нарушений и общего кризисного состояния банка были разработаны «Правила временного правительственного заведования делами Александровского банка», утвержденные императором 2 июля 1891 года. Несмотря на недовольство большей части нижегородского дворянства, банк на основании новых правил поступал «в правительственное заведование с возложением производства его операций и дел на месте на Временное управление, подведомственное Государственному дворянскому земельному банку»⁹. Внешний государственный контроль быстро успокоил вкладчиков, и начиная с 1892 года банк начал приносить прибыль, постепенно выправляя свое бедственное финансовое положение. Интересен факт, что уже с 1893 года нижегородское дворянство, не согласное с политикой внешнего управления банка, стало требовать его возврата под свой контроль¹⁰. Министерство финансов долгое время отказывало ежегодным просьбам со стороны бывших владельцев и только в 1901 году, сочтя положение Александровского дворянского банка устойчивым, вернуло контроль над ним Нижегородскому дворянскому собранию.

⁸ Нижегородские губернские ведомости. — 1891. — № 12.

⁹ Правила временного правительственного заведования делами Александровского дворянского банка в Нижнем Новгороде. — Нижний Новгород, 1890. — С. 1.

¹⁰ Доклады чрезвычайному собранию дворянства Нижегородской губернии. — Нижний Новгород, 1894. — С. 45—50.

Случившееся с Александровским банком вызвало большой общественно-политический резонанс, став отрицательным примером способности сословного дворянства к предпринимательству. Один анонимный публицист в заключении книги, посвященной кризису в Александровском банке, подчеркнул: «Да, нижегородское дворянство оказалось очень плохим банкиром»¹¹. Банкротство Александровского банка наглядно показало экономическую неэффективность проводимой Александром III, а впоследствии и Николаем II по всей стране политики поддержки дворянства.

С 1901 года и до революции 1917 года Александровский банк продолжал свою деятельность в виде ипотечного дворянского банка, расширяя кредитование землевладельцев, особенно в годы аграрной реформы П. А. Столыпина. Но масштабы его операций уже не могли сравниться с объемами Крестьянского банка, активно действующего в Нижегородской губернии. С начала XX века началось массовое проникновение в среду местных банков банков столичных. Консервативная и осторожная политика руководства Александровского банка и контроль над ним Дворянского банка привели к стабильному доходу вкладчиков, но ограниченному полю финансовой деятельности. Помня причины банкротства, правление банка не принимало участия в рискованных вексельных операциях и не предоставляло кредитов торговым предприятиям. В конце 1917 года Александровский дворянский банк прекратил свою работу, а его имущество было национализировано советской властью.

История Александровского губернского дворянского банка служит одним из показательных примеров эволюции в России XIX века банковских организаций в условиях промышленного переворота и новых кредитно-денежных отношений. Особенно она примечательна фактом широкого участия дворянства в предпринимательской деятельности и поддержки его со стороны государства. Существование столь продолжительный период дворянского банка, его развитие и кризисы убедительно показывают современным исследователям сложность социально-экономиче-

/// ¹¹ Об Александровском банке. — Казань, 1891. — С. 75.

ских процессов, происходивших в России и Нижегородском крае в пореформенный период и закончившихся революционными событиями 1917 года.

ПЕРВЫЙ ПРИЗЫВ НА ВОЕННУЮ СЛУЖБУ НА ОСНОВЕ ВСЕСОСЛОВНОЙ ВОИНСКОЙ ПОВИННОСТИ В НИЖЕГОРОДСКОЙ ГУБЕРНИИ

/// *С. Н. Рудник*, Национальный минерально-сырьевой университет «Горный», Санкт-Петербург — rudnik7@yandex.ru

В истории Великих реформ 1860—1870-х годов введение всеобщей воинской повинности занимает особое место. В 1874 году Россия навсегда распрощалась с рекрутчиной — самой тяжелой из всех существовавших натуральных повинностей. Недаром проводы рекрута в армию в народе часто сравнивали с проводами покойника, а сама служба рассматривалась не как почетная обязанность, а как наказание. 1 января 1874 года Александр II утвердил «Устав о воинской повинности» и специальный Манифест о нем. В 1-й статье Устава говорилось: «Защита престола и отечества есть священная обязанность каждого русского подданного. Мужское население без различия состояний подлежит воинской повинности»¹. По новому закону призыву на службу подлежало все мужское население страны без различия сословий. Призывной возраст был установлен в 21 год. Призывникам запрещалось нанимать вместо себя охотников или освобождаться от воинской повинности с помощью купленных квитанций, как это было принято в царствование Николая I. Устав освобождал от военной службы священнослужителей всех христианских вероисповеданий и еще целый ряд лиц — например, преподавателей и воспитателей учебных заведений. Согласно Указу Правительствующему Сенату действие устава не распространялось (временно или постоянно) на представителей народов Средней Азии, Севера, Сибири, Северного Кавказа и Закавказья. Кроме того,

/// ¹ Устав о воинской повинности Высочайше утвержденный 1 января 1874 года // Реформы Александра II. — М., 1998. — С. 338.

освобождались от воинской повинности по три члена семей (сыновей и родных внуков) погибших «за верность престолу и закону» во время Польского восстания 1863—1864 годов, а также некоторые железнодорожные служащие².

Новая система позволяла иметь сравнительно небольшую армию мирного времени и подготовленные резервы на случай войны. Для армии устанавливался 6-летний срок действительной службы и 9 лет пребывания в запасе, для флота — 7 лет службы и 3 года в запасе. Все мужское население, не состоящее на военной службе, но способное носить оружие, возраста от 21 года до 40 лет, в том числе и уволенные в запас, зачислялось в государственное ополчение. Срок службы зависел от уровня образования новобранцев. Учащиеся высших учебных заведений (университетов, академий, семинарий) не призывались на службу до окончания образования. Лица с высшим образованием должны были служить полгода и 14,5 года пребывать в запасе. Выпускникам средних учебных заведений (гимназий, реальных училищ и др.) Устав определял 1,5 года действительной службы и 13,5 года — в запасе. Лица с неполным средним образованием (окончившие городское или уездное училище или четырехклассную гимназию) служили 3 года и 12 лет состояли в запасе. Наконец, выпускники начальной школы должны были служить 4 года и 11 лет пребывать в запасе. Кроме того, новобранцы, получившие среднее и высшее образование, могли отбывать воинскую повинность в качестве вольноопределяющихся, причем срок службы сокращался в два раза, так что в этом случае лица с высшим образованием служили всего три месяца. Для них предусматривался ускоренный порядок производства в унтер-офицеры и офицеры в случае успешной сдачи соответствующих экзаменов. Таким образом, реформа создавала стимул к образованию. «Отечественные записки» отмечали, что в связи с законом о всеобщей воинской повинности «чуть ли не все земства и городские общества принялись жертвовать значительные суммы на открытие реальных и ремесленных школ».

/// ² Сборник правительственных распоряжений по введению общей воинской повинности. — Т. 1. — СПб., 1874. — С. 5—6.

Для призывников были установлены три разряда льгот по семейному положению. Льгота первого разряда предоставлялась единственному сыну у родителей, единственному брату-кормильцу «при одном или нескольких круглых сиротах», а также единственному внуку у бабки и деда, не имеющих способного к труду сына. Второго разряда — единственному способному к труду сыну при отце, также способном к труду, и братьях моложе 18 лет. Наконец, льготу третьего разряда получали те призывники, у которых в семье старший брат находился на действительной службе или умер во время прохождения оной.

В мирное время потребность в солдатах была значительно меньше числа призывников, поэтому поступление на службу производилось по жребию. Молодые люди тянули жребий в первый день призыва на призывном участке после проверки списков. Все, у кого не было льгот по семейному положению, признанные здоровыми и годными в войска, должны были призываться в армию в порядке вынутых номеров жребия. Молодые люди, имеющие льготу первого разряда, могли быть призваны в войска только по особому высочайшему императорскому повелению.

После опубликования Устава в России наблюдался спекулятивный бум с рекрутскими квитанциями, находящимися на руках. По Указу Александра II их действие распространялось и в призыв 1874 года. Купленные ранее рекрутские квитанции могли быть представлены к зачету не позднее 1 октября 1874 года. Зимой и весной цены на квитанции выросли невероятно. Например, как сообщал корреспондент «Недели», в Москве стоимость квитанций поднялась с 485 рублей (номинальная цена) до 6 тысяч рублей и даже до 10 тысяч рублей. В феврале 1874 года начальник Нижегородского губернского жандармского управления докладывал начальнику Третьего отделения, что «богатое купечество, желая по возможности избегнуть воинской повинности», стало покупать «зачетные рекрутские квитанции, и цена на них возвысилась чрезвычайно (платят свыше 3500 руб.) на том основании, что по § XI Указа Правительствующему Сенату эти квитанции до 1-го октября 1874 года зачитываются при призыве к отбыванию воинской повинности». Цена на эти квитанции

возросла бы и больше, да благородное купечество стало опасаться, «будут ли эти квитанции действительны для купечества», так как раньше эти бумаги принадлежали исключительно податным сословиям. Кроме того, купцов терзали смутные сомнения: если все так просто — купил квитанцию, и твой сын не идет служить, то «почему же дворянство не покупает за себя этих квитанций?»³ Позже выяснилось: купцы сомневались не напрасно, так как приобретать квитанции имели право лишь те лица податных сословий, которые по прежнему рекрутскому уставу подлежали рекрутской повинности.

В ноябре — декабре 1874 года состоялся первый призыв на военную службу по новому закону. Призыву подлежали молодые люди, родившиеся в 1853 году. По всей Российской империи в призывные списки было внесено 724 648 человек. Из них 51,1 % имели право на льготу по семейному положению. На действительную службу предполагалось призвать 150 000 человек⁴. Во всех губерниях и областях был создан 2101 призывной участок⁵. В Нижегородской губернии призыв проходил с 1 по 14 ноября. По разнарядке губерния должна была поставить в армию 2612 человек. Для сравнения соседняя Тамбовская губерния должна была дать в два раза больше новобранцев — 5363, Казанская — 3556 человек, Пензенская — 2933, Симбирская — 2639, Владимирская — 2499, Костромская — 2206 человек⁶.

На время призыва помещения городских дум, земских управ, мировых съездов, волостных управ, сельских школ превратились в призывные пункты, в которых молодые люди тянули жребий. Сотни, тысячи людей приходили смотреть на эту невиданную доселе процедуру. Как отмечал военный министр Д. А. Милютин, всех присутствовавших поражала «резкая противоположность со стародавними варварскими порядками рекрутских набо-

³ ГАРФ. — Ф. 109. — Оп. 45. — Д. 161. — Л. 59—60.

⁴ Столетие Военного министерства. 1802—1902. Исторический очерк. Комплектование войск с 1855 по 1902 год. — Т. IV. — Ч. III. — Кн. I. — От. II. — СПб., 1914. — С. 152.

⁵ РГИА. — Ф. 1292. — Оп. 2. — Д. 1034. — Л. 37 об.

⁶ Нижегородские губернские ведомости. — 1874. — 23 октября.

ров»⁷. Действительно, корреспонденты с мест передавали в основном благодатную картину: теперь, за редким исключением, слезы не текли рекой, не было ни сцен отчаяния, ни пьяных сцен, которыми были так богаты прежние рекрутские наборы. После жеребьевки проводилось медицинское освидетельствование лиц призывного возраста. Особенно пристальное внимание обращалось на тех призывников, у кого на правой руке не было указательного пальца. Согласно докладу министра внутренних дел, в первый призыв 49 442 человека были освобождены от службы в войсках «по болезням и телесным недостаткам»⁸, а также из-за маленького роста: наименьший рост новобранца определялся в два аршина и два с половиной вершка (чуть более 153 см.). В дальнейшем около 15—20 % призывников признавались негодными к службе из-за физической непригодности. В Нижегородской губернии на всех участках 11 уездных присутствий тянули жребий 12 325 призывников. Из них по болезням и телесным недостаткам были освобождены 407 человек, 107 — из-за маленького роста и еще 174 получили отсрочку «по невозмужалости»⁹. Больше всего больных было зафиксировано в Нижегородском уезде — 59 человек, меньше всего в Арзамасском уезде — 22. Больше половины призывников (6889 человек) имели право на льготу по семейному положению¹⁰.

Кроме жеребьевки, было еще одно новшество, которое удивило многих: новобранцев распустили по домам проститься с родными. Правило это не распространялось на губернии Царства Польского, Северо-западного и Юго-западного краев и на те местности, население которых в прежние годы замечено было в уклонении от рекрутской повинности. Уездные присутствия выдавали каждому увольняемому временный билет, который они должны были предъявить местной полиции. На полицию возлага-

⁷ Милютин, Д. А. Дневник. 1873—1875 / под ред. Л. Г. Захаровой. — М., 2008. — С. 141.

⁸ РГИА. — Ф. 1284. — Оп. 241. — Д. 196. — Л. 8.

⁹ Статистический временник Российской империи. — Серия III. Выпуск 12. Всеобщая воинская повинность в империи за первое десятилетие. 1874—1883 гг. — СПб., 1886. — С. 14—15.

¹⁰ РГИА. — Ф. 1292. — Оп. 2. — Д. 808. — Л. 12.

лась ответственность за своевременный сбор новобранцев. Ропуск по домам большинства принятых новобранцев произвел благоприятное впечатление на все население империи¹¹.

Несмотря на то что, на первый взгляд, призыв прошел спокойно, губернаторы и другие начальники докладывали в Петербург о многих проблемах, возникших в ходе него. Например, катастрофически не хватало удобных, светлых, теплых помещений, где можно было бы проводить прием новобранцев. Дело в том, что вместе с каждым призываемым прибывали и его родственники. Выехав за многие десятки верст от дома, крестьяне часто вынуждены были на долгое время задерживаться на призывных участках (нередко до 10—15 дней). В некоторых призывных пунктах Нижегородской губернии не существовало даже постоянных дворов, и, как докладывал министру внутренних дел А. Е. Тимашеву губернатор П. И. Кутайсов, «хозяева свободных домов, пользуясь случаем, помещали в своих тесных избах по 40—50 человек и брали за это втрое против действительной стоимости, а между тем с каждым призванным по меньшей мере было три, четыре родственника». По признанию самих крестьян, призыв 1874 года обошелся им «гораздо дороже, чем прежние приемы в городе»¹².

В самом Нижнем Новгороде присутствию по воинской повинности пришлось хлопотать и о выделении специальных помещений и о водворении порядка среди публики. По словам очевидцев, первые три дня набор новобранцев производился в достаточно вместительном здании городской думы. Несколько человек уже вытянули жребий, «как началась давка и вследствие того такой шум, что присутствию было трудно продолжать свое дело. Ни увещевания председателя, ни колокольчик не помогали. Полиция, в лице квартального и двух городских, выбилась из сил». Только явившийся полицеймейстер сумел положить конец беспорядкам. Однако на четвертый день работы присутствия возникла новая проблема — городская дума отказала ему в помещении. И присутствие вынуждено было «перенести место заседа-

¹¹ Столетие Военного министерства. 1802—1902. — С. 182.

¹² РГИА. — Ф. 1292. — Оп. 2. — Д. 808. — Л. 22 об.

ния в уездную земскую управу, где поочередно оно помещалось в различных, крайне тесных, комнатах». Присутствие обратилось в уездную управу с просьбой перенести место заседаний «в здание съезда мировых судей, принадлежащее управе». Просьба была удовлетворена, и присутствие возобновило работу «в новом, более удобном помещении», как вдруг председатель съезда мировых судей стал жаловаться «на такое распоряжение управы, ссылаясь на то, что хотя съезды мировых судей бывают только один раз в неделю, но, тем не менее, в помещении для съезда не может находиться присутствие по общей воинской повинности». Вот-вот началась бы новая тяжба — теперь между земской управой и мировыми судьями, но к этому времени присутствие закончило свою работу¹³.

Кроме организационных неурядиц не обошлось и без нарушений и всякого рода злоупотреблений со стороны должностных лиц. Отчеты губернаторов пестрят сообщениями о взяточничестве во время призыва членов присутствий, врачей, писарей и даже священников. Слухи о нарушениях просочились в печать. В начале декабря газеты сообщали, что в Нижнем Новгороде было «несколько случаев, неприятно поразивших общество», когда медицинское переосвидетельствование через врачебную управу призывников «по странной случайности» заканчивалось в пользу тех из них, кто был найден «первоначально совершенно здоровым»¹⁴. Следует отметить, что со всей губернии на переосвидетельствование был отправлен 641 человек¹⁵. Когда до нижегородского губернатора графа П. И. Кутайсова дошли сведения, что «некоторые уездные присутствия, неосновательно бракуя лиц, совершенно годных к военной службе, действуют неправильно, иногда даже пристрастно и вообще возбуждают в народе толки», он немедленно отреагировал на это. Стремясь, по его словам, «доказать населению, что никакой подкуп призываемого освободить не может», губернатор подверг переосвидетельствованию в

¹³ Первый призыв всех сословий на военную службу. — СПб., 1875. — С. 14—15.

¹⁴ Санкт-Петербургские ведомости. — 1874. — 3(15) декабря.

¹⁵ РГИА. — Ф. 1292. — Оп. 2. — Д. 808. — Л. 13.

губернском присутствии 349 человек, ранее забракованных. В результате 92 призванного оказались годными к службе, 44 человека отправили на дополнительные «испытания» в больницу¹⁶.

Министр внутренних дел 2 января 1875 года докладывал императору Александру II, что в Российской империи уклонились от призыва 24 350 человек (3,5 % общего числа вызванных на призывные участки). Министр отметил при этом, что «для розыска уклоняющихся приняты меры»¹⁷. В Нижегородской губернии не явились по призыву 334 человека (больше всех в Сергачском уезде — 113 призванных)¹⁸. Имена уклонистов и даже их приметы регулярно публиковались в «Нижегородских губернских ведомостях». Так, например, 26 февраля 1875 года Васильевское уездное по воинской повинности присутствие поместило в них свой список уклонистов из 56 имен и фамилий и просило полицейских и других должностных лиц оказать помощь в установлении их местонахождения. В списке значились 22 крестьянина, а также сыновья священников, мелких чиновников, младших офицеров и прочих лиц¹⁹.

В 1874 году в Российской империи на военную службу были приняты 148 458 человек. Основную массу новобранцев составляли крестьяне — 127 491 призванный. Из числа дворян был призван 1621 человек, почетных граждан — 631, купцов — 909, мещан и ремесленников — 12 713, прочих — 5093 человека. Право на сокращение срока службы по образованию имел 1641 призванный (1,1 % от общего числа принятых в армию). Неграмотных же было 116 590 человек, что составляло 78,6 % от общей массы призванных. Треть новобранцев были женатыми²⁰. В Нижегородской губернии всего было призвано 2580 человек. Из них крестьян — 2413, дворян — 10, состоявших на государственной службе — 12, почетных граждан — 22, купцов — 10, мещан — 81, прочих лиц — 16 человек. 577 новобранцев были грамотны-

¹⁶ РГИА. — Ф. 1292. — Оп. 2. — Д. 808. — Л. 8—9.

¹⁷ РГИА. — Ф. 1284. — Оп. 241. — Д. 196. — Л. 2.

¹⁸ РГИА. — Ф. 1292. — Оп. 2. — Д. 808. — Л. 13.

¹⁹ Нижегородские губернские ведомости. — 1875. — 26 февраля.

²⁰ Столетие Военного министерства. 1802—1902... — С. 153—154.

ми. Среди молодых солдат больше половины (1680) были женатыми. Право на сокращение срока службы по образованию имел 31 призывник²¹.

В том случае, если родители, родственники или опекуны новобранца считали, что его призвали в армию в нарушение закона, они имели право опротестовать решения уездного, а затем и губернского присутствия, подав жалобу в Правительствующий Сенат. В призывные участки Нижегородской губернии было подано 968 жалоб, из которых 11 были направлены в Сенат²².


На что же жаловались подданные Российской империи, с какими просьбами обращались они в Петербург? Нижегородский губернатор граф И. П. Кутайсов в своем отчете об исполнении призыва указывал: «Уездным присутствиям пришлось рассмотреть очень много просьб, содержание которых преимущественно было об освобождении от призыва. Из числа просителей были, прежде всего, отцы и матери единственных сыновей, затем одиночки не пользующиеся льготами по циркуляру МВД от 30 мая 1874 г. за № 32». Всех их, продолжал Кутайсов, «хлопотать о льготах вынуждали условия семейной обстановки, где при единственном работнике-одиночке была жена с одним или двумя детьми, и потому одиночка, поступая на службу, семью свою должен оставить на произвол судьбы, а заведенное хозяйство отдавать в посторонние руки за бесценок»²³.

Следует отметить, что правительство не учитывало особенностей сельского мира, в том числе частые семейные разделы крестьян. В своем распоряжении губернаторам министр внутренних дел А. Е. Тимашев, объясняя суть 45 статьи Устава, особо отмечал, что «семейство» следует понимать «как союз кровный, а не рабочий» и «при назначении льгот по семейному положению, семейные разделы не должны иметь никакого значения»²⁴. Такая

²¹ Статистический временник Российской империи. — Серия III. Выпуск 12. Всеобщая воинская повинность в империи за первое десятилетие. — 1874—1883 гг. — С. 52—53.

²² РГИА. — Ф. 1292. — Оп. 2. — Д. 808. — Л. 18.

²³ Там же. — Л. 21—21 об.

 ²⁴ Сборник правительственных распоряжений по введению общей воинской повинности. — Т. 1. — СПб., 1874. — С. 291.

установка министерства внутренних дел вызвала непонимание в крестьянской среде. Например, 11 декабря 1874 года крестьянка села Кудлей Ардатовского уезда Гарской волости Нижегородской губернии Анна Филиппова обратилась с прошением к царю. Она жаловалась на Ардатовское уездное по воинской повинности присутствие, которое не предоставило ее внуку — крестьянину того же села Дмитрию Егорову Николаеву — льготу по семейному положению и, соответственно, не освободило его от службы в армии. По мнению крестьянки, льгота ему была положена на том основании, что внук ей «доставляет пропитание», так как он является для нее единственным кормильцем. Уездное же присутствие лишило Дмитрия Николаева льготы вследствие того, что у Анны Филипповой имелся еще родной сын, который хотя и находился в бессрочном отпуске, но на основании циркуляра министра внутренних дел от 4 июля 1874 года не мог «быть исключен из числа работников в семействе». Однако мать не надеялась на него, так как он не имел поземельного надела, жил отдельно от нее в городе Ардатове и в любой момент мог быть возвращен в военную службу. Сенат же, формально придерживаясь буквы закона, 4 февраля 1874 года жалобу просительницы оставил без последствий²⁵.

По словам губернатора И. П. Кутайсова, за родителями новобранцев-одиночек следовали «ходатаи о предоставлении льготы незаконнорожденным детям, не пользующимся никакими гражданскими правами на основании 136 ст. Законов... а следовательно и лишенным прав на льготы по семейному положению»²⁶. Так, из представленного в Сенат прошения крестьянки Нижегородской губернии Макарьевского уезда Варварской волости села Варварского Авдотьи Папалиной видно, что она «в 1853 году прижила... незаконно сына Каллистрата», а через три года вышла замуж за односельчанина Федора Папалина, который воспитывал ее единственного сына как своего родного и, когда тот вырос, «отдал ему дом свой с крестьянским наделом». Губернское по воинской повинности присутствие 13 ноября 1874 года отказало

/// ²⁵ РГИА. — Ф. 1341. — Оп. 135. — Д. 255. — Лл. 2—2 об, 4—6.
²⁶ РГИА. — Ф. 1292. — Оп. 2. — Д. 808. — Л. 21 об.

предоставлять льготу Каллистрату как единственному сыну в семье, поскольку мать не предъявила никаких доказательств об усыновлении сына. Авдотья Папалина в своем прошении ссылалась на то, что «совершенно не знала» о существовании такого правила. Женщина помнила, что волостное правление выдавало ее сыну «паспорт с отчеством и фамилией мужа», но местное начальство, судя по всему, не спешило сообщать ей о необходимости иметь еще и особую справку об усыновлении. На этом основании Сенат оставил жалобу без последствий²⁷.

Правительство тщательно проанализировало итоги первого призыва на основе Устава о всеобщей воинской повинности. Был составлен общий свод замечаний и предложений губернаторов относительно нового Устава. Всего было сделано 65 замечаний²⁸. Многие из них касались льгот по семейному положению. Очевидно, что при распределении льгот авторы нового Устава стремились, прежде всего, не допустить разорения, пауперизации крестьянских хозяйств. Призыв на службу молодых людей не должен был обернуться нищетой для их семей. Однако опыт первого призыва показал, что составители Устава не учли или сознательно проигнорировали многие особенности крестьянской жизни: например, ранние браки, наличие незаконнорожденных детей, приемышей. В частности, льготами были обделены так называемые одиночки — женатые молодые люди, имеющие детей, а также единственные, но незаконнорожденные сыновья. Со стороны губернаторов много было нареканий и по поводу организации в ряде уездных городов призывных участков, столь больших, что только одна жеребьевка призывников занимала несколько дней; возникали вопросы и об ответственности врачей за неправильное освидетельствование призываемых на военную службу и т. д. Все эти замечания и предложения были рассмотрены в Особом присутствии о воинской повинности, а затем и в Государственном совете в октябре 1875 года. По итогам этих совещаний в Устав о воинской повинности были внесены необходимые изменения и дополнения.

///²⁷ РГИА. — Ф. 1341. — Оп. 135. — Д. 234. — ЛЛ. 2—3 об. 6.
///²⁸ РГИА. — Ф. 1292. — Оп. 2. — Д. 1034. — ЛЛ. 8—80 об.

В. И. ЛЕНИН-ПОЛИТИК В 1917 ГОДУ

/// *В. С. Измозик*, Санкт-Петербургский государственный университет имени профессора М. А. Бонч-Бруевича, Санкт-Петербург — izmozik@mail.ru

В сегодняшней историографии наряду со стремлением выделить сумму объективных и субъективных факторов, позволивших сравнительно небольшой партии взять власть осенью 1917 года, по-прежнему достаточно широко представлена позиция, согласно которой большевики пришли «к власти по воле случая» и «этот переворот не является революцией рабочего класса», что «Ленин в решающий момент был не при чем» и вообще «госпожа Удача явным образом улыбнулась Ленину в 1917 году, так же как отвернулась, в конечном счете, в 1991-м от М. С. Горбачева»¹. Есть попытки рассматривать события, происходившие в России 1917 года с 23 февраля по 24 октября и с 25 октября по 20 ноября, как нечто совершенно различное по своей политической сущности. Например, К. М. Александров говорит, что события второго периода — «это не революция, а переворот, ...захват власти одной политической партией, опиравшейся на собственные незаконные вооруженные формирования». Замечу, что он же в последующих рассуждениях, противореча сам себе, называет Октябрьскую революцию «национальной катастрофой»². Это вновь и вновь требует внимательного рассмотрения на основе неопровержимых фактов реальной картины прихода большевиков к власти в 1917 году. Можно вычленить ряд основных тезисов.

1. Абсолютно неверно утверждение, нашедшее отражение в ряде учебников, что якобы В. И. Ленин не предвидел революционных событий в Петрограде в феврале 1917 года.³ Ссылка на фразу: «Мы, старики, может быть, не доживем до решающих битв этой грядущей революции», — сказанную 22 января 1917 года, является некорректной, ибо вырвана из контекста его выступле-

¹ Энтин, Дж. К истолкованию русской революции 1917 г. // Вопросы истории. — 2012. — № 8. — С. 163, 166, 167, 168.

² Круглый стол «Октябрьский штурм» // Санкт-Петербургские ведомости. — 7.11.2012. — С. 4.

/// ³ Киселев, А. Ф., Попов, В. П. История России. XX — начало XXI в.: 11 класс. — М.: Дрофа, 2007. — С. 48.

ния перед молодыми швейцарскими социалистами. В этом же докладе В. И. Ленин говорил: «Нас не должна обманывать теперешняя гробовая тишина в Европе. Европа чревата революцией. ... Ближайшие годы, как раз в связи с этой хищнической войной, приведут в Европе к народным восстаниям под руководством пролетариата». Предыдущая же фраза имела в виду победу мировой социалистической революции, которая, по мнению Ленина, должна была пройти ряд этапов и занять достаточно длительное время⁴.

Этот вывод можно подтвердить и другими оценками Ленина положения в России и Европе на рубеже 1916—1917 годов. 18 декабря он пишет И. Арманд: «Получилось сегодня еще одно письмо из СПб. ... Настроение, пишут, архиреволуционерное»⁵. 19 февраля 1917 года в очередном письме И. Арманд Ленин вновь сообщает: «Получили мы на днях отрадное письмо из Москвы. ... Пишут, что настроение масс хорошее ... и что, наверное, будет на нашей улице праздник»⁶. Наконец, 31 января 1917 года, анализируя сложившееся положение, он пишет: «Революционная ситуация в Европе налицо. Налицо величайшее недовольство, брожение и озлобление масс»⁷.

2. Период 1917—1921 годов неверно рассматривать как сумму трех отдельных событий: Февральской, Октябрьской революций и Гражданской войны. Если исходить из научного понимания сущности термина «социальная революция», то необходимо признать, что это был единый процесс Второй Российской революции 1917—1921 годов, включавший три ее этапа: февраль 1917 года, октябрь 1917-го и Гражданскую войну. Не могу согласиться с высказываниями уважаемых историков В. В. Калашникова и С. Н. Полторака, что нет «большой разницы в терминологии — революция или переворот», «у революции четко можно увидеть

⁴ Ленин, В. И. Полн. собр. соч. — Т. 30. — С. 327—328.

⁵ Ленин, В. И. Полн. собр. соч. — Т. 49. — С. 340. Старцев, В. И. Революция 1917 года в новейшей учебной литературе // Революция 1917 года в России: сб. научных статей. — СПб.: Третья Россия. — 1995. — С. 169—170.

⁶ Ленин, В. И. Полн. собр. соч. — Т. 49. — С. 390.

⁷ Там же. — Т. 30. — С. 347—348.

начало и совершенно невозможно понять, когда же она завершилась»⁸. Октябрьское вооруженное восстание следует оценивать как очередной, пятый, политический кризис 1917 года. Об этом писал один из крупнейших российских историков 1917 года В. И. Старцев: «... с точки зрения вопроса о власти, корниловщина действительно была четвертым политическим кризисом 1917 г., а октябрьские события — пятым»⁹.

3. Оценивая роль Ленина во второй российской революции, и прежде всего в 1917 году, необходимо задаться вопросом, как сумел политический эмигрант, вернувшийся в Россию после десятилетнего отсутствия, всего лишь через полгода с небольшим после приезда не только организовать захват власти, но и удержать ее в ситуации крайне ожесточенной гражданской войны. Каковы главные политические постулаты, которыми руководствовался Ленин в 1917 году? Что принципиально нового внес он в анализ политической ситуации? Каковы были одновременно его главные стратегические просчеты в оценке ее? Важно попытаться понять мотивы его рассуждений и действий, не вставая при этом ни в позу подобострастного почитания, ни высокомерного опровержения. Думается, что успех на этом пути возможен только в том случае, если мы будем рассматривать Ленина как отражение определенных процессов, происходивших в российском обществе на рубеже XIX—XX веков. Иначе говоря, если использовать аналогию, то на Ленина надо посмотреть, как на «зеркало» не только российской революции, но и общемировых процессов.

Годы второй российской революции — это «звездные часы» Ленина-политика. На наш взгляд, можно выделить ряд основных политических постулатов, которыми он руководствовался особенно в 1917 году. В первую очередь, надо отметить, что В. И. Ленин выдвинул по сути новую национальную идею — непосред-

⁸ Круглый стол «Октябрьский штурм» // Санкт-Петербургские ведомости. — 7.11.2012. — С. 4.

⁹ Старцев, В. И. Революция 1917 года в новейшей учебной литературе // Революция 1917 года в России: сб. научных статей. — СПб.: Третья Россия, 1995. — С. 169—170.

ственного перехода к социалистическому обществу. Он, в частности, писал: «Идти вперед в России XX века, завоевавшей республику и демократизм революционным путем, *нельзя*, не идя к социализму, не делая *шагов* к нему (шагов, обусловленных и определяемых уровнем техники и культуры...)», одновременно заявляя: «Погибнуть или на всех парах устремиться вперед. Так поставлен вопрос историей»¹⁰. Представляется, что это было крайне важно в ситуации того времени. Сегодня большинство исследователей этого периода сходятся во мнении, что Первая мировая война породила серьезный кризис европейской цивилизации. Есть историки, которые предлагают вести разговор, и для этого есть серьезные аргументы, о едином процессе «всероссийского потопа» или второго смутного времени 1914—1921 годов¹¹. В этой ситуации от политиков и политических партий требовался качественно новый масштаб мышления, позволявший наметить выход из этого кризиса с наименьшими потерями. Российская политическая элита в своем подавляющем большинстве оказалась к этому неготовой и неспособной.

Во-первых, в распоряжении российского истеблишмента «не оказалось идеологической доктрины или хотя бы идеи, способной консолидировать общество на длительный период крайнего напряжения сил. Это дополнялось наличием социокультурной «пробки», перегородками «между типологически разными мирами “верхов” и “низов”, элиты и низших слоев, города и деревни»¹².

Во-вторых, после свержения царизма основные политические партии и группировки ограничивались лишь предложением «заплат» на российское «рубище»: от продолжения войны до победы, до ожидания Учредительного собрания с весьма неясными пер-

¹⁰ Ленин, В. И. Полн. собр. соч. — Т. 34. — С. 192, 198.

¹¹ Холквист, П. Тотальная мобилизация и политика населения: российская катастрофа (1914—1921) в европейском контексте // Россия и первая мировая война: материалы международного научного colloquiuma. — СПб.: ДБ, 1999. — С. 83. Отметим, что точку зрения П. Холквиста в ходе дискуссии поддержал Ф. Вчисло (США). — Там же. — С. 173.

¹² Дьячков, В. Л., Протасов, Л. Г. Великая война и общественное сознание: превратности индоктринации и восприятия // Россия и первая мировая война. — С. 59—60.

спективами. Как отметил Ф. А. Селезнев, кадеты, в частности, оказались не способны «разработать новую идеологию, адекватную реалиям 1917 г.»¹³. Это же можно сказать и о других основных политических партиях российского общества. Между тем, по Всероссийской переписи 1897 года, около 65 % населения составляла молодежь (возраст до 30 лет). К 1914 году среди рабочих города и деревни значилось 29 % людей до 19 лет¹⁴. Хорошо известно, что молодежь в целом гораздо более эмоциональна, деструктивна и радикальна. В этой ситуации идея коренного переустройства жизни, создания общества, лишенного пороков, несомненно, привлекала значительную часть активных граждан, внушала им веру в возможность ее реализации.

Конечно, ленинская идея не имела шансов стать подлинно общенациональной, сплотить ради общих созидательных целей различные социальные группы. Наоборот, она углубляла, усиливала социальный раскол, но она была способна увлечь на время огромные массы, истерзанные тяготами войны, прекрасной мечтой. В теоретических работах Ленин подчеркивал, что большевики не призывают к немедленному введению социализма, а лишь доказывают, что «нельзя идти вперед, не идя к социализму»¹⁵. В агитационных обращениях в 1917 году Ленин делал упор прежде всего на то, что «только власть Советов рабочих, крестьянских и солдатских депутатов поможет начать решительную борьбу и за мир, и за землю, и за социализм»¹⁶. Ленин подчеркивал, что большевики, придя к власти, немедленно предложат «справедливый мир всем воюющим народам», немедленно «помещичьи земли будут объявлены владением и достоянием всего народа»¹⁷.

В стратегическом плане реформы, конечно, более созидатель-

¹³ Селезнев, Ф. А. Выборы и выбор провинции: партия кадетов в Нижегородском крае (1905—1917 гг.). — Н. Новгород, 2001. — С. 199.

¹⁴ Крапивин, М. Ю. Непролетарские партии России в борьбе за молодежь. 1917—1925 гг. — Вологодск, 1990. — С. 8; Стецура, Ю. А. Октябрь 1917 г. и молодежь в послереволюционном преобразовании России // Октябрь 1917 г. в истории России и мира: материалы межрегиональной научной конференции. — Ставрополь, 1997. — С. 182.

¹⁵ Ленин, В. И. Полн. собр. соч. — Т. 34. — С. 191.

¹⁶ Там же. — Т. 32. — С. 50.

¹⁷ Там же. — Т. 34. — С. 285.

ны, чем революция. Но есть моменты, когда исторический процесс проскакивает критическую черту, «исторический Рубикон» и никакие полумеры уже не спасают. Машина идет вразнос, и политик должен уметь возглавить стихийный процесс, чтобы попытаться подчинить его своей воле, направить стихию народной воли в определенное русло. Ленин оценил глубину социально-культурного раскола России. Это разрыв в уровне жизни, разрыв в менталитете и как результат — заряд накопившейся ненависти. Размышляя позднее над событиями революции, В. А. Маклаков писал В. В. Шульгину 5 марта 1925 года: «... все национальные русские черты ... я ставлю на счет ... исторически сложившегося режима. Задача 20-го века России была перевести ее ... на рельсы всей Западной Европы, где в большей или меньшей степени, но все участвуют в строительстве государства, где если и существует правящая олигархия, то ее господство зависит только от того, в какой мере она сумеет обмануть громадную и невежественную массу. Но за этой массой остается всегда решающий голос. ... Одним из коренных грехов нашего великорусского правительства было небрежение к этому [национальному] вопросу, непонимание того, что Россия страна разноразноязычная и разноразноплеменная»¹⁸.

Понимание важности национального вопроса и готовность решать его с учетом реальных настроений разноразноплеменных народов была еще одной важной особенностью позиции Ленина. Напомню его высказывание: «И мы ... хотим ... свободной и независимой, самостоятельной, демократической, республиканской, гордой Великороссии, строящей свои отношения к соседям на человеческом принципе равенства, а не на унижающем великую нацию крепостническом принципе привилегий...»¹⁹.

Таким образом, решение вопросов о земле и мире представляло преддверие социализма, а сама идея борьбы за создание будущего социалистического общества позволяла объединить на

¹⁸ Будницкий, О. «Еврейский вопрос» в эмигрантской публицистике 1920—1930-х гг. // Евреи и русская революция: материалы и исследования. — М.; Иерусалим, 1999. — С. 401—402.

/// ¹⁹ Ленин, В. И. Полн. собр. соч. — Т. 26. — С. 108—109.

какой-то период различные потоки социальных и национальных движений. Это позволило большевикам всего за несколько месяцев превратиться из одной из левых партий с весьма небольшим числом избирателей (в июне 1917 года на выборах в районные думы в Москве большевики получили 11 % голосов; на Первом Всероссийском съезде крестьянских депутатов в мае 1917 года резолюция Ленина собрала только шесть голосов из более 800 делегатов и т. п.) в лидера леворадикального блока, включавшего кроме большевиков левых эсеров, анархистов, ряд других политических партий и течений. А. Ф. Керенский позднее писал: «Секрет успеха большевистской пропаганды объясняется именно тем, что большевики говорили с ними (народными массами. — В. И.) на простом, понятном им языке»²⁰.

Одновременно Ленин после 1917 года продемонстрировал умение крайне быстро отказываться от неработающих лозунгов, соединяя утопию и крайний прагматизм: государство-коммуна и переход к единоначалию, лозунг «диктатуры пролетариата» и реальная «диктатура партии», заключение Брестского мира и т. д. К этому надо добавить наличие у Ленина черт мессианства. Он был убежден в собственной правоте, в праве большевистской партии выступать от имени большинства народа, «вести весь народ к социализму, ... быть учителем, руководителем, вождем всех трудящихся и эксплуатируемых»²¹. Таким образом, можно сказать, что в эти годы Ленин сумел направить исторический процесс, сломавший старые государственные рамки, в определенное русло, удержать его под контролем. Но в эти же годы Ленин допустил в своих построениях ряд стратегических просчетов, которые и стали в будущем одним из серьезнейших факторов закономерного крушения советской цивилизации.

1. Это уверенность в том, что переход к социалистическому этапу российской революции станет началом мировой, а точнее европейской, пролетарской революции. В статье «Кризис на зрел» В. И. Ленин уверял: «Сомнения невозможны. Мы стоим

²⁰ Керенский, А. Ф. Россия на историческом переломе // Вопросы истории. — 1991. — № 1. — С. 179.

²¹ Ленин, В. И. Полн. собр. соч. — Т. 33. — С. 26.

в преддверии всемирной пролетарской революции»²². Через несколько лет, 6 ноября 1920 года, на пленуме Московского совета В. И. Ленин напомнит: «Мы и начали наше дело исключительно в расчете на мировую революцию»²³.

2. Недооценка возможных последствий гражданской войны.

По словам В. И. Старцева, «Ленин недооценивал силу сопротивления свергнутых классов. ... Он презирал буржуазию и буржуазную интеллигенцию, считал всех ее представителей заведомыми трусами»²⁴. В. И. Ленин неоднократно в 1917 году уверял, что фраза «о потоках крови в гражданской войне» может вызвать лишь смех всех сознательных рабочих и якобы «никакие “потоки крови” во внутренней гражданской войне не сравнятся даже приблизительно с теми морями крови, которые русские империалисты пролили» (летом 1917 г.)²⁵. Когда тяжелейшие последствия Гражданской войны выявились во всей полноте, В. И. Ленин, выступая на Первом Всероссийском съезде трудовых казаков 1 марта 1920 года, попытался переложить ответственность за ее последствия на меньшевиков и эсеров. Он, в частности, сказал: «Тогда вашей программой было социальное преобразование без гражданской войны. Нашелся ли бы на свете хоть один дурак, который пошел бы на революцию, если бы вы действительно начали социальную реформу?»²⁶.

3. Идея государства-коммуны.

Утопизм Ленина ярко проявился в тогдашнем понимании им будущего пролетарского государства. Ему казалось, что сам переход власти в руки рабочих подорвет основы бюрократизма. В работе «Государство и революция» он писал: «Рабочие, завоевав политическую власть, разобьют старый бюрократический аппарат, сломают его до основания, ... заменят его новым, состоящим из тех же самых рабочих и служащих, *против* превращения коих в

²² Ленин В. И. Полн. собр. соч. — Т. 34. — С. 275.

²³ Там же. — Соч. — Т. 42. — С. 1.

²⁴ Старцев, В. И. Мы — с Лениным // О Ленине — правду: дайджест прессы. — Л., 1991. — С. 120—121.

²⁵ Ленин, В. И. Полн. собр. соч. — Т. 34. — С. 224, 226.

²⁶ Там же. — Т. 40. — С. 179.

бюрократов будут приняты тотчас меры, подробно разобранные Марксом и Энгельсом: 1) не только выборность, но и сменяемость в любое время; 2) плата не выше платы рабочего; 3) переход немедленный к тому, чтобы *все* на время становились “бюрократами” и чтобы поэтому *никто* не мог стать “бюрократом”»²⁷.

Любопытно, что одновременно В. И. Ленин мечтал о колоссальной бюрократизации в деле организации труда: «Богатые должны получить от того союза рабочих или служащих, к которому ближе всего относится их область деятельности, рабочую книжку; они должны еженедельно, или через какой-либо другой ... срок, получать удостоверение от этого союза, что ими добросовестно выполняется их работа; без этого они не могут получить хлебной карточки и продуктов продовольствия вообще»²⁸. Организация хозяйства также представлялась ему весьма простым делом: «Все народное хозяйство, организованное как почта, с тем, чтобы техники, надсмотрщики, бухгалтеры, как и *все* должностные лица, получали жалованье не выше “заработной платы рабочего”, под контролем и руководством вооруженного пролетариата — вот наша ближайшая цель. Вот какое государство, вот на какой экономической основе нам необходимо»²⁹ и «Все общество будет одной конторой и одной фабрикой с равенством труда и равенством платы»³⁰. Когда же экономические реалии оказывались сильнее политических лозунгов, как в случае с существованием подпольного рынка (так называемое мешочничество), В. И. Ленин готов был обвинить в этом самих рабочих, которые, по его словам, проявляют «чудовищную бездеятельность»³¹. А методом борьбы, в первую очередь, предлагались обыски и расстрелы, причем расстрелы на месте³². Но, как подчеркивает современный исследователь А. Ю. Давыдов, «мешочничество выступало естественным

²⁷ Ленин В. И. Полн. собр. соч. — Т. 33. — С. 109.

²⁸ Там же. — Т. 34. — С. 311.

²⁹ Там же. — Т. 33. — С. 50.

³⁰ Там же. — С. 101.

³¹ Там же. — Т. 35. — С. 311.

³² Там же. — С. 311—312.

компенсатором бессилия отечественной власти удовлетворить насущные потребности людей» и «в конечном счете народ одерживал победы, хотя доставались они дорогой ценой»³³. Уже к весне 1918 года В. И. Ленин признал крах идеи немедленного осуществления «государства-коммуны», призвав соединить «митинговый демократизм трудящихся масс с железной дисциплиной во время труда, с беспрекословным повиновением — воле одного лица ... во время труда»³⁴.

4. Проблема стимулов к труду в пролетарском государстве.

По сути, В. И. Ленин впервые всерьез задумался над этой проблемой в конце декабря 1917 года. Среди тем, которые он наметил «для разработки», значились: «Как организовать соревнование?», «Дисциплина рабочих и босяческие привычки», «Учет и контроль как сущность социализма», «Национализация промышленности и “долг” рабочих в работе»³⁵. Это, безусловно, было вызвано реалиями повседневной жизни. Оказалось, что рабочие, официально ставшие правящим классом советской Республики, в своем большинстве не были склонны проявлять «чудеса трудового героизма», которых ожидали от них политические лидеры большевиков. М. П. Томский, указывая на тяжелейшее положение промышленности, отмечал, что рабочий «превращается в пенсионера государства, паразита, живущего на чужой счет»³⁶.

В этой ситуации В. И. Ленин доказывает, что конкуренция могла «воспитывать предприимчивость, энергию, смелость почина» лишь при мелком товарном производстве. А в условиях акционерных предприятий, синдикатов и т. п. «конкуренция означает неслыханно зверское подавление предприимчивости, энергии, смелого почина массы населения, гигантского большинства его». В результате он противопоставляет конкуренции, частной предприимчивости идею социалистического соревнования, которое даст возможность большинству трудящихся «развернуть свои

³³ Давыдов, А. Ю. Нелегальное снабжение российского населения и власть. 1917—1921 гг. — СПб.: Наука, 2002. — С.333, 334.

³⁴ Ленин, В. И. Полн. собр. соч. — Т. 36. — С. 203.

³⁵ Там же. — Т. 36. — С. 188, 190.

³⁶ Профессиональный вестник. — 1918. — № 7—8. — С. 7.

способности, обнаружить таланты»³⁷. Но соревнование он понимал прежде всего как соревнование отдельных предприятий, отдельных деревень, каждая из которых «является производительно-потребительской коммуной»³⁸. Отсюда главной экономической задачей объявлялись «учет и контроль» «за количеством труда и за распределением продуктов»³⁹. Через несколько лет, 6 ноября 1920 года, у Ленина вырвется весьма примечательная фраза: «Нам надо теперь собрать воедино всех тружениц и тружеников и заставить их работать вместе»⁴⁰. Ленин признавал, что коренной задачей является более высокая, чем при капитализме, производительность труда, а в связи с этим «его высшая организация»⁴¹. В результате государственная собственность на деле создала тупиковую экономику, лишенную внутренних стимулов к саморазвитию, нуждавшуюся в постоянном внешнем подхлестывании, соединении энтузиазма с подневольным трудом.

Таким образом, сила Ленина как политика на этапе задачи взятия власти сочеталась одновременно с серьезнейшими стратегическими просчетами. Это в определенной степени обусловило проблемы 1920-х годов, вставшие перед партийно-государственной элитой. События 1921 года показали, что Ленин был готов ради конечной цели к резким социально-экономическим поворотам. Но мы уже никогда не узнаем, способен ли был Ленин стать «российским Дэн Сяопином».

5. Еще одной отличительной чертой Ленина, ярко проявившейся в 1917 году, можно назвать стремление и умение быть «дирижером», объединяющим в мощный «оркестр» различные течения единого потока. Не будем забывать, что на протяжении всего 1917 года в большевистской партии было немало деятелей, самостоятельно мыслящих и не склонных соглашаться с Лениным автоматически. Были «умеренные», или «правые», большевики, самым известным из которых считался Л. Б. Каменев. Он

³⁷ Ленин, В. И. Полн. собр. соч. — Т. 35. — С. 195.

³⁸ Там же. — Т. 35. — С. 203; т. 36. — С. 191.

³⁹ Там же. — Т. 35. — С. 199—200.

⁴⁰ Там же. — Т. 42. — С. 5.

⁴¹ Там же. — Т. 36. — С. 187.

доказывал, что буржуазно-демократическая революция продолжается, а российское крестьянство и иностранная буржуазия не допустят победы социализма в России. Были «левые», критиковавшие ЦК за «соглашательство». Из них можно назвать С. Я. Багдатыева и М. И. Лациса. Так, С. Я. Багдатыев писал в листовке в ночь на 21 апреля 1917 года: «Долой Временное правительство! Никакого ему доверия! Никакой ему власти!»⁴².

На VII (Апрельской) Всероссийской конференции (24—29 апреля 1917 года) главным оппонентом Ленина выступил Л. Б. Каменев. По национальному вопросу Ленину возражали Ю. Л. Пятаков и Ф. Э. Дзержинский. Ленин остался в меньшинстве с предложением о создании нового Интернационала. Однако Ленин не хотел отсекал своих оппонентов. При выборах ЦК из девяти человек много возражений вызвала кандидатура Каменева. Ему припомнили поведение на суде в 1915 году, упрекали за нынешнюю позицию. И тогда в его поддержку высказался Ленин. Он, в частности, сказал: «Деятельность Каменева продолжается 10 лет, и она очень ценна. ... То, что мы спорим с т. Каменевым, дает только положительные результаты. Присутствие т. Каменева очень важно, так как дискуссии, которые веду с ним, очень ценны. Убедив его, после трудностей, узнаешь, что этим самым преодолеваешь те трудности, которые возникают в массах». В результате в ЦК прошли в порядке полученных голосов Ленин, Г. Е. Зиновьев, И. В. Сталин, Л. Б. Каменев, В. П. Милютин, В. П. Ногин, Я. М. Свердлов, И. Т. Смилга, Г. Ф. Федоров⁴³. Таким образом, более трети ЦК составляли «умеренные» — Зиновьев, Каменев, Милютин, Ногин.

Неверно думать, что в 1917 году партия слепо подчинялась приказам ЦК или Ленина. ЦК просто не в силах был контролировать деятельность даже крупнейших региональных организаций. Этому мешали огромные расстояния, незначительность ап-

⁴² Петербургский комитет РСДРП (б) в 1917 году: протоколы и материалы заседаний. — СПб.: Бельведер, 2003. — С. 201—202.

⁴³ Седьмая (Апрельская) Всероссийская конференция РСДРП (большеви́ков): протоколы. — М., 1958. — С. 78—86, 212—222, 228, 234, 322—

парата, слабость средств связи, общий хаос и постоянно меняющаяся ситуация. В Петрограде помимо ЦК огромную роль играли Петербургский комитет и Военная организация («Военка») ⁴⁴. Например, на заседании ПК 11 июня 1917 года при обсуждении вопроса о состоявшемся решении ЦК отменить демонстрацию 10 июня В. И. Ленин сказал: «Ваше право — право протестовать против действий ЦК законно, и ваше решение должно быть свободным» ⁴⁵. Также следует отметить вхождение в партию «межрайонцев», усилившее большевиков значительной группой интеллектуалов (Л. Д. Троцкий, А. В. Луначарский, А. А. Иоффе и др.). Именно Л. Д. Троцкий предполагал основным докладчиком на VI съезде партии, и только после его ареста этот доклад был поручен Сталину ⁴⁶. Наконец, надо подчеркнуть, что в октябре 1917 года большевики брали власть во главе левого политического блока (левые эсеры, анархисты-коммунисты, меньшевики-интернационалисты и т. п.).

Беспощадно боровшийся с меньшевистскими и эсеровскими взглядами Ленин допускал разномыслие внутри большевистской партии в определенных пределах, опираясь в зависимости от ситуации на различные группы в руководстве. Такие пределы устанавливались решениями партийных конференций и съездов, общим настроением на отказ от соглашения с буржуазными (так называемыми цензовыми) партиями. До сих пор нет убедительного ответа, почему большевики в 1917 году, подобно анархистам, эсерам и меньшевикам, не раскололись на ряд организационно самостоятельных течений. Но вывод американского историка А. Рабиновича ⁴⁷, что «относительная гибкость партии, так же как ее способность улавливать преобладавшие настроения масс, содействовала победе большевиков, по крайней мере, столько же,

⁴⁴ См.: Рабинович, А. Революция 1917 года в Петрограде: большевики приходят к власти // пер. с англ. — Изд. 2-е, испр. и доп. — М.: Весь мир, 2003. — С. 23.

⁴⁵ Петербургский комитет РСДРП (б) в 1917 году. — СПб.: Бельведер, 2003. — С. 289.

⁴⁶ Шестой съезд РСДРП (большевиков). Август 1917 года: протоколы. — М., 1958. — С. 7.

/// ⁴⁷ Рабинович, А. Революция 1917 года в Петрограде... — С. 23.

сколько революционная дисциплина, организационное единство и авторитет Ленина», представляется с учетом вышесказанного вполне убедительным.

ПОЛИТИЧЕСКИЙ МЫСЛИТЕЛЬ Н. В. УСТРЯЛОВ О НАЦИИ И ГОСУДАРСТВЕ

/// *В. К. Романовский*, ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», Нижний Новгород —
vkroman@mail.ru

Николай Васильевич Устрялов получил широкую известность как политик, публицист, инициатор сменовеховского движения и основатель идеологии национал-большевизма. Большое место в его трудах занимает тема русской революции, ее природы, тенденций и трансформации. Но творческое наследие Н. В. Устрялова, несомненно, выходит далеко за пределы текущей публицистики и общественно-политической проблематики. Он был крупным политическим мыслителем, ученым, объектами исследования которого стали современная эпоха, социальные катаклизмы, общество, культура.

Особый интерес профессор права (в 1920—1934 годах он читал лекции на Харбинском юридическом факультете) проявляет к проблемам нации и государства. В его творческом наследии имеется немало публикаций, прямо или косвенно связанных с национальной проблематикой. Автор анализирует место и роль национального фактора в мире, дает свое толкование нации как важнейшей ценности человечества, обращается к теме русской нации, выявляет новые тенденции в развитии национальных отношений в советском обществе.

В современную эпоху, по словам Устрялова, обостряется вопрос о судьбах наций, национальных государств и самобытных культур. «Нашей эпохе суждено, по-видимому, — пишет он, — бурно оживить национальный принцип... Повсюду в мире — национальные движения, брожения, стремления. Рядом с процессом международного объединения, повелительно диктующегося мно-

жеством неотвратимых сил современной жизни, рядом с растущей «взаимозависимостью» государств — совершается оформление и кристаллизация национальных идей. Параллельно интеграции идет дифференциация...» Эти процессы, по его мнению, отражают тенденцию, характерную для современной эпохи, — возрастание национального фактора в мире. «История ставит вопрос о нации в порядок дня, — подчеркивает он. — ...Каждая нация хочет достичь самосознания, познать себя как нацию, оправдать свое бытие перед лицом истории». Каждый народ стремится реализовать свой потенциал, хочет «оказаться в числе избранных, заслужить право на избрание». Это характерно и для русской нации, оказавшейся в центре всеобщего внимания вследствие революционных событий¹.

В ряду многочисленных откликов о России Устрялову «достаточно неожиданным» показалось высказывание французского ученого-юриста Леона Дюги, который утверждал: «Россия не нация. Россия еще далеко не вступила в национальную стадию своего бытия. Россия есть куча населения — не больше»². Поскольку такая позиция принадлежала не рядовому журналисту, а видному представителю европейской интеллектуальной мысли, Устрялов посчитал необходимым откликнуться специальной статьей на это утверждение, чтобы доказать полную его абсурдность, привлекая для этого обширный научно-теоретический и фактический материал.

Устрялов определяет методологические и теоретические подходы к проблеме. Он исходит из того, что нация — не естественное, а историко-социальное и культурно-духовное образование. Единство расы, политической власти, языка, религии, наличие границ, по его словам, не могут считаться признаками нации. Антропологический фактор вообще играет второстепенную роль в процессе создания нации, «чистой крови» нет в принципе ни у одного народа. Политическая власть также не может считаться признаком нации, ибо в истории немало примеров, когда нация не

¹ Устрялов, Н. В. О русской нации // Н. В. Устрялов. Под знаком революции. — 2-е изд. — Харбин, 1927. — С. 374.
/// ² Цит. по: Устрялов, Н. В. О русской нации. — С. 375.

имела собственного государства (поляки до 1918 года, итальянцы до государственного объединения). Бывают государства многонациональные (прежняя Австро-Венгрия), а бывают нации, долгое время лишенные самостоятельной государственности. Язык, являясь мощным орудием национального общения и великим фактором национального объединения, тоже, считает автор, «не может считаться сущностью нации». Это подтверждают примеры Бельгии, Швейцарии, где нет единого языка. В то же время англичане и американцы, говорящие на одном языке, являются самостоятельными нациями. Было бы ошибочно, полагает Устрялов, вводить и элемент религии в понятие нации. Так, латинские народы, объединенные общностью религии, остаются обособленными нациями, а в пределах одной нации могут наблюдаться религиозные различия (протестантизм и католицизм в Германии). Что касается границы, то и она не представляется обязательным условием, ибо на однородной территории подчас размещаются различные нации, а разнородные территории занимает одна и та же нация³.

Признаками нации, утверждает Устрялов, следует считать общность сознания, культуры, традиций, обычаев, духовное единство общественных групп и слоев, всех поколений. «Нация есть состояние сознания. Ее объективная реальность психична, духовна. *Общность традиций, потребностей, стремлений* — вот что такое нация, — утверждает он. — *Общность исторических судеб, единство воли к совместной жизни...* Нация есть союз живых и мертвых поколений, единство богатых и бедных, властвующих и подвластных, ученых и неграмотных. Нация имеет свои культурные символы, свои нетленные ценности...»⁴.

Такое понимание нации признавалось и Дюги, называвшим критерием нации «общую борьбу для достижения общей цели и, в особенности, общего идеала». Но методику испытания народов «на звание нации», предложенную этим ученым, Устрялов считал далекой от науки. Дюги заявлял, что если объехать войска стран — участников войны (начавшейся в 1914 году. — В. Р) и спросить

///³ Устрялов, Н. В. О русской нации. — С. 375—376.

///⁴ Там же. — С. 376—377.

у солдат: «зачем ты воюешь?», то осмысленный ответ наверняка бы дали французы, немцы, англичане, и потому они вправе называться нациями. А русский мужик, по версии Дюги, не смог бы объяснить, «за что он борется». Отсюда вывод: «Если бы русские, подобно нам, смотрели на войну 1914 г. как на подлинно национальную войну, то они бы из нее не вышли до полной победы...». Русское поражение в минувшей войне, а также большевизм, который не мог бы быть у народа, «являющегося действительно нацией», подтверждает, что Россия не нация⁵.

Такой подход к определению нации Устрялов подвергает обоснованной критике. Нация, подчеркивает он, «есть динамика, нация есть процесс». Вне анализа исторических судеб нет и анализа наций. Нельзя вырвать минуту из истории народа и на ее основе делать ответственные выводы. Если, по словам профессора права, такой своеобразный «научный» метод применить к отечеству г. Дюги и вырвать из французской истории 1814, 1815 или 1871 годы, то можно «блеснуть очень горячей, уничтожающей французскую нацию митинговой речью». Но цена ее будет ничтожной. Харбинский ученый предлагает свой критерий «испытания народов на звание нации»; он зиждется на восприятии народа как целостного культурно-исторического сообщества, имеющего особенное восприятие мира и символы, в которых воплощается и отражается «национальная душа». Русскому народу свойственна, отмечает он, глубочайшая активность на разных этапах истории. Борьба с татарским игом, собирание русской земли вокруг Москвы, Смутное время, азиатская экспансия России на восток, Северная война, Отечественная война 1812 года и другие исторические вехи, указывает Устрялов, свидетельствуют о том, что русский народ — не безмолвная «аморфная масса», а нация, объединенная общими целями, помыслами и общей судьбой. Победные этапы русской нации закреплялись на Куликовом поле, под Полтавой, у Бородина и отражаются в подвигах Минина и Пожарского, Ивана Сусанина, партизан 1812 года. В этих именах — «преемственность, нить, традиция». «Народ соборно вы-

/// ⁵ Цит по: Устрялов, Н. В. О русской нации. — С. 377—380.

ступает нацией, нация переплетается с государством. От Александра Невского и Дмитрия Донского к московским князьям и царям, к Петру Великому и петербургской державе — эта *государственная линия* является в то же время и *национальной*», — подчеркивает Устрялов⁶.

Нации, уточняет он, обладают неизбежной динамичностью, они «зреют и становятся», и в процессе этого формируется обособленный *национальный характер*. Народ может быть нацией в большей или меньшей степени. Так, русский народ в эпоху Ивана III был менее нацией, чем в годы Смуты или Отечественной войны 1812 года⁷.

Нация, продолжает он, немислима не только без собственной истории, но и культуры. Культурно-национальные ценности, созданные русским народом, «носят печать самостоятельного восприятия жизни и мира». Такие имена, как Достоевский, Толстой, Глинка и Мусоргский «могут быть только русскими». Народ, имеющий такую великую историю и такую великую культуру, безусловно, «заслуживает наименования нации». Что же касается поражения России в войне, то такое случалось с Германией и Францией, но никому не приходит в голову «отрицать» германскую или французскую нации. Возмущаясь же большевистской тиранией, Дюги «забывает, что во французской истории тоже были свои тираны»⁸.

Устрялов отвергает также мнение тех, кто связывает рождение нации с утверждением либеральных ценностей в европейских странах. Демократия, отмечает он, послужила мощным фактором национальных движений. Но прямой зависимости здесь нет: итальянцы и после фашистского переворота не перестали быть нацией, а японская нация не была менее сплоченной от отсутствия всеобщего избирательного права⁹.

Русская история и культура, великие имена и символы России подтверждают, констатирует Устрялов, что русская нация «есть

⁶ Устрялов, Н. В. О русской нации. — С. 380—383.

⁷ Устрялов, Н. В. Элементы государства // Классика геополитики. XX век: сб. / сост. К. Королев. — М., 2003. — С. 630—663.

⁸ Устрялов, Н. В. О русской нации. — С. 384—390.

⁹ Устрялов, Н. В. Элементы государства. — С. 631—632.

объективная историческая реальность». В подвиге государственного созидания и культурного творчества «становился и стал нацией русский народ»¹⁰.

Отстаивая тезис о русской нации как объективной реальностью, Устрялов не противопоставляет ее остальным народам России. В условиях советской власти, отмечает он, «идет культурно-национальное оживление народов России, и этот процесс можно только приветствовать. В новых условиях нельзя настаивать на целесообразности “русификаторской” политики петербургского стиля, стремившейся к непрременному культурному обезличению государственно подчиняемых национальностей. Следует различать политику «русения» и политику «русификации». «Первое органично, — замечает Устрялов, — вторая механична и насильственна»¹¹.

«На наших глазах формируется советская государственная нация, — отмечает он, — а поскольку исторически и политически “советизм” есть русская форма... — вывод напрашивается сам собой...»¹². Этот вывод ученый и политик формулирует позднее, возвращаясь к проблеме складывания в СССР «советской нации». Она, по его словам, исторически насыщена российскими традициями, продолжает русскую историю, хотя и на существенно новой ступени. «Россия умерла, чтобы ожить в советской империи, — пишет он. — Русский народ растворяется в советской нации, обретая себя в этом акте творческой самоотдачи»¹³. Таким образом, Н. В. Устрялов подтверждает, что русский народ является основой формирования новой «советской нации».

Но он критически оценивает некоторые аспекты национальной политики правящей партии. «Если культурно пробуждаются туркмены или калмыки, — задается он вопросом, — как же не проявлять признаков культурного оживления русским?» Рево-

¹⁰ Устрялов, Н. В. О русской нации. — С. 384, 393.

¹¹ Устрялов, Н. В. Национализация Октября // Под знаком революции. — С. 217.

¹² Устрялов, Н. В. Национализация Октября. — С. 217.

¹³ Устрялов, Н. В. О советской нации // Наше время. — 1934 — С. 30—31.

люционная доктрина, замечает Устрялов, побаивается «шовинизма господствующей нации», склонна иногда припятствовать ее культурно-историческому «самоопределению», и такая политика опасна. Но русский народ, развиваясь и осваивая просторы страны, «влечет за собой и всю ту пеструю, красочную, прекрасную фалангу народов, которых судьбы связались историей с его великой судьбой». Устрялов приветствует принцип гармоничного слияния в области национальных отношений многонационального государства. «Полнота — в разнообразии, а не в исключительности, — пишет он. — Интенсивность жизни, привлекательность жизни — в ее богатстве. Пусть в рамках единой государственности, проникнутой твердым сознанием спасительности своего исторического единства, цветут и пенятся разномастные, многоцветные обычаи, привычки, нравы, “культуры”. Пусть идет свободное и дружное их состязание...»¹⁴.

Таким образом, Н. В. Устрялов воздаст должное русской нации за ее «государственническую» и консолидирующую миссию. В советских условиях расцвета национальных культур он не настаивает на том, чтобы она выступала в роли просветителя и двигателя культурного прогресса. Ему близка идея формирования новой «советской нации» на основе «цветения» разных народов и культур многонационального советского государства, их развития через взаимообогащение.

Ряд публикаций Устрялова¹⁵ носит государствоведческий характер, отражает его взгляды на государство и его развитие. Эти работы имеют не только научный, но и общественно-политический характер, так как пронизаны духом современной эпохи и содержат факты из мировой практики государственного строительства последних десятилетий.

Государство, по Устрялову, есть результат долгого исторического развития человеческого общества. Оно возникает на опре-

¹⁴ Устрялов, Н. В. Национализация Октября. — С. 218.

¹⁵ См.: Устрялов, Н. В. Понятие государства // Вестник китайского права. — Вып. 1. — Харбин, 1931. — С. 11—23; Элементы государства // Классика геополитики. XX век: сб. / сост. К. Королев. — М., 2003. — С. 599—652.

деленной части земли в условиях перехода человека от кочевого образа жизни к земледелию. Различные факторы усложняют совместную жизнь людей, требуют новых форм взаимодействия, и государство создается как высшая форма человеческого общения, является «результатом усложнения общественных потребностей, широкого объединения людей и осознанной необходимости твердой охраны порядка в обществе»¹⁶.

По мнению Устрялова, государство не является исключительно правовым явлением. Его нельзя уместить в рамки чистого права, как это делает ряд известных государствоведов (К. Гербер, Г. Кельзен и др.), затушевывая «сложную историческую природу государства». В многовековой истории государственных образований многие стороны социальной жизни «ускользают из поля зрения юридического метода». Немыслимо изучать, например, государство абсолютизма исходя только из отождествления государственной реальности с правопорядком. Государствоведение должно быть диалектичным и опираться не только на юридические нормы (в них не могут отражаться все нюансы государственной жизни), но и на социологию, историческую науку, этику и другие научные направления¹⁷.

В определение государства, указывает профессор права, издавна принято вводить мотивы долженствования, то есть определять государство не столько таким, какое оно есть, сколько таким, каким оно должно быть с точки зрения науки. Но целесообразней начинать «с уяснения его фактической природы, его реальных признаков». Весьма спорным представляется и марксистское определение государства как «машин систематического насилия одного класса над другим»¹⁸, ибо функцией угнетения не исчерпывается роль правящего государственного слоя. В государстве проявляется не только классовая борьба, но и классовое

¹⁶ Устрялов, Н. В. Понятие государства. — С. 11, 14.

¹⁷ Там же. — С. 11, 14, 15.

¹⁸ Н. В. Устрялов, очевидно, имеет в виду В. И. Ленина: «Государство есть машина для угнетения одного класса другим, машина, чтобы держать в повиновении одному классу прочие подчиненные классы» (См.: Ленин, В. И. О государстве: лекция в Свердловском университете 11 июля 1919 г. // Полн. собр. соч. — 5-е изд. — М., 1965. — Т. 39. — С. 75).

сотрудничество, межклассовый мир. Социальная солидарность есть такой же закон природы человеческой, как и социальная борьба. Социология государства не вправе игнорировать различные классовые и групповые интересы, отражающиеся на политике государственной власти¹⁹.

Только на определенном этапе исторического развития, отмечает Устрялов, государство имеет тенденцию «юридироваться», то есть жить на основе законов. Властвование приобретает «все более правовой характер». Если на заре государственной жизни торжествовало убеждение, что «правитель независим от законов», то с течением времени его сменяет другое положение: «правитель, правительство — первый слугитель права». В современную эпоху главной задачей государства является служение благу целого, создание условий для процветания населения. Власть есть не личное преимущество, а общественное служение, иногда тяжелая повинность²⁰. Современное государство, продолжает Устрялов, может быть названо правовым государством. Правовое государство, если опираться на труды отечественных ученых-государствоведов — А. А. Алексеева, Ф. Ф. Кокошкина, С. А. Котляревского и др., — есть государство, которое в своих отношениях с подданными связано правом, подчиняется праву. Другими словами, приходит к заключению профессор права, это государство, члены которого по отношению к нему имеют не только обязанности, но и права, являются не только подданными, но и гражданами. В результате роста правосознания право перестраивает государство и превращает его в правовое явление²¹.

Необходимыми «элементами», или «признаками», государства Устрялов называет территорию, население и власть. Они обязательны и присутствуют во всяком государстве. Не может быть государства без территории, его определяющей, без населения, его населяющего, и без власти, в нем господствующей²². Каковы же

¹⁹ Устрялов, Н. В. Понятие государства. — С. 17—18.

²⁰ Там же. — С. 18.

²¹ Там же. — С. 19.

²² Устрялов, Н. В. Понятие государства. — С. 22; Он же. Элементы государства. — С. 601.

роль и значение каждого из них? На эти вопросы Н. В. Устрялов дает развернутые ответы.

Исключительно важное значение для государства, отмечает Устрялов, имеет территория. Понятие территории, по его словам, вырабатывается исторически, «в долгом процессе» и конструируется прежде всего как понятие государственно-правовое, юридическое. Территория есть «арена государственного властвования». Ее границы представляют собою не что иное, как пространственные пределы распространения власти данного государства, его правопорядка. «Территория, — в формулировке Устрялова, — есть область, занимаемая государственным союзом, то есть то пространство суши, воды и воздуха, на котором государство осуществляет свое господство... На одной и той же территории может осуществлять свое господство лишь одно государство, и без его прямого разрешения в пределах его границ никакая другая власть... не имеет права распоряжаться»²³.

Вслед за евразийцами Устрялов рассматривает государство в контексте географического местоположения, выходя на геополитический уровень осмысления проблемы. В государственном праве, по его словам, проблема территории анализируется в рамках чисто юридического исследования: территория-субъект, территория-граница и т. д. Отношение государства к территории исчерпывается только правовыми категориями. Однако, отмечает Устрялов, в учении о государстве роль пространственного фактора заслуживает серьезного внимания и требует освещения не только с правовой точки зрения (государствоведения), но и с позиции истории, географии, экономики и целого ряда других наук. В этом отношении особый интерес, по мнению правоведа и ученого, представляет сравнительно новая наука геополитика, изучающая «государство в свете географических особенностей его территории». Историки и государствоведы в геополитике через тему территории обращаются к географии как способу глубже и шире постичь историю и государство. Геополитика пронизана динамизмом: «...она изучает государства в их движении, в непрерывно меняющихся

/// ²³ Устрялов, Н. В. Элементы государства. — С. 604—605.

взаимоотношениях, в их связях и состязаниях — все это, разумеется, под знаком географии». Вскрывая географическую среду истории, геополитика «стремится уловить тенденции и перспективы дальнейшего развития». Эта наука близка политической географии, но различие их в том, уточняет Устрялов, что если геополитика, изучая государство «под знаком географии», «тяготеет» к прогнозам, то политическая география к ним «чужда»²⁴.

Устрялов активно оперирует евразийским термином «месторазвитие». Значимость *месторазвития* в истории народов, полагает Устрялов, трудно переоценить. Люди находятся в зависимости от земли, земной поверхности. Исторические формы расходования их энергии во многом связаны с географическими условиями. Так, одной из главных причин могущества Англии явился характер ее территории: островное положение и взаимная близость залежей железа и каменного угля. Общеизвестна роль Нила и его особенностей в развитии древней египетской культуры, Хуанхэ и Янцзы в истории Китая и т. п. На русскую историю серьезное влияние оказывали лесная и степная полосы, борьба леса и степи. Не менее любопытна, замечает Устрялов, и проблема соседства в истории; количество и качество соседей оказывает большое влияние «на характер народа и стиль государства». Например, географическая изоляция Англии долго позволяла ей придерживаться и в политике системы «изоляции». Напротив, неблагоприятное в смысле соседства положение Польши сыграло роковую роль в ее истории. Географическое положение России не менее заметно отразилось на ее жизни и культуре: соседство с монголами, влияние востока и запада — без учета этих факторов нельзя понять русскую государственность. Геополитический метод, по мнению Устрялова, чрезвычайно актуален с жизненной и научной точек зрения²⁵.

Вместе с тем, уточняет он, не следует впадать в «крайности географического фатализма». Не только география влияет на историю, но и наоборот — история на географию. Люди зависят от земли, но и земля зависит от людей. Человек изменяет земную

///²⁴ Устрялов, Н. В. Элементы государства. — С. 609—610.
///²⁵ Там же. — С. 611—613.

поверхность, преобразует природу, осушает болота, прорывает каналы, воздвигает города, создает ей «второе лицо». Территория тесно связана с государством, значительная часть энергии которого направляется на ее преобразование. «Месторазвитие, — утверждает Устрялов, — дано государству, но в то же время государство *творит*, изменяет свое месторазвитие. Отсюда всякая государственная экспансия может рассматриваться как процесс преобразования государством своего пространственного тела, своей территории»²⁶.

От обустройства и специфики природной среды, полагает профессор, зависит процесс развития сознания человека. Опираясь на труды русского исследователя Л. И. Мечникова, он выделяет три фазы в истории человечества, в процессе которых неуклонно расширялся географический горизонт людей: период речной культуры, период средиземноморский, период океанический. Каждый из этих больших культурно-исторических периодов, отмечает Устрялов, имеет свой тип государства. Для современного цивилизованного человечества горизонт сознания совпадает с земным шаром, то есть с месторазвитием всего человеческого рода²⁷.

Устрялов подчеркивает исключительное влияние территории, ее размеров на культурное развитие страны. «Глубоко ошибается тот, — пишет он, — кто считает территорию “мертвым” элементом государства, индифферентным его душе. ...Именно территория есть наиболее существенная и ценная часть государственной души, несмотря на свой кажущийся “грубо физический” характер... Лишь “физически” мощное государство может обладать великой культурой. Души “малых держав”... органически неспособны быть “великими”. Для этого нужен большой стиль, большой размах, большой масштаб мысли и действия...»²⁸.

Тезис о существовании прямой связи между территорией государства и его культурой автор аргументирует фактами мировой истории. Так, Рим оставался Римом и под властью республики, и

²⁶ Устрялов, Н. В. Элементы государства. — С. 614—616.

²⁷ Там же. — С. 616—617.

²⁸ Устрялов, Н. В. В борьбе за Россию: сборник статей. — Харбин, 1920. — С. 50.

под верховенством императоров; «римский гений («душа» государства) отнюдь не перестает быть самим собой от смены форм верховной власти... Он блекнет лишь тогда, когда наносятся не-сокрушимые удары по территории государства». Франция была «национальна и велика» при Робеспьере, Наполеоне, сколь при Людовике XIV. И «лишь поражение Наполеона... отнявшее у нее территориальные приращения, лишили ее вместе с ними и части души». «Население» превращается в «нацию» также под влиянием территории, — убежден Устрялов. Существеннейшим фактором рождения нации, подчеркивает он, являются «условия “территориального порядка”, создающие ... физическое благополучие, экономическую мощь»²⁹.

Следовательно, пишет профессор права, «всякий национализм, если он серьезен, должен быть прежде всего «топографическим». Для государственного деятеля, мыслящего патриота потеря территорий есть всегда «потеря живой силы», отмирание «части души». Поэтому первейшей задачей государства после любой смуты, считает он, является восстановление территориальной целостности³⁰.

Анализ второго элемента государства Устрялов начинает с его определения: «...Население (или народ) есть совокупность людей, живущих в пределах государственной территории и объединенных подчинением государственной власти». Властный авторитет превращает бесформенную массу индивидуумов в единый народ. Решающую роль в отношении между властью и населением играет механизм государственного подданства. Его сущность состоит в том, что независимо от чина, звания, положения каждый человек «обязан безусловно повиноваться правовым велениям государства». Государственное подданство приобретает на основе государственных законов и является необходимым условием существования всякого государства, «ибо повиновение есть основа государственной жизни». Но, называясь подданными, участники государственного союза являются гражданами, поскольку наделяются правами³¹.

²⁹ Устрялов, Н. В. В борьбе за Россию. — С. 50.

³⁰ Там же.

³¹ Устрялов, Н. В. Элементы государства. — С. 618—619.

Состав населения, биологические и этнические его особенности, по словам Устрялова, безусловно, оказывают влияние на развитие государства. Характер государственной власти, колонизаторская политика, взаимоотношения личности и коллектива — «все это в известной степени обуславливается естественными качествами соответствующего народа, “нижним этажом” его культуры». От степени приспособляемости того или иного народа к условиям климата «зависит иногда его историческая судьба». Характер европейских, азиатских и иных народов сказывается на строении их государств. В частности, национальный характер русского народа «есть результат сложных влияний и синтезов»³².

Проблема населения, указывает Устрялов, не исчерпывается рамками государственного права. Юридические категории в ней пересекаются с этнографическими и социологическими. Нередко в процессе использования понятий «народ», «народность», «нация» происходит их путаница, поэтому, считает ученый, необходимо выделить то, что свойственно каждому из них. Под народом, отмечает он, «большой частью подразумевают население государства», то есть совокупность составляющих государство и подчиняющихся его власти людей. Народ в этом смысле есть понятие государственно-правовое. Нет народа вне государства. Основным признаком понятия «народ» является «подчиненность общей государственной власти». Народ органически связан с государством и представляет собою общность поколений. Что же касается *народности*, или *национальности*, то это понятие по преимуществу этнографическое. Характерным признаком народности может считаться общий язык. Однако нередко в это понятие вкладывают другое содержание, объединяющее его с нацией. «Общность традиций, потребностей, стремлений, — повторяет свой тезис мыслитель, — вот что такое нация. Общность исторических судеб, общность воспоминаний... осознаваемое единство воли к совместной жизни...»³³.

Обращаясь к третьему элементу государства, Устрялов отмечает, что власть есть «органический признак всякой социальной

/// ³² Устрялов, Н. В. Элементы государства. — С. 622.

³³ Там же. — С. 623—629.

среды». Ученые, по его словам, потратили много времени на выработку понятия государственной власти, но не достигли успеха, ибо «юридический анализ бессилён охватить существо власти». Государство «есть не статика, а динамика», «сводить государственную власть к власти права... значит не объяснять и не осмысливать природу власти, а просто лишь констатировать, что нормы государственного порядка связывают поведение людей»³⁴.

Власть, замечает профессор, бывает разная. Государственная власть отличается от любой другой власти тем, что она, во-первых, «принудительная, господствующая, державная», заставляющая исполнять свои решения; во-вторых, любая другая власть является производной от власти государственной. Всякая власть, кроме государственной, господствуют с разрешения государства и в пределах государства. Государство же держится на себе самом, то есть обладает государственным суверенитетом, который «означает не что иное, как юридическую возможность суверенного государства не признавать никакой высшей над собою власти». Есть государственный суверенитет внутренний (верховенство в делах внутригосударственных) и внешний (независимость по отношению к другим государствам). Концепция «внешнего» суверенитета, по словам Устрялова, все чаще подвергается настойчивой критике; он якобы «обостряет международные отношения», «вредит делу мира» и т. п. Предпринимаются попытки ограничить и «внутренний» суверенитет в условиях деятельности международных организаций. Жизненные явления заставляют ученых искать и выработать новые юридические формулы, соответствующие современным реалиям³⁵.

Дореволюционный тезис Устрялова о приоритетной роли государства в истории человечества в сущности остается неизменным и в эмигрантский период его жизни. В работе о славянофилах он, как известно, подвергает критике их стремление ограничить роль государства управленческими и внешними (защитными) функциями. «Ошибочно видеть в государстве лишь чисто внешнюю, нравственно индифферентную силу... — отмечает он. —

/// ³⁴ Устрялов, Н. В. Элементы государства. — С. 641—642.
³⁵ Там же. — С. 642—649.

Государство выше общества, недаром оно обладает верховным правом по отношению ко всякого рода общественным союзам. Оно — условие их возможности, основа их существования и развития»³⁶. Позиция харбинского профессора предельно ясная: он ставит государство выше общества и само его существование рассматривает условием развития всего остального.

Таким образом, в творческом наследии Н. В. Устрялова важное место занимает национально-государствоведческая проблематика. Русский мыслитель раскрывает сущность нации как историко-социального и духовно-культурного явления, доказывает, что русская нация с ее богатейшей историей, культурой, особенным восприятием мира есть объективная историческая реальность, он отмечает ее «государственническую» миссию в прошлом и консолидирующую роль в советских условиях. Обращаясь к проблеме государства как ведущей ценности мировой истории, Устрялов выделяет его главные «элементы» — территорию, население и власть, раскрывает их сущностные и функциональные особенности, подчеркивает, что именно территория играет определяющую роль в жизни государства, является важнейшим фактором развития культуры и формирования наций.

РЕГУЛИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО СОСТАВА СТУДЕНЧЕСТВА СССР В 20—30-Е ГОДЫ XX ВЕКА

/// *А. А. Ильюхов*, Государственный университет управления (ГУУ), г. Москва — alklio@mail.ru

Одной из главнейших задач советского государства с самого начала его существования была задача создать свою «пролетарскую» (затем советскую) интеллигенцию. «Старая» интеллигенция в большинстве своем не разделяла большевистскую идеологию и не уважала «власть рабочих и крестьян». Поэтому уже в 20-е годы в стране началась подготовка кадров высшей квали-

/// ³⁶ Устрялов, Н. В. Политическая доктрина славянофильства (Идея самодержавия в славянофильской постановке). — Харбин, 1925. — С. 68.

фикации из числа именно рабочих и крестьян. Впрочем, крестьяне в высшую школу особенно не стремились, да и у рабочих не было особого желания получать высшее образование. Часто преградой становилось отсутствие необходимого образования. Поэтому наиболее результативным было массовое направление (иногда принудительное) «пролетарской молодежи» в вузы.

Таким образом поставленная задача главным при приеме в вузы сделала фактор социального происхождения. В результате в Московский промышленно-экономический институт (МПЭИ) в 1924 году были приняты 98 рабочих, 53 крестьянина и 91 служащий. По такому же принципу проводилось зачисление в вузы все 20-е годы. Но так как большинство «пролетарской молодежи» не имело соответствующего образования (а иногда молодые люди вообще не имели никакого образования), то были созданы особые образовательные учреждения для подготовки этой категории молодежи для поступления в вуз — знаменитые рабфаки. Их история сама по себе интересна, но она не является целью данного исследования¹. Согласно постановлению СНК от 17 сентября 1920 года, слушатели рабфаков получали льготы в виде освобождения от работы на производстве — полного или частичного. При частичном освобождении рабочий день учащегося рабфака сокращался не менее чем на два часа. Этот вариант учебы применялся в том случае, если человек *сам, лично*, без всякого направления и рекомендаций поступал на рабфак. Полное освобождение от работы имели слушатели рабфаков, направленные на учебу партийными и профсоюзными организациями. На июнь 1921 года полностью освобожденные от работы составляли 52 % общего числа рабфаковцев².

Но многие «выдвиженцы», формально числящиеся студентами, учиться не хотели или не могли в силу разных обстоятельств: недостаточных способностей, материальных трудностей и др. На-

¹ Подробнее см.: *Ильюхов, А. А.* Рабфаки — «кузница» новой интеллигенции // *Власть и общество в России XIX—XX вв.: материалы научной конференции, посвященной 80-летию со дня рождения проф. О. И. Тернового.* — М.: МПГУ, 2002. — С. 39—44.

/// ² Народное просвещение. — 1921. — № 89—90. — С. 21.

помним, что в начале 20-х годов в стране был голод. Чтобы избавиться от тех, кто фактически не учится, а также чтобы увеличить «пролетарскую прослойку» в высшей школе, в 1924 году была проведена так называемая академическая проверка, а попросту чистка студенческих рядов. Ее задачи были сформулированы следующим образом: ликвидировать «балласт во всех отношениях — и в академическом, и в социальном». Выяснилось, что число обучающихся в вузах расходится с потребностями страны в специалистах с высшим образованием. «Обилие» студентов не соответствовало также и пропускной способности вузов и их достаточно изношенному оборудованию. В результате за первую половину 20-х годов из вузов страны были исключены 18 000 студентов, из коих 75 % отчислены по ничем не оправданной «малоуспешности», а остальные по иным причинам. В целом число учащихся в вузах по стране было сокращено на 13—14 %. Больше всего исключенных было в «засоренных и перегруженных» художественных, социально-экономических и педагогических вузах. Не подвергались чистке студенты последних курсов. Естественно, в каждом вузе число исключенных было разным. Например, в МПЭИ было отчислено около 10 % студентов.

По мнению Наркомпроса, чистка оправдала себя и дала сильный толчок оставшимся студентам к усилению их академической «успешности». С этим выводом вполне можно согласиться, ибо угроза быть «вычищенными» за неуспеваемость оказалась сильнейшим стимулом к учебе.

Тогда же, в 1924 году, был резко сокращен прием в вузы непролетарского студенчества. Если в 1923/24 учебном году рабочие и дети рабочих составляли 15,3 % от общего количества студентов, то в 1924/25-м — уже 21,8 %, крестьяне и дети крестьян — соответственно 22,5 и 25 %. Резко увеличилось число и доля рабфаковцев. В 1923/24 уч. году они составляли 6,3 % всех студентов, а в 1924/25-м — уже 15,7 %³. Подобный принцип комплектования студенческого состава вузов негативным образом сказывался на качестве подготовки специалис-

/// ³ Народное просвещение. — 1925. — № 4. — С. 118—119.

тов, ибо студенты с пролетарским и крестьянским происхождением в силу понятных причин, как правило, были очень плохо подготовлены к учебе, а некоторые вообще не могли учиться. Понадобилось пять-шесть лет, чтобы убедиться в том, что отбор в вузы все-таки надо вести по знаниям, а не по анкете. Представление о динамике социального состава студентов в 1920 — начале 30-х годов дают следующие данные⁴.

**Социальный состав студентов (первокурсников),
принятых во вузы СССР в 1923—1932 гг., тыс. чел.**

Социальный состав	Годы							
	1923	1926	1927	1928	1929	1930	1931	1932
Рабочие	38,5	50,8	58,9	63,8	67,3	76,2	73	65
Крестьяне	42,8	37,2	26,1	20,3	19,3	15,4	20,5	28,5
Служащие	18,7	12	15	15,9	13,4	8,4	6,5	6,5
Всего студентов		33 753	37 076	40 537	50 804	57 568	80 153	114 531

Данные приведенной таблицы выявляют тенденцию роста рабочих (по социальному происхождению) среди студентов вплоть до 1930 года и значительное сокращение доли «служащих» (за 5 лет почти в 3 раза). В то же время общее число студентов утроилось.

Ситуация стала меняться со второй половины 20-х годов, когда увеличилась тяга молодежи (и не только «пролетарской») к учебе в вузах. Объяснялся этот феномен достаточно просто — получив высшее образование, став инженерами и другими специалистами высшей квалификации, эти молодые люди попадали в своеобразную советскую элиту, где иметь диплом инженера, врача, управленца и т. д. было и престижно и денежно. Знания стали больше цениться, хотя социальное положение и происхождение по-прежнему учитывались. В результате социального принципа формирования состава студенчества в вузах складывался весьма

/// ⁴ За промышленные кадры. — 1933. — № 10. — С. 26.

своеобразный облик студента, абсолютно отличный от студента дореволюционного времени.

Студенты 20—30-х годов совершенно не походили на предшествующее поколение, да и на нынешнее тоже. Прежде всего, обращает на себя внимание возраст студентов. Большинство из них были людьми достаточно зрелыми, иным было уже за тридцать. В частности, среди вновь принятых в 1932 году в вузы системы Народного комиссариата тяжелой промышленности молодежь до 18 лет составляла всего 3 % (сейчас минимум 93 %), в 1933 году — 6,1 %, в 1934-м — 5,6 %, в 1935-м — 8,8 %, в 1936-м — 10 %. Учащихся «без отрыва от производства» было еще меньше: соответственно с 1934 года — 2,7; 2,9 и 1 %. Основную массу первокурсников составляли люди в возрасте от 18 до 22 лет: 49,6; 54,4 и 62,7 %. Не намного меньше было и число «зрелых» первокурсников: их было соответственно 40,8; 34,7 и 28,6 %. Были среди вновь принятых и люди уже совсем не студенческого возраста — 30 лет и более. Таковых в 1932 году было 6,6 %, в 1933—1936-м — 4,8 %, 3,1 %, 3,7 %, 2 % соответственно⁵. Но постепенно, особенно со второй половины 30-х годов, определилась тенденция к омоложению студенчества.

Приведем примеры из реальной жизни. Среди выпускников уже упомянутого МИЭИ было много людей с солидным рабочим стажем и жизненным опытом. В 1934 году выпускниками МИЭИ стали: 37-летние М. К. Марахов (получил назначение на Коломенский завод), П. Н. Санько (направлен на Сталинградский тракторный), 36-летняя М. А. Лигман (направлена на СТЗ) и др. Основная масса выпускников 1934 года имела возраст 28—31 год. В 1934 и 1935 годах подавляющее количество студентов этого института имело возраст от 23 лет и выше: 73,3 % — в 1934 году и 69,7 % — в 1936-м⁶.

Государство к началу 30-х годов добилось, чтобы в общем количестве вновь принятых студентов рабочие составляли около

⁵ Российский государственный архив экономики (РГАЭ). — Ф. 7297. — Оп. 13. — Д. 11. — Л. 1 и об.; Кадры тяжелой промышленности в цифрах. — М., 1936. — С. 34.

/// ⁶ Кадры тяжелой промышленности в цифрах. — С. 34.

трех четвертей, а в 1930 году — даже 76,2 %. Все это было отражением целенаправленной политики государства на создание собственной «пролетарской» интеллигенции. Естественно, выходящие из других социальных слоев, особенно из «бывших», оказывались ущемлены в своих правах и практически не могли получить высшее образование.

Вообще «социально чуждые» элементы среди студентов могли быть не только не приняты в институты, но их могли исключить за то, что они скрыли свое «проблемное» происхождение. Иногда таких студентов отчисляли даже с последних курсов. Потребовалось вмешательство Наркомпроса, чтобы остановить волну подобных дел. Наркомпрос вступился за «социальных попутчиков» и 23 марта 1930 года издал специальное распоряжение, в котором потребовал подходить к исключению таких лиц «чрезвычайно осторожно, документально обосновывая каждое исключение и взвешивая все обстоятельства дела». Этим же приказом право решения вопроса о подобных исключениях передавалось в ведение заведующих крайоно и облоно⁷. Фактически этот приказ усложнял процесс исключения студентов из вуза по причинам социального происхождения.

Ситуация с социальным составом студенчества резко изменилась во второй половине 30-х годов, когда в 1935 году были отменены ограничения по приему в вузы по причине социального происхождения. Семнадцать лет (с 1918 г.) в вузы страны не принимались дети представителей бывших «эксплуататорских классов», то есть дети царских чиновников, духовенства, офицеров, особенно полиции и жандармерии, и других категорий «бывших». Это было следствием особой социальной политики партии. В частности, в марте 1930 года коллегия Наркомпроса приняла постановление, в котором требовала от вузов обеспечить прием главным образом «рабочих, батраков, бедняков, колхозников, обращая особое внимание на усиленное привлечение рабочих с производства».

Среди весьма существенных факторов, определяющих состав студентов вузов в эти годы, была *партийность*. Государство в

/// ⁷ Бюллетень НКП. — 1930. — № 11. — С. 311.

качестве приоритета для поступления в вуз определило партийность, то есть членство в ВКП (б) и в комсомоле. Это было следствием установки властей на прием в вузы только молодежи, «преданной делу партии». Поэтому доля студентов — членов ВКП (б) и ВЛКСМ была достаточно велика. В результате в 1932 году среди первокурсников, принятых в вузы НКТП, коммунистов и комсомольцев было 62,8 %, в 1933 году — 59,9 % и в 1934-м — 55,5 %. Среди учащихся «без отрыва от производства» доля «партийцев» (по выражению того времени) была несколько меньше — 49,7, 48,5 и 44,2 % соответственно. Динамику роста числа «партийцев» среди студентов вузов системы НКТП показывает следующая таблица⁸.

**Партийно-комсомольская прослойка
среди студентов вузов, в %**

Состав студентов	Годы						
	1923	1925	1927	1929	1930	1931	1932
Члены и канд. в чл. ВКП (б)	5,9	13,4	17,8	25,8	33	35,3	36,4
Члены ВЛКСМ	5,5	11,1	16,3	22,1	27,3	26,1	26,4

Другие источники дают несколько иные (хотя и близкие) цифры о доле «партийцев» среди студентов вузов страны: в 1929 г. — 39,4 %, в 1932-м — 61,2 %, в 1935-м — 57,4 %, в 1936 г. — 54,9 %. На практике доля членов партии среди студентов никогда не опускалась ниже 54,9 % (в 1936 г.), и в иные годы составляла даже 62,8 %, то есть треть всех студентов⁹. Но в целом в 30-е годы определилась тенденция некоторого уменьшения доли членов ВКП (б) среди студенчества. Это стало следствием того, что со временем при приеме в вуз социальное происхождение и партийность начали играть меньшую роль. Многие студенты вступали в партию или в комсомол в вузе. В частности, среди выпускников химического факультета МИЭИ 1935 года было всего 7 беспартийных, 5 были членами ВКП (б), а остальные 13 — комсомольцами.

⁸ За промышленные кадры. — 1933. — № 10. — С. 23.
⁹ Кадры тяжелой промышленности в цифрах. — С. 34.

Менялся состав студентов и по полу. Государство открывало широкую дорогу к образованию женщинам. Директивой Наркомпроса от 12 апреля 1930 года, констатировавшей «ежегодное невыполнение распоряжений о приеме женщин в определенно установленных процентах для вузов», предписывалось иметь не менее 30 % женщин среди студентов (а лучше больше)¹⁰.

Установка на создание интеллигенции нового типа порождает и соответствующую оценку подготовленности специалиста того времени. Она обязательно включала такие категории, как общественная активность, партийность, «идеологическая устойчивость», социальное происхождение. Вот примеры характеристик некоторых выпускников МИЭИ 1934 года: «Доброхотов И. А. Ударник. Год рождения 1904. Социальное происхождение — крестьянин, положение — рабочий. Рабочий стаж 9 лет. Член ВКП (б) с 1930 г. Академически успеваает удовлетворительно. Политически грамотен. Идеологически активен. С порученной общественно-политической работой справляется. В настоящее время профорг группы. Треугольником рекомендуется на самостоятельную работу». (Треугольник того времени — это парторг (комсорг), профорг и староста группы). Перед нами типичный выдвиженец, не очень хорошо успевающий в учебе, но активист-общественник, что и предопределило данную ему рекомендацию на «самостоятельную работу».

Второй тип выпускника — «лучший студент». Это, например, Л. А. Абаимов, также 1904 года рождения, происходивший из служащих, член ВКП (б) с 1930 года. В его характеристике отмечалось: «Имеет большую красноармейскую закалку. Академически успеваает «отлично». Политически грамотен, идеологически устойчив. Во втузе нес ряд ответственных партийных работ, будучи членом втузпарتبюро. Порученную политическую работу выполняет четко и аккуратно. Треугольник группы рекомендует использовать на ответственной работе». Перечисленные качества представляли образец уже готового руководителя. При распределении такие студенты, как правило, сразу получали назначе-

/// ¹⁰ Бюллетень НКП. — 1930. — № 3. — С. 386.

ние на руководящие должности на производстве вплоть до директора завода. Отметим, что не только мужчины могли составить карьеру благодаря «идеологической устойчивости», социальному происхождению и активной общественной работе. Выпускница 1934 года О. Г. Зайцева (родилась в 1907 году) была сиротой и воспитывалась в детдоме. По социальному происхождению числилась из крестьян (вероятно, родители умерли в годы Гражданской войны). В ее характеристике отмечалось: «Кандидат в ВКП (б) с 1930 г. Академически успеваает хорошо. Политически развита, идеологически устойчива. Работает на комсомольской работе, член бюро ячейки ВЛКСМ. С порученной работой справляется хорошо. Группа рекомендует на ответственную работу»¹¹. Нет сомнения в том, что выпускница О. Г. Зайцева получила-таки направление на руководящую должность.

Постепенно голый прагматизм и трезвый (не идеологизированный) взгляд на проблему социального состава студенчества взял верх. В 1936 году руководители промышленности страны фактически осудили принцип «социального набора», то есть приема в вузы по партийному, социальному положению или происхождению. Журнал «За промышленные кадры» в директивной статье прямо указал, что главная задача приема абитуриентов 1936 года — отбор «таких кандидатов, которые отличаются высокой предварительной подготовкой и творческой инициативой. С этой точки зрения мы должны в особенности помнить о суровых уроках прошлых лет. В погоне за искусственной подчас регулировкой состава учащихся, без предварительной глубокой подготовки самого приема наши вузы набирали в значительной степени мало подготовленных товарищей, которые с трудом учились и дальше, тянули назад основную массу студенчества, являлись объектом излишней затраты больших средств и человеческих усилий. ... Резкий материальный и культурный рост трудящихся в нашей стране создает объективно весьма благоприятную обстановку для отбора во втузы лучших представителей нашей молодежи». Руководство ГУУЗа осудило также либеральное отно-

/// ¹¹ РГАЭ. — Ф. 7297. — Оп. 7. — Д. 11. — Л. 31, 36.

шение к абитуриентам, принадлежащим к приоритетным группам (коммунисты, комсомольцы, дети рабочих и т. п.). «В результате либерального отношения к поступающим в прошлом году мы имеем на первом курсе совершенно нетерпимый отсев, — отмечалось в указанной выше директивной статье. — В частности, мы должны вновь напомнить указания «Правды» о том, чтобы никаких поблажек коммунистам и комсомольцам не было. Итоги последней июньской зачетной сессии вновь свидетельствуют о том, что коммунисты еще не заняли во вузах своей авангардной роли»¹². Ситуация, описанная журналом, и выводы, сделанные руководителями высшей школы и промышленности страны, фактически говорили о том, что главным условием подготовки кадров высшей квалификации должны быть знания, а не приводящие факторы — партийность, социальное происхождение, рекомендации общественных организаций и т. п.

Изменение принципов формирования контингента студентов, безусловно, положительно сказалось на подготовке специалистов. Плохо только то, что это было сделано лишь тогда, когда стала очевидна ущербность крена прежней политики.

**ФОРМЫ ПОПУЛЯРИЗАЦИИ ИСТОРИЧЕСКОЙ
ПРОБЛЕМАТИКИ В ОБЩЕСТВЕ И ЕЕ РОЛЬ
В РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО
ВОСПИТАНИЯ СОВЕТСКИХ ГРАЖДАН
В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ**

*/// Е. Д. Гордина, Нижегородский государственный
технический университет им. Р. Е. Алексеева, Нижний
Новгород — gordinelen@yandex.ru*

Известно, что историческая проблематика всегда оставалась важнейшим инструментом формирования массового сознания и воспитания патриотических ценностей. Этот огромный воспитательный потенциал исторической науки, образования, литературы востребован и в наши дни. Но совершенно особое значение он

*///*¹² За промышленные кадры. — 1936. — № 10. — С. 2, 3.

имел в тяжелейшие для советского народа годы Великой Отечественной войны.

Обратимся подробнее к способам популяризации исторических знаний в годы войны, благодаря чему во многом история и стала средством «духовной мобилизации» советского народа. Так, в этих целях была создана Комиссия АН СССР по изданию научно-популярной литературы, которая работала над серией материалов «В помощь лектору», а также подготовила к публикации библиографический словарь «Выдающиеся деятели нашей Родины». По поручению ЦК ВКП (б) издательствами был начат выпуск серии брошюр «Великие русские полководцы» и «Великие борцы за русскую землю». Несмотря на сокращение выпуска ряда периодических изданий, приостановку многих гуманитарных ведомственных изданий, эти книги выходили массовыми тиражами и целенаправленно распространялись. «Образы таких выдающихся полководцев, как Александр Невский, Дмитрий Донской, Александр Суворов, Михаил Кутузов, вдохновляли воинов на ратные подвиги в Великой Отечественной войне против фашистских захватчиков»¹. Патриотическая литература составляла основную часть всей печатной продукции. Любимая читателями еще с 1930-х годов серия книг ЖЗЛ с 1943 года была преобразована в цикл брошюр «Великие люди русского народа» (выпуски № 111—124) и «Великие русские люди» (№ 125—138). Они посвящались не только военным и полководцам (С. Макарову, П. Нахимову, Ф. Ушакову), но и ученым, деятелям культуры и искусства — А. Пушкину, В. Маяковскому, А. Радищеву, Л. Толстому, М. Лермонтову, В. Белинскому, Н. Миклухо-Маклаю, Н. Гоголю, И. Крылову, А. Попову, В. Баженову, М. Глинке, К. Ушинскому, Н. Жуковскому, И. Павлову, М. Щепкину, М. Казакову, И. Сеченову, Н. Лобачевскому, К. Тимирязеву и др. Всего вышло 28 таких изданий тиражом 25—30 тыс. экз.² Объем каждой составлял от 30—40 (в большинстве случаев) до 140—220 (реже)

¹ Кондакова Н. И., Куманев Г. А. Ученые-гуманитарии в годы Великой Отечественной войны. Документы. Материалы. Комментарии. — М.: Светотон, 2014. — С. 87

² Юркин, В. Юбилей ЖЗЛ (100 лет) // Литературная газета. — 2010. — № 4.

страниц. Отзывы о них постоянно публиковались в прессе («Комсомольской правде», «Литературной газете», «Литературе и искусстве», «Технике — молодежи», «Новом мире», «Агитаторе и пропагандисте Красной Армии», «Естествознании в школе», «Математике в школе», «Военной мысли», «Историческом журнале», «Октябре», «Красном флоте» и др.)³. Из профессиональных историков с серией тесно сотрудничал и в 30-е годы, и во время Великой Отечественной войны, был одним из ее постоянных авторов академик Е. В. Тарле («Наполеон» — 1936 г., 624 с., в 2-х вып.; «Талейран» — 1939 г., 210 с.; «Павел Степанович Нахимов» — 1944 г., 136 с.).

Одним из самых широко распространенных видов деятельности советских историков в военные годы стала лекционная работа. Для успешной популяризации исторических знаний в 1941 году было создано Бюро научной пропаганды АН СССР, которое развернуло большую работу по организации публичных лекций виднейших ученых страны. Первые лекции такой направленности читали академик Б. Д. Греков («Роль и место славян в средневековой истории»), академик Е. В. Тарле («Фашизм и восточное пространство»), чл.-корр. АН СССР Е. А. Косминский («О фашистских фальсификаторах истории»). Лекторские группы, в состав которых входили Н. М. Дружинин, А. В. Ефимов, А. М. Панкратова и др., решением Президиума АН СССР в 1943 году были направлены во все города, освобожденные от немецкой оккупации. Пропагандистская работа интенсивно велась и на фронте и в тылу. Ученые выступали с лекциями в действующей армии, на фабриках, заводах, в колхозах, в госпиталях, на собраниях комсомольского и партийного актива. Только в 1943 году ими были прочитаны 6100, в 1944-м — 9000 лекций. Академик Е. В. Тарле прочитал в 1943 году 42 лекции, на которых в разное время присутствовали 55 500 слушателей⁴. Выступления наиболее известных преподавателей МГУ, ученых АН СССР (Б. Д. Грекова, Е. В. Тарле, В. И. Пичеты, И. И. Минца, А. М. Панкратовой и др.) транслировались по Центральному радио.

³ ЖЗЛ: каталог. 1933—1963. — М., 1963. — 184 с.

⁴ Кондакова Н. И., Куманев Г. А. Указ. соч., с. 87.

Лекции по истории читали, конечно, не только профессиональные историки. Но они существенно расширяли объем информации, задавали тон освещению тех или иных событий и фактов в соответствии с результатами научных исследований и с учетом идеологической конъюнктуры. Дальнейшая популяризация этой напечатанной или прозвучавшей по радио информации осуществлялась затем писателями, деятелями культуры и искусства, политруками, партийными работниками всех уровней, руководителями и ведущими специалистами предприятий и т. д. Например, инженер-энергетик Горьковского автозавода В. А. Лапшин только за 1941—1943 военные годы прочитал более 250 лекций и докладов (в последующие годы такая работа продолжалась, но точное число выступлений неизвестно)⁵, многие из которых были посвящены страницам героического прошлого России. Например, товарищеское собеседование группы рабочих и ИТР отдела электронагрева и электроремонтного цеха на тему «О происхождении русского народа»⁶ продлилось 2,5 часа, и в дальнейшем по многочисленным просьбам аудитории эта тема, вызвавшая огромный интерес и много вопросов, была продолжена на следующих собраниях.

В личном дневнике В. А. Лапшина при упоминании тех или иных событий Великой Отечественной войны можно нередко встретить исторические параллели и оценки, что показывает достаточно свободное владение с его стороны историческим материалом, по крайней мере, патриотической тематики. Так, приводя сводку информбюро, в которой содержались краткие сведения о немецких потерях за период до 3 октября 1941 года, он выражает твердую уверенность, что Гитлера «и его Гитлерию» ждет в самом скором будущем такой же конец, как Наполеона. При этом Лапшин вспоминает и указывает точные сроки Отечественной

⁵ Гордин А. А., Колесникова Н. В. Военная «повседневность» глазами автозаводцев (дневники В. А. Лапшина и И. И. Пермского) // Общество и власть. Российская провинция. — Т. 3 (июнь 1941—1953 гг.) / сост. А. А. Кулаков, В. В. Смирнов, Л. П. Колодникова. — М.: ИРИ РАН, 2005. — С. 750—913.

⁶ Лапшин, В. А. Собеседование об историческом прошлом русского народа // Автогигант. — 1945. — 17 июля.

войны 1812 года⁷. Говоря об освобождении советскими войсками Украины, об их приближении к Венгерской границе, инженер сравнивает продвижение нашей армии на Запад с блестящими победами А. А. Суворова⁸.

О. Попцов, вспоминая о деятельности своей матери А. А. Неугодовой, лектора Ленинградского областного комитета партии, в годы блокады, отмечал, что она выступала на передовой в армейских частях, под обстрелами немцев, а однажды прочитала лекцию о П. С. Нахимове солдатам, уходящим в бой, уже сама будучи тяжело раненной. Наиболее востребованной, по свидетельству О. Попцова, была именно историческая тематика лекций, основными героями их все военные годы оставались великие русские полководцы и государственные деятели: например, Александр Невский и Петр I⁹.

Партийными отделами агитации и пропаганды постоянно организовывались лекционные циклы по исторической проблематике. Это прекрасно иллюстрируют регулярно печатаемые в газетах обзоры, информировавшие аудиторию о времени проведения таких лекций. Среди наиболее популярных были следующие темы: «О происхождении русского государства», «Киевское государство», «Разгром немецких псов-рыцарей в XIII веке. Александр Невский», «Борьба русского народа с монголо-татарскими завоевателями. Дмитрий Донской», «Образование русского национального государства (Иван III и Иван IV)», «Борьба русского народа с польской и шведской интервенциями в начале XVII века. Минин и Пожарский», «Внешняя и внутренняя политика Петра I. (Петровские преобразования)», «Россия во второй половине XVIII века. Разгром русскими войсками прусской армии Фридриха II и взятие Берлина», «Отечественная война 1812 года. Михаил Кутузов», «Борьба против агрессивных устремлений Германии на Восток в XIX веке», «Роль русского фронта

⁷ Дневник инженера В. А. Лапшина // Гордин, А. А., Колесникова Н. В. Указ. соч. — С. 763.

⁸ Там же. — С. 851.

/// ⁹ Кто для вас герой войны? // Российская газета. — 2010. — 27 апреля.

в первую мировую войну», «Установление советской власти»¹⁰. Из приведенного перечня видно, что акцент в лекторской работе делался на военной истории, национально-освободительной борьбе, проблеме формирования и усиления русского государства, при этом обязательно выделялись, где это было возможно, национальные герои на том или ином этапе развития страны, ключевые фигуры каждой темы.

Большую роль в популяризации и трансляции исторических знаний сыграли деятели культуры, писатели, тематика произведений которых выстраивалась также в соответствии с заданными временем и разработанными историками направлениями. В годы войны исторический жанр в советской литературе стал одним из основных, важнейших. Не случайно именно авторы художественно-исторических произведений в 1940-е годы были удостоены Государственных премий¹¹: в 1941 году А. С. Новиков-Прибой за «Цусиму», А. Н. Толстой за роман «Петр Первый», С. Н. Сергеев-Ценский за «Севастопольскую страду»; в 1942 году С. П. Бородин за роман «Дмитрий Донской», В. Г. Ян за роман «Чингисхан», А. Антоновская за роман «Великий Моурави»; в 1943-м — В. В. Вересаев — по совокупности работ; в 1946-м — А. Н. Степанов за «Порт-Артур», В. Я. Шишков за роман «Емельян Пугачев»; в 1948-м — В. И. Костылев за трилогию «Иван Грозный». Аналогичной была ситуация с премиями за достижения в сфере кинематографии, театра — везде «лидировали» историко-патриотические произведения, фильмы, спектакли. Государственных премий разных степеней в области кинематографии были удостоены в 1941 году режиссер В. М. Петров, артисты Н. К. Симонов и М. И. Жаров — за фильм «Петр I»; режиссеры В. И. Пудовкин, М. И. Доллер, артисты Б. Н. Ливанов, А. А. Ханов, Н. П. Черкасов (Сергеев) — за

¹⁰ Тематика цикла лекций по истории народов СССР // Автогигант. — 1944. — 16 сентября. — С. 2.

¹¹ Государственные (до ноября 1961 г. они именовались Сталинскими) премии были учреждены Постановлением СНК СССР от 20.12.1939 г. и стали высшей наградой за достижения в области науки, искусства и литературы. Первое награждение, в том числе и за литературные произведения, состоялось в марте 1941 г.

фильмы «Минин и Пожарский» (1939 г.) и «Суворов» (1940 г.); режиссер С. М. Эйзенштейн, киносценарист П. А. Павленко, артисты Н. К. Черкасов, А. Л. Абрикосов — за фильм «Александр Невский» (1938 г.). Государственной премии II степени в области драматургии в 1941 году был удостоен В. А. Соловьев за пьесу «Фельдмаршал Кутузов» (1940 г.) и др.

«Исторический роман прежде всего должен быть учителем героики»¹², — писал в 1943 году В. Г. Ян, ибо «на этих книгах воспитывается народное самосознание»¹³. В этих словах выражено основное направление развития тематики художественно-исторических произведений в 1941—1945 годах.

Особое внимание уделялось писателями в этот период событиям внешней политики Российского государства, национально-освободительной борьбе против самых разных вторгавшихся на территорию нашей страны врагов, героическим фигурам отечественной истории. Советская литература военных лет сумела, по выражению В. О. Перцова, вызвать воинские подвиги далеких предков «из глубокого тыла истории в действующую Советскую армию»¹⁴. Говоря в 1944 году о своей работе над повестью «Александр Невский», В. Г. Ян отмечал: «Этот образ вполне переключается с современностью — как и 700 лет назад, мы боремся с тем же врагом земли русской и даже в тех же самых местах: на Чудском озере и под Ригой, откуда лишь недавно наша доблестная армия изгнала последних немцев, повторив славный подвиг наших предков...»¹⁵. В исторической судьбе России, по мнению писателя, «красной нитью проходит тысячелетний спор мирных строителей-славян и всегда хищных агрессоров-немцев»¹⁶.

¹² Петров, С. Русский советский исторический роман. — М., 1980. — С. 278.

¹³ РГАЛИ. Ф. 2822. Оп. 1. Д. 92. Л. 6. Эта же мысль высказывается и многими другими авторами произведений исторического жанра. Например, в статье Ю. Н. Тынянова «Литература — оружие» 1942 г. (РГАЛИ. Ф. 2224. Оп. 1. Д. 101).

¹⁴ Цит. по: Петров, С. Русский советский исторический роман. — М., 1980. — С. 280.

¹⁵ РГАЛИ. Ф. 2822. Оп. 1. Д. 92. Л. 1.

¹⁶ РГАЛИ. Ф. 2822. Оп. 1. Д. 92. Л. 6.

Ряд произведений, написанных накануне и во время Великой Отечественной войны, был посвящен событиям Отечественной войны 1812 года (роман С. Голубова «Багратион» (1943 г.), пьесы К. Тренева «Полководец» и А. Гладкова «Давным-давно» и др.), Крымской войны («Севастопольская страда» С. Н. Сергеева-Ценского), Русско-японской войны («Цусима» А. С. Новикова-Прибоя, «Порт-Артур» А. Н. Степанова). И что очень важно отметить, что советский военно-исторический роман, в отличие от западного, восхвалявшего культ силы, личной активности и славы полководцев, «стоит спиной к наполеонам и наполеончикам»¹⁷, различает справедливые и несправедливые войны, подчеркивает подвиг народа и проникнут духом гуманизма и миролюбия, продолжая в этом отношении традиции великой русской литературы XIX века и прежде всего Л. Н. Толстого.

В то же время, наряду с военной темой, оставались в числе главнейших в литературе проблема развития русской государственности в ключевые моменты истории («Петр Первый», диалогия об Иване IV «Орел и орлица» и «Трудные годы» А. Н. Толстого, трагедия И. Сельвинского «Ливонская война», пьеса В. Соловьева «Великий государь», роман «Иван Грозный» В. И. Костылева и др.), тема культуры и искусства («Пушкин в изгнании» И. А. Новикова, «Михайловский замок» О. Д. Форш, «Абай» М. Ауэзова, «Навои» Айбека и др.), а также история крестьянского движения в России (В. Шишков интенсивно работал над монументальным повествованием «Емельян Пугачев», основные части которого создавались в годы войны).

Интересно, что любая, даже, казалось бы, сугубо «мирная» пушкинская, тема в условиях войны приобретала новое звучание, патристический пафос.

Так, выступая на митинге, посвященном памяти А. С. Пушкина, проходившем в Ленинграде на квартире поэта в 1943 году, писатель Вс. Вишневкий говорил: «Мы отмечаем день рождения Пушкина, великого русского гражданина, бойца духа, великого русского поэта. <...> Пушкин входил в самостоятельную жизнь

/// ¹⁷ Петров, С. Русский советский исторический роман. — М., 1980. — С. 286.

в эпоху первой Отечественной войны 1812 года, завидуя тем, кто уходил в поход. Будь он старше на три-четыре года, он, несомненно, был бы участником войны. Великий талант Пушкина вызревал, когда русский народ, опрокинув Наполеона, отстаивал свою независимость и определил свое непереставшее прогрессивное развитие, свой путь. Под Бородино, мы можем так сказать, было защищено будущее России, советская власть. Вместе с тем пора эта, по своей исключительной напряженности и противоречивости, была порой трагической. Пушкин явил собой образ русского мыслителя-деятеля. Он любил, знал и Кавказ, и Бессарабию, и Восток, и Европу. Пушкин — это образ человека неустрашимого, человека, стоявшего на вершине мировой культуры. Он велик — это бесконечно одаренная натура! Пушкин, воспевший Петербург и Полтаву, Пушкин, пронизанный ощущением вечного поиска, священного беспокойства! Пушкин, прикоснувшийся к войне на Кавказе, мчавшийся с казаками в атаку («Путешествие в Арзрум»). Необходимо, чтобы вся военная тема Пушкина, от первых его встреч с гусарами в Царском селе и до конца дней, была нами изучена и освещена для народа. Пушкина травил всю его жизнь. Пушкин принял бой с врагами: бенкендорфами, дубельтами, геккеренами, дантесами — всей иностранной сворой реакционероиноземцев. Пушкин защищал честь свою, честь семьи, а главное — честь России. Таким мы ощущаем поэта сегодня — здесь, в его городе, который не сдался врагу и упорно дерется. Пушкин — это бессмертный образ героя! Ленинградцы — и вместе с нами вся страна — благоговейно чтят его память»¹⁸.

Сравнив тематику научных исторических исследований и художественных произведений исторического жанра, несложно убедиться, что она в основных своих направлениях совпадала, поскольку и наука и литература решали общую задачу — формировали патриотическое сознание граждан, на исторических примерах учили героике, рассказывали о культурных традициях и достиже-

¹⁸ Вишневский, В. В. Дневники военных лет (1943, 1945 гг.) / сост. и автор предисловия Е. Янковская. — М.: Советская Россия, 1974. — С. 197. — (Подвиг).

ниях народов СССР. Неслучайно, когда в октябре 1943 года в Союзе советских писателей состоялось совещание по вопросам развития исторического жанра в отечественной литературе, на нем присутствовали помимо писателей и историки. Академик Е. В. Тарле, в частности, отметил в своем выступлении несомненное превосходство советского исторического романа над западным. В числе наиболее часто встречающихся недостатков некоторых произведений на заседании были названы: модернизация прошлого, увлечение архаизмами и бытописанием и др. Кроме того, было подчеркнуто, что во всех произведениях, рассказывающих о личности и деятельности Ивана Грозного, в глаза бросается их политически обусловленная идеализированность.

Результатом проводившейся в стране огромной совместной работы по историческому просвещению ее населения и воспитанию его историей стал стремительный рост интереса к событиям прошлого, расширение исторической эрудиции у советских граждан. Проявлений этого можно назвать множество. Приведем лишь некоторые из них. Когда войска 3-го Украинского фронта, освобождавшие Болгарию, проходили мимо памятника русским солдатам — участникам войны 1877—1878 годов — была сделана остановка. Во время ее политработники рассказали фронтовикам о значении той далекой русско-турецкой войны для освобождения от турецкого ига Болгарии, Румынии, Сербии и Черногории, состоялся митинг, посвященный памяти героев русской армии. Двигаясь мимо памятников участникам Отечественной войны 1812 года, советские солдаты всегда отдавали им воинские почести, бывали случаи, что проводились собрания и митинги, рассказывающие о войне с Наполеоном. Отправляясь на фронт, моряки-балтийцы приходили в Александро-Невскую лавру поклониться могиле А. В. Суворова.

Есть и многочисленные отклики фронтовиков о пропагандистской работе историков и писателей, красноречиво свидетельствующие о том, что она была необходимой составляющей формирования патриотического сознания. Так, в мае 1942 года, в тяжелые дни обороны Севастополя, моряки-черноморцы писали С. Н. Сергееву-Ценскому: «Ваша “Севастопольская страда” воюет с нами

рядом. Она защищает и Севастополь...»¹⁹. В беседе с А. Н. Толстым в 1943 году начальник политуправления защищавшей Сталинград 62-й армии сказал, что одним из источников воодушевления солдат во время ожесточенных боев за город было хорошее знание бойцами героических традиций обороны Царицына в 1919 году. Празднование 700-летия Ледового побоища встретило горячий отклик среди солдат и офицеров. В Президиум научной сессии исторического факультета МГУ приходили письма, телеграммы с фронта. В одной из таких телеграмм бойцы и командиры, защищавшие псковскую и новгородскую земли, приветствовали ученых «с берегов седого Ильмена и древней Ловати» и обещали в память о славном подвиге Александра Невского и в честь юбилея битвы 1242 года устроить немцам новое «Ледовое побоище». В ответ ученые выразили уверенность в разгроме героическими бойцами Красной Армии «обовшивевших потомков псов-рыцарей»²⁰ (аналогично немцы именовались и в солдатской телеграмме).

История и современность сливались воедино в сознании солдат, ощущавших себя преемниками славных военных традиций России, неоднократно боровшейся с иностранными интервентами и побеждавшей их. Точно так же на встрече с Вс. Вишневским в Доме Красной Армии 27 октября 1943 года, в разгар освобождения Украины, матросы-цусимцы выразили уверенность, что наша грядущая победа — ответ за Цусиму. В их восприятии связь времен была неразрывной.

Таким образом, историко-патриотическое воспитание в годы Великой Отечественной войны оставалось и для ученых и для писателей первоочередной, важнейшей задачей, от успешного и своевременного решения которой зависел во многом исход войны. И, надо признать, они приложили все свои силы и знания для «духовной мобилизации» советского народа. Они формировали в сознании людей непоколебимую уверенность в том, что «кто с мечом к нам придет, от меча и погибнет» и на протяжении самых тяжелых периодов войны поддерживали веру в победу.

¹⁹ Петров, С. Русский советский исторический роман... — С. 277.

²⁰ Кондакова Н. И., Куманев Г. А. Указ. соч. — С. 111.

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ И ПОДГОТОВКА НОВЫХ КАДРОВ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ И СЛУЖАЩИХ МЕТАЛЛУРГИЧЕСКОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ СССР И ГОРЬКОВСКОЙ ОБЛАСТИ В 1950—1960-Х ГГ.

/// *Б. Л. Гинзбург*, Нижегородский институт развития образования, Нижний Новгород — boris_ginzburg@mail.ru

Наличие достаточного количества компетентных инженерно-технических работников и служащих является одним из основных условий успешного функционирования любого отдельно взятого промышленного предприятия и всей промышленности в целом. Поэтому решению данного вопроса в СССР уделялось повышенное внимание. Не являлась исключением и Горьковская область, в том числе и расположенные на ее территории предприятия черной металлургии.

Численность инженеров с высшим и техников со средним специальным образованием, занятых в народном хозяйстве Горьковской области во второй половине 1950 — первой половине 1960 годов, претерпела значительные изменения. Количество инженеров в это время увеличилось с 9,7 тыс. чел. в 1955 году до 27 тыс. чел. в 1965-м (рост на 278,3 %); а количество техников возросло за это же время с 20,3 тыс. чел. до 64,4 тыс. чел. (рост на 317,2 %) ¹. Увеличение числа квалифицированных инженерно-технических работников (ИТР) и техников не избавило руководство промышленных предприятий от необходимости прибегать при замещении должностей инженерно-технических работников к услугам «практиков» — лиц, не имевших специально высшего или среднего образования.

На Выксунском металлургическом заводе (ВМЗ) в 1950—1960 годах остро стояла проблема повышения теоретической подготовки инженерно-технических кадров. Вызвано это было тем, что на ВМЗ многие инженерно-технические должности были заняты так называемыми практиками, то есть, как уже отмечалось

¹ Годы великого строительства. Горьковская область. 1917—1967 / колл. авторов, науч. ред. — докт. экон. наук С. Н. Прохоров. — Горький, 1967. — С. 99.

выше, лицами, не имевшими специального высшего или среднего образования и выдвинувшимися на руководящие должности благодаря своему большому практическому опыту работы. На 1 января 1958 года на заводе их насчитывалось 283 чел.; на тот же период 1959 года — 280 чел.; 1960-го — 263 человека; 1961-го — 256 чел.; 1962-го — 241 чел.; 1963-го — 238 чел.; 1964-го — 225 чел. и на 1 января 1965-го — 208 человек². Таким образом, численность этой категории инженерно-технических работников на ВМЗ ежегодно снижалась, но этот процесс был еще далек от завершения и к началу 1965 года, несмотря на то что принимались меры по замещению инженерно-технических должностей дипломированными специалистами. Впрочем, вполне вероятно, что на предприятии практический опыт ценился выше теоретических знаний.

Повышение квалификации (обучение) инженерно-технических работников и служащих проводилось на ВМЗ в следующих масштабах: в 1957 году — 25 чел. (при плане 50 чел.); в 1958-м — таковое формально отсутствовало (при плане 55 чел.), но при этом 374 чел. посещали школы передового опыта; в 1959 году — 72 чел. (при плане 60 чел.); в 1960-м — 32 чел. (при плане 20 чел.); в 1961-м — 26 чел. (при плане 25 чел.); в 1962-м — 141 чел. (при плане 100 чел.); в 1963-м — 82 чел. (при плане 100 чел.); в 1964-м — 123 чел. (при плане 100 чел.) и в 1965-м — 73 чел. (при плане 105 чел.)³. Обращает на себя внимание как само увеличение планов по повышению квалификации ИТР и служащих (за исключением плана на 1960 год), так и резкие колебания по их выполнению: в 1957, 1958, 1963 и 1965 годах выполнение годового плана было сорвано, а в 1960 году на заводе внезапно добились выполнения плана на 160 % от запланированного. Данная тенденция невыполнения плановых заданий едва ли может считаться положительным фактором.

² ГУЦАНО. — Ф. 1250. Оп. 7; д. 472, л. 46.; д. 494, л. 39.; д. 517, л. 39; д. 545, л. 41.; д. 568, л. 45.; д. 593, л. 46.; д. 616, л. 92.; д. 662, л. 53.

³ Там же. — Д. 472, л. 47; д. 494, л. 40 об.; д. 517, л. 40.; д. 545, л. 42 об.; д. 568, л. 46 об.; д. 593, л. 48 об.; д. 616, л. 95; д. 662, л. 54.; д. 707, л. 67.

Не пренебрегали в Выксе и лекционным методом повышения профессионального уровня и политической сознательности работников завода, в том числе и ИТР и служащих. Так, для «среднего командного звена» и рабочих в 1957 году были прочитаны 154 лекции на политические, технические и экономические темы (на них присутствовали 7827 чел.). В 1958 году — 144 (6876 чел.); в 1959-м — 215 (8889 чел.); в 1960-м — 243 (12 988 чел.); в 1961-м — 252 (12 467 чел.); в 1962-м — 281 (12 893 чел.); в 1963-м — 258 (9696 чел.); в 1964-м — 255 (11 818 чел.) и в 1965 году — 262 лекции (11 700 чел.) в цехах и отделах завода и пять лекций для среднего командного звена⁴. Однако возникает вопрос об эффективности данной формы обучения. Как мы уже отмечали, она могла способствовать повышению общего культурного уровня работника, но едва ли заметно сказывалась на росте его профессионального мастерства.

Для руководящих ИТР были прочитаны: в 1957 году — 7 лекций; в 1958-м — 14; в 1959-м — 9; в 1960-м — 6; в 1961-м — 5; в 1962-м — 5 лекций⁵. За 1963—1964 годы данных о количестве таких лекций нами не выявлено, а в отчете за 1965 год они, вероятно, показаны как лекции, прочитанные «для среднего командного звена». Тут явно налицо падение интереса к подобному рода мероприятиям, что, возможно, было оправдано. В чтении лекций принимали участие кроме членов Общества по распространению научных и политических знаний также и инженерно-технические работники завода. В 1958 году, например, таковых было 89 человек; а в 1960-м — 73 человека⁶. Очевидно, что и в этом случае лекции могли играть только вспомогательную роль.

Важнейшим способом повышения квалификации работников ВМЗ было направление их на учебу в средние (рабочих и прак-

⁴ ГУ ЦАНО. — Ф. 1250. Оп. 7, д. 472, л. 48.; д. 494, л. 41.; д. 517, л. 40 об.; д. 545, л. 43 об.; д. 568, л. 48 об.; д. 593, л. 48 об.; д. 616, л. 97.; д. 662, л. 55.; д. 707, л. 67 об.

⁵ Там же. — Д. 472, л. 48.; д. 494, л. 41.; д. 517, л. 40 об.; д. 545, л. 43 об.; д. 568, л. 48 об.; д. 593, л. 48 об.; д. 616, л. 97.; д. 662, л. 55.; д. 707, л. 67 об.

⁶ ГУ ЦАНО. — Ф. 1250. Оп. 7, д. 494, л. 41.; д. 545, л. 43 об.

тиков из числа ИТР) и высшие (в том числе и техников) учебные заведения. Так, в 1960 году в вечернем металлургическом техникуме обучались 105 чел., а в 1961-м — уже 130 человек⁷. В 1961 году обучались заочно в высших учебных заведениях 76 чел.; а на 1 января 1965 года — уже 105 человек⁸. Это было тем более необходимо, что на предприятии предпочтительным продолжал оставаться прием на инженерно-технические должности «практиков». Соответствующая статистика была такова: в 1957 году — 4 чел.; в 1958-м — 10 чел.; в 1959-м — 5 чел.; в 1960-м — 4 чел.; в 1961-м — 2 чел.; в 1962-м — таковые отсутствовали; в 1963-м — 1 чел.; в 1964-м — 1 чел.; всего за 1957—1964 годы — 27 человек⁹. Цифра в целом небольшая, но показательно, что эта категория руководителей производства продолжала быть востребованной в течение всего исследуемого нами периода, для чего, вероятно, имелись убедительные аргументы.

Знаменательным событием в этом отношении следует также признать открытие в Выксе в 1960 году учебно-консультационного пункта заочного факультета Горьковского политехнического института, где повышали свое образование и работники ВМЗ¹⁰, что не могло не сказаться положительным образом на уровне их профессиональной подготовки.

На Кулебакском металлургическом заводе (КМЗ) повышение квалификации лиц, занимавших инженерно-технические должности, происходило следующим образом. В 1957 году из числа инженерно-технических работников и служащих обучались в вечерних и заочных техникумах 193 человека; в 1958-м — 204 чел.; в 1959-м — 202 чел.; в 1960-м — 50 чел.; в 1961-м — 49 чел. и в 1962 году — 88 человек. Соответственно по заочной форме высшего образования обучались: в 1957 году — 29 чел.; в 1958-м — 39 чел.; в 1959-м — 50 чел.; в 1960-м — 10 чел.; в

⁷ ГУ ЦАНО. — Ф. 1250. Оп. 7. — Д. 545, л. 43.; д. 568, л. 48.

⁸ Там же. — Д. 568, л. 48.; д. 662, л. 55.

⁹ Там же. — Д. 472, л. 46 об.; д. 494, л. 39 об.; д. 517, л. 39.; д. 545, л. 41 об.; д. 568, л. 45.; д. 593, л. 40 об.; д. 616, л. 93.; д. 662, л. 53 об.

¹⁰ Славная история: очерки истории Выксунского ордена Ленина металлургического завода / колл. авторов, науч. ред. А. И. Желтышева. — Горький, 1967. — С. 395.

1961-м — 9 чел. и в 1962-м — 13 человек¹¹. Таким образом, в 1957—1959 годах число квалифицированных специалистов на КМЗ постоянно увеличивалось и стало тенденцией.

Большой вклад в подготовку инженерных кадров внес Кулебакский металлургический техникум, занятия в котором начались еще в 1945 году. К 1972 году его закончили около 3000 человек, из них более 1000 без отрыва от производства. Выпускники техникума работали на многих промышленных предприятиях металлургии как Горьковской области, так и расположенных за ее пределами. При этом весьма значительная часть их трудилась на КМЗ¹². Вклад этого учебного заведения в подготовку кадров, и в первую очередь для КМЗ, нельзя недооценивать.

Значительное количество инженерно-технических работников и служащих КМЗ повышало свой общеобразовательный уровень и в школах рабочей молодежи (что, собственно говоря, имело смысл только для «практиков»). В 1957 году в них обучались 190 чел.; в 1958-м — 159 чел.; в 1959-м — 210 чел.; в 1960-м — 226 чел.; в 1961-м — 210 чел. и в 1962-м — 248 человек¹³. Показатели эти стабильно высокие и, за исключением 1958 года, имеющие четкую тенденцию к возрастанию.

В объяснительных записках к годовым отчетам по основной деятельности за 1958—1959 годы содержатся данные о функционировании на заводе группы по подготовке для поступления в вуз ИТР и служащих: 35 чел. — в 1958 году и 50 чел. — в 1959-м¹⁴. В архивных документах за 1961—1962 и 1965 годы нами выявлены также данные о числе ИТР и служащих, овладевавших второй профессией: в 1961 году — 207 чел.; 1962-м — 203 чел. и в 1965-м — 351 человек¹⁵.

¹¹ ГУ ЦАНО. — Ф. 359. Оп. 1, д. 145, л. 70; д. 166, л. 65.; д. 195, л. 78.; д. 231, л. 70; д. 267, л. 71; д. 303, л. 117.

¹² Приокские зарницы: очерки истории завода 1866—1966 гг. / Г. И. Долбилкин, С. А. Елизарова, Н. С. Желтов. — Горький, 1972. — С. 127—128.

¹³ ГУ ЦАНО. — Ф. 359. Оп. 1, д. 145, л. 70; д. 166, л. 65.; д. 195, л. 78.; д. 231, л. 70; д. 267, л. 71; д. 303, л. 117.

¹⁴ Там же. — Д. 166, л. 65, д. 195, л. 78.

¹⁵ Там же. — Д. 267, л. 71; д. 303, л. 117, д. 387, л. 104.

В объяснительных записках к годовым отчетам по основной деятельности за 1963—1965 годы содержатся также и обобщенные данные о количестве ИТР и служащих КМЗ, повышавших свою квалификацию: 1963 год — 179 человек (в том числе 1 с отрывом от производства); 1964-й — 110 чел. (в том числе 14 чел. с отрывом от производства); 1965-й — 16 чел. (из них 13 с отрывом от производства) и 134 ИТР, обучавшихся на курсах при техникуме¹⁶.

Лекционная деятельность первоначально имела в Кулебаках гораздо меньший размах, чем в Выксе. Так, в 1957 году на КМЗ были прочитаны 42 лекции (присутствовали 2882 чел.); в 1958-м — 59 лекций (3268 чел.) и в 1959 году — 66 лекций (4650 чел.). Затем положение весьма кардинально изменилось, хотя по отдельным годам и наблюдались значительные колебания: в 1960 году — 727 лекций (40 097 чел.); в 1961-м — 462 лекции (16 170 чел.); в 1962-м — 787 лекций — (40 924 чел.) и в 1964 году — 423 лекции (21 150 чел.)¹⁷.

Горьковский металлургический завод (ГМЗ), имея гораздо меньший по численности коллектив, чем коллективы Выксунского и Кулебакского заводов, нуждался, конечно, и в меньшем количестве инженерно-технических работников; соответственно меньшими были на нем и масштабы их переподготовки и повышения квалификации. Но хотя соответствующие показатели и уступали по своему объему аналогичным данным на ВМЗ и КМЗ, они были все же соизмеримы. Так, в 1960 году на предприятии повысили свою квалификацию 30 ИТР и служащих, в 1961-м — 42, в 1964-м — 46, в 1965-м — 39¹⁸. Заметим, что для ГМЗ это было весомым достижением.

Велико было так же, как и в Выксе и Кулебаках, на ГМЗ число «практиков». Даже на завершающем этапе реформы сис-

¹⁶ ГУ ЦАНО. — Ф. 359. Оп. 1, д. 336, л. 101; д. 358, л. 113; д. 387, л. 104.

¹⁷ Там же. — Д. 145, л. 70; д. 166, л. 65; д. 195, л. 78; д. 231, л. 70; д. 303, л. 117; д. 359, л. 115.

¹⁸ Там же. — Ф. 2593. Оп. 4, д. 70, л. 73; д. 87, л. 83; д. 147, л. 95; д. 174, л. 91.

темы управления промышленностью (1957—1965 гг.) оно оставалось весьма значительным относительно общего количества ИТР на заводе. В 1961 году — 98 чел., в 1962-м — 103 чел., в 1963-м — 98 чел., в 1964-м — 98 чел, в 1965-м — 91 человек¹⁹. Причем судя по всему это не вызывало негативной реакции со стороны руководства завода. Вероятно, использование «практиков» в целом себя оправдывало. Планами на 1958—1965 годы предусматривалась замена всего лишь 8 «практиков» — 2 инженеров и 6 техников. А в целом на эти годы по плану требовалось 28 инженеров в основном для замены лиц, ушедших на пенсию. Численность техников предусматривалось за этот же период увеличить на 30 человек²⁰.

Не следует обходить вниманием и такой вид повышения квалификации, и в первую очередь лиц, занимавших инженерно-технические должности, как самообразование. Большую помощь в этом, несомненно, оказывали заводские технические библиотеки. Так, например, на ГМЗ техническая библиотека насчитывала к началу 1960-х годов 31 000 томов и имела семьсот пятьдесят постоянных читателей²¹, что немало, учитывая общую численность коллектива этого промышленного предприятия. В работе семинаров металлургических цехов в обязательном порядке использовалась специальная научно-техническая литература, в том числе журналы «Сталь», «Металлург», «Огнеупоры», «Литейное производство», бюллетень Центрального института информации, «Экспресс информация» (серия «Черная металлургия») и другие периодические издания²².

Целесообразно отметить, что наряду с тем, что на инженерно-технических должностях работала большая группа лиц, не имевших специального среднего или высшего образования, на ГМЗ трудились также люди со специальным средним и высшим образованием, не имевшим, однако, никакого отношения к черной ме-

¹⁹ ГУ ЦАНО. — Ф. 2593. Оп. 4, д. 105, л. 81; д. 123, л. 92; д. 147, л. 86.

²⁰ Там же. — Д. 255, л. 10.

²¹ *Гладышев, В. Н.* Завод и люди: очерки по истории Горьковского металлургического завода / В. Н. Гладышев. — Горький, 1960. — С. 147.

/// ²² ГУ ЦАНО. — Ф. 2593. Оп. 4, д. 105, л. 86.

таллургии. Так, например, в 1964 году на ГМЗ работали три зоотехника, два агронома плодоовощеводства, техник-механик по механизации сельского хозяйства, два инженера-механика по механизации процессов сельскохозяйственного производства²³.

Возвращаясь к проблеме практиков, заметим, что не следует считать их наличие особенностью только предприятий черной металлургии Горьковской области или народного хозяйства какого-либо отдельно взятого региона в целом. В соседней с Горьковской областью Чувашии в конце 1959 года не имели законченного высшего или среднего специального образования 49,2 % директоров промышленных предприятий, 20,2 % главных инженеров, 39,2 % начальников смен, отделов, участков, цехов, лабораторий, 23,1 % инженеров и техников (кроме нормировщиков) и 45,9 % старших мастеров и мастеров²⁴.

Следует отметить, что и имевшиеся кадры специалистов-металлургов со средним и высшим образованием далеко не всегда использовались на предприятиях рационально. Так, на ВМЗ в 1960 году 386 работников со средним специальным образованием работали «по рабочей сетке», то есть на рабочих должностях, как и восемь специалистов, имевших высшее образование²⁵. Вероятно, в первую очередь это происходило потому, что это было для них более выгодно с экономической точки зрения. Но данное явление никак нельзя воспринимать как нормальное.

Безусловно, это не означало, что молодые специалисты на ВМЗ, так же как и на КМЗ и ГМЗ, были лишены перспектив карьерного роста. Так, например, в 1957 году 9 молодых инженеров и 24 техника были выдвинуты на более перспективную работу, причем по итогам их деятельности отмечалось: «Все выдвинутые молодые специалисты вполне оправдали свое назначение»²⁶.

Таким образом, можно констатировать, что повышению ква-

²³ ГУ ЦАНО. — Ф. 2593. Оп. 4, д. 151, л. 45.

²⁴ История промышленности и рабочего класса Чувашии. Июнь 1941—1980 г. / науч. ред. А. В. Изоркин. — Чебоксары, 1982. — Ч. 2. — С. 135.

²⁵ ГУ ЦАНО. — Ф. 1250. Оп. 7, д. 388, л. 1.

²⁶ Там же. — Д. 472, л. 46 об.

лификации и подготовке новых кадров инженерно-технических работников на основных предприятиях черной металлургии Горьковской области уделялось в рассматриваемый период серьезное внимание. Однако потребность в «практиках» оставалась весьма высокой, хотя их численность постепенно снижалась. Изменение системы управления народным хозяйством в 1957—1965 годах, связанное с реформированием принципов руководства промышленностью, не вызвало быстрых и кардинальных перемен.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ШКОЛЬНОГО И ВУЗОВСКОГО КУРСА ИСТОРИИ

/// *Т. А. Абракова*, Нижегородский архитектурно-строительный университет, Нижний Новгород —
tatyana.abrakova@mail.ru

В средствах массовой информации в последние годы активно обсуждаются вопросы, связанные с интерпретацией событий истории России XX века и акцентами, которые необходимо расставить сегодня в преподавании истории СССР в школе и вузе. Имеются различные мнения, издано множество учебников по истории данного периода, которые содержательно отличаются друг от друга. В связи с этим требуется не только объективное научное знание истории 1917—1991 годов, но и обобщение опыта преподавания истории, связанного с тенденциями развития современного общества и образования.

Указанные аспекты научной и методико-педагогической деятельности присутствуют в деятельности кафедры отечественной истории и культуры Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета (ННГАСУ). Коллектив преподавателей кафедры с 2010 года под руководством доктора исторических наук, профессора А. А. Кулакова изучает проблему восприятия современными студентами-первокурсниками истории России 1917—1991 годов. Анализируется также уровень подготовки сегодняшних школьников и студентов по вопросам истории России IX—XXI веков. При этом используется анкетирование студентов первого курса различных факультетов ННГАСУ, по-

сколько по существующему учебному плану история России с древнейших времен до начала XXI века изучается на первом году обучения в вузе. Некоторые выводы, сделанные в ходе таких исследований, представлены в нашей статье.

Для преподавателя истории высшей школы необходимо прогностическое понимание того, каков начальный уровень и особенности подготовки студентов-первокурсников. Как известно, важнейший вопрос современного школьного образования состоит в определении необходимых частей, содержания и фактического наполнения курса «История». В соответствии с этим в 2011/12 учебном году был проведен опрос первокурсников, задачами которого было: выявить отношение студентов к школьному курсу истории Древнего мира, Средних веков, Нового времени и Новейшей истории России и Европы; получить общее представление об особенностях и уровне подготовки студентов по разделу, являющемуся базовым для вузовского курса, — история России IX—XXI веков. На основании анкетирования были сформулированы некоторые выводы, касающиеся особенностей общего восприятия первокурсниками школьного курса «История».

Принципиальное суждение, характеризующее отношение студентов к истории Древнего мира, следующее: она необходима для изучения, так как в ней закладываются основные принципы исторических знаний и рассматриваются начальные этапы развития человечества. Наряду с этим первокурсники высказывали критические замечания по поводу фактического наполнения этого раздела истории. В обобщенной форме их можно сформулировать следующим образом: «Надо знать историю древних государств, но не во всех подробностях, а лишь самое главное». Таким образом, основное мнение, характеризующее особенности восприятия истории Древнего мира учащейся молодежью, сводится к следующему: в школе при изучении данной дисциплины надлежит изучать основополагающие, яркие события, повлиявшие на дальнейшее развитие человечества в целом, но не следует углубляться в рассмотрение второстепенных явлений и связанных с ними дат.

Отношение опрошенных студентов к истории Средних веков

различное: от восторженного («любимая эпоха»), до скептического («насыщена событиями, нельзя все охватить» и «не очень понимала, так как все смешивалось в голове»). Большинство опрошенных обозначили свое восприятие ее следующим образом: «мало чего запомнилось», она «менее интересна, чем Древний мир». Как и по предыдущей части курса истории, студенты сформулировали основные рекомендации школьным учителям. Во-первых, историю Средних веков изучать менее подробно, уделяя внимание лишь тем событиям, которые повлияли на дальнейшее развитие Европы. Во-вторых, большее внимание обратить на важнейших представителей средневековой эпохи: политических деятелей, ученых и др., — рассматривая подробности их жизни, деятельности, мировоззрения; анализировать общие особенности европейской культуры и искусства.

Рассуждения студентов о Новой истории достаточно отрывочны. Как и в первых двух случаях, рассмотренных выше, основная мысль такова: данная часть курса обязательна для изучения, так как «следует знать историю соседей», однако не в том расширенном объеме, который изучается сегодня в школе. По мнению молодых людей, необходимо при этом соблюдать следующие принципы: рассматривать европейскую историю во взаимосвязи с российской, чтобы «лучше понимать роль России в мире»; выявлять общие тенденции в развитии.

Как следует из материалов анкет, студенты понимают важность знаний по Новейшей истории Европы XX—XXI веков. Они отмечают, что ее необходимо изучать более глубоко в связи с практической значимостью для каждого современного человека, при этом фактическое содержание курса обучающимися не рассматривается. Причины того объясняются следующим образом: «... Изучали все поверхностно, Новейшую историю Европы не изучали вообще из-за подготовки к ЕГЭ», «... были какие-то скачки по темам, поэтому ее было сложно понять».

Размышления и рекомендации первокурсников по поводу дисциплины «История России» более содержательны и точны. Интересны суждения молодых людей о том, как необходимо выстраивать школьные курсы истории. Так, предлагалось: «Изучение

истории России необходимо начинать раньше, чем истории Древнего мира, так как она важнее для нас, граждан России»; «Древний мир, историю Средних веков можно было бы перенести в более старшие классы, так как дети не могут понять всю информацию, которая там заложена»; Новую и Новейшую историю России и Европы следует изучать более подробно, для них необходимо увеличить количество учебных часов и нельзя в ущерб российской истории изучать зарубежную. Основная мысль, высказанная в большей части анкет студентов, сводится к тому, что история России XIX—XXI веков преподается в недостаточном объеме. Главная причина этого — современные специфические технологии подготовки к ЕГЭ. Отношение к этому нововведению студенты высказали большей частью однозначно: «Натаскивание на тесты отнимало большую часть времени, поэтому в истории невозможно было толком что-то запомнить», «На уроках было не интересно и скучно, поскольку педагог был занят только подготовкой тех, кто сдавал ЕГЭ по истории».

Итоговым результатом данного подхода стало следующее восприятие студентами основополагающих событий советской истории XX века: «Изучали только XX век», «...важнейшие темы изучали очень кратко, в том числе и Великую Отечественную войну»; «акцент делали на темах: “Апогей сталинизма”, “Борьба за власть после смерти И. В. Сталина”, “СССР при Н. С. Хрущеве, Л. И. Брежнев”, “Перестройка”. По другим темам бегло составляли конспекты на основе материала учебника».

При этом некоторые первокурсники высказывали понимание того, что в современных условиях с особой тщательностью необходимо изучать события Второй мировой и Великой Отечественной войн в связи с тем, что во многих европейских странах в угоду сложившейся политической конъюнктуре предпринимаются попытки преуменьшить роль СССР в победе над фашизмом в 1945 году. Многие из опрошенных подчеркивали и важность изучения истории советского периода: «Необходимо особенно глубоко изучать историю России XX века, потому что в это время произошло большинство событий, которые так или иначе повлияли на современную Россию и менталитет народа».

Первокурсники высказали предложения и относительно проблемы освещения российской истории конца XX — начала XXI века: подробнее рассказывать о недавних событиях; о современных региональных войнах и используемых там силах и видах вооружений; о достижениях современной мировой науки, ходе модернизации; о расстановке политических сил в странах Европы.

Общее отношение к курсу в анкетах выражено следующим образом: «История ... должна быть; необходимо сохранить все школьные курсы, существующие на данный момент... Она необходима потому, что учит высказывать свое мнение, различать и оценивать факты».

Данные, полученные посредством анкетирования первокурсников, и анализ соответствующих высказываний позволили сделать выводы как о некоторых особенностях школьного изложения истории, так и о том, какие коррективы необходимо внести в вузовский курс. Заметим, что они вполне согласовываются также и с современными требованиями образовательного стандарта. Основой курса истории должна стать мировая и российская история XIX—XX вв., которая в силу ряда обстоятельств в наименьшей степени рассматривалась в школе. При этом студенты, вчерашние школьники, понимают, что изучение таких событий наиболее важно именно сейчас, так как они напрямую связаны с современностью. При изложении курса необходимо уделять должное внимание особенностям развития русской и европейской культуры данных эпох, что в большой мере будет способствовать развитию мировоззрения молодых людей.

Анализ материала, содержащегося в анкетах первокурсников, позволил выявить и скрытую информацию, которая касалась собственного мнения каждого из студентов относительно желательных методик современного преподавания истории.

Как следует из материалов анкет, уроки следует строить так, чтобы «учитель больше тратил времени на разъяснение материала», а ученики «учились анализировать проработанный материал, так как именно анализ позволяет понять и усвоить темы эффективнее»; предпочтительно также, чтобы в процессе обучения учитель умел комбинировать методики.

Эпоха информационных технологий вносит свои дополнения к пожеланиям вчерашних школьников: возможно сегодня и более широкое применение обычных и интерактивных игр, экскурсий, связанных с историко-культурной тематикой, использование информации о родном крае, городе, земляках-героях. Однако, по мнению некоторых респондентов, не стоит особенно увлекаться новыми подходами. Студенты понимают и необходимость закрепления материала, учительского контроля полученных школьниками знаний. В их представлении, для этого следует использовать такие формы, как устные и письменные опросы на основе контрольных и тестовых заданий; написание конспектов и использование рабочей тетради по предмету; проведение дискуссий, в ходе которых ученики высказывают свое мнение и дают оценку изученным событиям, и пр. Значима, по их мнению, и самостоятельная работа учеников. Формы ее могут быть разнообразными: домашние задания по изучению некоторых аспектов истории, подготовка тематических презентаций, наглядного раздаточного материала, индивидуальных докладов. Однако использование исключительно последней из указанных форм контроля не продуктивно. Приведем суждение первокурсника по данному вопросу: «...В школе слишком большое количество времени уделялось зачитыванию докладов, заданных на дом. При этом докладчик отвечает у доски, а остальные учащиеся могут на уроке спокойно заниматься своими делами, так как никаких тестов и проверочных работ за докладом не следует».

Высказывались первокурсниками аргументы и в пользу использования вузовских форм работы («...В университете я увидел в действии систему семинаров. Это хорошо, поскольку побуждает прорабатывать материал, вспомнить вещи, которые уже забылись, но что полезно знать»), а также традиционной схемы преподавания: «Нужно ужесточать требования: почаще проводить контрольные и самостоятельные, задавать на дом материал и вызывать на следующий урок отвечать к доске» или «...Проводить проверочные или тестовые работы по пройденному материалу минут на 10, тогда дети будут стараться готовиться к каждому уроку и особых пробелов в знаниях у них не будет. В остальные

35 минут урока можно устно обсудить материал, вызвав желающего ответить у доски. После изучения темы устраивать контрольную работу».

Общие рекомендации, которые первокурсники дают школьным учителям и преподавателям вуза, состоят в следующем: «...Необходимы не просто новшества, не пересмотр программ, а нужно изменить всю систему преподавания истории, которая должна преподноситься более интересно, а не следовать какому-либо шаблону». При этом главный навык, который должен получить школьник в процессе изучения курса истории, по мнению первокурсников, недавних выпускников школы, — понимание и анализ исторических фактов.

Следующий опрос первокурсников был проведен в 2012/13 учебном году. Цель его состояла в том, чтобы выяснить, какие темы необходимо более углубленно изучать в вузовском курсе истории. Вновь, как и ранее, для анализа использовался метод анкетирования. Так было получено косвенное знание о том, что именно интересует в отечественной истории современного студента — вчерашнего школьника.

Среди приоритетных назывались следующие темы: внешняя политика государства XX — начала XXI века, войны Русско-японская, Первая и Вторая мировые, «холодная» в Афганистане 1979—1989 годов, чеченские, роль современной России в мире, история советского государства и независимой России в целом, личности правителей — руководителей СССР. В меньшей мере вызывают интерес темы, связанные с древнерусской историей, реформами по модернизации империи, культурой IX—XXI веков. В разделе, посвященном внешней политике, первокурсники изъявляли желание рассматривать вопросы взаимоотношений с Западом. Это войны, прошедшие за три века, причины, действия в каждой из них России, были ли они нужны и можно ли было их избежать? Вместе с тем, по их мнению, при изложении истории Второй мировой войны следует касаться и послевоенного развития воюющих стран, в частности Германии: «Как потом складывалась судьба страны и ее людей?» Значительная часть студентов высказала желание улучшить знание истории XX века, в свя-

зи с ЕГЭ недостаточно полно изучаемой во втором полугодии выпускного класса. Перечислены и вопросы, которые абсолютно не были затронуты в школьном курсе, в частности приводится четкая аргументация в пользу изучения событий 1917—1991 годов в вузе: «... Хочу иметь в голове четкое представление по советскому периоду: политическое, экономическое устройство страны в разное время». Представлено также мнение о том, что необходимо рассматривать социально-бытовую жизнь людей в разные периоды XX века: «... В школьном курсе было много про правительства, а о достижениях и жизни простых людей не упоминалось совсем». Приводились и дополнительные аргументы, обосновывающие значимость углубленного вузовского изучения советской истории. Например: «... Образование в школах не идеально: многое упущено, существуют пробелы. После поступления в вуз, экзаменов, волнений все забывается».

Опросы, проводившиеся в 2011—2013 учебных годах, позволяют сделать ряд важных выводов. Во-первых, приходится констатировать, что в современной школе на недостаточном уровне полноты и убедительности излагается советская и современная российская история. Это обстоятельство связано с подготовкой к ЕГЭ, которая зачастую проводится за счет изучения именно этих исторических периодов. Соответственно студенты приходят в вуз не имея системного знания по истории XIX—XXI веков. Во-вторых, часть из них, понимая недопустимость таких пробелов, заинтересована в обогащении имеющихся знаний на основе вузовского курса истории. Особое значение в преподавании данной учебной дисциплины по-прежнему принадлежит педагогу. При помощи широкого спектра методических приемов он может дать учащимся не только необходимые знания, но и заинтересовать каждого из них изучаемым предметом.

Раздел III

МЕТОДИКА И ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

К вопросу о проблеме оценивания сформированности УУД при преподавании предметов обществоведческого цикла (в рамках ФГОС ООО). Способы оценки познавательных универсальных действий учащихся в основной школе, достигнутых средствами истории и обществознания. Ресурсная тетрадь как инструмент формирования УУД на уроках общественных дисциплин. Некоторые методические аспекты преподавания права в средней школе. К вопросу об актуализации политико-правовых компетенций в старшей школе. Тест-игра по истории родного края «Архитектура Нижнего Новгорода XIX (вторая половина) — XX века»

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМЕ ОЦЕНИВАНИЯ СОФРМИРОВАННОСТИ УУД ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ПРЕДМЕТОВ ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКОГО ЦИКЛА (в рамках ФГОС ООО)

/// *Н. А. Чепурнова*, Нижегородский институт развития образования, Н. Новгород — na-cherry@yandex.ru

Один из основных вопросов реализации ФГОС ООО в настоящее время касается системы оценки освоения учащимися основной образовательной программы. Необходима такая система оценивания личностных, предметных и метапредметных результатов образования, которая позволяла бы осуществлять их постоянную диагностику в целях обеспечения качества образования и получения наилучших результатов со стороны каждого обучающегося.

По логике, заложенной в ФГОС ООО, основной механизм обеспечения качества образования посредством оценки состоит в

уточнении и распространении общего понимания содержательной и критериальной базы ее. Ввиду этого общая система оценки достижения планируемых результатов включает в себя две согласованные между собой подсистемы: внешнюю оценку, осуществляемую внешними по отношению к школе службами, и внутреннюю — осуществляемую самой школой (учениками, педагогами, администрацией).

Внешняя оценка задает общее понимание того, что подлежит оценке: как, в каких форматах, с помощью каких заданий наиболее целесообразно проводить оценку; какие ответы следует (или допустимо) считать верными и т. д. В свою очередь внутренняя оценка, имея ту же содержательную и критериальную базу, что и внешняя, распространяется на реальные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования.

Согласованность внутренней и внешней оценки повышает доверие к внутренней оценке, позволяет сделать ее более надежной, способствует упрощению различных аттестационных процедур. В частности, становится возможным использовать накопленную в ходе текущего образовательного процесса оценку, представленную, например, в форме портфеля достижений — портфолио, — для итоговой оценки выпускников и учета динамики индивидуальных образовательных достижений учащихся. Система оценки выполняет функцию ориентации образовательного процесса на достижение значимых для личности, общества и государства результатов образования через вовлечение педагогов в осознанную текущую оценочную деятельность, согласованную с внешней оценкой.

Оценка как средство обеспечения качества образования предполагает вовлеченность в оценочную деятельность не только педагогов, но и самих учащихся. Оценка на единой критериальной основе, формирование навыков рефлексии, самоанализа, самоконтроля, само- и взаимооценки дают возможность учащимся не только освоить эффективные средства управления собственной учебной деятельностью, но и способствуют развитию самосознания, готовности открыто выражать и отстаивать свою позицию, быть

самостоятельными в своих действиях, принимать ответственность за их результаты. С этой точки зрения особенностью системы оценки является ее «естественная встроенность» в образовательный процесс.

Отметим, что предметы обществоведческого цикла, такие как история и обществознание, имеют особый потенциал с точки зрения сочетания достижения предметных, метапредметных и личностных результатов обучающимися. Именно они напрямую связаны с формированием таких ключевых понятий ФГОС, как базовые национальные ценности и основы гражданской идентичности. Но тем не менее основным объектом, содержательной и критериальной базой итоговой оценки подготовки выпускников выступают планируемые результаты, составляющие содержание блока «Выпускники научатся» для каждой учебной программы.

Интерпретация результатов оценки, осуществляемой в рамках любой из вышеназванных процедур, ведется на основе контекстной информации об условиях и особенностях деятельности субъектов образовательного процесса. В частности, итоговая оценка образовательных достижений обучающихся должна определяться с учетом их стартового уровня и динамики. Именно поэтому важно взаимодействие таких субъектов образовательного процесса, как педагог-предметник, учитель начальной школы и педагог-психолог.

Система оценки достижения планируемых результатов освоения программы основного общего образования предполагает комплексный подход к оценке результатов образования.

В соответствии с концепцией образовательных стандартов второго поколения результаты образования включают:

- ▶ предметные результаты (знания и умения, опыт творческой деятельности и др.);
- ▶ метапредметные результаты (способы деятельности, освоенные на базе одного или нескольких предметов, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях);
- ▶ личностные результаты (система ценностных отношений, интересов, мотивации учащихся и др.)

Объектом *оценки личностных результатов* являются сформированные у учащихся универсальные учебные действия, объединяемые в три основных блока:

▶ самоопределение — сформированность внутренней позиции обучающегося, принятие и освоение новой социальной роли; становление основ российской гражданской идентичности личности как чувства гордости за свою Родину, народ, историю, осознание своей этнической принадлежности; развитие самоуважения и способности адекватно оценивать себя и свои достижения, видеть сильные и слабые стороны своей личности;

▶ смыслообразование — поиск и установление личностного смысла (то есть «значения для себя») учения на основе устойчивой системы учебно-познавательных и социальных мотивов, понимания границ того, «что я знаю», и того, «чего я не знаю», «незнания» и стремления к преодолению этого разрыва;

▶ морально-этическая ориентация — знание основных моральных норм и ориентация на их выполнение на основе понимания их социальной необходимости; способность к моральной децентрации — учету позиции, мотивов и интересов участников моральной дилеммы при ее разрешении; развитие этических чувств стыда, вины, совести как регуляторов морального поведения.

Оценка метапредметных результатов предполагает оценку универсальных учебных действий учащихся (регулятивных, коммуникативных, познавательных), то есть таких умственных действий, которые направлены на анализ собственной познавательной деятельности обучающихся и управление ею. К таковым относятся:

▶ способность обучающегося принимать и сохранять учебную цель и задачи; самостоятельно преобразовывать практическую задачу в познавательную; умение планировать собственную деятельность в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации и искать средства ее осуществления; умение контролировать и оценивать свои действия, вносить коррективы в их выполнение на основе оценки и учета характера ошибок, проявлять инициативу и самостоятельность в обучении;

▶ умение осуществлять информационный поиск, сбор и выде-

ление существенной информации из различных информационных источников;

▶ умение использовать знаково-символические средства для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебно-познавательных и практических задач;

▶ способность к осуществлению логических операций сравнения, анализа, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установлению аналогий, отнесению к известным понятиям;

▶ умение сотрудничать с педагогом и сверстниками при решении учебных проблем, принимать на себя ответственность за результаты своих действий.

Достижение предметных результатов обеспечивается за счет основных учебных предметов. Поэтому объектом оценки предметных результатов является способность учащихся решать учебно-познавательные и учебно-практические задачи.

Оценка достижения предметных результатов ведется как в ходе текущего и промежуточного оценивания, так и в ходе выполнения итоговых проверочных работ. Результаты накопленной оценки, полученной в ходе текущего и промежуточного оценивания, учитываются при определении итоговой оценки.

Каковы же пути решения проблемы оценки качества образования применительно к предметам обществоведческого цикла?

В учебном процессе оценка предметных результатов проводится с помощью диагностических работ (промежуточных и итоговых), направленных на определение уровня освоения темы учащимися. Также эффективной формой оценивания динамики учебных достижений учащихся начальных классов является портфолио — «портфель достижений». Важно отметить, что любая диагностическая работа направлена не только на выявление знания компонента — предметных результатов, но и на выявление сформированности различных видов универсальных учебных действий.

Поэтому при разработке диагностических работ педагогу необходимо найти оптимальное сочетание проверки уровня сформированности данных компонентов, осуществлять диагностику на

постоянной основе и проводить систематический анализ результатов с целью корректировки образовательного процесса.

Также важно, чтобы педагоги предельно конкретно устанавливали критерии оценивания и анализа для той или иной диагностической работы.

В качестве примера можно привести образец диагностики, предложенной учащимся 9-х классов общеобразовательных учреждений Нижегородской области, участвующих в апробации УМК И. П. Насоновой «Обществознание. 9 класс» (М.: Вентана-Граф. Приложение 1).

Диагностические работы, направленные на выявление предметных, метапредметных и личностных достижений обучающихся, должны быть регулярными и проводиться педагогами на основании требований к результатам реализации программы основного общего образования.

Приложение 1

Инструкция по выполнению работы

На выполнение проверочной работы по обществознанию отводится 40 минут.

Работа включает 7 заданий. Все они ориентированы на задания государственной итоговой аттестации и учитывают возрастные особенности учащихся:

- ▶ соответствуют заданиям части А — 5 заданий,
- ▶ части В — 1 задание,
- ▶ части С — 1 задание.

Рекомендуем выполнять задания в том порядке, в котором они приводятся. Для экономии времени пропускайте задание, которое не удастся выполнить сразу, и переходите к следующему.

Если после выполнения всей работы у вас останется время, то можно вернуться к пропущенным заданиям.

За каждый правильный ответ в зависимости от сложности задания дается один или более баллов. Баллы, полученные за все выполненные задания, суммируются.

Постарайтесь выполнить как можно больше заданий и набрать как можно большее количество баллов.

**Диагностическая работа учащихся 9-х классов
общеобразовательных учреждений Нижегородской области,
участвующих в апробации УМК И. П. Насоновой
«Обществознание. 9 класс»**

**І полугодие
1-й вариант**

- 1 Экономика — это...
- А отношения в процессе материального производства;
 - Б отношения между классами и социальными группами;
 - В отношения между политическими партиями и движениями;
 - Г деятельность государственных организаций.
- 2 Машины, станки, оборудование, здания относятся к ресурсам
- А природным;
 - Б финансовым;
 - В трудовым;
 - Г материальным.
- 3 Верны ли следующие суждения о роли экономики в жизни общества?
- А) Экономика является основой научно-технического прогресса.
- Б) Экономика обеспечивает людей материальными условиями их существования.
- А Верно только А.
 - Б Верно только Б.
 - В Верны оба суждения.
 - Г Оба суждения неверны.
- 4 Укажите черту, которая НЕ относится к традиционной экономике.
- А общинная собственность;
 - Б преобладание ручного неквалифицированного труда;
 - В централизованные плановые организации;
 - Г низкий технический уровень.

5 Безработным, в соответствии с законодательством РФ, признается человек...

- А не имеющих работы и заработка;
- Б зарегистрированный в службе занятости для поиска подходящей работы;
- В готовый приступить к работе;
- Г обладающий всеми перечисленными чертами.

6 В приведенном ниже списке указаны черты сходства централизованной экономической системы с традиционной, а также черты отличия централизованной экономической системы от традиционной.

Выберите и запишите в первую колонку таблицы порядковые номера черт сходства, а во вторую — порядковые номера черт отличия.

- 1 наличие натуральной формы хозяйствования;
- 2 удовлетворение потребностей людей в экономических благах;
- 3 распределение ресурсов в соответствии с обычаями;
- 4 решение проблемы эффективного использования ограниченных ресурсов.

Черты сходства		Черты различия	

7 Почему австрийский экономист Йозеф Шумпетер назвал конкуренцию на рынке «созидательным разрушением»? При аргументации своей точки зрения используйте *знания*, полученные при изучении курса обществознания, соответствующие *понятия*, а также *факты* общественной жизни и собственный *жизненный опыт*.

Комментарии для учителя

Оценка работы:

Задания 1 — 5 оцениваются 1 баллом.

Задание 6 — 2 баллами (1 балл ставится в случае, если допущена одна ошибка).

1-й вариант	
1	А
2	Г
3	В
4	В
5	Г
6	2, 4; 1, 3

Для оценивания задания 7 рекомендуется использовать систему оценивания, применяемую для задания С 9 ЕГЭ.

Среди критериев, по которым оценивается выполнение задания С 9, критерий К1 является определяющим. Если учащийся в принципе не раскрыл (или раскрыл неверно) смысл высказывания, не обозначил поставленную проблему (выдвинутую тему), и по критерию К1 выставлено 0 баллов, то ответ дальше не проверяется. По остальным критериям (К2—К3) выставляется 0 баллов.

Можно повысить балл за творческое осмысление проблемы.

№	Критерии оценивания ответа на задание С9	Баллы
К1	<i>Раскрытие смысла высказывания</i>	1
	Смысл высказывания раскрыт. ИЛИ Содержание ответа дает представление о его понимании	1
	Смысл высказывания не раскрыт, содержание ответа не дает представления о его понимании	0
К2	<i>Характер и уровень теоретической аргументации</i> Наличие ошибочных с точки зрения научного обществознания положений ведет к снижению оценки по этому критерию на 1 балл	2
	Избранная тема раскрывается с опорой на соответствующие понятия, теоретические положения и выводы	2
	Приводятся отдельные относящиеся к теме, но не связанные между собой и другими компонентами аргументации понятия или положения	1

№	Критерии оценивания ответа на задание С9	Баллы
	Аргументация на теоретическом уровне отсутствует (смысл ключевых понятий не объяснен; теоретические положения, выводы отсутствуют). ИЛИ Используются понятия, положения и выводы, не связанные непосредственно с раскрываемой темой	0
КЗ	<i>Качество фактической аргументации</i>	2
	Факты и примеры почерпнуты из различных источников: используются сообщения СМИ, материалы учебных предметов (истории, литературы, географии), факты личного социального опыта и собственные наблюдения	2
	Фактическая аргументация дана с опорой только на личный социальный опыт и житейские представления	1
	Фактическая аргументация отсутствует. ИЛИ Приведенные факты не соответствуют обосновываемому тезису	0
	<i>Максимальный балл</i>	5

Рекомендуемое время выполнения работы: 40 мин.

Работу рекомендуется оценивать по системе, применяемой для оценивания работ ГИА в новой форме. Максимальное количество баллов, которое может набрать учащийся, — 15.

Рамки оценок:

«5» — 10—12 баллов,

«4» — 8—9 баллов,

«3» — 6—7 баллов,

«2» — менее 6 баллов.

Задания работы опубликованы в изданиях:

1. Баранов, П. А. Обществознание: экспресс-репетитор для подготовки к ГИА. «Экономика»: 9-й класс. — М.: АСТ «Астрель», 2010.

2. Сборник КИМ. Обществознание: 9 класс. — М.: ВАКО, 2012.

**Анализ диагностической работы учащихся 9-х классов
общеобразовательных учреждений Нижегородской области,
участвующих в апробации УМК И. П. Насоновой
«Обществознание. 9 класс»**

Название учебного заведения

Класс

Учитель

Дата проведения работы

Позиции анализа	Количество учащихся	Процент
В классе		
Писали работу		
Выполнили задания		
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
Допустили ошибки:		
При выборе верного ответа		
При определении, правильно ли сформулированы высказывания		
При выборе позиции, которая НЕ соотносится с условиями задания		
При определении черт сходств и различия		
Не поняли смысл высказывания		
Не смогли сформулировать свое отношение к проблеме		

Окончание табл.

Позиция анализа	Количество учащихся	Процент
Не смогли использовать теоретические положения для раскрытия своего мнения		
Не смогли использовать факты из жизненного опыта для раскрытия своего мнения		
Получили оценки		
«5»		
«4»		
«3»		
«2»		
Процент обученности		
Процент качества		

P.S.: Отдельно указываются типичные ошибки.

Учитель: Подпись Расшифровка подписи

**СПОСОБЫ ОЦЕНКИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ
УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ,
ДОСТИГНУТЫХ СРЕДСТВАМИ ИСТОРИИ
И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ, В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ**

*/// Ю. В. Никольская, МБОУ СОШ № 59, Н. Новгород —
yurate73@bk.ru*

В условиях перехода к новым федеральным образовательным Стандартам предполагается также введение новых форм и методов оценки. При этом к оценке предметных результатов предъявляются следующие требования:

1. Оцениваться может все.

2. Объектом оценки является только способность к решению учебно-познавательных и учебно-практических задач, основанных на изученном учебном материале и использовании УУД.

3. Система оценки предусматривает уровневый подход: базовый, повышенный, высокий, пониженный, низкий.

4. Оценка предметных результатов в динамике, фиксация и анализ ее.

Среди средств, которые контролируют метапредметные и личностные результаты, следует назвать:

- ▶ специальные диагностические работы;
- ▶ задания по отдельным универсальным учебным действиям (УУД);
- ▶ комплексные задания, требующие одновременного применения различных УУД.


Контрольные и проверочные работы должны быть нацелены на проверку сформированности УУД. Приведем матрицу оценивания познавательных универсальных учебных действий, которые имеют наиболее общий (всеобщий) характер и направлены на установление связей и отношений в любой области знания:

- ▶ система способов познания окружающего мира;
- ▶ построение самостоятельного процесса поиска, исследования;
- ▶ совокупность операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации.

В качестве примера приведем несколько заданий по Всеобщей истории для 5 класса с использованием указанной матрицы по теме: «Древний Рим».

Вид познавательных УУД	Задания, направленные на выявление познавательных УУД	Как может оцениваться задание
Общеучебные универсальные действия		
Умение структурировать	Ниже приведены слова. Что их объединяет? Республика, консулы, народные трибуны	

Вид познавательных УУД	Задания, направленные на выявление познавательных УУД	Как может оцениваться задание
Умение строить речевые высказывания в письменной и устной форме	<p>Вспомните римские легенды. Кто мог бы сказать о себе такие слова? Объясните свою мысль.</p> <p>«С давних пор моих братьев и сестер преследуют и убивают, изображают хищными и злыми. А за что? Если бы не я, то самый Рим, быть может, не был бы основан... Ведь статую, да еще в центре города, зря не поставят! Я на века застыла в бронзе и тем горжусь»</p>	
Смысловое чтение	<p>Прочтите отрывок из текста «Биография Цезаря», написанного Плутархом, и ответьте на вопросы: «Какие черты характера были присущи этому выдающемуся государственному деятелю?», «Как он стремился преодолеть свой физический недуг?»</p> <p>«Любовь его к опасностям не вызывала удивления у тех, кто знал его честолюбие, но всех поражало, как он переносил лишения, которые превосходили его физические силы. Ибо он был слабого телосложения, с белой и нежной кожей, страдал головными болями. Однако он не использовал свою болезнь как предлог для изнеженной жизни, но, сделав средством исцеления военную службу, старался беспрестанными переходами, скудным питанием, постоянным пребыванием под открытым небом и лишениями победить свою слабость и укрепить свое тело. Спал он большей частью на повозке или на носилках, чтобы использовать для дела и часы отдыха. Верховая езда с детства была ему привычным делом. Он умел отведя руки назад сложив их за спиной пустить коня во весь опор».</p>	
Знаково-символические действия		
Моделирование	Римские завоевания, в результате которых Рим захватил власть во всем Средиземноморье?	

Вид познавательных УУД	Задания, направленные на выявление познавательных УУД	Как может оцениваться задание
	 <p>Македония Сирия ? Впишите в схему пропущенное слово</p>	
Универсальные логические действия		
Анализ	Прочитайте два высказывания о рабах: «Гупость ближе к покорности, а живость ума к злодейству»; «Ныне поля возделывают скованные ноги, осужденные руки, клейменные лбы. А мы удивляемся, что плоды труда не те». Какие выводы вы можете сделать, анализируя эти высказывания?	
Синтез	Представьте, что вы путешествуете по Древнему Риму. Составьте рассказ из предложенных слов: <i>Триумфальная арка, термы, Пантеон, Колизей, Большой цирк</i>	
Сравнение	Сравните положение рабов и колонов в Древнем Риме. Выберите и запишите в первую колонку порядковые номера черт сходства, а во вторую — порядковые номера черт отличия	
Выбор критериев	Что объединяет эти имена: Галлы, Пирр, Ганнибал	
Подведение под понятие	<p>Укажите лишнее слово. Объясните, почему это так?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Сенат, консул, архонт, народный трибун. 2. Плебеи, илоты, патриции, латины. 3. Амулий, Нумитор, Рея Сильвия, Марс, Пирр, Ромул. 4. Кто из нижеперечисленных деятелей истории не имеет отношения к восстанию Спартака: Красс, Помпей, Спартак, Цезарь 	

Вид познавательных УУД	Задания, направленные на выявление познавательных УУД	Как может оцениваться задание
Выделение следствий	Укажите термин, соответствующий данному определению: 1. Как называлась главная площадь в Риме? 2. Как назывался торжественный въезд полководца-победителя в Рим?	
Установление причинно-следственных связей	В результате мирного договора, подписанного после второй Пунической войны: А) Рим заплатил Карфагену большую сумму денег. Б) Рим отказался от Сицилии. В) Рим стал хозяином в западном Средиземноморье. Г) Карфаген был разрушен.	
Построение логической цепи рассуждений	Расположите события в логической последовательности. Восстание Спартака 1. Поход армии рабов на север Италии. 2. Образование лагеря у горы Везувий. 3. Заговор гладиаторов. 4. Разгром отрядов Спартака полководцем Крассом. 5. Поход армии рабов на Сицилию	

Меняются подходы и к составлению проверочных и контрольных работ по предмету. Так, в составе контрольной работы выделяются три части (А, В, С) и несколько уровней заданий:

▶ базовый уровень — решение типовой задачи, усвоение знаний, входящих в опорную систему знаний по предмету;

▶ повышенный уровень — решение нестандартной задачи с введением новой ситуации или с использованием знаний из раздела «Ученик может научиться»;

▶ максимальный уровень (необязательный) — решение не изучавшейся в классе задачи. Для выполнения этого задания требуется использование самостоятельно добытых, не изучаемых на уроке сведений.

Задания должны располагаться по степени возрастания уровня сложности — от репродуктивных к заданиям необходимого программного уровня и повышенного уровня.

Решение о достижении или недостижении планируемых результатов принимается на основе освоения или неосвоения заданий базового уровня. Критерием освоения учебного материала является выполнение не менее 50 % заданий базового уровня.

При этом задания части А оцениваются 1 баллом, задания части В — 2 баллами. Задания части С с открытым ответом, который выявляет умение анализировать источники, классифицировать, систематизировать факты, давать описание и объяснение событий, — соответственно 1 баллом за каждый ответ на поставленный комплекс вопросов.

Если нужно выставить одну оценку за всю работу, тогда сумму баллов переводят в традиционную шкалу:

100—85 % верных ответов — отлично;

84—75 % верных ответов — хорошо;

74—45 % верных ответов — удовлетворительно.

Привычные формы контрольной, проверочной работы теперь должны дополняться такими формами контроля результатов, как:

- ▶ целенаправленное наблюдение (фиксация проявляемых учеником действий);
- ▶ самооценка ученика по принятым формам;
- ▶ результаты учебных проектов;
- ▶ результаты разнообразных внеучебных, внешкольных работ, достижений учащегося (отсюда большую роль приобретает портфолио достижений учащегося).

Мониторинг достижений учащихся осуществляется каждым учителем-предметником и фиксируется с помощью оценочных листов, классных журналов и дневников, а также в рабочем журнале учителя.

Современными и весьма перспективными формами работы на уроке являются составление учащимися или группой учащихся презентаций, а также их защита, которые специалисты относят к проектной учебной деятельности.

Как в этом случае оцениваются познавательные универсальные учебные действия?

**Схема оценивания результатов работы учащихся
над учебным проектом**

Организация дела (регулятивные УУД)	Познание мира (познавательные УУД)	Общение с людьми (коммуникативные УУД)	Проявление чувства и воли (личностные УУД)
1. Выбор темы (названия) — самостоятельно — с помощью	1. Сбор информации: — из разных источников — собственные наблюдения — опыт, практические действия — самостоятельно	1. Выражение своих мыслей: — ясность и доступность изложения — логичность — целостность выступления — правильность и красота речи	1. Доведение замысла до воплощения: — полное воплощение — частичное воплощение — упрощение цели по ходу работы
Определение цели: — самостоятельно — с помощью			Преодоление трудностей: — про трудности не известно (не было) — трудности
Составление плана: — самостоятельно — с помощью			преодолены полностью — частично — большая часть трудностей не преодолена
2. Реализация плана: — самостоятельно или с помощью — в соответствии с замыслом	2. Создание собственного продукта (в том числе с переработкой информации) — оригинальный продукт	2. Понимание вопросов (при защите проекта): — быстрое и четкое — после уточнения — проблемы	3. Возможна, но не обязательна самооценка автора, без публичного обсуждения и осуждения

Организация дела (регулятивные УУД)	Познание мира (познавательные УУД)	Общение с людьми (коммуникативные УУД)	Проявление чувства и воли (личностные УУД)
— корректировка плана упростила достижение результата	— с элементами новизны — воспроизведение известного	при понимании	
3. Самооценка результатов и хода исполнения проекта: — самостоятельно или по вопросам — адекватность самооценки — признание неудач полностью самостоятельно	3. Представление информации — творческое — оригинальное — типовое	3. Договориться в споре (при защите проекта) — аргументированное (или нет) — корректировка позиции под воздействием аргументов — растерянность в споре — дискуссия отсутствовала	

На уроках истории и обществознания используются также групповые формы работы. Познавательные УУД можно оценить с помощью листа наблюдения.

Познавательные УУД

Ученики	Число ответов (размышлений) ученика в ходе дискуссии (+/-, логичные / нет)	Число вопросов ученика в ходе дискуссии (++++)	Стиль поведения в обсуждении (вежливость, грубость, внимание/невнимание к чужому мнению)	Действия в конфликтной ситуации столкновения мнений и интересов (реакция на критику, форма критики чужого мнения, проявление способности к компромиссу, выработке и признанию общего решения)
Петров И.	— — — +	+ + + +		
Иванов С.	+ + + +	- + - -		

В сфере познавательных универсальных учебных действий учащиеся приобретают умения воспринимать и анализировать сообщения и важнейшие их компоненты — тексты, использовать знаково-символические средства, в том числе овладеют действием моделирования, а также широким спектром логических действий и операций, включая общие приемы решения учебных задач. Овладение познавательными УУД создает предпосылки для дальнейшего перехода к самообразованию и, как проявление этого, формированию исследовательской культуры.

Показателем успешности формирования УУД является ориентация школьника на выполнение действий, выраженных в словах: «я учусь», «ищу и нахожу», «изображаю и фиксирую», «читаю, говорю, понимаю», «мыслю логически», «решаю проблему».

РЕСУРСНАЯ ТЕТРАДЬ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ УУД НА УРОКАХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН

/// *М. В. Фурсов*, МБОУ «Гимназия № 50», Нижний Новгород — fursovm@yandex.ru

Одной из важных задач, поставленных при введении Федеральных государственных стандартов нового поколения, является развитие у учащихся метапредметных умений и навыков (универсальных учебных действий). Опыт показывает, что учителя и в прошлом предлагали учащимся задания подобного рода, мало задумываясь при этом над тем, как данная работа продолжается, развивает или дополняет такую же деятельность учителей по другим предметам. Последнее предполагает очень серьезный анализ и совместную работу всех учителей-предметников, поиск общих подходов и разработку таких заданий в каждом предмете. Подобная совместная деятельность проводилась учителями, которые сотрудничают с Нижегородским центром непрерывного образования. Результатом ее стало создание ресурсных тетрадей по математике, русскому языку, английскому языку и истории. Наиболее заверченный вид имеют сейчас ресурсные тетради для 5 класса. Но важно не только это.

Необходимо проводить регулярный мониторинг результатов работы на каждом этапе, сравнивая их с предыдущими. Автор статьи останавливается в ней на собственном опыте подобной работы средствами предмета «История Древнего мира».

В ресурсных тетрадах заложены следующие универсальные учебные действия:

- ▶ различные информационные умения;
- ▶ навыки коммуникации и учебного сотрудничества;
- ▶ организация собственной учебной деятельности;
- ▶ развитие логического мышления.

Ниже приводятся возможные задания для развития УУД при работе с текстом.

1. Информационные умения

Информационные умения предполагают прежде всего различные задачи, решаемые при работе с текстом: анализ текста; умение осуществлять перевод текста из словесной формы в различные таблицы и схемы; умение создавать собственное устное и письменное высказывание с учетом предметной логики; использование различных источников при поиске необходимой учебной информации и др.

1. Внимательно прочитайте поучение гераклеопольского царя сыну.

«...Будь искусным в речах, и ты будешь силен; мощь царя — в его языке, речь сильнее любого оружия. С умудренным хитрить не решаются. Мудрый царь — это оплот для вельможи.

Почитай твоих вельмож, даруй благополучие твоим людям; укрепляй свою границу и людское расположение к тебе... Обогащай твоих вельмож, и они будут исполнять твои законы. Богатый собственным домохозяйством не бывает пристрастным, владыка имущества не бывает нечестным. Царь, обладающий свитой, — это победоносный царь.

Твори справедливость, и ты будешь долго пребывать на земле. Утешь рыдающего, не притесняй вдову, не прогоняй сына от имущества его отца и не смещай вельмож с их постов. Остерегайся карать опрометчиво! Не убивай — нет тебе в этом пользы, наказывай побоями и заключением.

Не делай различия между сыном знатного человека и простолюдином.

Приближай к себе человека за дела его рук, и будет исполняться всякое ремесло. Защищай свою границу, возводи памятники всюду. Создавай памятники для бога. Бог знает, кто творит для него; твои статуи будут доставлены даже в далекую страну, откуда нынче не дают дани».

Проанализируйте текст, выделите в нем слова, словосочетания, означающие качества, которыми, по мнению автора, должен обладать хороший правитель. Назовите эти качества.

2. Поработайте с фрагментом из книги Геродота «История».

3. Прочитайте документ о природных условиях Египта. Запишите в таблицу условия, которые благоприятствовали и не благоприятствовали развитию земледелия в Египте.

Природные условия Египта	
Благоприятные для земледелия	Неблагоприятные для земледелия

4. Проанализируйте информацию о религиозных верованиях первобытного человека, приведенную в учебнике и хрестоматии, определите причины появления религии.

ОТРЫВОК ИЗ ТЕКСТА УЧЕБНИКА

«Многое в окружающем мире было для первобытного человека таинственным и пугающим: дождь, гром, молния, ветер, ураган. Люди считали, что земля, вода и небо заселены богами и духами, которые управляют явлениями природы и жизнью самих людей. Так около 200 тысяч лет назад зародилась религия.

Первобытный человек пытался задобрить богов, расположить их к себе с помощью магии. Считалось, что некоторые люди, сейчас таких людей называют шаманами, способны общаться с богами.

Шаманы руководили совершением специальных обрядов. Люди исполняли ритуальные танцы, произносили заклинания, полагая, что таким образом они привлекают милость богов».

ОТРЫВОК ИЗ ХРЕСТОМАТИИ

«Первые обряды погребения зафиксированы археологами еще у неандертальцев, предшественников людей современного типа. Раскопки в пещере Ле-Ферасси показали, что в эпоху мустье (100—35 тысяч лет назад) умерших хоронили в специальных ямах. Все они тщательно выкопаны и заполнены в равных долях черной землей из мустьерского очага и красновато-желтого гравия. Нет сомнения, что это были специально вырытые могилы... Умершие лежали на боку в позе плода в утробе матери — ноги сомкнуты в коленях и притянуты к груди. Тела были ориентированы по направлению восток-запад. В мужских захоронениях лежали обломки костей и орудия из кремня: скребла, рубила, остроконечники. Тело умершего охотника укладывали на подстилку, сплетенную из различных веток и различных цветов. Сверху могилу укрывали также цветами самых разных окрасок родственными васильку, алтею розовому и т. п. Некоторые из этих растений и сейчас используют как лекарственные растения» (*Констебл Дж.* Неандертальцы. — М., 1978. — С. 98—101).

2. Коммуникативные умения

Вопросы развития коммуникации и учебного сотрудничества состоят в том, чтобы уметь координировать точки зрения и приходить к общему мнению, распределять роли в группе и определять и исполнять свою роль, уметь оценивать свое место в группе, принимать оценку своих действий от сверстников и взрослых, принимать другие позиции и точки зрения, четко формулировать и аргументировать свою позицию, слушать и слышать, формулировать и задавать вопрос, работая в группе.

Известному русскому художнику и архитектору Д. Ефимову принадлежат слова: «Древний Египет — врата всех наук и искусств...». Согласны ли вы с этим высказыванием? Приведите аргументы, подтверждающие его или опровергающие.

3. Организация собственной учебной деятельности

Важнейшее умение или компетенция современного ученика — это организация собственной учебной деятельности. Умение ра-

ботать по алгоритмам различной сложности, планировать свои учебные действия, сравнивать свой результат с поставленной целью на основе критериев, предложенных учителем, определять границы своего знания, осуществлять оценку и контроль собственных действий и результата на основе критериев, данных учителем, рефлексировать собственные учебные действия и действия учебной группы по решению конкретной учебной задачи — вот цели, реализуемые в рамках данной компетенции.

Изучая главу «Первобытные люди», вы узнали много нового. Что показалось вам интересным? Что запомнилось больше всего? Запишите в тетрадь краткие сведения об исторических фактах, событиях. Сделайте не более пяти записей.

4. Развитие логического мышления

Важное значение в развитии умений и навыков играет логическое мышление. В 5 классе ученик овладевает основными операциями мышления, учится применять их при оперировании объектами, понятиями и группами понятий. Главным образом, это обобщение, конкретизация, классификация и систематизация. Также он должен уметь делать вывод на основе предположений и несложных умозаключений, выбирать рациональный способ решения учебной задачи в ситуации нескольких альтернатив и возможностей, видеть проблему в учебном материале и планировать пути ее решения.

1. Вам предстоит раскрыть определение понятия «демократия» на примере Афинского государства.

Среди предложенных утверждений выбери и подчеркни зеленым цветом признаки демократии, а красным цветом — признаки деспотии.

- ▶ Правитель единолично издает законы.
- ▶ Бедность или низкое общественное положение не мешают человеку занять почетную должность.
- ▶ Право верховного суда принадлежит правителю.
- ▶ Одно из условий свободы — по очереди быть управляемыми и править.
- ▶ Царь может распоряжаться жизнью и собственностью каждого жителя государства.
- ▶ Должностные лица избираются народным собранием.

► Решение (например, утверждение законов) принимается большинством голосов граждан.

Докажи, что названные условия демократии существовали в Афинах. Приведи несколько примеров и запиши их.

2. Самым страшным наказанием для первобытного человека было изгнание его из коллектива. Это было равносильно смерти. Почему первобытный человек мог выжить только в коллективе? Чтобы ответить на этот вопрос, внимательно прочитайте информацию учебника и сделайте выводы.

3. Используя тексты учебника и ресурсной тетради, напишите, как граждане полиса относились:

А. К свободе и рабству.

Б. К бедности.

В. К богатству и власти.

Какими качествами должен был обладать настоящий гражданин?

Выше представлены те задания (точнее их примеры), которые, во-первых, предлагаются учащимся в течение всего года, а во-вторых, направлены на развитие тех умений и навыков метапредметного характера, которые возможны при изучении истории в 5 классе. Не стоит всегда ставить за выполнение подобных заданий оценку. Такие задания важны скорее для анализа учителем своей работы по развитию у учащихся соответствующих умений и навыков.

НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРАВА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

/// А. Ю. Полушина, МБОУ СОШ № 49, Н. Новгород —
andgel71@mail.ru

В рамках современного гуманитарного образования преподаванию права отводится особая роль. Знания в области права предоставляют уникальные возможности для решения современных педагогических задач, позволяют учащимся не только стать информированными в этой сфере, но и развивают у них особые способности и практические навыки действия в социальной жизни.

ни. Уникальность права как специфической формы общественно-го сознания и общественной практики обуславливает также значительный воспитательный потенциал правовых курсов.

Под правовым обучением понимается процесс целенаправленной передачи знаний, умений и формирования устойчивых навыков в области правовой действительности, позволяющих иметь теоретические представления об определенных юридических нормах жизни, законах страны, а также применять эти знания в практической деятельности. Правовое образование — неотъемлемая часть общей культуры гражданина. Жизнь в современном обществе формирует правовое сознание (позитивное или негативное) независимо от того, происходит это стихийно или целенаправленно в рамках правового образования. Наличие правового образования является залогом того, что право станет регулятором жизни индивида, надежным помощником на пути реализации его личных задач.

В нашей школе реализуется модульная модель обществоведческого образования. Помимо истории и обществознания как самостоятельные модульные курсы в ней преподаются также право, экономика, религии России, факультативный курс латинского языка. Преподавание права как отдельной дисциплины предусмотрено с 8 класса. В рамках основной школы курс «Основы правовых знаний» в объеме 70 часов изучается в 8—9 классах. В средней школе курс «Основы правовой культуры» (140 час.) введен в 10—11 классах. На наш взгляд, данная модель в полной мере отвечает задачам осуществления целостного обществоведческого образования. Преподавание права основывается на совокупности целого ряда принципов: единства правового обучения и воспитания, научности, доступности, связи с жизнью и личным опытом учащихся, обеспечения межпредметных связей, юридической точности и определенности правовых знаний. Таким образом, работа в рамках модульной системы обществоведческих курсов обеспечивает развитие у ребенка представлений о себе, адекватного отношения к себе и сообществу людей, усвоение общепринятых и выработку личных ценностных ориентаций, правил и норм поведения, способ действий в обществе, а также развитие мышления и речи.

Одной из сложнейших проблем, которую практически ежедневно приходится решать учителю, является необходимость научить современного ребенка думать, оценивать происходящие события, искать различные варианты решения насущных вопросов, высказывать и отстаивать свою точку зрения, презентовать аудитории результаты своей работы — иначе говоря, сформировать навыки, необходимые не только будущему юристу, но и активному гражданину современного общества.

Работа детей с правовым материалом становится условием развития и особых языковых средств выражения собственных мыслей. Развитие речи — особая задача школы, она решается при работе с любым учебным материалом, но в сфере права требуются развернутая аргументация, использование особых речевых средств для усиления воздействия на слушателя, умение строить многоуровневые логические заключения. Поэтому преподавание права требует использования различных методических приемов, направленных на формирование таких умений. При этом надо отчетливо понимать, что выбор метода обучения — очень важный аспект в вопросах преподавания, так как неверно выбранные методы могут стать преградой в достижении поставленных целей.

На выбор метода обучения влияют многие факторы. Во-первых, содержание правового материала и возрастные особенности обучающихся. Например, при объяснении вопросов теории права учащимся основной школы имеет смысл использовать иллюстративно-объяснительный метод обучения. Учитель должен при этом максимально подробно останавливаться на объяснении правовых понятий, использовать схемы, различные мнемонические конструкции. Так, при изучении структуры правовой нормы для лучшего запоминания используется следующая форма объяснения.

Составные части правовой нормы

Гипотеза → условие при котором норма действует → *если*

Диспозиция → правило поведения → *то*

Санкция → реакция государства на нарушение норм → *иначе*

При объяснении теоретических аспектов права не следует избегать вопросов репродуктивного характера, так как владение понятийным аппаратом — важный аспект правового обучения.

Проблемное обучение — также обязательный метод правового образования. Оно используется при решении практических задач и работе с правовыми документами. Например, при обучении решению правовых задач рекомендуется применять не только привычную систему вопросов относительно конкретной правовой ситуации, но и схему решения задачи, составление его алгоритма.

Рассмотрим данный тип задания:

Вечером группа подростков 13 и 14 лет возвращалась с дискотеки. Они приставали к прохожим, использовали нецензурную брань и разбили фонарь. За это подростки были задержаны милицией. Суд определил размер штрафа, который должны будут внести родители подростков.

Схема решения:

1. Определите, будет ли такое поведение подростков проступком или преступлением.
2. Каким законодательством рассматривается противоправное поведение такого характера.
3. Определите форму вины в противоправном поведении подростков.
4. Определите вид ответственности за поведение такого характера.
5. Разъясните, почему меры юридического воздействия применены к родителям, а не к подросткам.

Предложенная схема решения не является универсальной. Она составляется в соответствии с конкретной правовой ситуацией и поставленной учебной задачей. Использование схемы решения вместо привычной системы вопросов к задаче помогает активизировать деятельность учащихся, способствует системному анализу ими ситуаций, позволяет комплексно проверить их знания и умения. Проблема, которую ученик должен разрешить, пытаясь самостоятельно найти ответ, порождает противоречие, складывающееся между знанием и незнанием, стимулируя таким образом познавательную активность школьника.

При организации практической работы обучающихся не следует пренебрегать возможностями таких современных правовых систем, как «Гарант» и «Консультант +». Используя их, учащиеся одновременно учатся разрешать правовой казус, работать с

юридическими документами, давать системный и аргументированный ответ на поставленный вопрос, видеть различные способы разрешения проблемы.

Еще один очень важный аспект работы не с бумажными текстами федеральных законов, а с правовой системой заключается в том, что учащиеся могут посмотреть не только действующую редакцию закона, но, если это необходимо, прежнюю редакцию его и даже познакомиться с изменениями, не вступившими в силу. Такая работа дает представление о праве как постоянно развивающейся системе и формирует понимание того, что однажды полученные знания не могут быть абсолютной аксиомой и нуждаются в проверке.

Практика правового обучения позволяет сделать вывод о необходимости оптимального сочетания традиционных, репродуктивно-воспроизводящих, инновационных и проблемно-творческих методов. При выборе их следует учитывать как потенциальные возможности учеников, так и общий уровень их подготовки. В классе, где дети имеют высокий уровень обученности и потенциальные возможности для более основательного изучения права, следует активизировать их самостоятельную работу путем выполнения заданий повышенной сложности, использования творческих и проблемных вопросов.

Следует учитывать, что сложный по характеру юридический материал невозможно изучать поисковым методом. Для этого необходим объяснительно-иллюстративный метод — например, лекция. При подготовке к творческим занятиям целесообразно уделить больше внимания базовой теоретической подготовке учащихся. Практика показывает, что доминирование исключительно одних методов в ущерб другим крайне негативно сказывается на результативности обучения и качестве обученности.

Учителю права следует уметь широко использовать примеры различных казусов, правовых ситуаций из реальной жизни. Такие примеры должны носить обобщенный характер, но в то же время быть яркими, запоминающимися и производящими впечатление на слушателей. Разъяснение сложных правовых конструкций только на теоретическом уровне нецелесообразно, так как учащиеся

не в состоянии их запомнить, усвоить и применить без должного понимания, добиться которого можно лишь иллюстрируя теоретические положения примерами.

В завершение публикации рассмотрим возможность использования метода учебных проектов в системе правового образования.

При изучении темы «Законодательный процесс в РФ» учащимся предлагалось подготовить законопроект изменений в законе об образовании или уставе школы. В рамках учебного проекта создается развивающая образовательная среда, инициирующая творческий процесс у всех участников учебной ситуации. Разумеется, при этом не ставится задача превратить школьников в законодателей, но важна сама возможность настоящей юридической практики вместо заучивания готового материала учебника.

Хотелось бы также отметить, что преподаватель права не должен ограничиваться только рамками учебных занятий. Во-первых, у детей часто возникают вопросы, связанные и не связанные непосредственно с темой урока, иногда имеющие отношение к семейным или школьным проблемам. Необходимо внимательно выслушать ребенка и помочь ему разобраться в ситуации. Во-вторых, как показывает опыт, постепенно практически в каждом классе выделяются дети с более высокими образовательными потребностями, для которых должно быть отведено время за рамками урока и продуман индивидуальный образовательный маршрут, созданы возможности для участия в различных олимпиадах, конкурсах, турнирах. При работе с одаренными учащимися возможно использовать разновозрастные группы, в которых есть общие и различные учебные задачи. В таких группах старшие играют роль консультантов и наставников для младших, что идет на пользу и тем и другим, так как первые учатся объяснять, а вторые — слушать и задавать уточняющие вопросы.

В современном обществе растет ценность правовых знаний, приобщения каждого молодого человека к опыту позитивного, социально полезного поведения, грамотности в правовой сфере. Превращение России в правовое государство невозможно без

преодоления правового нигилизма граждан и ущербности правосознания многих из них. Изучение правовых знаний помогает молодежи лучше разбираться в общественных отношениях и создает условия для адекватной реакции молодых людей на события общественной жизни.

К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛИЗАЦИИ ПОЛИТИКО-ПРАВОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

/// *О. Ю. Шароградская*, МБОУ СОШ № 11,
Н. Новгород — shendry@rambler.ru

В условиях глобализации современного мира, с учетом складывающейся динамики межэтнических отношений особая роль отводится гражданскому образованию и политическому просвещению молодежи. Мощным посредником политической социализации и адаптации выступает не только семья, но и школа, где происходит первое серьезное знакомство учащихся с общепринятыми политическими ценностями и принципами существования гражданского общества и правового государства. Особенно актуальным при этом является комплексный подход к изучению обществоведческих дисциплин, реализующий принцип целостности и неразрывности обществоведческого образования.

В целях расширения правоведческих компетенций учащихся, более глубокого погружения их в современный политико-правовой контекст нами была разработана авторская программа элективного курса для старших школьников «Основы конституционного права России». Она учитывает требования стандартов второго поколения и ориентирована в том числе и на подготовку учащихся к государственной итоговой аттестации по обществознанию с учетом того факта, что вопросы конституционного права зачастую являются для выпускников наиболее затруднительными.

Работа в рамках обозначенного курса позволяет учащимся не только расширить знания в области собственных конституционных прав, но и определить и обозначить некоторые элементы личной политико-правовой позиции. Курс способствует формированию правовой культуры выпускников, вырабатывает навыки

ориентации во внутрисударственном политико-правовом пространстве. В комплексе с другими обществоведческими дисциплинами он лежит в основе формирования современного, полноценного и актуального гуманитарного знания.

Изучая вышеуказанный курс, обучающиеся начинают лучше понимать базовые принципы конституционного строя Российской Федерации, свои конституционные права и обязанности, устройство политической власти родной страны. Все это позволяет им четче сформулировать собственную гражданскую позицию, почувствовать свою значимость для объединяющей всех граждан судьбы России, ответственность за нее.

В ходе преподавания курса предполагается использование большого количества активных методов и форм обучения: в частности ролевых игр, социального проектирования, проведения семинарских занятий по работе с источниками (Конституцией, Федеральными конституционными законами и Федеральными законами), организации встреч и круглых столов с участием родительской общественности для обсуждения наиболее острых социальных проблем современности.

Современное общество предъявляет к школе новые требования по образованию и воспитанию подрастающего поколения. Большое внимание сегодня должно уделяться формированию гражданской позиции обучающегося, его патриотическому воспитанию. Преподавание элективного курса «Основы конституционного права», позволяющего комплексно решать значительную часть этих насущных задач, становится особенно актуальным в этой связи.

ШКОЛЬНИКАМ О ВОИНСКОЙ СЛАВЕ ПРЕДКОВ-РОССИЯН

*/// Э. С. Иткин, ГБОУ ДПО Нижегородский институт
развития образования, Н. Новгород — gsl-niro@mail.ru*

Концепция гражданского образования в Нижегородской области на 2009—2013 годы одним из перспективных направлений в части создания условий для гражданского становления личности определяет разработку факультативного курса «Дни

воинской славы России» для 5—9 классов. К настоящему времени созданы три программы факультативных курсов: «Дни воинской славы России», «Дни воинской славы России в контексте истории Нижегородской области» и «Дни воинской славы России в свете истории Нижегородской епархии». Данные программы апробированы на экспериментальных площадках (лицей № 180 и СОШ № 44) и сертифицированы экспертным советом ГБОУ ДПО НИРО. В ходе их апробации возникли новые идеи, к работе были привлечены многие педагоги. В результате тема «Дни воинской славы России» получила дальнейшее развитие в новых, пока еще экспериментальных, курсах.

В 2013/14 учебном году в МБОУ СОШ № 44 с углубленным изучением отдельных предметов (директор Е. Е. Булатова) продолжила работу экспериментальная площадка по апробации факультатива, посвященного вкладу Нижегородчины в богатую историю Российского флота. Здесь под руководством старшего научного сотрудника НИРО Э. С. Иткина и руководителя отдела Нижегородской епархии протоиерея Евгения Худина рабочий коллектив в составе учителей М. М. Михайлова, Е. А. Назаровой и Г. К. Яковлевой занимается апробацией и коррекцией программы «Слава Российского флота и Нижегородская земля».

На базе МБОУ СОШ «Кстовская школа № 6» с профильными оборонно-спортивными (кадетскими) классами (директор Г. В. Ващанова) проходят апробацию под руководством учителей-экспериментаторов Н. А. Саксиной, Е. С. Федотовой и Т. Н. Гуляевой две программы: факультатив «Кадетам о воинской славе предков-россиян» и элективный курс «Славные страницы военной истории России».

Необходимость обращения к теме военного прошлого страны объясняется несколькими причинами и в том числе неоправданным, на наш взгляд, ослаблением в новой парадигме школьного исторического образования внимания к ратной истории Отечества. Другая проблема, вызывающая озабоченность, состоит в цинфистском отношении к военной истории некоторых либеральных СМИ, а вслед за ними и части учителей. Внешняя политика

в их интерпретации истории России представляется как захватническая на всем протяжении ее существования, начиная от князя Олега и заканчивая чуть ли не настоящим временем. В моде нигилистические рассуждения о «солдатчине», «солдафонстве» и им подобных «аракчеевских» традициях российского общества, что перенимается учащимися и никак не способствует их патриотическому воспитанию. Иногда даже иначе мыслящие учителя не могут должным образом возразить либералам по поводу антиармейских взглядов. Часто это происходит оттого, что им не хватает аргументов для грамотного ответа на вопросы: «Почему из более чем тысячелетней истории России семьсот лет приходилось на войны, и только триста на мирные годы?»; «Почему вопрос об армии в нашей стране действительно все время был и остается в числе приоритетных?»; «Почему надо с любовью и уважением относиться к людям в военной форме?» и т. п.

Великий историк С. М. Соловьев так отвечал на эти вопросы: «Россия есть громадное континентальное государство, не защищенное природными границами, открытое с востока, юга и запада. Русское государство основалось в той стране, которой до него не знала история, — в стране, где господствовали дикие кочевые орды; в стране, которая служила широкой открытой дорогой для бичей божиих, для диких народов <...> Азии, стремившихся на опустошение Европы. Основанное в такой стране, Русское государство изначально осуждалось на постоянную черную работу, на постоянную тяжкую изнурительную борьбу с жителями степей. Вскоре после основания государства четвертый русский князь... погибает от кочевых хищников, — из черепа Святослава пьет вино печенежский хан, и только в конце XVII века, в конце нашей древней истории, русское государство успело выговорить освобождение от посылки постоянных обязательных даров крымскому хану, то есть попросту дани. Но едва только Россия начала справляться с Востоком, как на Западе явились враги более опасные по своим средствам. Наша многострадальная Москва, основанная в середине земли русской и собравшая вокруг себя другие земли, должна была защищать их с двух сторон, с запада и с востока, бороться от латинства и бесерменства, по

старинному выражению... Таким образом, бедный, разбросанный на огромных пространствах народ должен был постоянно с неимоверным трудом собирать свои силы, отдавать последнюю тяжело добытую копейку, чтобы избавиться от врагов, грозивших со всех сторон, чтобы сохранить главное благо — *народную независимость*; бедная средствами сельская, земледельческая страна должна была постоянно содержать *большое войско*».

В духе этой «соловьевской» концепции выдержан Федеральный закон РФ от 13 марта 1995 года № 32-ФЗ «О днях воинской славы и памятных датах России», на основе которого созданы упомянутые выше факультативные курсы. В содержательном плане все они посвящены отечественной военной истории. В воспитательном аспекте учебные курсы имеют целью создание у обучающихся представления о том, что борьба за сохранение свободы и независимости России всегда была неотъемлемой частью отечественной истории, что к военному прошлому необходимо относиться с уважением и что защитники Отчизны должны быть самыми почитаемыми людьми в нашей стране.

Остановимся на программе факультатива, апробируемого в МБОУ «Кстовская СОШ № 6». Этот двухлетний курс для 7—8 классов рассчитан на 68 часов. Цель факультатива — содействие воспитанию патриотизма и развитию гражданских компетентностей на основе систематических знаний, связанных с великими сражениями отечественной истории, от которых в разные века зависела историческая судьба России.

Воспитательной задачей программы является формирование фундаментальных ценностей личности: любви к Родине на примере героизма многих поколений предков-воинов, осознания необходимости защиты свободы и независимости Отечества, выполнения воинского долга гражданина России.

Создавая факультатив, мы исходили из понимания такого основополагающего принципа работы с детьми, как воспитание на лучших примерах борьбы российских воинов различных эпох за свободу Отечества. В целях комплексности воздействия на учеников курс предполагает организационное и методическое сотрудничество педагогов разных предметных областей: истории,

литературы, музыки, ОБЖ, физкультуры, классных руководителей, педагогов дополнительного образования.

Успешность данного факультативного курса невозможна без создания единого образовательно-воспитательного пространства, в которое помимо школы включаются также и другие учреждения и организации. На базе этого пространства эффективно сближаются учебная и внеучебная деятельность, основное и дополнительное образование.

Предполагаются различные виды аудиторных и внеаудиторных занятий. К первым относятся практикумы, занятия по обобщению и систематизации изученного, защита исследовательских работ и электронных презентаций. Из внеаудиторных занятий выделяются работа в школьном музее и библиотеке, экскурсии, интеллектуальные игры, встречи с интересными людьми, оформление временных экспозиций, работа в Интернете, создание электронно-компьютерных презентаций. Большое внимание должно уделяться и социально-значимой деятельности: тимуровской работе, чествованию ветеранов Вооруженных Сил и тыла и тому подобным мероприятиям.

В результате изучения факультативного курса школьники должны овладеть знаниями об основных военных событиях отечественной истории и выдающихся полководцах. Это Ледовое побоище — и Александр Невский (1242); Куликовская битва — и князя Дмитрий Донской, Владимир Хоробрый, воевода Дмитрий Боброк (1380); история Нижегородского ополчения — Кузьма Минин, Дмитрий Пожарский, патриарх Гермоген, архимандрит Феодосий, протопоп Савва (1611—1612 гг.); Полтавская битва — Петр I, фельдмаршал Борис Шереметев, генерал Александр Меншиков (1709); сражение при мысе Гангут — Петр I, адмирал Федор Апраксин (1714); взятие крепости Измаил — генералы Александр Суворов, Михаил Кутузов и др. (1781); разгром турецкой эскадры при мысе Тендра — адмирал Федор Ушаков (1781); Бородинское сражение — генералы Михаил Кутузов, Петр Багратион, Михаил Барклай де Толли, Николай Раевский и др. (1812); битва при мысе Синоп — адмирал Павел Нахимов (1853); история возникновения праздника День за-

щитника Отечества — генерал Михаил Бонч-Бруевич, красный командир Александр Черепанов (1918); парад на Красной площади в Москве 7 ноября 1941 года, организованный в разгар Московской битвы, — и Иосиф Сталин; битва под Москвой — и генералы Георгий Жуков, Иван Конев, маршал Семен Тимошенко (1941—1942); Сталинградская битва — и генералы Константин Рокоссовский, Василий Чуйков, Михаил Шумилов, Александр Родимцев, Иван Людников (1942—1943); Курская битва — генералы Константин Рокоссовский, Николай Ватутин, Иван Конев (1943); героическая оборона Ленинграда — генералы Леонид Говоров и Кирилл Мерецков (1941—1944); победоносное завершение Великой Отечественной войны, Берлинская наступательная операция — маршалы Георгий Жуков, Иван Конев, Константин Рокоссовский (1945).

В состав учебно-методического комплекса факультатива входят: программа; две книги для учителя «Дни воинской славы России» — книга 1-я, посвященная военной истории с 1242 по 1918 год, и книга 2-я, рассказывающая о Великой Отечественной войне 1941—1945 гг.; два сборника поурочных разработок для проведения факультативных занятий; две рабочие тетради хрестоматийного типа, призванные компенсировать отсутствие учебного пособия. Первая из них — «Кадетам о воинской славе предков» — посвящена периоду с 1242 по 1918 год. Вторая — «Кадетам о Великой Отечественной войне» — охватывает период с 1941 по 1945 год. В тетрадь «Кадетам о воинской славе предков» включены тексты из летописей, житийной литературы о русских святых-воинах, отрывки из произведений древнерусской литературы, приказы Петра I, Ф. Ф. Ушакова, М. И. Кутузова, П. С. Нахимова. Названные исторические источники обеспечивают научную достоверность учебного материала. Фрагменты из научно-популярных книг Д. Тихомирова, А. Митяева, М. Брагина и др. составляют главный текстовый массив рабочей тетради. В доступной форме они сообщают информацию об исторических событиях, а отрывки из художественных произведений А. Пушкина, М. Лермонтова, К. Симонова, В. Пикуля помогают не только реконструировать подробности их содержания, но и придать

ему необходимую для воспитания эмоциональную окраску. Этой же цели служит и зрительный ряд данных тетрадей, представленный в форме художественных иллюстраций и фотодокументов.

Вторая рабочая тетрадь, посвященная Великой Отечественной войне, составлена по тем же принципам, что и первая. В ней приводятся выдержки из исторических документов: международные договоры, приказы командующих фронтами и армиями, фрагменты мемуаров Г. К. Жукова, А. М. Василевского, К. К. Рокоссовского, В. И. Чуйкова, К. А. Мерецкова, воспоминания рядовых участников событий, а также отрывки из литературных произведений К. Симонова, О. Берггольц, М. Дудина и других поэтов-фронтовиков.

Занятия с рабочей тетрадью помогают реализовать деятельностный принцип образования, формировать у детей умение учиться, то есть способность самостоятельно усваивать новые знания, навыки и компетентности. Задания в рабочей тетради построены таким образом, чтобы помочь ученикам осуществлять общеучебные логические действия: смысловое чтение, извлечение необходимой информации из прочитанного текста, определение основной и второстепенной информации, свободная ориентация и восприятие текстов художественных, научных и официально-деловых. Реализация универсальных логических действий при выполнении заданий рабочей тетради дает возможность ученикам обозначить учебную цель, использовать умения работать с письменными источниками и текстами, анализировать, выбирать критерии для сравнения, исключать лишнее, синтезировать материал, устанавливать причинно-следственные связи, делать выводы, составлять планы и тезисы, схемы и таблицы, решать познавательные задачи. Большое внимание уделяется также работе с историко-военными терминами и датами. Часть заданий ориентирована на развитие речи: ответы на вопросы, рассказы о международном положении, о сухопутных и морских сражениях, об исторических деятелях и полководцах. Таким образом, факультативный курс, помимо множества воспитательных задач, помогает решать проблемы углубления исторических знаний и овладения учащимися универсальными учебными действиями.

ТЕСТ-ИГРА
«АРХИТЕКТУРА НИЖНЕГО НОВГОРОДА ВТОРОЙ
ПОЛОВИНЫ XIX— XX века»

*/// Г. Б. Гречухин, Нижегородский институт развития
образования, Н. Новгород — histniro@yandex.ru*

Тестирование — оптимальный способ проверки знаний учащихся, не прибегая к устному ответу. Это очень эффективная форма контроля знаний, позволяющая за короткое время провести опрос по самым разным проблемам. В какой-то мере тест — это игра. Использование такой игры на уроках истории особенно полезно. Уже сама по себе постановка вопроса иногда может пробудить интерес не только к какому-либо историческому событию, но и к самому предмету истории.

Ниже приводится тестовая игра по истории родного края. Занимательные вопросы, динамизм, игровые ситуации определяют ее основные достоинства. Задача игрока — с наименьшими потерями ходов (ошибками) прийти к финишу. Каждый ход комментируется, если сделана ошибка — ход корректируется. Таким образом участник игры не только контролирует и корректирует свои познания, но и получает в игровой форме новую информацию.

Методика работы предельно проста: каждый ход игрок отмечает на бумаге. Чем меньше ошибок и неверных ходов, тем выше оценка. Нет ошибок — оценка «5», от 1 до 3 ошибок — «4», свыше 3 ошибок — «3».

Подобные тестовые игры достаточно просты в составлении; их вполне могут создавать и сами учащиеся. Игровая ситуация, возможность оригинально зашифровать тест побуждает детей и учителей к творчеству и одновременно более глубокому изучению предмета.

Наиболее эффективна данная игра в компьютерном варианте. Эта версия тестовой игры экономит время (занимает всего 3—4 минуты), материал ее более доступен, а коррекция — более эффективна. Переложение материала на компьютерный язык, как правило, не вызывает сложностей даже у начинающего программиста.

Тест-игра
«АРХИТЕКТУРА НИЖНЕГО НОВГОРОДА ВТОРОЙ
ПОЛОВИНЫ XIX—XX века»

1. На фронтоне этого здания когда-то было написано: «Табак не курить. Водки не пить. Песен не петь. Вести себя тихо».

▶ На фасаде чайной «Столбы». *Переходите к пункту 5.*

▶ На здании Дома трудолюбия им. Любви и Михаила Руквишниковых. *Переходите к п. 9.*

▶ На фасаде ночлежного дома Бугровых. *Переходите к п. 13.*

2. К 300-летию династии Романовых в Нижнем Новгороде было построено...

▶ Здание Биржи на Софроновской площади. *Переходите к п. 14.*

▶ Комплекс зданий Государственного банка. *Переходите к п. 10.*

3. Ай, браво!

Нижне-Волжскую набережную украшает необычное здание с мотивами готики — это часть банковского комплекса С. М. Руквишникова, занимающего целый квартал между Нижне-Волжской набережной и ул. Рождественской. Оно было построено в 1913—1916 годах по проекту Федора Шехтеля. *Переходите к п. 2.*

4. Ну что вы!

Две очереди банковского комплекса «Гарантии» (1995-го и 1999 г.) представляют разные по духу и стилю сооружения (арх. А. Е. Харитонов, Е. Н. Пестов).

Первое здание — своего рода архитектурная скульптура, в основе которой лежит образ сундучка для хранения ценностей с «замочной скважиной» входа (ул. Малая Покровская, д. 7). Вторая часть комплекса в стиле неоавангарда своим обликом напоминает корабль, выплывающий на бровку Почаинского оврага.

Этот комплекс отмечен как яркое явление в российском зодчестве. *Вернитесь к п. 20.*

5. На бывшей Миллионке (Миллиошке) в доходном доме Ф. П. Переплетчикова, построенного в 1838—1840 годах по проекту Г. И. Кизеветтера (за «красоту сего фасада» архитектор удостоился личной похвалы Николая I).

В 1901 году в доме с колоннами был открыт клуб-чайная для бедноты под названием «Столбы». Здесь проводились музыкальные утренники, публичные чтения, собиравшие до 500 человек.

Благодаря активности М. Горького и средствам Н. А. Бугрова «Столбы» пользовались огромным успехом у посетителей: помимо дешевой еды, здесь можно было получить бесплатную медицинскую помощь (ныне ул. Кожевенная, д. 11).

Возвращайтесь к п. 1.

6. Абсолютно точно.

Н. А. Бугров на месте старого дедовского особняка возвел большое здание для Нижегородского отделения Волжско-Камского банка, фасадом выходящим на ул. Рождественскую (арх. В. П. Цейдлер).

Долгое время здесь располагался Театр комедии, Японский культурный центр. *Переходите к п. 15.*

7. Единственное здание в готическом стиле основателя отечественного архитектурного стиля модерн Ф. О. Шехтеля украшает Нижне-Волжскую набережную.

► Банковское здание С. М. Рукавишникова. *Переходите к п. 3.*

► Здание Блиновского пассажа. *Переход к п. 11.*

8. Нет, вы ошиблись.

Здание Нижегородского отделения Крестьянского поземельного банка было построено в 1916 году в древнерусском стиле (арх. Ф. И. Ливчак).

Особенно впечатляют три керамических панно на его фасаде на сюжеты русской истории. На одном изображен мирный труд пахаря, на другом — казак с пикой наперевес (здание строилось во время Первой мировой войны).

Так что возвращайтесь к п. 20.

9. Прямо скажем, начало не очень.

Дом трудолюбия (ул. Варварская, д. 32), ныне здание Нижполиграфа, был построен в 1903—1905 годах на средства Любви и Михаила Рукавишниковых в качестве культурно-просветительского и клубного здания для беднейших жителей города в благотворительных целях. Здание было рассчитано на 200 человек.

Автор этого сооружения — нижегородский архитектор П. А. Домбровский.

Возвращайтесь к началу — еще раз п. 1.

10. Отличный ход.

Здание Госбанка в Н. Новгороде (ул. Большая Покровская, д. 26), возведенное по проекту академика архитектуры В. А. Покровского в 1911—1913 годах, «балансирует на грани между национально-романтическим вариантом модерна и неорусским стилем» («русским» ретроспективизмом).

Живописная композиция здания состоит из нескольких объемов, этот прием характерен как для модерна, так и для русской теремной архитектуры. Оригинальны интерьеры здания. Росписи по эскизам художника И. Билибина сделаны братьями Г. и Н. Пашковыми.

Переходите к п. 20.

11. К сожалению, вы ошиблись.

Здание Блиновского пассажа — бывший доходный дом купцов Аристарха и Николая Андреевичей Блиновых, построенный в 1887—1889 годах (арх. А. К. Бруни).

Громадное здание вмещало в себя множество магазинов и складов, рестораны и гостиницу, различные конторы, купеческую биржу, почту и телеграф. Отсюда, из ресторана Пермякова, в 1901 году провожали в ссылку А. М. Горького. Здание украшает ул. Рождественскую.

Вернитесь к п. 7.

12. По проекту Сергея Александровича Левкова (1879—1920-е гг.) — замечательного архитектора, творца нижегородского модерна, автора двух десятков жилых и доходных домов...

► построен особняк О. И. Каменской, 1912—1913 годы. *Переход к п. 25.*

► возведены два дома почетного гражданина города Д. И. Казанского на Театральной площади. *Переход к п. 30.*

► сооружено здание городского училища им. М. В. Ломоносова. *Переход к п. 35.*

13. Отличный ход! Прекрасное начало.

Осенью 1883 года «Ночлежный приют А. П. Бугрова» был

открыт. Идея ночлежного дома принадлежала нижегородскому купцу-благотворителю Александру Петровичу Бугрову. Его сын Николай завершил строительство и передал здание «в вечную собственность города». Приют действовал по специальному уставу и жил по строгой морали (Бугровы были старообрядцами) — «Табак не курить. Водки не пить...»

Благоустроенный ночлежный приют принимал до 300 тысяч посетителей в год и содержался за счет Н. А. Бугрова.

Вперед к п. 7.

14. Увы, промахнулись.

Здание Биржи на Софроновской площади (ныне пл. Маркина) было построено в 1895—1896 гг. (арх. К. Г. Трейман) к открытию XVI Всероссийской промышленно-художественной выставки, где заключались крупные торговые сделки.

Назад к п. 2.

15. Первые в городе художественные классы были открыты...

▶ в доме на ул. Варварской, д. 8. *Переход к п. 23.*

▶ в доме Е. Б. Эвениуса на углу улиц Осыпной и Варварской. *Переходите к п. 17.*

16. Да, верно.

Великолепный дворец барочной архитектуры, украшенный богатой лепниной и скульптурами по эскизам М. О. Микешина, обязан своим рождением купцу Сергею Михайловичу Рукавишникову. Особняк был построен в 1877 г. (арх. П. С. Бойцов). В 1918 г. по инициативе сыновей С. М. Рукавишникова в особняке был открыт художественно-краеведческий музей.

После блестящей реставрации дом-музей вновь украшает Н. Новгород.

Вперед к п. 27.

17. Да нет, ошибочка вышла.

В 1836 году доктор Е. Е. Эвениус, сын первого городского аптекаря, врач и педагог, построил каменный угловой дом в стиле русского классицизма (арх. И. Е. Ефимов). Через год он был приобретен для нужд Дворянского пансиона.

С 1965 года в здании находится театральное училище им. Е. А. Евстигнеева.

Ступайте назад к п. 15.

18. Вы не совсем правы.

Дом, который Иван Рукавишников сравнивал с «королевской игрушкой», принадлежал его тетке Варваре Михайловне Бурмистровой (урожденной Рукавишниковой). Архитектор Н. Д. Григорьев спроектировал изящный особняк с изумительными интерьерами. Дом окружал большой сад с оранжереями экзотических цветов и фруктов.

В настоящее время на бывшей ул. Жуковской (ул. Минина, д. 26) в особняке находится Литературный музей М. Горького.

Вернитесь к п. 37, вторая попытка.

19. Вы не совсем правы.

Здание церковно-приходской школы в Сормове построено в 1904 году по проекту П. П. Малиновского. Заслуженный архитектор РФ Ю. Н. Бубнов отмечал, что «...сормовская школа, безусловно, лучшее в городе здание в стиле рационального модерна». Это здание известно еще как «школа баррикад». В 1905 году Сормово было местом революционных боев.

Повторите ход п. 29.

20. К открытию Всероссийской выставки 1896 года Н. А. Бугров возвел большое каменное здание...

▶ Нижегородского отделения Волжско-Камского банка на ул. Рождественской. *Переход к п. 6.*

▶ банка «Гарантия». *Переход к п. 4.*

▶ Нижегородского отделения Крестьянского поземельного банка. *Переход к п. 8.*

21. Замечательно!

В 1903 году за Острожной площадью было построено здание просвещения, труда и отдыха, или народный дом (арх. П. П. Малиновский). Инициатором его открытия выступил А. М. Горький, а средства на строительство выделили добровольные жертвователи, в том числе Ф. И. Шаляпин, который отдал свои гонорары от концертов.

В 1933—1935 годах здание было реконструировано, и сейчас его занимает театр оперы и балета им. А. С. Пушкина.

Переходите к п. 12.

22. Вы ошиблись на этот раз.

Главный ярмарочный дом был построен в 1889 году (арх. А. И. фон Гоген, Г. А. Трамбицкий и К. В. Трейман). Крупнейшее ярмарочное сооружение, возведенное в «русском стиле», стало штаб-квартирой всего российского купечества. По словам очевидца, это «великан, каких мало в столице, а по художественному замыслу — мало в целой России».

Еще разок к п. 33.

23. Да. Вы выбрали правильный ответ.

Инициатором художественного образования в Нижнем Новгороде был известный художник, фотограф и коллекционер А. О. Карелин. В 1879 году он переехал в каменный дом на Варварке и открыл здесь школу рисования, где сам преподавал. В этом доме Андрей Осипович жил и работал до 1906 года. Его дело продолжил сын Андрей, художник-живописец. С 1956 года в здании находится художественное училище.

А теперь к п. 29.

24. Не лучший ход.

В 1937 году по проекту архитектора А. Н. Тюпикова было построено здание Управления НКВД (КГБ, ФСБ) — памятник архитектуры «сталинской эпохи», наш горьковский «Большой дом». В комплекс ведомства входили дом-коммуна «Дом чекиста» (1929—1932 гг.) и дом С. Иконникова — жилой дом руководителей ВЧК — НКВД.

Еще раз п. 33.

25. Нет, нет и нет.

Особняк Ольги Ивановны Каменской (Верхне-Волжская набережная, д. 11) является прекрасным памятником архитектуры неоклассицизма.

Здание возведено по проекту московского архитектора Б. А. Коршунова в 1912—1913 годах. Главный фасад особняка выполнен в духе эпохи Возрождения: четырехколонный ионический портик поставлен на высокий цокольный этаж, играющий роль своеобразного пьедестала.

Придется вернуться к п. 12.

26. Вы совершенно правы!

Этот дом назвали так не только по его номеру на ул. Минина, но и по его значимости: в советское время он был ведомственным, в нем проживало руководство Горьковского крайисполкома, затем обкома КПСС. «Первый» построен по проекту архитектора А. А. Яковлева, в 1950 году перед домом был поставлен бюст Кузьмы Минина работы А. В. Кикина. Сейчас это жилой дом, нижегородская «сталинка». *Проследуйте к п. 37.*

27. Это здание было первым в творческой судьбе братьев Весниных.

Братья Веснины (Леонид, Виктор и Александр), впоследствии знаменитые академики архитектуры, разработали проект, и в 1916 году в соответствии с ним был построен особняк.

▶ «Дом с авгурами» на Осыпной (ул. Пискунова, д. 35) с входной дверью в виде бочки. *Переход к п. 31.*

▶ особняк Д. В. Сироткина. *Переход к п. 38.*

28. Нет, мой друг.

По инициативе ярмарочного купечества в 1845 году в приходе Вознесенской церкви был открыт приют для детей неимущих и сирот. В 1847 году на Ильинке для него было построено специальное здание. В 1874 году здание было перестроено — надстроен третий этаж. Воспитанников (40 постоянно проживающих и 40 приходящих детей) здесь обучали грамоте и ремеслу — портняжному, сапожному и переплетному делу.

Еще раз к п. 39.

29. В 1903 году за Острожной площадью по проекту архитектора П. П. Малиновского было выстроено здание, тесно связанное с именами А. М. Горького и Ф. И. Шаляпина...

▶ здание Народного дома. *Переход к п. 21.*

▶ здание церковно-приходской школы имени Александра III. *Переход к п. 19.*

30. Да, вы совершенно правы.

На Театральной площади по проекту С. А. Левкова построен жилой и доходный дома купца Д. И. Казанского (1908—1909 гг.). Трехэтажный доходный дом с мансардными помещениями и четырехэтажный жилой дом — ценные памятники нижегородского модерна (пл. Театральная, д. 2 и д. 4).

Следуйте к п. 33.

31. Неверно.

Небольшой особняк в стиле модерн, «дом с авгурами» (мифическими существами с головами львов, склонившимися над шахматной доской), вошел в историю города. До революции здесь был игорный дом Троицкого.

По преданию, азартный хозяин заведения даже в шахматы играл на деньги. Однажды он проиграл все свое состояние посетителю. Посетителем оказался гроссмейстер М. И. Чигорин, который отказался от выигрыша, взяв с хозяина слово никогда больше не играть в шахматы на деньги.

Повторите ход п. 27.

32. Абсолютно точно.

Нижегородский городской голова Д. В. Сироткин, лидер нижегородской белокрыницкой общины старообрядцев, 20 лет (до 1916 г.) жил в собственном доме на Ильинке. Двухэтажный бревенчатый дом в стиле модерн (построен в 1896 г.) стал духовным центром старообрядчества. Здесь находилась домовая церковь, служившая приходской. В саду перед домом с 1901-го по 1909 году проводились заседания съездов старообрядческих согласий. В доме в 1901—1910 годы проживал известный деятель старообрядчества епископ Нижегородский и Костромской, будущий митрополит Белокрыницкий Иннокентий Усов.

Переход к п. 40.

33. Этот дом в г. Горьком называли «Первый». Это был наш вариант «Дома на набережной» (по названию романа известного советского писателя Ю. Трифонова), здание построено в 1937 году.

▶ Главный ярмарочный дом. *Переход к п. 22.*

▶ административное здание Управления НКВД по Горьковской области. *Переход к п. 24.*

▶ дом № 1 на ул. Минина (*переход к п. 26*).

34. Площадь Народного единства (арх. А. Л. Гельфонд, Ю. Н. Карцев, А. Ю. Копылов, М. В. Дуцев) в Нижнем Новгороде появилась 4 ноября 2005 года.

Архитектурный ансамбль площади украсила копия москов-

ского памятника К. Минину и Д. Пожарскому и отреставрированная Предтеченская церковь.

35. Ничего подобного.

Здание Городского училища им. М. Ломоносова построено в 1910—1913 годах по проекту архитектора Н. М. Вешнякова и выполнено в красном кирпиче с элементами светло-серых оштукатуренных деталей. По своему облику здание тяготеет к рациональному модерну, но тем не менее образность, напоминающая средневековую архитектуру, побеждает.

Ныне в здании располагается частная школа им. Ломоносова (ул. Гоголя, д. 62).

Еще раз п. 12.

36. Не совсем точно.

В приходе Вознесенской церкви находится редкий по сохранности комплекс городской усадьбы (главный дом, флигель, хозяйственные корпуса и ограда). В 1860 годах усадьба перешла к купчихе Т. И. Рябининой, которая пристроила к дому балкон на столбах. Некогда этот балкон привлекал внимание проросшим сквозь него деревом.

Еще раз к п. 39.

37. В романе И. С. Рукавишникова «Проклятый род» читаем: «И будет дом-дворец. И во дворце сто комнат. И зал в два света. И лестница — мрамор, какого нет нигде... Пусть весь род ахнет!» О каком доме идет речь?

► Дом № 7 по Верхне-Волжской набережной, где ныне располагается Государственный историко-архитектурный музей. *Переходите к п. 16.*

► Дом В. М. Бурмистровой, что на ул. Минина, д. 26. *Переходите к п. 18.*

38. Bravo.

Особняк городского головы Д. В. Сироткина с четырехколонным портиком, антресолями и флигелем в духе русского классицизма стал украшением Нижнего Новгорода. Сегодня в нем располагается отдел Нижегородского художественного музея, где экспонируется знаменитая картина К. Маковского «Воззвание Минина».

А теперь к п. 39.

39. Этот дом на Ильинке (ул. Ильинская, д. 46) был хорошо известен старообрядцам. Это...

▶ здание, где находился первый в городе детский приют. *Переход к п. 28.*

▶ дом нижегородского городского головы Д. В. Сироткина. *Переход к п. 32.*

▶ дом-усадьба купчихи Т. И. Рябининой. *Переход к п. 36.*

40. Ну вот и все!

Перед расставанием последнее испытание:

Когда в городе появилась площадь Народного единства?
(*Ответ — пункт 34*).

Кратчайший путь составил 23 шага:

1 — 13 — 7 — 3 — 2 — 10 — 20 — 6 — 15 — 23 —
29 — 21 — 12 — 30 — 33 — 26 — 37 — 16 — 27 — 38 —
39 — 32 — 40.

Абракова Татьяна Александровна — доцент кафедры отечественной истории и культуры Нижегородского архитектурно-строительного университета, кандидат исторических наук, Нижний Новгород.

Андреев Олег Евгеньевич — заместитель руководителя факультета экономики и права по учебной работе Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал), кандидат исторических наук, доцент, г. Арзамас.

Бикмеев Михаил Ахметович — заведующий кафедрой социально-гуманитарных дисциплин института развития образования Республики Башкортостан, доктор исторических наук, профессор, г. Уфа.

Вяземский Евгений Евгеньевич — главный научный сотрудник Института содержания и методов обучения Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, г. Москва.

Гинзбург Борис Львович — доцент кафедры истории и обществоведческих дисциплин Нижегородского института развития образования, кандидат исторических наук, Нижний Новгород.

Гордина Елена Дмитриевна — заведующая кафедрой МИиФН НГТУ им. Р. Е. Алексеева, профессор, доктор исторических наук, доцент, Нижний Новгород.

Гречухин Геннадий Борисович — старший преподаватель кафедры истории и обществоведческих дисциплин Нижегородского института развития образования, Нижний Новгород.

Еремина Татьяна Юрьевна — старший преподаватель кафедры социально-гуманитарного образования института развития образования Кировской области, г. Киров.

Измозик Владлен Семенович — профессор Санкт-Петербургского университета им. профессора М. А. Бонч-Бруевича, доктор исторических наук, Санкт-Петербург.

Ильюхов Александр Антонович — профессор кафедры истории и политологии Государственного университета управления, доктор исторических наук, профессор, г. Москва.

Иткин Эдуард Самуилович — старший научный сотрудник лаборатории гражданского становления личности Нижегородского института развития образования, Нижний Новгород.

Никольская Юрате Викторовна — учитель истории и обществознания МБОУ СОШ № 59, Нижний Новгород.

Никулина Татьяна Евгеньевна — заведующая кафедрой социально-гуманитарных дисциплин Института повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров Удмуртской Республики, кандидат исторических наук, доцент, г. Ижевск.

Першина Юлия Валерьевна — заместитель заведующего кафедрой гуманитарного образования института развития образования Кировской области, кандидат исторических наук, доцент, г. Киров.

Полушина Анжелика Юрьевна — учитель истории и обществознания МБОУ СОШ № 49, Нижний Новгород.

Романовский Вячеслав Константинович — заведующий кафедрой истории и обществоведческих дисциплин Нижегородского института развития образования, доктор исторических наук, доцент, Нижний Новгород.

Рудник Сергей Николаевич — доцент кафедры истории Национального минерально-сырьевого университета «Горный», кандидат исторических наук, Санкт-Петербург.

Селезнев Федор Александрович — заведующий кафедрой истории России и краеведения исторического факультета Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, доктор исторических наук, профессор, Нижний Новгород.

Фокеева Ильдия Мансуровна — научный сотрудник лаборатории социализации и воспитания Института развития образования Республики Татарстан, г. Казань.

Фурсов Максим Викторович — учитель истории и обществознания МБОУ «Гимназия № 50», Нижний Новгород.

Чепурнова Наталья Александровна — старший преподаватель кафедры истории и обществоведческих дисциплин Нижегородского института развития образования, кандидат философских наук, Нижний Новгород.

Шароградская Ольга Юрьевна — учитель истории и обществознания МБОУ СОШ № 11, Нижний Новгород.

Шляхов Михаил Юрьевич — доцент кафедры истории России и вспомогательных исторических дисциплин Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина, кандидат исторических наук, Нижний Новгород.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие ▶ 3

Раздел 1. ШКОЛЬНОЕ ИСТОРИЧЕСКОЕ И ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РЕГИОНАЛЬНОМ ИЗМЕРЕНИИ (концептуальные и методологические подходы)

Вяземский Е. Е. Единый учебник истории и школьное историческое образование ▶ 6

Романовский В. К. Обсуждение Историко-культурного стандарта: взгляд учителя истории из региона ▶ 19

Бикмеев М. А. Некоторые суждения о сущности содержания регионального компонента в школьном образовательном процессе ▶ 27

Еремина Т. Ю. Особенности преподавания регионального компонента в образовательных учреждениях Кировской области ▶ 30

Никулина Т. Е. Изучение региональной истории в соответствии с ФГОС ▶ 37

Фокеева И. М. Структура и содержание исторического образования в Республике Татарстан ▶ 43

Першина Ю. В. Историческое краеведение как ресурс духовно-нравственного воспитания личности ▶ 50

Раздел 2. ИСТОРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ — ШКОЛЕ

Селезнев Ф. А. Нижегородское княжество и Москва в 1359—1366 годах: от противостояния к союзу ▶ 58

Андреев О. Е. К вопросу об использовании краеведческих материалов на уроках истории (на примере работы «Ярем барщины старинной...») ▶ 68

Шляхов М. Ю. История создания и деятельности Александровского губернского дворянского банка ▶ 76

Рудник С. Н. Первый призыв на военную службу на основе всеобщей воинской повинности в Нижегородской губернии ▶ 85

Измозик В. С. В. И. Ленин-политик в 1917 году ▶ 96
Романовский В. К. Политический мыслитель Н. В. Устрялов о нации и государстве ▶ 109

Ильюхов А. А. Регулирование социального состава студенчества СССР в 20—30-е годы XX века ▶ 124

Гордина Е. Д. Формы популяризации исторической проблематики в обществе и ее роль в реализации задачи патриотического воспитания советских граждан в годы Великой Отечественной войны ▶ 133

Гинзбург Б. Л. Повышение квалификации и подготовка новых кадров инженерно-технических работников и служащих металлургической промышленности СССР и Горьковской области в 1950—1960 гг. ▶ 144

Абракова Т. А. Взаимосвязь школьного и вузовского курса истории ▶ 152

Р а з д е л III. МЕТОДИКА И ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Чепурнова Н. А. К вопросу о проблеме оценивания сформированности УУД при преподавании предметов обществоведческого цикла (в рамках ФГОС ООО) ▶ 160

Никольская Ю. В. Способы оценки познавательных универсальных учебных действий учащихся, достигнутых результатами истории и обществознания, в основной школе ▶ 171

Фурсов М. В. Ресурсная тетрадь как инструмент формирования УУД на уроках общественных дисциплин ▶ 179

Полушина А. Ю. Некоторые методические аспекты преподавания права в средней школе ▶ 184

Шароградская О. Ю. К вопросу об актуализации политико-правовых компетенций в старшей школе ▶ 190

Иткин Э. С. Школьникам о воинской славе предков-россиян ▶ 191

Гречухин Г. Б. Тест-игра «Архитектура Нижнего Новгорода второй половины XIX—XX века» ▶ 198

К о р о т к о о б а в т о р а х ▶ 209

История
и ОБЩЕСТВОЗНАНИЕ в ШКОЛЕ



Сборник научных
и методических трудов

Редактор *Э. С. Колодина*
Корректор *О. В. Панова*
Компьютерная верстка *Л. И. Половинкиной*

Оригинал-макет подписан в печать 31.03.2014 г.
Формат $60 \times 84 \frac{1}{16}$. Бумага офсетная. Гарнитура «Academy».
Печать офсетная. Усл.-печ. л. 12,56. Тираж 100 экз.
Заказ 2150.

Нижегородский институт развития образования,
603122, Н. Новгород, ул. Ванеева, 203.
www.niro.nnov.ru

Отпечатано в издательском центре учебной
и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО.

