

Министерство образования и науки РФ  
ГОУ ВПО «Нижевартовский государственный гуманитарный университет»  
Гуманитарный факультет  
Кафедра истории России

# **АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ, ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ЕЕ ПРЕПОДАВАНИЯ**

**Тезисы докладов и сообщений первой магистерской  
региональной научно-методической конференции**

*г.Нижевартовск, 3 декабря 2011 г.*



**Издательство  
Нижевартовского государственного  
гуманитарного университета  
2011**

**ББК 63.3(2)я43**

**А 43**

Печатается по постановлению Редакционно-издательского совета  
Нижевартовского государственного гуманитарного университета

Редакционная коллегия:

доктор исторических наук, профессор

*Л.В.Алексеева* (ответственный редактор);

доктор исторических наук, профессор *Я.Г.Солодкин*

**А 43**     **Актуальные вопросы изучения отечественной истории, теории и методики ее преподавания:** Тезисы докладов и сообщений первой магистерской региональной научно-методической конференции (г.Нижевартовск, 3 декабря 2011 г.) / Отв. ред. Л.В.Алексеева. — Нижевартовск: Изд-во Нижеварт. гуманитар. ун-та, 2011. — 171 с.

**ISBN 978–5–89988–882–3**

Сборник содержит тезисы докладов и сообщений первой магистерской региональной научно-методической конференции. Материалы конференции адресованы студентам, аспирантам и преподавателям средних, средних специальных и высших учебных заведений.

**ББК 63.3(2)я43**

**ISBN 978–5–89988–882–3**

© Издательство НГГУ, 2011

## СЕКЦИЯ 1

### ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ И ИСТОРИОГРАФИЯ

*В.Н.Зубов*

#### **К ИЗУЧЕНИЮ РОЛИ МИТРОПОЛИТА МАКАРИЯ В КОНТАКТАХ МЕЖДУ РОССИЕЙ И ПОЛЬСКО-ЛИТОВСКИМ ГОСУДАРСТВОМ В 1549—1553 гг.**

В документах, раскрывающих дипломатические отношения Московского государства с Польско-Литовским, содержатся многочисленные косвенные свидетельства принадлежности митрополита Макария к «Избранной Раде». В 1549—1553 гг. в двусторонних отношениях со стороны Москвы выдвигается ряд инициатив, ставших императивами во время царствования Ивана Грозного: титулатурный вопрос и переговоры о мире «ради не пролития христианской крови». Вместе с тем деятельность Макария в то время может пролить свет на причины умолчания источников о роли митрополита в событиях марта 1553 г.

Приговор Боярской думы от 5 февраля 1549 г. следует считать точкой отсчета практического участия митрополита Макария в отношениях между Русским и Польско-Литовским государствами.

В дипломатической практике XV—XVI веков, по наблюдению А.Л.Хорошкевич, не встречается такого боярского приговора, который был принят 5 февраля 1549 г.; в нем вводятся нравственные оценки и аргументы<sup>1</sup>. В этом документе говорится о разрешении титулатурного вопроса: «написать царский титул сполна», а «королево слово ... по старинке»...<sup>2</sup>. Приводятся два обоснования необходимости этого решения. Первое — политическое: «против трех недругов стояти вдруг истомно», а второе — нравственное: «и которые крови христианские прольются за одно имя, а не за земли, ино от Бога, о гресе сумнительно»<sup>3</sup>. Стало быть, говорится о стремлении заключить мир с Польско-Литовским

государством ради борьбы с мусульманами и о богоугодности войны за земли «басурман». А.Л.Хорошкевич называет гипотетично автором этого приговора Сильвестра, обосновывая это, во-первых, характером документа: «к составлению приговора оказалось причастным духовное лицо (или лица), но мыслящее впрочем, как истинный политик и легко отказывающийся от упреков в богопротивности войны... имя одного из тех, кто совмещал политическую деятельность с духовным саном», а во-вторых, тем, что у «священника Сильвестра...пик на влияния на царя и участие в решении государственных дел как раз приходится на конец 1540-х — начало 1550-х гг., о чем убедительно писал А.А.Зимин»<sup>4</sup>. Но вероятность такой атрибуции приговора мала, так как Сильвестр не занимал руководящих постов в Русском государстве, а был лишь священником Благовещенского собора. Вероятно, основным составителем рассматриваемого приговора был митрополит, возможно, причастный к его «проведению» через Боярскую думу. Содержащаяся в этом документе формулировка довольно точно отражает основные идеи митрополита Макария. Во всяком случае, приговор нашел отклик в Польско-Литовском государстве: в грамоте «радных» панов к митрополиту и боярам, в котором говорится о желании заключить мир, дабы объединиться против «бесерменской руки»<sup>5</sup>. Грамоту привез в Москву в 1552 г. посол Ян Гайко. Этот факт служит еще одним аргументом в пользу атрибуции указанного приговора митрополиту (О связи грамоты «панов радных» с боярским приговором А.Л.Хорошкевич не упоминает).

С падением Казанского и Астраханского ханств лидеры «Избранной рады» вплотную обратились к проблеме крымских набегов. Как и при завоевании приволжских ханств, Макарий, вероятно, оказал поддержку А.Ф.Адашеву и Сильвестру в организации похода Д.Адашева и М.Вишневецкого на Крым в 1558 г. Во всяком случае, еще в послании Ивану IV от 13 июля 1551 года о борьбе с крымскими татарами Макарий стоял за нейтрализацию, а если удастся, и за ликвидацию «Перекопского» ханства: «...свирепееет всегда он, гордый змий прилукавый враг диавол и воздвижет на нелютую брань погаными цари, твоими недруги, крымским царем и способники поганых язык крымских татар и казанских.. и всему твоему христоролюбивому воинству на супостат

ваших, поганых язык измаилтскаго рода и покори́л бы вскоре все видимыя и невидимыя враги ваша...»<sup>6</sup>.

Приблизительно с 1556 г. о антимусульманской деятельности митрополита Макария источники упрминают все реже, что, возможно, было связано и с отказом турецкого султана Кануни от «силового» решения проблем, осторожным выражением им недовольства присоединением к России приволжских ханств, о чем пишут Н.А.Смирнов<sup>7</sup> и А.Д.Новичев<sup>8</sup>.

Это также связано и с переориентацией внешней политики Ивана IV, когда карательный поход в Ливонию перерос в войну (о такой перемене в государственной политике склонны говорить многие современные историки), и митрополит, понимая необходимость данного поворота дел, вероятно, мог поддержать Ливонскую войну, благословив войско на поход в 1558 г. Об этой акции будет сказано далее.

Особое направление внешнеполитической деятельности митрополита Макария — отношения с Польско-Литовским государством. Как подчеркивает И.И.Смирнов, первое «по времени участие Макария в дипломатических переговорах, зарегистрированное посольскими книгами, относится к концу 1552 г., когда в Москву прибыл посланник Ян Гайко»<sup>9</sup>.

Посольство Яна Гайко отличалось от предшествующих посольств тем, что грамота литовских панов радных, виленского епископа Павла и князей Николая Яновича и Николая Юрьевича Радзивиллов была адресована не одним боярам Д.Р.Юрьеву и И.М.Шуйскому, но также митрополиту Макарию<sup>10</sup>.

Внимание к этим переговорам со стороны царя было не случайным, поскольку обращение панов Рады к боярам и митрополиту, как отмечает А.Л.Хорошкевич, через голову Ивана IV ущемляло престиж нововенчанного государя.

Распределение обязанностей между главами светской и духовной власти в эпоху средневековья было достаточно строгим. На Руси первый выступал в качестве вершителя, пусть и номинального, дел во всех сферах жизни, в том числе и международной; второму отводилась роль «печалователя» за тех или иных лиц, подвергшихся опале<sup>11</sup>.

Интересная особенность встречается уже в грамоте, которую вез с собой Ян Гайко для вручения митрополиту и боярам: последние были названы совершенно точно, а вот имя митрополита — неверно: «приятелем нашем велебному отцу архиепископу митрополиту Московскому Иосафу...».

Могли ли не знать адресанты имени митрополита, носившего этот сан еще с 1542 г.? И.И.Смирнов считает, что тут «очевидная описка писца!»<sup>12</sup>. Так ли это? Думается, что нет.

Во-первых, как подчеркивает С.О.Шмидт, видимо, «именно в миру» (в церковном здании или на паперти) читали «велегласно» и соборные «писания» митрополитов. Макарий, отправляя в 1552 г. грамоту в Новгород с наставлением усилить молитвы по поводу общественных бедствий, наказал архиепископу Пимену: «...И как тебе ся наша грамота придет, и ты б, сыну, велел по монастырям сзывать и велел звонити в недельный день и царя и великого князя наместниками князем и бояром, и всему христоименитому люду, гостим и градским людем велел быти в соборныя церкви ...и сию нашу грамоту соборного писания и нашего моления велел чести архидакону на анбоне велегласно и во слышание всем»<sup>13</sup>. Иностранцы должны были знать имя нового митрополита, тем более, что соборы проходили при Макарии почти ежегодно. Но есть и контрсоображение: данная практика была внове даже в 1557 г., не говоря уже о 1552 г. Это соображение можно подтвердить двумя доводами. Во-первых, процедура оглашения «соборного писания» описывается очень подробно, а значит, она либо нова (не прижилась на практике), либо была кардинально изменена. Во-вторых, «гостями» в христианской церкви могли быть только лица православного исповедания, хотя этот довод и представляется слабым.

Посольству от царя Ивана IV к королю Сигизмунду Августу с Яковом Остафьевым, посланным в ответ на посольство Станислава Едровского, как обычно, были даны «памяти... что говорить». Самому Якову Остафьеву предписывалось в ответ на вопрос: «а ныне государь которым обычаем пишется царем?» «... говорить и... государя нашего венчал... тем жо венцом отец его Макарей митрополит...»<sup>14</sup>. Судя по тому, как бурно обсуждался в польско-литовских придворных кругах царский титул московского правителя, и потому, что адресанты были осведомлены о титулатурных

спорах между двумя государями, они не могли не знать имени митрополита.

Учитывая то, что обращение к митрополиту находится как раз перед наименованием русского царя («Божью милостью Государь всея Руси и великий князь Иван Васильевич»<sup>15</sup>), можно сделать вывод о преднамеренном искажении имени митрополита Макария с двумя возможными целями:

1. указать на неправомерность применения титула «царь» по отношению к русскому великому князю, и, таким образом, незаконности обряда венчания Ивана IV на царство.

2. с той же целью показать малоавторитетность русского митрополита за рубежом.

Как подчеркивают И.И.Смирнов и А.Л.Хорошкевич, в том, что переговоры велись в первую очередь с Макарием, «следует видеть, конечно, отражение огромного политического веса Макария, с чем должно было считаться и правительство Польско-литовского государства»<sup>16</sup>.

Весь дальнейший ход переговоров с Яном Гайком осуществлялся при активном участии Макария. Он вместе с Д.Р.Юрьевым и И.М.Шуйским принимает Гайко в своих палатах: Макарию же вручается посланником грамота; Макарий же дает прощальную аудиенцию послу. При этом вся первая часть переговоров, включая вручение митрополиту грамоту от литовских панов радных, происходит в отсутствие Ивана IV, находящегося на богомолье в Троице-Сергиевом монастыре<sup>17</sup>. Но это не значит, что Иван IV не знал о переговорах. По сообщению посольских книг, царь «давал память» встречающему Яна Гайко, чтобы выяснить разведать положение дел в Польско-Литовском государстве. Именно Иван IV приказал «посланника литовского с за митрополичья сына боярского встретити...»<sup>18</sup>. Характерно, что царские представители должны выдавать себя по приказу Ивана IV за людей бояр<sup>19</sup>.

Уже описывая первую встречу Макария с послом, дьяческий служащий пишет: «..по царя и великого князя приказу, велел Макарий митрополит Литовскому посланнику Гайку быти у себя, а посылал по него пристава Мясоеда Вислого»<sup>20</sup>. При первой встрече присутствовал и дьяк И.М.Висковатый, член «Избранной рады», противостоявший митрополиту в «деле Висковатого»

(1552—1554 гг.), что говорит также о контроле царя над переговорами<sup>21</sup>.

Характерно, что «...за столом первое митрополит слал хлеб бояром, да в большой стол шти человеком. А после того прислал хлеб литовскому посланнику Яну Гайко, да сыну боярскому... А после по обычаю»<sup>22</sup>. Таким образом, были нарушены все традиции. Скорее всего это проявление желания подчеркнуть стойкость и убежденность русской политической элиты в поддержке Ивана IV в спорных вопросах межгосударственных отношений.

Далее посольские книги сообщают: «И митрополит и бояре, слушав грамоты, послали ко царю и великому князю к Троице. И декабря в 17 день царь и великий князь к Москве приехал и литовские грамоты слушал и приговорил послати от бояр, от князя Ивана Михайловича Шуйского и от Данилы Романовича, к бископу виленскому ко князю Павлу, к виленскому воеводе к пану Николаю и к троцкому воеводе к пану Николаю грамота с сыном боярским с Никитою Суцевым: а литовского посланника Яна Гайка отпустить наперед, а грамоты с ним к бископу и к панам радным не послати. А митрополиту велели бь Гайку быти у себя и отвечать ему: что привез грамоту о государских делех, а не о их церковных делех, и митрополиту до тех дел дела нет, о тех государских земских делех... ведомо учинять государские бояре; а ожь Бог даст по времени господину и сыну своему царю и великому князю Ивану учним воспоминати и на то его наводити., чтоб розлития крови христианские видети не похотел... А назавтре быти ему у бояр...»<sup>23</sup>. Примечателен тот факт, что митрополит Макарий сначала обсудил послание из Польско-Литовского государства, а только потом известил царя о грамоте. Характерно, что царю грамота не была послана, чтобы прочесть ее Иван IV из Троице-Сергиева монастыря приезжает в Москву! Возможно, именно с перечисленными обстоятельствами связан такой резкий ответ царя митрополиту Макарию, не имеющий даже традиционного обращения «отец наш и богомолец». Но для выяснения других причин столь резкого ответа Ивана IV митрополиту Макарию необходимо коснуться сути переговоров.

Первый вопрос, затронутый в грамоте, врученной Яном Гайко митрополиту Макарию, — перемирие с Польско-Литовским государством: «...и взял наш государь с вашим государем через тых

послов великих перемирья на пять лет... И в те лета мир вечный и добра смолва меж государей не осталась, а ныне перемирью роки выходят, а бесермянская рука подниметца, а христьянская кровь проливается и к убытку приходит» (как тут не вспомнить боярский приговор от 5 февраля 1549 г. с его нравственным императивом, составленный вероятнее всего митрополитом Макарием)<sup>24</sup>. Далее в грамоте утверждается, что сделали адресанты для решения проблемы: «Ино мы хотячи то видети, абы государи христьянский меж себя в любви и в сгоде... просили есмь его милость наводили и радили з братьею нашею с иншими радами его милости, чтоб государь наш с вашим похотел вечнаго миру...»<sup>25</sup>. И далее польско-литовская сторона предлагает адресату сделать тоже самое: «И вы б з братьею своею радили государя своего на наводили и то ему радили, доколе еще перемирье не выйдет, чтоб государь ваш с нашим государем похотел миру веянаго и добрые смолвы...»<sup>26</sup>.

Примечательно следующее высказывание: «свою с радами государя своего и то ему радили...». Значит, здесь предлагается с целью преодоления дипломатического конфликта привлечь два совещательных органа: Ближнюю думу и некий совет, влияющий на мнение Ивана IV. Ближняя Дума считается аналогом какого-то учреждения Польско-литовского государства. Если учесть, что как и в Ближней думе, митрополит Макарий имел тесные контакты с Сильвестром, то второй орган и есть «Избранная рада» (сам термин употреблен А.М.Курбским)<sup>27</sup>.

Такое обращение послов к Макарию и боярам, по мнению А.Л.Хорошкевич, «через голову нововенчанного государя ущемляло престиж нововенчанного государя... лишь подчеркивало значение митрополита для западных соседей России»<sup>28</sup>, что и стало причиной резкого распоряжения Ивана IV.

На прощальной встрече Макария с послом Яном Гайко «митрополит сидел в малой полате, а бояр у него не было, сидел диак Иван Михайлов... И митрополит велел Гайку приступить к себе и молвил ему: «Ян Гайко привез еси грамоту от бископа и от панов, и та грамота писана о государьских о земских делех, а не о наших духовных делех, и о тех делех ...ведомо государьским бояре, а нам до тех дел дела нет. А господину и сыну своему, царю и великому князю, учнем воспоминати и на то его наводити, чтоб

разлитья крови христианские видети не похотел...»<sup>29</sup>. Затем посол встречался с боярами И.М. и Д.Р.Юрьевыми и И.М.Шуйским, опять таки в присутствии дьяка И.М.Висковатого, являвшегося «глазами и ушами» царя<sup>30</sup>. Бояре, выполняя инструкцию царя, согласились на предложения посла, о чем идет речь в грамоте, посланной с Н.Суцевым<sup>31</sup>.

Как подчеркивает А.Л.Хорошкевич, Н.Суцев «привез в Москву оскорбительнейший для царя ответ. Указаны и чины и звания И.М.Шуйского и Д.Р.Юрьева, зато не назван по имени ни в инскрипции грамоты, ни в диспозиции «царь всея Руси». В течение послания о нем небрежно говорится как о «государе вашем великом князе...». Этот документ был доставлен в Москву 2 марта 1553 г. А накануне, 1 марта, царь занемог<sup>32</sup>. Не является ли также еще одной причиной молчания интерполяций в Царственную книгу о роли митрополита Макария в событиях начала марта 1553 г. появившееся недоверие царя к Макарию из-за роста его авторитета на международной арене и некоторой попытки самостоятельного ведения переговоров с Яном Гайко?

Несмотря на эти трудности, в 1553 г. было заключено перемирие с Великим княжеством литовским. Но уже в 1556 г. русские дипломаты пытались сфальсифицировать предысторию перемирия 1553 г., выставив в наиболее выгодном свете не только царя, но и его бояр, которых униженно просили о ходатайстве перед царем литовские послы, и все это несмотря на то, что были живы и участники переговоров, и сопровождавшие послов лица — А.Д.Басманов, А.Д.Плещеев и др. Послы якобы уговорили бояр (к ним в 1562 г. был добавлен митрополит Макарий) бить челом государю отложить войну, «чтоб мы на кровь христианскую не наступили, а их бы хоти без малого перемирья не отпустили, а царь де был вынужден согласиться, «презрев свое безделье на себя». Именно в этих акциях обнаруживается идеологическая роль митрополита Макария в дипломатии того времени<sup>33</sup>.

Итак, Боярский приговор от 1549 г. следует считать точкой отсчета практического участия митрополита Макария в отношениях между Русским и Польско-Литовским государствами. Именно с того момента был взят на вооружение нравственный (религиозный) императив приговора: стремление к миру, камнем же преткновения при воплощении идеала стала проблема легитимности

применения Иваном IV титула «царь». В дипломатической практике Русское государство использует для доказательства своей правоты в споре, как еще при свершении церемонии венчания Ивана IV на царство самим митрополитом Макарием, и позднее им же самим эпизодически дополняемые факты наряду с выдержками из Священного Писания.

Особенностью указанных внешнеполитических актов митрополита Макария является то, что они происходят в критическое время для межгосударственных отношений. Однако, все доводы митрополита в титулатурном споре были отвергнуты.

Простор внешнеполитической деятельности митрополита Макария в 1549—1553 гг. был ограничен: с одной стороны, престижем нововенчанного государя, а с другой, саном митрополита как «духовного пастыря».

#### Примечания

<sup>1</sup> Хорошкевич А.Л. Царский титул Ивана Грозного и боярский мятеж 1553 года // Отечественная история. 1994. № 3. С. 28.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> Сборник русского императорского исторического общества (далее — Сб. РИО). Т. 59. СПб., 1889. С. 362—369.

<sup>6</sup> Татищев В.Н. История Российская. Т. 7. Л., 1968. С. 197.

<sup>7</sup> Смирнов Н.А. Россия и Турция в XVI—XVII вв. // УЗ МГУ. Вып. 94. Т. 1. С. 87—88.

<sup>8</sup> См. Новичев А.Д. История Турции: Эпоха феодализма (XI—XVIII века). Л., 1963. С. 91, 97.

<sup>9</sup> Смирнов И.И. Очерки политической истории Русского государства 30—50-х гг. XVI века. М.; Л., 1958. С. 197.

<sup>10</sup> Сб. РИО. Т. 59. С. 366.

<sup>11</sup> Хорошкевич А.Л. Россия в системе международных отношений середины XVI века. М., 2003. С. 80.

<sup>12</sup> Смирнов И.И. Очерки... С. 197.

<sup>13</sup> Шмидт С.О. У истоков российского абсолютизма. Исследования социально-политической истории времени Ивана Грозного. М., 1996. С. 99.

<sup>14</sup> Сб. РИО. Т. 59. С. 345.

<sup>15</sup> Там же. С. 366.

<sup>16</sup> Смирнов И.И. Очерки... С. 197; Хорошкевич А.Л. Царский титул... С. 33.

<sup>17</sup> См. Сб. РИО. Т. 59. С. 365, 368.

<sup>18</sup> Там же. С. 365—364.

<sup>19</sup> См. там же. С. 364.

- <sup>20</sup> См. там же.  
<sup>21</sup> См. там же. С. 364—365.  
<sup>22</sup> Там же. С. 366.  
<sup>23</sup> Там же. С. 366—367.  
<sup>24</sup> Там же. С. 367.  
<sup>25</sup> Там же.  
<sup>26</sup> Там же.  
<sup>27</sup> Смирнов И.М. Очерки... С. 198.  
<sup>28</sup> Хорошкевич А.Л. Царский титул... С. 33.  
<sup>29</sup> Сб. РИО. Т. 59. С. 368.  
<sup>30</sup> См. там же.  
<sup>31</sup> См. там же. С. 372—373.  
<sup>32</sup> Хорошкевич А.Л. Царский титул... С. 35.  
<sup>33</sup> Хорошкевич А.Л. Россия ... С. 142.

*Л.Г.Зырянова*

**А.А.ЗИМИН О ПОЛИТИЧЕСКОЙ И ВОЕННОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Н.Р.ЗАХАРЬИНА (ЮРЬЕВА)  
В 70-х СЕРЕДИНЕ 80-х гг. XVI ВЕКА**

Заканчивая цикл книг «Россия на пороге нового времени» монографией о послеопричной поре, выдающийся отечественный историк А.А.Зимин нередко касается деятельности одного из лидеров земской части Боярской думы Никиты Романовича Захарьина — родственника Ивана IV и его наследника Федора.

По данным А.А.Зими́на, Боярская дума к началу 1573 г. состояла из 15 бояр и 6 окольничих, среди которых девять были земскими, в том числе боярин Н.Р.Юрьев.

А.А.Зимин писал и о военной деятельности царского родственника. Так, во время зимнего похода 1571—1572 гг. на «свейские немцы» Н.Р.Юрьев возглавлял рать, отправленную к Орешку, а в январе 1575 г. вместе А.Шейдяковым он командовал войском, двинутым из Новгорода к Кольвани, Пернову, Гапсалю, Лиговери и Коловери.

Говоря о событиях осени 1575 г. («вокняжение» Симеона Бекбулатовича, что нередко принимали за рецидив опричнины),

А.А.Зимин указывал на временную опалу дворецкого Н.Р.Юрьева, который был ограблен с санкции царя<sup>2</sup>.

Историк отмечал, что в «разрядах» за 1576—1579 гг. Н.Р.Юрьев числился дворовым воеводой, что было рангом выше, чем думный дворянин<sup>3</sup>. (С.Б.Веселовский же причислял Н.Р.Юрьева к дворовым воеводам 1579 г.)<sup>4</sup>.

По мнению А.А.Зиминой, в 1575—1576 гг. при дворе Грозного никто не занял место бесспорного фаворита. Тем не менее постепенно росло влияние Б.Я.Бельского, А.Ф.Нагого, молодых Шуйских. «Сплоченной когортой двигались Годуновы». Лидерами земщины оставались престарелые И.Ф.Мстиславский и Н.Р.Юрьев. Между ними и предстояла борьба за власть у трона стареющего монарха<sup>5</sup>.

24 октября 1579 г. был казнен стольник П.В.Юрьев. По словам А.А.Зиминой, сын одного из инициаторов опричнины В.М.Юрьева, Протасий и сам принадлежал к корпусу опричников. С конца 60-х гг. он служил при дворе наследника Ивана Ивановича. Сестра Протасия (жена другого инициатора опричнины — кн. М.Т.Черкасского) погибла в 1571 г. вместе с мужем. Протасий приходился троюродным братом наследнику престола, и его гибель А.А.Зимин предположительно связывал с опасениями, которые вызывал у царя наследник престола. (По мнению Р.Г.Скрынникова, впрочем, безосновательному, казнь Протасия «находилась в прямой связи «с новгородским изменным делом»» 1570 г.)<sup>6</sup>.

На взгляд А.А.Зиминой, к исходу 1570-х гг. надежды на скорое окончание Ливонской войны Грозный возлагал исключительно на дипломатию. 28 сентября 1579 г. от имени бояр И.Ф. и В.И.Мстиславских и Н.Р.Юрьева решено было отправить грамоту виленскому воеводе Н.Радзивиллу с просьбой содействовать заключению мира между Россией и Речью Посполитой, хотя, как заключал историк, послание вряд ли было отправлено, т.к. могло только помешать завершению войны<sup>7</sup>.

В представлении А.А.Зиминой, состав наиболее влиятельных лиц из окружения Ивана Грозного в 1581—1584 гг. рисуют польские книги. По этим данным ясно вырисовываются две группы знати при дворе: земскую возглавлял Н.Р.Юрьев, опричную (дворовую) — Б.Я.Бельский — бесспорный фаворит царя последних лет его жизни и А.Ф.Нагой<sup>8</sup>.

Неизгладимое впечатление на Грозного произвела смерть старшего сына (1581 г.). Одно время царь подумывал отказаться от престола и уйти в монастырь. А.Поссевино рассказывал, что Иван IV предложил подумать боярам, кто бы из знати мог заменить его на престоле. Особенным вниманием царя стал пользоваться Н.Р.Юрьев, являвшийся как бы лидером земской знати, пострадавшей в годы опричнины. Но, памятуя печальный опыт боярских выборов преемника царя во время болезни Грозного 1553 г., члены Думы просили его не покидать престол, а наследником оставить Федора<sup>9</sup>.

В 1583 г. прибыл английский посол Дж.Боус. Переговоры с ним вели Н.Р.Юрьев и Б.Я.Бельский, а также дьяки А.Щелкалов и С.Фролов, представлявшие две группы знати — земскую и опричную (дворовую). Речь шла о широком круге вопросов, начиная от заключения военного союза и сватовства Ивана IV и кончая условиями английской торговли в России. Как отмечал А.А.Зимин, земская часть знати (во главе с Н.Р.Юрьевым и А.Щелкаловым) решительно возражала в отличие от дворовой против представления англичанам исключительных привилегий в торговле<sup>10</sup>.

В это время зарождались и русско-нидерландские торговые связи, причем голландские купцы, как утверждал А.А.Зимин, пользовались покровительством Н.Р.Юрьева и А.Я.Щелкалова<sup>11</sup>.

Упомянув Н.Р.Юрьева как члена регентского совета, назначенного Грозным, ученый обращал внимание на Хронограф редакции 1617 г., где Н.Р.Юрьев и И.П.Шуйский называются «ближайшими приятелями» Грозного, который им приказывал править по себе великия России царство державы своея и сына своего... Федора в самодержавстве... умудряти». (Эта версия повторена в Мазуринском летописце). Хронограф составлялся в правительственных кругах при Михаиле Романове и поэтому А.А.Зимину казалось естественным, что среди регентов на первое место был поставлен дед первого царя из новой династии<sup>12</sup>.

Иную картину рисуют свидетельства иностранных современников. Так, лейб-медик Грозного Иоганн Эйлоф 24 августа 1584 г. сообщал папскому легату в Польше Болоньетти о четырех боярах, назначенных правителями, и первым называл князя И.Ф.Мстиславского, вторым — Н.Р.Юрьева. Согласно Дж.Горсею,

«по воле старого царя» правительство составили Б.Ф.Годунов, кн. И.Ф.Мстиславский, кн. И.П.Шуйский и Н.Р.Юрьев. Через несколько страниц, возвращаясь к завещанию Грозного, английский дипломат и предприниматель назвал Н.Р.Юрьева «третьим» регентом «наряду с Борисом Федоровичем», а в более раннем рассказе Горсея о коронации Федора Б.Ф.Годунов, кн. И.Ф.Мстиславский, кн. И.П.Шуйский, Н.Р.Юрьев и Б.Я.Бельский значатся как «бояре, назначенные стоять во главе правления по воле покойного царя, и его душеприказчики». А.А.Зимин не сомневался в том, что дядю Федора боярина Н.Р.Юрьева царь должен был включить в число опекунов своего слабоумного наследника<sup>13</sup>.

В оценке историка после смерти Грозного наиболее влиятельным лицом в Думе стал дядя царя Н.Р.Юрьев. Он, как и И.Ф.Мстиславский, тоже был «в возрасте», ибо служил при дворе около 40 лет. Учитывая, что реальная власть в первые месяцы после смерти Грозного перешла к Н.Р.Юрьеву, а также кн. И.Ф.Мстиславскому и Андрею Щелкалову, А.А.Зимин ссылаясь на сообщение Дж.Боса: именно они «по смерти царя захватили главное управление», а «... когда я выехал из Москвы, Никита Романович и Андрей Щелкалов считали себя царями, и потому так и назывались многими даже умнейшими и главнейшими советниками»<sup>14</sup>.

Во время столичных волнений (начала апреля 1584 г.), как писал ученый, царь послал к осаждавшим Кремль москвичам кн. И.Ф.Мстиславского, Н.Р.Юрьева и Щелкаловых. По свидетельству И. Массы, народ требовал выдачи Н.Р.Юрьева в страхе, что его изведут во время междуцарствия<sup>15</sup>.

Н.Р.Юрьев настоял, чтобы его с 20 слугами выпустили из Кремля домой. Большая толпа проводил его до дому, где и охраняли его до самого венчания» царя. (31 мая)<sup>16</sup>.

По мнению Р.Г.Скрынникова, среди московских бояр было две группировки: одна (пропольская) во главе с И.Ф.Мстиславским, другая — во главе с Н.Р.Юрьевым. А.А.Зимин считал, что это чисто логическое построение, никакого «противостояния» Мстиславского Юрьеву не было<sup>17</sup>.

После подавления московских волнений враждующие стороны в Думе продолжали накапливать силы. Влияние Н.Р.Юрьева сказалось на пополнении ее состава<sup>18</sup>.

Вскоре, как писал А.А.Зимин, положение земской группы боярства осложнилось тяжелой болезнью ее лидера — Н.Р.Юрьева (очевидно, с ним случился инсульт)<sup>19</sup>.

Тяжелой болезнью Н.Р.Юрьева воспользовался Борис Годунова, чтобы нанести удар по земской части Думы. Вместе с тем, Годунов учитывал огромную популярность боярина и с присущей ему осторожностью не только не выступал против тяжелобольного Никиты Романовича, но и опекал его молодых сыновей<sup>20</sup>.

По словам историка, не затухавшая на протяжении 1584—1585 гг. придворная борьба вспыхнула с новой силой, когда Н.Р.Юрьев умер 23 апреля 1586 г.<sup>21</sup>.

Таким образом, в одной из последних книг А.А.Зимина Н.Р.Захарьин (Юрьев) представлен влиятельным приближенным Ивана Грозного последних лет его жизни. Будучи регентом при Федоре Ивановиче, боярин оставался вплоть до смерти фактическим лидером Думы вначале ее земской части.

#### Примечания

<sup>1</sup> Зимин А.А. В канун грозных потрясений. Предпосылки первой крестьянской войны в России. М., 1986. С. 27.

<sup>2</sup> Там же. С. 40.

<sup>3</sup> Там же. С. 19.

<sup>4</sup> Веселовский С.Б. Исследования по истории опричнины. М., 1963. С. 339—340.

<sup>5</sup> Зимин А.А. В канун грозных потрясений... С. 42.

<sup>6</sup> Там же. С. 29.

<sup>7</sup> Там же. С. 58.

<sup>8</sup> Там же. С. 88.

<sup>9</sup> Там же. С. 94.

<sup>10</sup> Там же. С. 96.

<sup>11</sup> Там же. С. 131.

<sup>12</sup> Там же. С. 105.

<sup>13</sup> Там же. С. 106, 107.

<sup>14</sup> Там же. С. 109, 111.

<sup>15</sup> Там же. С. 115.

<sup>16</sup> Там же. С. 116.

<sup>17</sup> Там же. С. 120.

<sup>18</sup> Там же. С. 121.

<sup>19</sup> Там же. С. 122.

<sup>20</sup> Там же. С. 122, 133.

<sup>21</sup> Там же. С. 122.

**К ИСТОРИИ ЭКСПЕДИЦИИ ЕРМАКА  
(НЕИЗВЕСТНОЕ СВИДЕТЕЛЬСТВО О ВРЕМЕНИ  
«СИБИРСКОГО ВЗЯТИЯ»)**

Из многочисленных проблем дерзкого похода за «Камень», предпринятого несколькими казачьими сотнями в конце царствования Ивана Грозного, — проблем, дискутирующихся в историографии без малого три столетия, — пожалуй, наиболее острые споры среди ученых вызывает вопрос о хронологии начала экспедиции, которая привела к крушению Сибирского ханства. Часто исследователи, пользуясь главным образом поздними летописными источниками, приурочивали выступление «ермаковой дружины» против кучумлян к рубежу 70-х — 80-х гг. XVI в., преимущественно к 1581 г. Три десятилетия тому назад под влиянием работ Р.Г.Скрынникова, а затем А.Т.Шашкова, стала превалировать другая датировка: атаманы и казаки двинулись во владения сибирского «салтана» в 1582 г. Она исходит главным образом из показаний знаменитой «опальной» грамоты Ивана IV С.А., М.Я. и Н.Г.Строгановым от 16 ноября 1582 г. Согласно этой грамоте, опубликованной еще Г.Ф.Миллером, 1 сентября того же года волжские атаманы и казаки двинулись из «Перми» в земли вотяков, вогулов, пелымцев и «сибирцев». Не прошло и двух месяцев, как, по заключению Р.Г.Скрынникова и А.Т.Шашкова, ермаковцы вступили в Кашлык — столицу татарского «царства» (26 октября, о чем сказано во многих летописях XVII в.). Другие аргументы в пользу такой датировки начала прославленной экспедиции — ее предводитель в первые недели 1582 г., с окончанием русско-польской войны, покинул театр боевых действий в Прибалтике, а М.Я.Строганов в 1581/82 г. в Кергедане подарил пищаль Ермаку — гораздо менее убедительны<sup>1</sup>. Недаром многие историки скептически отнеслись к выводу о «взятии» Сибири «русским полком» осенью 1582 г.<sup>2</sup> Этот вывод, однако, подтверждается изданным еще в начале прошлого столетия вятским «Временником», летописцем князей Черкасских, припиской, впрочем, неизвестного происхождения, на Погодинской (конца

XVII в.) рукописи Безнинского летописца<sup>3</sup> и давно опубликованным документом, странным образом не обратившим на себя внимания исследователей знаменитой сибирской экспедиции. (Возможно, их ввело в заблуждение его название, данное издателями и, кстати, повторенное несколько лет тому назад<sup>4</sup>, — об устройстве Соликамского яма).

11 июля 1606 г. в Москве была составлена грамота в Пермь Великую воеводе князю С.Ю.Вяземскому и подьячему И.Федорову. В этой грамоте, привезенной в Чердынь ее старостой И.Я.Могильниковым спустя почти два месяца, 8 сентября, излагается содержание челобитной, поданной им вместе с другим пермским посадским человеком купцом М.И.Ванковым. Оказывается, с «Сибирского взятия» 7091 (1582/83) г. цари Иван Васильевич и Федор Иванович передали пермичам местные денежные доходы — «дань и оброк, и присудные и кабацкие денги, и они (жители Чердыни с округой. — Я.С.) деи теми доходы отпускали всякие сибирские отпуски», — как следом поясняется, «запасы и под казну и служивых людей». Это распоряжение Грозного, сохранявшее силу и при его «освятованном» преемнике, было отменено царем Борисом в 7108 (1599/1600) г., повелевшим собирать в казну деньги, шедшие на выполнение «сибирских отпусков», хотя последние осуществлялись по-прежнему до 7114 (1605/1606) г., когда была подана челобитная<sup>5</sup>, вероятно, еще Лжедмитрию I. (Примечательно, что ему же кайгородцы били челом о розыске, проведенном у них, причем с участием чердынцев И.Могильникова и М.Ванкова, в 1602 г., т.е. в царствование Бориса Годунова<sup>6</sup>). В ответ на жалобу пермичей о том, что выполняя «сибирскую» повинность, они «гоняют» в дальние места — на 405—1 000 верст (до Ужги, Верхотурья, Вятки, Соли Вычегодской), отчего разбрелись по «московским и сибирским городам», правительство царя Василия распорядилось устроить ямы с сох или из пермских денежных доходов<sup>7</sup>.

Выпавшее из поля зрения историков беспримерной зауральской экспедиции свидетельство грамоты, появившейся через неполных два месяца после вступления Шуйского на престол, находит параллели в распоряжении Грозного Строгановым от 7 января 1584 г. относительно предстоящего похода князя С.Д.Болховского из Перми «с запасом» и наказах заложившим Пелым

(1593 г.) и Тару (1594 г.) воеводам П.И.Горчакову и А.В.Елецкому, которые по пути в Сибирь должны были собрать муку в Пермской земле<sup>8</sup>. (В этих походах принимали участия и перми-чи<sup>9</sup>). О том, что при Федоре Ивановиче пермскими денежными доходами распоряжались «земские люди», свидетельствуют его жалованная грамота Строгановым от 20 апреля 1591 г. и грамота от 15 декабря 1597 г. об основании Верхотурья<sup>10</sup>.

Судя же по интересующей нас грамоте царя Василия, «отпуски» из Перми в Сибирь осуществлялись уже с 1582/83 г., иначе говоря, вскоре после начала экспедиции, обессмертившей ее предводителя. По-видимому, именно тогда в Москве узнали о завоевании казаками еще одного татарского юрта и предписали пермским властям посылать продовольствие русским, действовавшим за «Камнем». (Эта повинность оставалась главной «службой» жителей Верхнего Прикамья и к началу XVII в.<sup>11</sup>). Свидетельство одной из ранних грамот самодержца, сменившего на престоле самозванца, о времени «взятия» Сибирского ханства скорее всего имеет документальную основу, тем более что следом идет речь об отмене соответствующего распоряжения Грозного царем Борисом. О выступлении ермаковцев в поход против кучумлян в Москве поначалу стало известно от чердынского воеводы В.И.Лобанова-Пелепелицына. Не исключено, что он же сообщил Ивану IV о разгроме «сибирцев» казачьей вольницей и занятии ею Кашлыка. В пермской приказной избе мог отложиться последующий «указ» Грозного о «сибирских отпусках», на который и сослались в 1606 г. челобитчики, скорее всего ответственные за эти «отпуски» или причастные к их организации. (Напомним, что редкие документы хранились в «чердынской архиве» еще во времена В.Н.Татищева).

Укажем и на царскую грамоту от 31 марта 1607 г., где на основании челобитной 7115 (1606/07 г.) верхотурского атамана П.Степанова утверждается, что он служил во всех сибирских городах 24 года (иначе говоря, с 7191 или 1582/83 г.), «а ныне ... от службы отставлен». (Впрочем, в государственной грамоте от 4 сентября 1598 г., вследствие которой П.Степанова перевели из Тобольска «на Верхотурье», в городе, вскоре ставшем «начальным» в новом «царстве» московских самодержцев, этот атаман нес «всякие службы» 12 лет<sup>12</sup>, т.е., выходит, с 1586 г. Однако тогда

был «поставлен» первый русский город в Сибири — Тюмень, Гобольск же возник год спустя). Вероятно, будучи уже «слеп и увечен», П.Степанов, которого Р.Г.Скрынников и порой Н.И.Никитин причисляют к ермаковцам, смог вспомнить, когда появился за «Камнем», скорее всего благодаря послужному списку. (В 7131, по-видимому, в конце 1622 г., тюменский конный казак Г.Иванов, добывавшийся атаманского чина, писал о 42-летней службе в Сибири. Но, вероятно, этот сподвижник Ермака, состоявший в его станице в «Поле», а затем вместе с ним «сбивший с куреня» «царя Кучюма», определяя свой «стаж», допустил преувеличение, что, по наблюдениям Н.И.Никитина, не было редкостью в челобитных сибирских служилых людей).

В царской грамоте Н.Г.Строганову от 6 ноября 1581 г. сказано, что «ныне де пелымский князь с вогуличи», придя «войною» на слободы С. и М.Строгановых, «и деревни многие выжгли ... и ныне стоит около Чюсовского острогу». С этим известием нетрудно сблизить свидетельство Погодинского летописца (далее — ПЛ), восходящее к показаниям участников «Сибирского взятия»: «за год до того времени, как Кучюмов сын (Алей. — Я.С.) дошел на Чюсовую (а «в тое пору прибежал с Волги атаман Ермак Тимофеев с таварыщи ... и Чюсовой сибирским повоевать не дали». — Я.С.), нехто был в Сибири ж пелымский князь Аплыгарым, воевал своими татараы Пермь Великую». На Чюсовую же ермаковцы, ранее находившиеся на Яике и Иргизе, прибыли с Волги, где «пограбили ... государеву казну и погромили нагайских татар»<sup>13</sup>. Судя по другим источникам, с волжских берегов казаков пригласили в свои владения Строгановы<sup>14</sup>. Стало быть, Ермак и его соратники появились за Уралом не ранее лета 1582 г., и, отстояв Нижнечусовской острог, «учали мыслить и збираться, как бы им дойти до Сибирской земли до царя Кучюма»<sup>15</sup>. Вывод о том, что «идея похода спонтанно созрела в казачьей среде»<sup>16</sup>, едва ли основателен. Экспедиция, проложившей русским дорогу «на простор», предшествовала, надо думать, весьма тщательная подготовка.

ПЛ, небезосновательно считающийся самым надежным источником о походе Ермака<sup>17</sup>, свидетельствует о том, что перед тем, как он «прибежал» на Чюсовую, которую не дал «повоевать» ханскому наследнику Алею, атаман «с таварыщи» грабил государеву казну и бился с ногаями в Поволжье, т.е. находился там

сравнительно долгое время, быть может (о чем писал А.А.Преображенский), и в 1581 г.

Приведенные летописные известия противоречат взгляду Г.П.Головчанского и А.Ф.Мельничука, будто предложение о походе в ханские владения обсуждались во время переговоров атамана со Строгановыми в Поволжье, если не в Москве, когда тот по окончании Ливонской войны возвращался с северо-запада России<sup>18</sup>. (Вернее, эта война, тянувшаяся с перерывами четверть века, завершилась в августе 1583 г.). К тому же, следуя «опальной» грамоте Ивана Грозного, нетрудно заключить, что Ермаку «с товарищи» поручалось лишь «оберегать» Пермскую землю и строгановские остроги, «покрывая» свои прежние «воровские» «вины»<sup>19</sup>.

Учем, что «первое документированное известие о деятельности Ермака на Волге» — это «запрос Урмагмет-мирзы, поступивший в Москву 8 июля 1581 г.» из Ногайской Орды («наперед сего Ермак отогнал с Волги шестьдесят лошадей моих») <sup>20</sup>. Утверждать подобно А.Т.Шашкову, что летом 1580 г. тот же ногайский мурза именно по вине «храброго смлада» атамана и его «товарыщей» лишился еще 1 000 лошадей, нет весомых оснований, как и отождествлять (ранее так поступил Р.Г.Скрынников) Ермака, действовавшего в Поволжье, и Ермака, который воевал у стен Могилева. Сам А.Т.Шашков указывал, что бои в Верхнем Поднепровье закончились к августу 1581 г., и в том же месяце ермаковцы вышли к волжской переправе у Соснового острова<sup>21</sup>. Каким же образом в считанные дни «велеумный» предводитель казачков попал с западных рубежей Московского государства на восточные?

В начале августа 1581 г. в Поволжье действовали атаманы Иван Кольцо (Кольцо) и Никита Пан — будущие соратники Ермака в сибирском походе. Возможно, они присоединились к его предводителю уже в следующем году, накануне экспедиции за «Камень». В таком случае справедлив тезис В.И.Сергеева про «двуучастность и одновременность выступления волжских казаков»<sup>22</sup>, но не в Сибирь, как полагал исследователь, а в чусовские городки.

Адресованная в Пермь Великую царская грамота от 11 июля 1606 г. оказывается самым ранним прямым свидетельством о скоротечной, как можно полагать<sup>23</sup>, экспедиции вольных казаков в «Сибирскую землю». (Основанный на сообщениях запечатлевшего уже фольклорную традицию КЛ вывод некоторых ученых, что ермаковцы в мае 1582 г. сражались с остяками в низовьях Оби, думается, нужно отклонить<sup>24</sup>). Мнение ряда исследователей, что «ратоборный» атаман и его сподвижники шагнули «в те бескрайние просторы, которые лежали к востоку от Каменного пояса, в страну солнечного восхода»<sup>25</sup>, в течение осени 1582 — лета 1583 гг., теперь становится более весомым, чем прежде.

### Примечания

<sup>1</sup> См., напр.: Преображенский А.А. Некоторые итоги и спорные вопросы изучения начала присоединения Сибири к России (По поводу книги Р.Г.Скрынникова «Сибирская экспедиция Ермака») // История СССР. 1984. № 1. С. 111, 114; Головчанский Г.П., Мельничук А.Ф. Ермак и Строгановы: к проблеме подготовки и начала экспедиции в Сибирь // Вопросы истории и культуры Пермского Прикамья: Мат-лы Всерос. научно-практ. конф. («Строгановские чтения»). Березники, 2004. С. 24.

<sup>2</sup> Оборин В.А. Заселение и освоение Урала в конце XI — начале XVII века. Иркутск, 1990. С. 106, 109; Миненко Н.А. Урал и Сибирь конца XVI — первой половины XIX в. в новейшей отечественной историографии // Культурное наследие Азиатской России: Мат-лы I Сибиро-Уральского исторического конгресса. Тобольск, 1997. С. 26; Литературные памятники Тобольского архиерейского дома XVII века / Изд. подг. Е.К.Ромодановская и О.Д.Журавель (далее — ЛП). Новосибирск, 2001. С. 358; Со времен князя Самара: В поисках исторических корней Ханты-Мансийска: Переизд. Ханты-Мансийск, 2007. С. 121, 137, 166, и др.

<sup>3</sup> См.: Солодкин Я.Г. «Ермаково взятие» Сибири: загадки и решения. Нижневартовск, 2010. С. 6—7; Рос. гос. архив древних актов. Ф. 357. № 225. Л. 105 об. Утверждение Р.Г.Скрынникова, что «согласно летописям XVII века, Ермак покорил Сибирь в 1581 году» (Лихачев Д.С., Вагнер Г.К., Вздорнов Г.И., Скрынников. Великая Русь: История и художественная культура: X—XVII века. М., 1994. С. 385), не отличается точностью. Последнюю дату мы встречаем только у строгановского «историографа» и (в результате не вполне верного перевода привычного хронологического определения на современное летоисчисление) в «Повести» Саввы Есипова. См.: Полное собрание русских летописей (далее — ПСРЛ). Т. 36. М., 1987. С. 92, 181. Примеч. 87; С. 182. Примеч. 30. Ср.: С. 138.

<sup>4</sup> Рыбалко Н.В. Приказная служба дьяков и подьячих в городах периода царствования Василия Шуйского // Государство и общество в России XV — начала XX века: Сб. статей памяти Николая Евгеньевича Носова. СПб., 2007. С. 294—295.

Представление (повторяющее взгляд В.Г.Мирзоева), будто о походе Ермака нам известно только из летописей (Баязитова Г.И. Поход Ермака в Сибирь как исторический факт и феномен исторической памяти // Сулеймановские чтения (четырнацатые): Всерос. научно-практ. конф. «Актуальные проблемы развития языка и культуры сибирских татар» (Тюмень, 13—14 мая 2011 года): мат-лы и докл. Тюмень, 2011. С. 19), следует отклонить. Оценка же летописей как «определяющего источника» для изучения этого похода, прежде всего его хронологии (Сергеев В.И. К вопросу о походе в Сибирь дружины Ермака // Вопросы истории. 1959. № 1. С. 118, 119), должна считаться односторонней.

<sup>5</sup> Акты, собранные в библиотеках и архивах Российской империи Археологической экспедицией имп. Академии наук. Т. 2. СПб., 1836. С. 123. Рассматриваемая грамота была упомянута, хотя и с неточной ссылкой, В.Н.Шишонко (Пермская летопись с 1263—1881 г. Первый период / Сост. В.Шишонко. Пермь, 1881. С. 174). Обращался к ней и В.А.Оборин, но хронологическое показание документа не привлекло внимания известного уральского историка. См.: Оборин В.А. Пермские посадские люди в XVI—XVIII вв. (К вопросу о формировании торгово-промышленной верхушки) // Промышленность и торговля в России XVII—XVIII вв. М., 1983. С. 30—31.

<sup>6</sup> Корецкий В.И. Формирование крепостного права и первая Крестьянская война в России. М., 1975. С. 205. О И.Я.Могильникове см., напр.: Верхотурские грамоты конца XVI — начала XVII вв. (далее — ВГ). Вып. 1. М., 1982. С. 139—140.

<sup>7</sup> Акты ... Т. 2. С. 124.

<sup>8</sup> Описание Сибирского Царства: Соч. Г.Ф.Миллером. Кн. 1. М., 1998. С. 136, 181, 185, 213, 214. См. также: ВГ. Вып. 1. С. 11, 13, 15, 18, 19, 72—74, 83, 84, 86, 87, 143, 144, 154—155.

<sup>9</sup> Там же. С. 184, 214; Доронин П. Документы по истории Коми // Историко-филологический сб. Вып. 4. Сыктывкар, 1958. С. 267; ПСРЛ. Т. 36. С. 133, 135, 140, 369.

<sup>10</sup> Описание ... Кн. 1. С. 270—272; Морозов Б.Н. Жалованная грамота Строгановым 1591 года // Русский дипломатарий. Вып. 6. М., 2000. С. 193, 195.

<sup>11</sup> Семенов О.В. К вопросу о позиции Перми Великой в годы Смуты // Мининские чтения: Мат-лы науч. конф. Нижний Новгород, 2005. С. 37—38.

<sup>12</sup> Никитин Н.И. Сопратники Ермака после «Сибирского взятия» // Проблемы истории России. Вып. 4. Екатеринбург, 2001. С. 71—72. См. также: Миллер Г.Ф. История Сибири. 2-е изд., доп. Т. 2. М., 2000. С. 617—618.

<sup>13</sup> Описание ... Кн. 1. С. 115—116; ПСРЛ. Т. 36. С. 130. Утверждение, будто преследуя ногаев, ермаковцы с Волги, где «пограбили» государеву казну, отправились на Яик и затем вернулись в Поволжье, проведя, судя по Кунгурскому летописцу (далее — КЛ) зиму 1581—1582 гг. на Сьлве близ устья Чусовой (Шашков А. Т. Сибирский поход Ермака: хронология событий 1581—1582 гг. // Изв. УрГУ. 1997. № 7. С. 48 (Гуманитарные науки. — Вып. 1); Он же. Пути за «Камень» и сибирский поход Ермака // Югра. 1997. № 4. С. 15, и др.), явно противоречит известиям ПЛ.

<sup>14</sup> Сибирские летописи. СПб., 1907. С. 8—9, 308; ПСРЛ. 36. С. 32, 38, 73, 77, 78, 120.

<sup>15</sup> ПСРЛ. Т. 36. С. 130.

<sup>16</sup> Копылов Д.И. Сибирский поход Ермака в новейшей советской исторической литературе // Обл. научно-практ. конф. «История, краеведение и музееведение Западной Сибири», посвященная 110-летию Тюмен. обл. краевед. музея (ноябрь 1989 года): Тез. докл. Тюмень, 1989. С. 27.

<sup>17</sup> Шашков А. Т. Погодинский летописец и начало сибирского летописания // Проблемы истории России: от традиционного к индустриальному обществу. Екатеринбург, 1996. С. 152; Он же. Начало присоединения Сибири // Проблемы истории России. Вып. 4. С. 27, и др.

<sup>18</sup> Головчанский Г.П., Мельничук А.Ф. Ермак и Строгановы ... С. 22.

<sup>19</sup> Описание ... Кн. 1. С. 117, 118. С точки зрения Г.Ф.Миллера, создатель КЛ, упоминая о грозном «писании» 7087 г. царя Ивана М.Я.Строганову, имел в виду «опальную грамоту», но «ошибся ... во времени» (Там же. С. 83). Получается, что такую же ошибку совершил выдающийся ученый «Века Просвещения».

Мнение, что «опальная» грамота «дает противоречивые сведения о дате похода казаков в Сибирь» (Сергеев В.И. Источники и пути исследования сибирского похода волжских казаков // Актуальные проблемы истории СССР. М., 1976. С. 18. Ср.: С. 20), представляется неосновательным.

<sup>20</sup> Сергеев В.И. Источники и пути исследования ... С. 29, 30. Взгляд В.И.Сергеева, будто в этом документе «о действиях Ермака» идет речь «как о событии, происходившем» до 1580 г., не кажется нам убедительным. Оно могло случиться, как думалось и А.Т.Шашкову, весной 1581 г., судя хотя бы по употребленному там выражению «наперед сего» (ср.: Описание ... Кн. 1. С. 166, 203, 251, 256, 259, 282, 290, 294, 317, 318; Собрание государственных грамот и договоров. Ч. 3. М., 1822. С. 420; Русская Историческая Библиотека. Т. 2. СПб., 1875. Стлб. 150, и др.). Недаром в ПЛ сообщается, что на Волге казаки грабили ногайских татар, о чем сказано и в «опальной» грамоте.

Е. К. Ромодановская со ссылкой на статью В.И.Сергеева почему-то утверждает, что последнее «известное нам упоминание Ермака на Волге относится к 1579 г.» (ЛП. С. 358).

<sup>21</sup> Шашков А.Т. Сибирский поход Ермака ... С. 45, 46.

<sup>22</sup> Сергеев В.И. Источники и пути исследования ... С. 31—32, 38. Ср.: С. 39, 40. См. также: ЛП. С. 359—360.

<sup>23</sup> Сериков Ю.Б. Некоторые проблемы изучения сибирского похода Ермака (по материалам археологических раскопок) // Памятники истории, археологии и архитектуры Сибири. Новосибирск, 1989. С. 29, 34.

<sup>24</sup> Солодкин Я. Ермаковы казаки в городке князя Самара // Югра. 2008. № 6. С. 63; Источниковедческие и историографические аспекты сибирской истории. Ч. 4. Нижневартовск, 2009. С. 10.

<sup>25</sup> Окладников А.П. Предисловие // Кочадамов В.И. Первые русские города Сибири. М., 1977. С. 5.

## **КАЗЫ-ГИРЕЙ И МОСКОВСКОЕ ГОСУДАРСТВО В 1598 г.**

В начале 1598 г. после смерти бездетного к тому времени царя Федора Ивановича Земский собор избрал царем Бориса Федоровича Годунова. Новый царь, как сообщается в Московском летописце, из Серпухова отправил в Крым посланника Л.Лодыженского «с любовью и с братством, и с поминками»<sup>1</sup>, что свидетельствует о намерении царя Бориса продолжать более или менее дружеские отношения с крымским ханом Казы-Гиреем. Но у последнего, возможно, было намерение организовать очередное нашествие на Москву. Сообщение об этом пришло в Москву в марте 1598 г. от воронежского воеводы Федора Мосальского, белгородских воевод Михаила Ноздроватого и Андрея Волконского, от приказчика дворцового села Конобеева Шацкого уезда Неустроя Тебелкова. Пленные татары показали, что крымский хан будто бы «хочет збиратца с великим собранием и, собрався, ийти на государевы украины и к Москве»<sup>2</sup>.

О намерениях хана ийти к Москве говорится в послании царя Бориса к патриарху Иову. Казы-Гирей предполагал выступить в поход на Русь тогда, когда узнал о кончине царя Федора. Он хотел ийти на «Украину», на рязанские места «войною», Арасланаева улуса Дивеева и «иных пребрав резвых людей 20 000», но узнав, что Борис Федорович «со всеми своими ратми» пришел на «берег», хан отложил поход и направил к московскому государю посланника кн. Алея, «а сам хочет со всеми людьми ийти на Волохи»<sup>3</sup>.

В первых числах апреля сведения о готовящемся татарском нашествии вроде бы подтвердились. Пленный татарин показал, что к Казы-Гирею пришли на подмогу семь тысяч янычар. Об этом срочно сообщили в Москву воеводы Белгорода. По сообщению разрядных книг, царь Борис решил лично возглавить русские войска и ийти «против недруга своего крымского царя Казы-Гирея на прямое дело»<sup>4</sup>. Годунов отправился в поход еще не коронованным, ибо хотел венчаться на трон только тогда, когда послужит государству, хотя население Москвы упрашивала его короноваться<sup>5</sup>. 3 мая Борис окончательно решил выступить в поход.

Это военное предприятие должно было стать (как и оборона Москвы в 1591 г.) прелюдией славы правителя и обеспечить успех коронационных торжеств<sup>6</sup>.

В поход на юг было приказано «всем быть без мест». Предписывалось сходить в три полка: в Тулу, в Дедилов и Крапивну. «Большой разряд» (бояре и дворянская конница) был вызван «на берег», к Оке. Эти полки расположились в Серпухове, Алексине, Калуге, Кашире и Коломне. Современники считали, что в походе участвовало 500-тысячное войско, К.Буссов называл даже цифру 800 тыс., причем царский полк насчитывал примерно 30 тыс. Наиболее правдоподобная цифра, как считает А.А.Зимин, — 40 тыс. человек, стоявших на берегу Оки<sup>7</sup>. По словам Массы, «войско было настолько велико, что поистине нельзя было и представить», ибо «со всех сторон стекалось такое войско, какого еще никогда не было у московского князя»<sup>8</sup>.

К.Буссов писал, что «к июню вся земля была призвана под Серпуховым, чтобы идти против татар». Во второй половине апреля на Поле появились татарские военные отряды. Белгородские воеводы М.Ноздроватый и А.Волконский сообщили 20 апреля, что «станичников и сторожей гоняют татарове во многих местах»<sup>9</sup>.

7 мая 1598 г. царь Борис выступил из Москвы, его сопровождали видные члены Боярской думы Ф.Н. и А.Н.Романовы, А.И. и И.И.Шуйские, Я.М.Годунов, дьяк В.Я.Щелкалов. Впервые для отражения татарского нашествия предполагалось использовать в полной мере засечную черту. Русские войска во главе с самим царем — главнокомандующим ожидали на «украине» татар, чтобы дать им отпор, победить в открытом бою. Но крымцев не было. Только 29 мая Борис получил грамоту от Л.Лодыженского с дороги, в которой говорилось, что Казы-Гирей с ногаями находится «в великом собранье... а сказывают, что царю идти на Можары (Венгрию — *Е.Ш.*) или на твои государевы украины, а посяместа на Можары не пошел, стоит в Крыму ... а только Днепра не перелезет, и царю верить нельзя»<sup>10</sup>. 18 июня в Серпухов было прислано донесение из Ельца: с одной из местных сторож прибежал казак и сообщил, что из Крыма для переговоров о мире идут татарские посланники, их сопровождают находившиеся там русские гонцы Л.Лодыженский и И.Бунаков<sup>11</sup>. Стало ясно, что Казы-Гирей не будет нападать на Россию.

Борис Годунов решил воспользоваться случаем для демонстрации крымским дипломатам российской военной силы. Все полки были вызваны в Серпухов. Воеводам, находившимся у засек, приказали стать там со всеми людьми, при подходе посольства «стрельцом и казаком велено в те поры ис пищалей стрелять в засеках вверх, чтобы тех воевод и всяких людей всех в засеках крымские посланники видели»<sup>12</sup>.

27 июля крымский посланник Алей-мурза прибыл в Серпухов и «весьма удивился драгоценным украшениям, носимым москочитами, благородными и воинами»<sup>13</sup>. Он заявил, что хан Казы-Гирей «учинился в воле» царя Бориса и готов вместе с ним воевать русских недругов.

По мнению В.П.Загоровского, Российское государство одержало в 1598 г. крупную и бескровную победу над Крымским ханством. Казы-Гирей понял, что не имеет реальных шансов на успех в открытом столкновении с Россией, и уступил Борису Федоровичу<sup>14</sup>.

Масса пишет, что в тот год крымцы «и не думали выступать из своей земли», а Борис достоверно знал, что крымский посол «приедет его поздравить, привезет подарки и заключит мир на несколько лет»<sup>15</sup>. Но, как предполагает А.А.Зимин, И.Масса передавал бытовавший в то время слух<sup>16</sup>, который вряд ли соответствовал действительности. Разрядные записки свидетельствуют о том, что в Москве располагали информацией о возможном походе Казы-Гирея на Русь.

По мнению А.А.Зиминой, военную демонстрацию новый московский государь использовал для воздействия на Крым<sup>17</sup>. С точки зрения Р.Г.Скрынникова, угрозы нападения и вовсе не существовало, Годунову было выгодно ее выдумать, чтобы в условиях военной опасности сыграть роль спасителя отечества<sup>18</sup>.

Политический успех, достигнутый в 1598 г., дал возможность русскому правительству пересмотреть ежегодную дислокацию войск на юге, наконец- то отказаться от громоздкого расположения основных военных сил на берегах Оки, передвинув на «украйну», продолжить освоение Поля, где в следующем году были построены Валуйки и Царев-Борисов<sup>19</sup>.

## Примечания

- <sup>1</sup> Полное собрание русских летописей. Т. 34. М., 1978. С. 237.
- <sup>2</sup> Разрядная книга 1598—1638 гг. М., 1974. С. 15.
- <sup>3</sup> Акты, собранные в библиотеках и архивах Российской империи Археографическою экспедициею имп. Академия наук. Т. 2. СПб., 1836. С. 9—11.
- <sup>4</sup> Разрядная книга 1598—1638 гг. С. 16.
- <sup>5</sup> Зимин А.А. В канун грозных потрясений: Предпосылки первой крестьянской войны в России. М., 1986. С. 225.
- <sup>6</sup> Там же.
- <sup>7</sup> Там же.
- <sup>8</sup> Масса И. Краткое известие о начале и происхождении современных войн и смут в Московии, случившихся до 1610 г. за короткое время правления нескольких государей Московии в начале XVII в. // О начале войн и смут в Московии. М., 1997. С. 51.
- <sup>9</sup> Разрядная книга 1598—1638 гг. С. 22.
- <sup>10</sup> Зимин А.А. В канун грозных потрясений... С. 226.
- <sup>11</sup> Разрядная книга 1598—1638 гг. С. 37.
- <sup>12</sup> Загоровский В.П. История вхождения Центрального Черноземья в состав Российского государства в XVI веке. Воронеж, 1991. С. 223.
- <sup>13</sup> Масса И. Краткое известие ... С. 51.
- <sup>14</sup> Загоровский В.П. История вхождения... С. 225.
- <sup>15</sup> Масса И. Краткое известие ... С. 51.
- <sup>16</sup> Зимин А.А. В канун грозных потрясений... С. 227.
- <sup>17</sup> Там же.
- <sup>18</sup> Скрынников Р.Г. Россия накануне «смутного времени». М., 1981. С. 140.
- <sup>19</sup> Загоровский В.П. История вхождения... С. 224.

*Ш.М.Магомедов*

## О РУССКО-ШВЕДСКИХ ОТНОШЕНИЯХ В НАЧАЛЕ И В ПЕРВЫЕ ГОДЫ ЛИВОНСКОЙ ВОЙНЫ

В середине XVI столетия активизируется внешняя политика Русского государства. Покорение «осколков» Золотой орды — Казанского и Астраханского ханств содействовало укреплению престижа страны в глазах европейских государей. Необходимость в равноправных торговых отношениях ощущалась с большей остротой чем прежде. Для этого нужен был выход к Балтийскому морю, преграждавшийся для России Ливонским орденом. Начав

войну с Ливонией за обладание Балтийским побережьем Русское государство столкнулось сразу с несколькими врагами. В их числе была и Швеция. Конфликт с этим государством имел давние корни еще со времен феодальной раздробленности Русского государства. В работе Г.В.Форстена «Балтийский вопрос в XVI—XVII столетиях» отмечается враждебность основателя династии Ваз по отношению к Русскому государству. Он опасался своего восточного соседа и потому противился торговле англичан с русскими. В то время, как Иван Грозный завоевывал татарские ханства, Густав решил напасть с тыла, но не успел — русские первыми вторглись в его владения. Шведский король в таких обстоятельствах вынужден был искать себе союзников. Он вынашивал грандиозный план — напасть на Россию с двух сторон: со своими силами со стороны Финляндии, а Польша, соединив свои силы с Орденом, должна была вторгнуться в западно-русские уезды. Густав хотел «оттеснить московского государя дальше на Восток и отделить его китайскою стеною от Европы». Не маловажно и замечание исследователя о том, что «в письмах короля между строк легко прочесть стремление его включить в пределы своего государства и Финский залив, и Неву, и Ладожское озеро»<sup>1</sup>. Но Польша, по крайней мере открыто, не участвовала в этой войне, а магистр Ордена в апреле 1555 г. подтвердил достигнутое ранее перемирие с Москвой. Не имея возможности в одиночку вести борьбу с таким противником, как Россия, Густав вынужден был пойти на переговоры о мире. В результате в апреле 1557 г. был подписан мирный договор. В его основу лег договор 1323 г., по которому шведские границы отодвигались на запад, тем самым уменьшая территорию северного государства.

Однако при жизни Густава пограничный вопрос не был урегулирован, так как шведский король нашел «искаженную редакцию» того договора и приказал своим послам держаться на переговорах именно этого образца. Но и без этого царю удалось заключить выгодный мирный договор, содержавший, в частности, два пункта — о свободе торговли между Россией и Швецией и о свободном пропуске через Швецию русских послов, в какое государство бы они не отправлялись<sup>2</sup>. Густав, потерпев поражение, больше не предпринимал попыток увеличить территорию своего государства, не только за счет России, но и поперек

воли московского государя. Тем временем для того, чтобы обезопасить свои южные границы, Иван Васильевич ведет политическую игру с двумя наиболее опасными противниками Крымом и Польшей.

Цель его южной политики состояла в том, чтобы любыми средствами ослабить сотрудничество Крыма с Польско-Литовским государством, а при благоприятных обстоятельствах посеять раздор между ними. Реализация такой задачи оттягивала бы силы Литвы и Польши на юг, значительно затрудняя бы их продвижение в Ливонии. Между тем в Ливонии укреплялись позиции Ягеллонов — коадьютором рижского архиепископа Вильгельма был назначен родственник польского короля герцог Христоферс Мекленбург (1554 г.). Вскоре Сигизмунд Август вынудил нового магистра Ордена капитулировать и заключить 5 сентября 1557 г. договор в Позволе, по которому Орден превратился в союзника Польши против Москвы, что находилось в прямом противоречии с ливонско-московским договором 1554 г. В этих обстоятельствах Иван Грозный пошел на сближение с Габсбургами и Римом, надеясь таким образом ослабить их вмешательство в ливонские дела, а вместе с тем надеясь на более действенное их участие в борьбе против Османской империи, являвшейся сюзереном Крымского ханства. Создав приемлемую политическую обстановку для начала военных действий против Ордена, Иван IV использовал как повод для начала войны неуплату Орденом «юрьевской» дани, которую тот обязывался выплачивать по Плетенбергской договорной грамоте от 1503 г.

Цель этой войны состояла в том, чтобы завоевать балтийское побережье. Дело в том, что русские купцы торговали с европейскими при посредничестве ливонских купцов, которые извлекали большие выгоды из этих операций, что в свою очередь ущемляло интересы как русских купеческих кругов, так и царского правительства. Однако экспансионистская политика не сразу была притворена в жизнь. В работе Р.Г.Скрынникова упоминается о том, что Московское государство некоторое время пыталось решить проблему торговых отношений в данном регионе мирным путем. Россия владела обширным участком балтийского побережья и всем течением реки Невы, по которой проходил древний путь «из варяг в греки». В устье реки Наровы заходили корабли

европейских стран, а правый ее берег принадлежал России. На этом берегу и был построен «торговый городок», который был призван отгеснить Нарву и Ревель с занимаемых ими позиций в русско-европейской торговле. Но он имел ряд существенных недостатков, таких, как отсутствие торговой биржи, налаженного товарооборота и складов<sup>3</sup>.

Торговый городок, который по замыслу московских властей должен был в торговле между Европой и Россией заменить Ревель и Нарву, на деле не мог с ними конкурировать из-за того, что оказался не востребованным заграничными купцами. План мирного устранения посредничества ливонского купечества в русско-европейской торговле не удался. Московское государство было вынуждено применить «силовой вариант» решения этой проблемы.

Но существуют и другие точки зрения. Современный отечественный историк А.И.Филюшкин пришел к следующему выводу: «в документах XVI в. невозможно найти доказательств, что война велась за выход к Балтийскому морю. ...»<sup>4</sup>. Исследователь, обращая внимание на «состояние российской экономики в середине XVI в., ... статус торгово-ремесленного сословия в феодальной Московии XVI в.», а также на то, что «ни малейших попыток закрепится на Балтике в качестве морской державы сделано не было...», решительно отбрасывает «мнения о глобальных, стратегических целях, вызвавших вторжение русских войск в Прибалтику»<sup>5</sup>.

А.И.Филюшкин разделяет «концепцию» А.Л.Хорошкевич, которая в свою очередь развивает версию немецкого ученого Н.Ангерманна. Согласно ей, основным мотивом в ливонской политике Ивана IV прежде всего выступает его стремление утвердить царский титул, «буквально» воплотить в жизнь доктрину «Сказания о великих князьях Владимирских», где утверждается, что Прибалтика была исконной вотчиной Рюриковичей как потомков Пруса — наместника римского императора Августа в этих землях<sup>6</sup>.

Сам же А.И.Филюшкин придерживается иной версии — причина начала Ливонской войны была гораздо проще: «правительству постоянно требовались дополнительные финансовые ресурсы и для их извлечения использовали любые средства»<sup>8</sup>.

Что касается вопроса о царском титуле, то советский ученый Л.А.Дербов усматривал в самом факте венчания московского великого князя на царство и официальном принятии им титула «царя всея Руси» повод для новых дипломатических столкновений между Москвой и Польско-Литовским государством. Это обусловлено тем, что «признание Литвой и Польшей более высокого, нежели королевский, нового московского титула означало бы по сути дела признание за Москвой первенства во всех политических делах Восточной Европы и могло повлечь за собой не благоприятный для Литвы исход давней борьбы из-за западнорусских земель»<sup>9</sup>. Поэтому вполне вероятно, что один только пункт содержащий требование признать за Иваном IV царский титул, мог привести польского короля в бешенство.

В то же время другой конкурент в борьбе за ливонское наследство не сидел сложа руки. Эриком овладевала мысль о завоевании южного берега Финского залива. Добившись преобладания в Финском заливе, Швеция, пользуясь гаванями Финляндии, в первую очередь Выборгом, сумеет получить преобладание в торговле с Россией<sup>10</sup>. С этой целью король склонил Ревель вместе с прилегающими частями Эстляндии подчиниться Швеции, обещав сохранить за ними все их прежние права и защищать их всеми средствами. Таким образом, северная Эстония за исключением Нарвского и Дерптского округов стала заморской колонией Швеции<sup>11</sup>. Следует отметить, что ревельские купцы примкнули к союзу с Эриком XIV не в последнюю очередь потому, что рассчитывали на уничтожении шведами нарвской навигации, представлявшей «смертельную опасность для ревельской торговли»<sup>12</sup>. И надо сказать, что расчет ревельских олигархических кругов в полной мере оправдался. Одним из первых распоряжений, изданных Эриком после подчинения Ревеля, было запрещение нарвского плавания; при этом король, без сомнения, руководствовался не только фискальными интересами государства, но и стремлением прервать прямые торговые сношения, налаживающиеся между Русским государством и Западной Европой<sup>13</sup>. Шведские пираты, действовавшие против Нарвы (принадлежавшей уже России), наносили огромный ущерб торговым интересам не только Русского государства, но и ганзейских городов. При этом Эрик столкнулся с торговыми интересами Любека, который сохранял

выдающееся положение как морская держава и основной посредник в торговле между Западом и Востоком. Современник так описывает эти события: «В 1562 г., после Троицы, король шведский со своими кораблями и галерами велел взять целый флот любекских кораблей, пришедших из Нарвы и нагруженных всевозможными товарами; из них некоторые были отведены в Ревель, другие же в Швецию и проданы там. Любекцы через своих послов потребовали назад эти корабли и товары, на что получили следующий ответ от короля: он, король, взял Ревель под свое покровительство и обещал ревельцам сохранять все их старые привилегии. Нагрузка и выгрузка кораблей составляет одну из важнейших привилегий, которою всегда пользовался Ревель, но не Нарва. Поэтому он, король, думает и впредь удержать эту привилегию за Ревелем и совершенно прекратить плавание к Нарве. Любчане таким образом ни с чем уехали домой и с огорчением увидели, что из этого возникнут большие замешательства»<sup>14</sup>.

Поэтому, идя на открытое столкновение с Ганзой, Швеция вынуждена была заключить перемирие с Россией в 1561г. сроком на 20 лет. Эрик брал на себя обязательство не оказывать помощи королю польскому и великому князю литовскому и великому магистру Ливонского ордена в войне против Русского государства. Таким образом, Иван Грозный обезопасил себя в войне с Литвой от угрозы со стороны Швеции<sup>15</sup>. В этот период успехи сопутствовали русскому оружию в Ливонской войне также потому, что Сигизмунд II Август, взявший Орден под свою протекцию, не решился перейти к активным боевым действиям.

Между тем в Швеции дело шло к междоусобной войне. Юхан получил поддержку в Польше и женился на сестре польского короля Екатерине Ягеллончик: он получил под свою власть сильно укрепленную крепость в Эстляндии, по соседству с землями, которыми владел Эрик. Интересы сводных братьев столкнулись. Между ними началась открытая война, в ходе которой Юхан был схвачен и отвезен в качестве пленника в королевский замок Гринсгольм. Г.В.Форстен в своей работе «Балтийский вопрос...» упоминает про факт, который и стал последней каплей, переполнившей чашу терпения шведского короля. Один из слуг Юхана Финляндского «...Иван Бертильсон, подстрекал население Упланда к восстанию против Эрика и признанию его господина

своим государем». Но подстрекатель был схвачен слугами короля, и в его же присутствии подвергнутый пыткам показал, что «действовал в Упланде с ведома и по настоянию» герцога Финляндского<sup>16</sup>.

Эрик жестоко покарал его сторонников (1563 г.). В то же время началась война с Данией и Любеком. Пока в Швеции шла междоусобная война, Фредерик в том же 1563 г. захватил шведскую крепость Эльфсборг, отрезав тем самым Швецию от выхода к Северному морю. Фактически это означало экономическую блокаду небольшого северного государства, потому что торговлю на Балтике контролировали Дания и Любек. Это сковало силы Швеции, которая вынуждена была вести скандинавскую Семилетнюю войну<sup>17</sup>.

Российское государство тем временем вело боевые действия на территории Ливонского ордена. Но велись они вяло, основной удар был направлен на Литву. В феврале 1563 г. был занят Полоцк — крепость, взятие которой открывало дорогу на Вильно; это понимал и сам Сигизмунд, считавший Полоцк «воротами» Великого княжества Литовского<sup>18</sup>. Однако в начале 1564 г. последовали военные неудачи (после непродолжительного перемирия). В битве на реке Уле 26 января 1564 г. недалеко от Полоцка небольшая литовская армия под командованием Радзивилла Рыжего и гетмана Ходкевича разбила превосходящую по численности русскую армию. Вторая русская армия потерпела поражение под Оршей в июле того же года. Осенью 1564 г. было заключено новое семилетнее перемирие со Швецией (с 21 ноября 1564 г. до 21 ноября 1571 г.). По условиям перемирия за Швецией временно признавались Пернова, Виттенштейн, Ревель и Каркус. Шведские и русские купцы получали право свободной торговли во владениях царя и шведского короля. Но нарвскую торговлю Эрик соглашался допустить только в том случае, «если иностранные купцы согласятся заплатить шведскому правительству в Выборге 5% стоимости всего количества товаров»<sup>20</sup>. Перемирие было необходимо, так как открывало возможности для сближения с Швецией в том случае, если война с Литвой затянется<sup>21</sup>. Но такие уступки, несвойственные царю, были сделаны для того, «чтобы добыть Екатерину», кроме того, царь ради этой своей цели обещался помогать Эрику XIV в войне с Сигизмундом, «доставить» мир

с Данией и ганзейскими городами<sup>22</sup>. Для Швеции перемирие с Россией было также крайне необходимым из-за того, что Дания и Польша «хотели общими силами обуздать властолюбие Эрика: ибо шведы отняли у Сигизмунда Пернау и Вейсенштейн, у датчан Леаль и Габзаль»<sup>23</sup>. В работе Н.М.Карамзина отмечается, что царь «дозволил» шведскому королю владеть Ревелем и всеми занятыми им городами в Эстонии, но оставил себе право по истечении оговоренного срока «изгнать оттуда шведов как хищников»<sup>24</sup>. Видимо, впоследствии, когда противники обескровят друг друга в борьбе за Ливонию, царь надеялся прибрать к рукам земли, уступленные шведам. Год спустя наметилось более тесное сближение Швеции и Российского государства, так как первая вела тяжелую войну и нуждалась в русской помощи. Военные действия между шведами и датчанами, несмотря на ожесточенный характер, велись с переменным успехом.

Хотя шведские армия и флот продемонстрировали хорошие боевые качества, они не смогли выполнить главную задачу, поставленную перед ними, — вернуть Швеции выход к Северному морю<sup>25</sup>. Для шведского правительства ситуация усугублялась тем, что симпатии Габсбургов были на стороне датского короля, и в 1565 г. император объявил о блокаде Швеции. Эрик XIV оказавшись в столь тяжелых условиях вынужден был «пересмотреть враждебную политику своих предков в отношении Москвы», и несмотря на соперничество в Ливонии в 1566 г. предложил Ивану IV заключить союз<sup>26</sup>. Чем яснее становилась невозможность достичь мирного соглашения с Литовским государством, тем большее значение для русских дипломатов приобретал шведский союз<sup>27</sup>. Царь готов был пойти на значительные уступки: признать за Швецией все захваченные ею города в Ливонии. В феврале 1567г. шведское посольство заключило в Москве союзный договор, по которому Эрик соглашался выдать Ивану IV Екатерину Ягеллон — супругу Юхана Финляндского. Кроме того, шведский король получил право прямых сношений с русским государем. Обе стороны соглашались не заключать сепаратного мира. Швеция снимала блокаду Нарвы. Купцы и дипломаты получили большие привилегии: свободу торговли и свободу перемещения во владениях обеих государей. Союзный договор был направлен против Литвы. Царь обещал помочь в деле мирного

урегулирования конфликта между Швецией и Данией. В противном случае он должен был выступить на помощь шведам против датчан. Царское правительство надеялось в обмен на оказанную Швеции помощь добиться с ее помощью от Литвы отказа от Ливонии и прочно закрепить за Россией не только Нарву, но и важный для Русского государства водный путь по Западной Двине к Риге. Русско-шведский союз по мысли царя должен был быть скреплен союзом России с Англией. Переговоры по этому поводу велись в Москве с агентом торговой английской компании Дженкинсоном, который отправился в Англию осенью 1567 г. Царь предлагал английской королеве союз против всех ее врагов. При этом Иван подчеркивал, что польский король является ему врагом и предлагал королеве запретить английским купцам торговлю с подданными польского короля. Англия должна была снабжать Русское государство артиллерией и другим вооружением и материалами, а также разрешить проезд туда искусных мастеров, сведущих в кораблестроении. Направленное в Швецию русское посольство было задержано шведскими властями. Ему не удалось добиться подтверждения мирного договора 1567 г. Важным пунктом разногласий явился вопрос о выдаче Екатерины Ягеллон. В 1567 г. Эрик XIV вынужден был пойти на переговоры с Юханом, который был освобожден из под ареста. Эрик отказался выдать Грозному Екатерину. Недовольное абсолютистским образом правления Эрика, шведское дворянство стало активно поддерживать Юхана. Произошел государственный переворот, в результате которого на шведском престоле оказался Юхан «сторонник союза с Польшей и злейший враг Москвы»<sup>28</sup>. Считается, что с этого момента шведская политика приобрела ярко выраженный антирусский характер<sup>29</sup>. Но это утверждение представляется весьма спорным, поскольку в работе Г.В.Форстена сказано, что после воцарения Юхан еще года два продолжал политику своего брата по отношению к Русскому государству<sup>30</sup>. Переговоры с Англией не дали желаемого результата. «Став на путь осторожной оппозиции габсбургской политике, Елизавета, однако, была очень далека от активных внешнеполитических планов и боялась серьезного столкновения с Габсбургами». Идея англо-русско-шведского союза провалилась. Что касается Юхана, то он ориентировался на союз с польским королем, на сестре которого был

женат. Независимо от того, какие цели преследовало правительство во главе с Иваном IV, развязывая войну с Ливонским орденом, становилось очевидно, что война приоткрылась под стремительными ударами русских войск, отдельные его территории попали под власть более сильных соседей, занимавших преимущественно враждебные позиции по отношению к России. К исходу первого десятилетия войны Русское государство столкнулось с сильным противником — объединенной Люблинской унией Речью Посполитой. Король Польско-Литовского государства Сигизмунд Август не признавал за Иваном IV царского титула и отклонял территориальные притязания московского государя. В Шведском государстве также произошли перемены, новый король не был склонен к союзу с Московией в силу ряда причин. На Юге значительную угрозу представляло Крымское ханство, Девлет-Гирей постоянно требовал богатых «поминок», в противном случае совершал набеги на приграничные территории Русского государства. В России свирепствовал опричный произвол, мешавший сконцентрировать все силы для скорейшего и победоносного завершения войны.

### Примечания

<sup>1</sup> Форстен Г.В. Балтийский вопрос в XVI—XVII столетиях. СПб., 1893. Т. 1. С. 17—19.

<sup>2</sup> Османская империя, Крым и международные отношения в восточной Европе в первые годы ливонской войны 1558—1572 гг. // Советское славяноведение. 1989. № 6. С. 65.

<sup>3</sup> Там же. С. 19.

<sup>4</sup> Скрынников Р.Г. Великий государь Иван Грозный. Минск, 1994. С. 233.

<sup>5</sup> Филюшкин А.И. История одной мистификации: Иван Грозный и «избранная рада». М., 1998. С. 119.

<sup>6</sup> Там же. С. 119.

<sup>7</sup> Там же. С. 120.

<sup>8</sup> Там же.

<sup>9</sup> Дербов Л.А. Борьба Русского государства за Прибалтику и Белоруссию в 60-х годах XVI в. // Уч. зап. саратовского ун-та им. Н.Г.Чернышевского. 1956. С. 156.

<sup>10</sup> Андерссон И. История Швеции. М., 1951. С. 159.

<sup>11</sup> Зугис Я. Я. К вопросу о ливонской политике Ивана IV // Изв. АН СССР серия ист. и фил. 1952. Т. 9.

- <sup>12</sup> Дербов Л.А. Борьба Русского государства за Прибалтику и Белоруссию в 60-х годах XVI в. // Уч. зап. Саратовского ун-та им. Н.Г.Чернышевского. 1956. С. 164.
- <sup>13</sup> Королук В.Д. Ливонская война. М., 1954. С. 50.
- <sup>14</sup> Хроника Рюссова // URL: <http://www.vostlit.info/Texts/rus12/Russowtext-26.phtml?id=1292>. Дата обращения 4 Марта 2010 г.
- <sup>15</sup> Королук В.Д. Ливонская война. М., 1954. С. 51—52.
- <sup>16</sup> Форстен Г.В. Балтийский вопрос в XVI—XVII столетиях. СПб., 1893. Т. 1. С. 341.
- <sup>17</sup> Андерссон И. История Швеции. М., 1951. С. 79.
- <sup>18</sup> Королук В.Д. Ливонская война. М., 1954. С. 55.
- <sup>19</sup> Там же. С. 62.
- <sup>20</sup> Форстен Г.В. Балтийский вопрос в XVI—XVII столетиях. СПб., 1893. Т. 1. С. 291.
- <sup>21</sup> Королук В.Д. Ливонская война. М., 1954. С. 62.
- <sup>22</sup> Хроника Рюссова // URL: <http://www.vostlit.info/Texts/rus12/Russow/text-26.phtml?id=1292>. Дата обращения 4 Марта 2010 г.
- <sup>23</sup> Карамзин Н.М. История государства российского. М., 1998. Т. 9. С. 316.
- <sup>24</sup> Там же. С. 317.
- <sup>25</sup> Андерссон И. История Швеции. М., 1951. С. 160.
- <sup>26</sup> Лурье Я.С. Вопросы внешней и внутренней политики в посланиях Ивана IV // Послания Ивана Грозного / Под ред. В.П.Адриановой-Перетц. М.; Л., 1951. С. 477.
- <sup>27</sup> Королук В. Д. Ливонская война. М. 1954. — С. 66.
- <sup>28</sup> Лурье Я. С. Вопросы внешней и внутренней политики в посланиях Ивана IV // Послания Ивана Грозного / Под ред. В. П. Адриановой-Перетц. М.;Л., 1951. С. 478.
- <sup>29</sup> Королук В.Д. Ливонская война. М., 1954. С. 57.
- <sup>30</sup> Форстен Г.В. Балтийский вопрос в XVI—XVII столетиях. СПб., 1893 Т. 1. С. 531.

*С.В.Супрович*

## **ДИПЛОМАТИЧЕСКИЕ ЦЕЛИ «ВЕЛИКОГО ПОСОЛЬСТВА» ПЕТРА I**

Вместе с властью Петр I унаследовал неоконченную войну с Турцией, к ведению которой он принялся с присущей ему страстью. Наверное, еще в Немецкой слободе, из разговоров с друзьями-голландцами, Петр понял, что России было бы выгоднее иметь морские порты в Прибалтике, чем на побережье Черного

моря. Ведь в результате потери независимости Крымским ханством еще в 1478 г. и захвата Турцией в конце XV — начале XVI вв. Валахии и Молдавии Черное море было отрезано от мировых торговых путей (правда, эпизодически турецкие источники сообщают о торговле венецианских купцов и в XVI и в XVII вв., но масштабы этой торговли являлись уже далеко не такими, как прежде), превратилось во внутреннее море Империи, и торговые интересы России здесь пресеклись<sup>1</sup>. Следовательно, перед молодым Петром не стояла дилемма выбора места выхода в море, тем более что связи русских купцов, издавна торговавших на берегах Балтики, подсказывали царю это направление.

Но чтобы перенести туда центр внешней политики, Петру надо было покончить с грабительскими набегами вассала султана — Крымского ханства, и тем самым ликвидировать причину постоянного политического напряжения между двумя странами. Эту цель, в частности, преследовали Азовские походы Петра. Заняв важный стратегический пункт — Азов, царь, посчитав свои позиции в Причерноморье достаточно прочными, начал готовить путешествие в Западную Европу.

Великое посольство Петра I, по словам Е.В.Возгрина, имело цель прозондировать политическую обстановку как прибалтийских государств, так и отношение морских держав на случай его войны со Швецией за Балтику<sup>2</sup>. М.Андерсон же отмечал, что в путешествии на Запад Петру было важно не пробудить подозрения к своим намерениям на севере, в Швеции<sup>3</sup>.

Посольство Петра официально направлялось в Вену для возобновления союза против Османской империи. Выбор маршрута, в таком случае, должен был быть кратчайшем, — через Польшу. Но Петр решил ехать в Лифляндию, точнее, в главный оплот шведского владычества в Прибалтике — Ригу. Это решение, как и весь маршрут следования посольства, скорее всего было вызвано далеко идущими дипломатическими намерениями Петра, а не любопытством, если вспомнить про переговоры Л.К.Нарышкина с датским послом Гейнсом в Кунцево еще 11 августа 1697 г.<sup>4</sup>

Генерал-губернатор Риги Дальберг встретил посольство не приветливо<sup>5</sup>. Видимо, шведы подозревали, какие цели преследует Петр, направляясь в Западную Европу. К тому же в случае войны Рига была важнейшим стратегическим пунктом шведского

владычества в Прибалтике. Усугубляло эту подозрительность рижских властей еще и чрезмерное любопытство молодого царя, который живо взялся изучать укрепления Риги — первой увиденной им крепости западноевропейского типа. Конечно, Петр знал о предыдущих попытках русских взять ее<sup>6</sup>. По словам М.М.Богословского, «Петр стал рассказывать по валу и контрэскарпам, наблюдать укрепления при помощи подзорной трубы и даже снимать план крепости и измерять глубину рва. Крепостной караул, заметив это, потребовал от русских, чтобы удалились, причем прибег к угрозам ружьями»<sup>7</sup>. Р.К.Масси считает, что Петр действовал при этом как человек, изучающий устройство современной крепости вообще, но шведы по понятным причинам смотрели на дело несколько иначе, поскольку Рига имела военно-стратегическое значение, в первую очередь против русских<sup>8</sup>. Дальберг обоснованно счел инцидент в крепости настолько важным, что немедленно сообщил о нем в Стокгольм, уверенный, что Петр готовит войну на берегах Балтики. Опасения шведов были небезосновательны. В.Е.Возгрин отмечает, что царь собирал подробную информацию о Риге не только ради любопытства. В Москву было отправлено письмо, написанное симпатическими чернилами, с подробной информацией о возможностях крепости в случае осады<sup>9</sup>.

Рассердившись на холодный шведский прием, Петр вскоре отправляется в Курляндию, где царя приняли радушно. Петр имел с герцогом курляндским несколько тайных встреч. О чем говорилось на этих встречах, неизвестно, но рассказ сподвижника курляндского герцога барона Бломберга о пребывании русского посольства в Митаве оканчивается пророчеством о необходимости для России иметь морской порт на Балтике, для торговых сношений Запада с Востоком<sup>10</sup>. Такая проницательность, скорее всего, была основана на реальной информации о целях «Великого посольства», которой, владел Бломберг. В Митаве, видимо, Петр склонял курляндского герцога если не заключить союз, то хотя бы держать нейтралитет в будущей войне со Швецией. Об этом свидетельствует и французский посол Даво, который опасался сговора России с Курляндией: шведам известно об участии в посольстве И.Р.Паткуля, пытающегося склонить Петра к овладению Лифляндией. Этот слух был ложным, но весьма характерным — в Швеции

уже летом 1697 г. связывали имя Петра с Паткулем, самым в то время активным противником шведского владычества в Прибалтике<sup>11</sup>.

Изменение внешнеполитической ориентации России обнаруживается 6 июня 1697 г. в Кенигсберге, где Великое посольство начало переговоры с курфюрстом Фридрихом III<sup>12</sup>. «Тревога Фридриха III за его прусские владения, все время открытые для ударов как со стороны Польши, так и в особенности со стороны Швеции — первоклассной тогда военной державы, побуждала его также ревностно искать союза с Московским государством. В Пруссии русские продолжали зондировать политическую обстановку и настраивать прибалтийские страны против Швеции. Петр и курфюрст в процессе переговоров дали взаимное обещание помогать друг другу против всех неприятелей, а особенно против Швеции<sup>13</sup>. Чтобы не вызывать опасений и враждебности Швеции, Петр предложил не включать в письменный текст договора статью о союзе, но договориться об этом устно, закрепив соглашение только словесным обещанием двух партнеров<sup>14</sup>.

Продолжая путь на Запад, Петр был вынужден немного задержаться в связи с выборами короля в Польше. Значение этого события многие историки связывают с борьбой России и Австрии против попыток Франции приобрести выгодное стратегическое и политическое положение в Европе. Русский царь вел войну с Османской империей — союзницей Франции. Важность же Польши как стратегического партнера была не только в этом; развитие промышленности в странах Западной Европы, особенно в Англии и Голландии, и связанный с этим отток населения из деревень в города уменьшали сельскохозяйственный сектор этих государств, и поэтому они нуждались в странах Восточной Европы, особенно в Польше, как в поставщиках хлеба и сырья для промышленных нужд. Для Петра это была прекрасная возможность, упрочив свое влияние в Речи Посполитой, осуществлять политическое давление на морские державы в нужный для себя момент. Косвенное свидетельство об их замыслах мы находим у польского посла в Голландии Бозе: «голландцы очень дорожат торговлей с Польшей и «цесарскими» владениями, «полская и гданская торговля галанцом зело нужна, и многие лесные товары и хлеб в Галанскую землю оттуды приходит»<sup>15</sup>. Поэтому понятна причина задержки

Петра в Пруссии и его серьезного внимания к выборам короля в Польше.

Царь еще до поездки в Голландию собирался отправиться в Данию<sup>16</sup>, видимо, для переговоров с датским королем о войне со Швецией, что вполне логично. Рассматривая маршрут движения Великого посольства, складывается мнение, что Петр намеревался окружить Швецию цепью враждебно настроенных к ней государств, которые сами старались противодействовать шведской экспансии.

Петр ехал в Голландию не только ради освоения корабельного дела, найма мастеров и закупки снаряжения для флота. Голландия в то время была наряду с Англией первоклассной морской державой и занимала лидирующее экономическое положение в Европе. Как констатирует Р.К.Масси, «почти все движения товаров в Европу или из Европы, вдоль европейских берегов или дальше за моря, шло через Голландию. Английское олово, испанская шерсть, шведское железо, французские вина, русские меха, специи и чай из Индии, лес из Норвегии, где их разбирали, обрабатывали, ткали, смешивали, сортировали и водными путями отправляли дальше»<sup>17</sup>.

Интерес у Петра вызывал мирный конгресс в Рисвике. В этот голландский городок съезжались виднейшие дипломаты европейских стран, и у царя, мечтавшего интегрировать Россию в политическую европейскую систему, был отличный шанс установить с ними дипломатические связи. Потому он внимательно следил за ходом переговоров в Рисвике, пытаясь разобраться в хитросплетениях тогдашней европейской политики. При посещении иностранных посольств русские по приказу Петра игнорировали французское представительство. Царь не хотел раздражать лишней раз предполагаемых союзников против Швеции — Англию и Голландию, что показывает, как быстро он стал понимать политическую ситуацию в Европе.

На переговорах с голландским правительством русская дипломатия выступила с предложениями о торговле с Персией через свою территорию (в царствование Алексея Михайловича голландцы сами этого добивались). Взамен Петр надеялся получить помощь деньгами, различным вооружением и снаряжением для строительства 100 кораблей<sup>18</sup>. Голландское правительство отказало

им, введя «великих» послов и самого Петра в замешательство<sup>19</sup>. Такого поворота событий царь не ожидал, рассчитывая поймать партнеров на удочку коммерческой выгоды, — пишет Н.Н.Молчанов, — московские послы вынуждены были констатировать, что на их наживку рыба не клюет<sup>20</sup>.

Петр с целью уговорить дипломатов Нидерландов удовлетворить свои просьбы предпринимает попытки «надавить» на Голландию, напоминая ей о торговых отношениях, особенно поставках хлеба. Русские послы ссылались и на то, что царь не допустил занятия французским ставленником польского престола, и это было сделано не только в интересах Московского государства, но и ради воюющих с Францией западных держав<sup>21</sup>. В общем, Петр пытается установить политическое сотрудничество, — пишет В.Е.Возгрин, — напоминая, что совместные действия, имевшие антишведскую направленность, уже приносили хорошие плоды обеим странам в 1670-х гг.<sup>22</sup>

Потерпев неудачу в торговых переговорах с Голландией, Петр продолжает действовать так же в отношении Англии. Его дипломатическая стратегия облегчалась тем, что англичане сами предложили заключить торговое соглашение о разрешении ввоза нового товара — табака<sup>23</sup>, а значит, были более заинтересованы, нежели Голландия, в торговых связях. Дело не ограничивалось табаком, да и обменом другими товарами, который уже давно существовал между двумя странами; Петр планировал в будущем еще больше расширить торговые отношения с «туманным Альбионом».

Возможно, царь, прикрываясь желанием заключить союз с морскими державами против османов, скрывал истинные цели посольства, а сам в дальнейшем рассчитывал использовать торговые связи с этими странами в своих интересах, чтобы исключить возможность выступления на стороне Швеции Голландии и Англии, особенно последней, всегда придерживавшейся политики равновесия на европейском континенте. К 1721 г., по большей части, именно торговые интересы британских деловых кругов помогли сломить сопротивление английского короля Георга I и заключению выгодного для России Ништадского мира.

Официальные переговоры оказались безрезультатными и в Англии, куда прибыл Петр и сопровождавшие его послы в январе

1698 г. по приглашению короля. Конечно, личные переговоры царя с Вильгельмом остались в тайне. Однако источники о переговорах, устные или письменные, существовали; известный петровский политик и дипломат Г.Гюйссен сообщает, что на встрече царя с Вильгельмом 18 августа 1698 г. король советовал Петру как можно быстрее «развязаться» с турками (предложив для этого даже свое посредничество) и заявив снова (т.е. вторично после Утрехта), что был бы весьма рад, если бы смог добиться от Швеции удовлетворения претензий Петра, добыв ему порт на Балтийском море. Это свидетельство, между прочим, раскрывает содержание утрехтско-лондонских переговоров — Петр неоднократно склонял короля Англии к сотрудничеству (или, возможно, благожелательному нейтралитету) в намеченной им войне со Швецией<sup>24</sup>.

Царь надеялся с помощью торговли втянуть Голландию и Англию в сферу своего влияния, но попытки связать их путами заинтересованности не удалось; эти страны готовились к войне с Францией за Испанское наследство<sup>25</sup>.

После того, как царь узнал о готовившемся за его спиной заключении мирного соглашения между Австрией с Турцией, он решил ехать в Вену, чтобы не столько воспрепятствовать заключению этого договора, сколько выторговать России прочные и выгодные условия мира с османами. Намечавшаяся борьба за Балтику не могла начаться, если Россия останется один на один в войне с Турцией. Лицемерие морских держав, решивших бросить русского союзника на произвол судьбы, несколько омрачило настроение Петра<sup>26</sup>, хотя он сам использовал их в своих целях. Петру логичнее было бы искать союзников не в Западной Европе, а там, где имелась прямая заинтересованность в ослаблении Османской империи, — это союзники России по Священной лиге, Персия, христианские народы Балкан.

Направляясь в Австрию, царь хотел добиться удовлетворения своих требований, к примеру, передачи русским Керчи. Важность этой крепости заключалась не только в контроле Керченского пролива, перекрывающего выход из Азовского в Черное море. То был стратегически важный пункт, позволяющий висеть «дамочловым мечом» не только над крымским ханом, сдерживая возможность грабительских набегов татар в российские пределы,

но и поставить европейские владения Турции под угрозу нападения. Усмирение Крыма и получение выхода в Черное море сняли бы политическую напряженность в отношениях России с османами. К тому же будущая война со Швецией могла заставить французского короля Людовика XIV подтолкнуть Турцию к активным боевым действиям с Россией. Ввиду непрочных стратегических позиций России на Черном море царь сам вмешался в дипломатические переговоры с императором. В Вене, после встречи с ним (19 июня 1698 г.) и графом Кинским, Петр понял, что повлиять на ход переговоров не удастся. 24 июня 1698 г. царь в поисках «слабых мест» Леопольда I решает навестить императрицу Элеонору-Магдалину, чтобы через жену императора повлиять на ход переговоров с Турцией. Император, дабы помешать Петру, приказал находиться при Элеоноре-Магдалине вице-канцлеру графу Кауницу, который оказался тогда во дворце. В тот же день, 24 июня, тайно в Вену приехал посланец от польского короля генерал-майор Георг Карл Карлович, который и был принят царем. С Карловичем Петр договорился о совместных дипломатических шагах против императора и, скорее всего, о встрече с Августом II в Раве Русской.

По мнению М.М.Богословского, пребывание Великого русского посольства и самого русского царя в Вене не могло не привлечь к себе внимания «югославянских элементов», а сношения с ними не укрылись от наблюдавших за ним взоров европейских дипломатов и возбуждали подозрительность<sup>27</sup>.

По окончании переговоров в Вене Петр решает направиться в Италию» якобы «прозондировать позицию венецианского правительства в турецком вопросе и ознакомиться с технологией строительства галер, а также, возможно, во Францию<sup>28</sup>. Однако внутривосточные события в России (бунт стрельцов) заставили царя отказаться от этих планов<sup>29</sup>. Реальна была и возможность путешествия Петра во Францию. Попытки царя не допустить мира между Австрией с Турцией до овладения Керчью соответствовали интересам Франции, которая тоже преследовала цель затянуть австро-турецкую войну для отвлечения войск императора на восток.

Петр, видимо, чтобы заполучить Керчь, думал образовать новый союз с привлечением Венеции, югославянских народов,

мечтавших сбросить турецкое иго, и, наверное, Франции. Единственное, что могло помешать русско-французскому союзу, — это нежелание короля портить отношения со своим стратегическим союзником против Габсбургов — Турцией, которая считала бы это сближение нежелательным для своих интересов на Черном море. Союз с Францией стал бы реальностью чуть позже, когда вопрос о Керчи был снят с повестки дня. Но война за Испанское наследство внесла свои коррективы в планы заключения русско-французского союза.

Бунт стрельцов заставил Петра поспешить в Россию в надежде на успешное заключение мира с османами в Карловицах.

Очевидно, в Европе «Великое посольство» провело политический зондаж, который позволил царю, во-первых, найти точки соприкосновения с потенциальными союзниками, а во-вторых, убедиться, что морские державы, если и не поддержат будущую коалицию, то не станут ей препятствовать в борьбе со Швецией. Это и было основным итогом «Великого посольства»<sup>30</sup>.

Петру не составляло особого труда заручиться поддержкой против Швеции со стороны прибалтийских государств. Царь хотел посредством торговых договоров с Англией и Голландией склонить их симпатии в будущей войне на сторону России, что отчасти и было достигнуто. Одним из главных условий переноса центра внешней политики на берега Балтики являлось получение Керчи, ради чего Петр вел переговоры в Вене. С потерей возможности приобретения этого города царь, отправляясь домой, надеялся на выгодный мир с турками.

Заставив Крымское ханство отказаться от набегов, приводившие к столкновениям Турцией, и получив весьма точное представление о политической ситуации в Европе, Петр с заключением Константинопольского мира вступил в войну со Швецией за выход в Балтийское море.

### Примечания

<sup>1</sup> Россия и черноморские проливы (XVIII—XIX столетия) / Под ред. Л.Н.Нежинского, А.В.Игнатьева. М., 1999. С. 28—29.

<sup>2</sup> Возгрин В.Е. Россия и европейские страны в годы Северной войны. Л., 1986. С. 63—70.

<sup>3</sup> Андерсон М. Петр Великий. Ростов н/Д.; М., 1997. С. 81.

- <sup>4</sup> Возгрин В.Е. Указ. соч. С. 63.
- <sup>5</sup> Костомаров Н.И. Русская история в жизнеописаниях ее главнейших деятелей. Т. 3. М., 1992. С. 554.
- <sup>6</sup> Масси. Р.К. Петр Великий. Т. 1. Смоленск, 1996. С. 274—275.
- <sup>7</sup> Богословский М.М. Петр I: Материалы для биографии. Т. 2. М., 2007. С. 31—32, 569, 571, 572.
- <sup>8</sup> Масси. Р.К. Указ. соч. Т. 1. С. 287.
- <sup>9</sup> Возгрин В.Е. Указ. соч. С. 66.
- <sup>10</sup> Богословский М.М. Указ. соч. Т. 2. С. 31—32.
- <sup>11</sup> Возгрин В.Е. Указ. соч. С. 67.
- <sup>12</sup> Павленко Н., Артамонов В. 27 июня 1709. М., 1989. С. 22—24.
- <sup>13</sup> Богословский М.М. Указ. соч. Т. 2. С. 47—48, 100—102.
- <sup>14</sup> Молчанов Н.Н. Дипломатия Петра I. М., 1984. С. 75.
- <sup>15</sup> Богословский М.М. Указ. соч. Т. 2. С. 105.
- <sup>16</sup> Там же. С. 275.
- <sup>17</sup> Масси. Р.К. Указ. соч. Т. 1. С. 287.
- <sup>18</sup> Богословский М.М. Указ. соч. Т. 2. С. 145—146, 177, 206—207, 315.
- <sup>19</sup> Бобылев В.С. Внешняя политика России эпохи Петра I. М., 1990. С. 24.
- <sup>20</sup> Богословский М.М. Указ. соч. Т. 2. С. 239.
- <sup>21</sup> Молчанов Н.Н. Указ. соч. С. 86.
- <sup>22</sup> Богословский М.М. Указ. соч. Т. 2. С. 239, 247.
- <sup>23</sup> Возгрин В.Е. Указ. соч. С. 68.
- <sup>24</sup> Богословский М.М. Т. 2. С. 235.
- <sup>25</sup> Бобылев В.С. Указ. соч. С. 24.
- <sup>26</sup> Богословский М.М. Указ. соч. Т. 2. С. 260.
- <sup>27</sup> Там же. С. 426, 536, 539.
- <sup>28</sup> Андерсон М. Указ. соч. С. 72.
- <sup>29</sup> Бобылев В.С. Указ. соч. С. 26.
- <sup>30</sup> Возгрин В.Е. Указ. соч. С. 70.

*С.Г.Женина*

## **БАЛТИЙСКИЙ ФЛОТ ПРИ ПЕТРЕ ВЕЛИКОМ**

В 1700 г. Россия вступила в войну со Швецией, и уже в самом ее начале под Нарвой потерпела сокрушительное поражение, потеряв при этом всю артиллерию. Однако неудача не отвратила Петра I от желания завоевать побережье Балтийского моря. Зимой 1701 г. он велел Новгородскому приказу на Волхове и Луге построить 600 стругов, а также переписать все плавсредства на Ладожском и Онежском озерах и на реках Северо-Запада, и к весне

подготовить их к спуску на воду. Только после этого Петр планировал перейти к наступательным действиям.

В связи с отсутствием русского военного флота на Белом море шведы спланировали нападение на Архангельск. Две шнявы и четыре галиота, маскируясь под промысловые суда, скрытно вошли в Белое море. Но Петр уже в 1700 г. предпринял меры по защите Русского Севера. В устье Двины была начата постройка крепости, корабельный фарватер прикрывали четыре батареи, были также построены брандеры для закупорки входов в беломорские порты, а вдоль берегов были развернуты наблюдательные посты.

Сведения о выходе шведского отряда из Готенбурга были получены почти одновременно с появлением неприятеля в Двинском заливе 24 июня 1701 г. На следующий день шнява и два галиота вошли в реку и тут же были посажены на мель ранее захваченными русскими проводниками И.Рябовым и Д.Борисовым. После многочасовой перестрелки шнява и галиот были захвачены русскими. Остальные шведские корабли вынуждены были отойти от двинского устья. Их дальнейшие действия ограничивались сожжением и разорением нескольких прибрежных селений и безрезультатным обстрелом Соловецкого монастыря.

Следом русские перешли к решительным наступательным действиям. К концу лета 1702 г. от шведов очистили Ладожское озеро. На Чудском озере действия русских оказались менее успешными, хотя и были захвачены шведские 4-х и 14 пушечные яхты «Флундран», «Виват» и «Вахмейстер». В том же году после десятидневной осады была взята шведская крепость Нотебург, переименованная Петром I в Шлиссельбург. В 1703 г. в устье Невы русские захватили шведские галиот «Гедан» и шняву «Астрильд». Наконец, в 1704 г. русским удалось завладеть и берегами Чудского озера<sup>1</sup>.

Только после того, как русские закрепились на берегах Невы, Карл XII начал осознавать важность приобретений Петра Великого и в 1704 г. начал серьезные приготовления к действиям против Петербурга с моря и с суши. Он направил к Котлину под флагом адмирала К.Анкаршерна крупную эскадру. Был усилен корпус Г.Майделя. Однако и Петр не терял времени. В 1704 г. совместными действиями армии и флота была взята Нарва. Это заметно

усилило позиции русских. Многие было сделано и для обороны Петербурга.

В октябре 1703 г. Петр вышел в море, подошел к острову Ретуссари (Котлину), лежащему в 25 верстах от устья Невы, и решил основать здесь крепость. Работы по строительству крепости Петр поручил А.Д.Меньшикову. К весне 1704 г. возведение котлинской крепости, названной Кроншлотом, завершилось. Она представляла собой трехъярусную башню с земляными насыпями. Фундаментом для ее стен служили опущенные в воду деревянные срубы, наполненные камнями. Первоначально крепость имела 14 орудий. На самом острове Котлин были установлены батареи, насчитывающие 60 орудий. Первыми жителями стали офицеры и солдаты армейских полков Толбухина и Островского<sup>2</sup>.

Оборону Петербурга с моря возглавил вице-адмирал К.Крюйс, которому кроме флота подчинили береговые батареи и часть сухопутных войск. Шведский флот появился у Кроншлота 4 июня 1705 г., но войска Толбухина заставили неприятеля отступить. В этом бою, потеряв 40 чел. убитыми и 31 пленными, в том числе 5 офицеров, шведы отступили. Спустя сутки они повторили атаку русской крепости и батареи святого Иоанна, но снова были отброшены. Новая атака, предпринятая шведами 10 июня, также не имела успеха.

Успехи радовали Петра, поднимали моральный дух войск и личного состава флота. Отразив нападения шведов, Петр решил перейти от обороны к активным наступательным действиям. В 1706 г. русские войска начали осаду Выборга, но господство шведского флота не позволило реализовать смелый замысел. Крепость отвоевать не удалось.

Поняв, что нападением на Петербург со стороны моря выбить русских из устья Невы не удастся, осенью 1708 г. шведы предприняли новую попытку взять город с суши, выделив на этот раз сильный отряд под командованием генерала К.Любекера. Однако войска Ф.Апраксина нанесли шведам поражение. Особенно большое влияние оказали на исход Северной войны, а следовательно, и на выход России к берегам Балтийского моря, победы над шведами в 1708 г. при деревне Лесной и в 1709 г. под Полтавой.

Крупные победы позволили Петру возобновить союз с Данией и Польшей для объединения в борьбе против общего врага. Весной

1710 г. совместными действиями русской армии и флота была захвачена шведская крепость Выборг. За этим последовало взятие Риги, Аренсбурга, Ревеля и Кексгольма. Но решающее событие на Балтийском море произошло позднее: в 1714 г. русский галерный флот одержал блестящую победу над шведами при Гангуте. Петр приравнивал ее к победе под Полтавой. Гангутская победа обеспечила успешные действия русских войск в Финляндии и создала условия для перенесения военных действий на территорию Швеции.

До подписания Ништадского мира русский Балтийский флот одержал еще две победы над шведами: первую — в мае 1719 г. у острова Эзель, а вторую — в июле 1720 г. у острова Гренгам. После этих поражений шведские эскадры уже не пытались вступить в сражения с русским флотом.

30 августа 1721 г. мир между Россией и Швецией был, наконец, подписан. По договору шведский король уступал «за себя и своих потомков и наследников семейного престола Его Царскому Величеству и его потомкам и наследникам Российского государства в совершенное, неприкосновенное вечное владение и собственность в сей войне через Его Царского Величества оружие от короны швейской завоеванные провинции: Лифляндию, Эстляндию, Ингерманландию и часть Карелии с дистриктом Выборгского лена, с городами и крепостями: Ригой, Динамундом, Перновою, Нарвою, Выборгом, Кексгольмом и всеми прочими к упомянутым провинциям надлежащими городами, крепостями, местами, берегами, с островами: Эзель, Даго, Мен и всеми другими от Курляндской границы по Лифляндским, Эстляндским и Ингерманландским берегам...»<sup>3</sup>.

Заключение Ништадского мира было торжественно отпраздновано по всей России. В ходе Северной войны и преобразований внутри страны Россия создала первоклассную армию, сильнейший на Балтике флот и стала могущественной мировой империей.

По мере продвижения вдоль побережья Балтийского моря Петр принимал меры по строительству флота. Первым местом военного судостроения было выбрано дворцовое село Сяськое Устье, стоявшее при р.Сяси, впадающей в Ладожское озеро. Главным корабельным мастером первой балтийской верфи был

назначен голландец В.Воутерсон, а организацию судостроения возложили на стольника И.Татищева.

Но из-за отсутствия на вновь образованной верфи пильной мельницы два первых фрегата были построены из теса. Качество их оказалось крайне низким, из-за чего оба фрегата превратили в брандеры. Третий фрегат — «Михаил Архангел» — был спущен на воду в 1704 г., а четвертый — «Ивангород» — только в 1705 г. Строительство кораблей на Сясьской верфи продолжалось до 1706 г.

Вскоре появилась олонеккая верфь, общее руководство которой осуществлял шлиссельбургский губернатор А.Меньшиков, комендантом был назначен И.Кикин. Для укомплектования верфи плотниками и рабочими к ней приписали Каргополь, Белоозеро и Пошехонье с их уездами. Оттуда выделялись и деньги на содержание рабочих. Первенцем Олонеккой верфи был 28 пушечный фрегат «Штандарт», приведенный в Петербург под командованием самого Петра I. К ноябрю 1703 г. на Олонеккой верфи восемнадцатью корабельными мастерами одновременно строилось 50 судов, в том числе 7 фрегатов, 5 шняв, 7 галер, 13 полугалер, 1 галиот и 13 бригантин.

Для укомплектования вновь выстроенных кораблей в конце 1704 г. из Москвы в Олонец прибыли шаутбенахты Рез и Боцис, 53 капитана, поручика и подпоручика, 28 штурманов и подштурманов, 26 боцманов и боцманматов, 9 лекарей, и 90 опытных матросов<sup>4</sup>. Но уже с 1705 г. деятельность Олонеккой верфи стала затухать, а в 1711 г. прекратила свою деятельность.

16 мая 1703 г. Петр заложил будущую столицу России — Санкт-Петербург. В ноябре следующего года на новом месте были заложены первые адмиралтейские здания, называвшиеся Адмиралтейским двором. Всеми работами по сооружению зданий, верфей и укреплений руководили князь Мещерский и подьячий Степанов. Через 3 года на Адмиралтейском дворе заложили первые суда. В это же время на Кронверской верфи начали строить скампаеви. Следует отметить, что в первые годы строились только яхты и прамы. Первый 54-пушечный корабль «Полтава» был заложен в Петербурге только 5 декабря 1709 г.

В последующем в разные годы суда для Балтийского флота строились на Нарвской, Лужской, Ново-Ладожской, Выборгской,

Абоской и Ижорской верфях, а с 1703 г. и на верфи Селецкий Рядок. До 1715 г. для Балтийского флота корабли сооружались и в Архангельске.

Если в 1703 г. Балтийский флот состоял всего из двух фрегатов и нескольких малых судов, то к 1714 г. он уже имел 9 линейных кораблей, 8 фрегатов, 4 шнявы, 3 бомбардирских корабля и 64 вспомогательных судна. Корабельному флоту придавались несколько скампавей и бригантин.

Невзлызя не заметить, что еще в 1709 г. на Балтике у русских не было ни одного линейного корабля.

Длина парусных линейных кораблей петровского периода достигала 50, а ширина — 14 метров. Их вооружение доходило до 90 пушек, а численность экипажа — до 800 человек, из которых треть составляли морские солдаты, а остальные были матросами и пушкарями<sup>5</sup>.

Фрегаты имели длину до 30, ширину до 8 метров, а их вооружение состояло из 28—32 пушек. Экипажи некоторых фрегатов доходили до 220 чел. Бомбардирские корабли имели длину до 27 метров и ширину до 9 метров. Вооружались они шестью пушками крупного калибра и предназначались для обстрела приморских крепостей.

Командирами линейных кораблей и фрегатов петровского флота, как правило, были иностранцы. Срок службы судов в среднем составлял 10 лет, включая время после тимберовки. При тимберовке, т.е. капитальном ремонте судна, почти полностью заменялись его наружная обшивка и все подгнившие части набора корпуса.

Гребной, или галерный, флот в 1714 г. состоял из 99 полугалер и скампавей, составлявших три дивизии (авангард, кордебаталию и арьергард), делившиеся в свою очередь на 3 эскадры (эскадра состояла из 11 судов). Наибольшее распространение в петровском флоте получили 30—32-весельные полугалеры (на каждое весло приходилось по 3—4 гребца), имевшие длину по палубе 35—39 метров, глубину корпуса — 2,1—2,3 метра, осадку — 0,9—1,2 метра и ширину — 4,4—5,1 метра. Их вооружение состояло из одной 12-фунтовой куршейной и двух 3-фунтовых погонных пушек. Свое название 12-фунтовые пушки получили от куршей — полюста, идущего над банками по середине галеры<sup>6</sup>.

Так же, как и относительно Азовского флота, для Балтийского флота в первые годы его существования штатного положения о числе кораблей не существовало. Создавая флот на юге России, Петр стремился уравнивать его с турецким как по числу кораблей соответствующих типов, так и по числу пушек. На Балтике он преследовал такую же цель, сравнивая свой флот в первую очередь со шведским.

Только 14 октября 1715 г. для Балтийского флота было утверждено штатное положение, согласно которому надлежало иметь 27 линейных кораблей (три 88-пушечных, шесть 74-пушечных, десять 64-пушечных и восемь 50-пушечных), 6 фрегатов (все 32-пушечные), 6 шняв (14—18-пушечных) и 3 бомбардирских корабля (все 16-пушечные). В галерном флоте предусматривалось иметь 120 галер, в том числе 9 больших.

Но после того как участники консилиии ознакомились со списками датского и английского флотов, вооруженных для выхода в море в 1717г., Петр принял новый штат корабельного Балтийского флота, который был официально утвержден 31 октября того же года. По новому штату планировалось построить 28 линейных кораблей. Вскоре, однако, и этот штат был заменен новым, поскольку Петр 5 апреля сделал расписание, «сколько какого рангу на корабле положено каких чинов и нижних служителей иметь»<sup>7</sup>. В начале следующего месяца был утвержден и этот штат. Оба изменения были направлены на увеличение численности кораблей и калибра пушек.

С 1720 г. все суда, кроме мелких, были разделены на 3 ранга. К первому рангу были отнесены трехпалубные корабли, ко второму — двухпалубные, а к третьему — фрегаты. В первой половине 1723 г. под руководством и при участии Петра приступили к разработке «Табели о корабельных пропорциях», а в начале следующего года этот документ был готов. В его разработке принимали участие лучшие петровские корабельные мастера Ф.Скляев, О.Най, Р.Козенц, Р.Броун и Г.Ралез. Этим документом впервые вводился 100-пушечный линейный корабль длиной 54,43 метра и шириной 15,09 метра (без досок обшивки). Петровская «Табель...» в дальнейшем легла в основу утвержденного 1 мая 1732 г. нового штата корабельного Балтийского флота.

Всего за период царствования Петра Великого было построено более 1 000 судов, в том числе 104 корабля, 28 фрегатов, 305 галер и скампавей. За этот период только на Балтике у неприятеля было захвачено 65 судов, на вооружении которых было 551 орудие. Качество кораблей петровского флота было на столько высоко, что Франция хотела купить у России 92-пушечный линейный корабль. Правда, покупка не состоялась, потому что цена в 92.000 руб. показалась французам слишком большой.

В связи со столь крупномасштабным строительством военных кораблей на Балтике возникли проблемы с укомплектованием их личным составом. Снова пришлось прибегнуть к набору на русскую службу иностранцев. В 1702—1703 гг. посланный для этих целей в Голландию К.Крюйс одновременно нанял 69 офицеров, 13 лекарей, 103 унтер-офицеров и 3 нижних чина. Приглашались из-за границы и «приборных дел мастера». Так, с 1709 по 1726 гг. при Петербургском адмиралтействе служил компасных дел мастер голландской обер-сарвайерской конторы П.Форм.

Но по мере подготовки своих кадров Петр стремился заменять ими иностранцев. С начала XVIII в. матросский состав набирали преимущественно в виде рекрутской повинности. Так, указом от 22 января 1704 г. в матросы было набрано сразу 1 000 чел., которым определили жалованье по 12 руб. на человека в год и по 2 руб. выдавали на пошив мундира. Бесплатно выдавались соль, хлеб, мясо и рыба. Кстати, в первые годы существования Балтийского флота не было четкой системы выплаты жалованья. С иностранцами рассчитывались по условиям подписанного контракта, а русским выдавали жалование в зависимости от заслуг и внимания начальников. Только в 1710 г. было установлено твердое месячное жалование в соответствии с чином, а, следовательно, и с занимаемой должностью: квартирмейстеры получали 2 руб. 50 коп, пушкари — по 2 руб., а матросы — от 2 руб. до 50 коп. На мундир, как правило, вычитали из жалованья<sup>8</sup>.

В октябре 1715 г., с утверждением штатного положения о числе судов Балтийского флота, было издано положение о численности экипажей кораблей соответствующих рангов. На 84-пушечном корабле полагалось иметь 650 чел., а на 6-пушечном бомбардирском корабле — только 30 чел. Всего же на кораблях

Балтийского флота полагалось иметь 13.686 чел., из которых две трети составляли матросы и пушкари.

С октября 1717 г. до мая следующего года в Морском ведомстве решали вопрос о комплектовании кораблей флотскими специалистами. В конце концов, решили в состав судовых экипажей включать капитанов, капитан-поручиков (капитан-лейтенантов), поручиков (лейтенантов) флота и артиллерии, корабельных секретарей, подпоручиков (унтер-лейтенантов) флота и артиллерии, корабельных Комисаров, попов, лекарей, лекарских учеников, штурманов, шкиперов, констапелей, мичманов, боцманов, писарей, матросов, солдат, караульных солдат, плотничьих десятников, парусных учеников, поваров и профосов.

В 1715 г. было утверждено и штатное положение о численности экипажей галерного флота. При комплектовании галер за образец брали венецианский флот. На каждой галере по росписи полагалось иметь из иностранцев капитана, поручика, лекаря, главаря пушкарей, штурмана, двух кормщиков и шестерых матросов, а из русских были поп, подьячий или писарь, штурман, 36 матросов, из которых 12 уже знакомых с морским делом, 5 пушкарей, 6 мастеровых из которых 2 конопатчика, плотник, кузнец, 150 солдат и 250 гребцов. Экипажи некоторых галер состояли из 450-500 чел. Гребцами были как невольники, так и солдаты. При чем постепенная замена невольников на солдат давали значительную выгоду, т.к. в случае неприятельского abordaja солдаты-гребцы могли вступить в схватку с врагом, в то время как арестанты были безучастными наблюдателями, а иногда и становились врагами<sup>9</sup>.

Все это дает основания считать Петра Великого создателем регулярного военного флота России. С его смертью, наступившей 28 января 1725 г., закончился один из блистательных периодов истории русского парусного флота.

#### Примечания

<sup>1</sup> Зайцев С.Н. Вологожане на Петровских верфях // Историческое краеведение и архивы. Вып 3. Вологда, 1996. С. 64.

<sup>2</sup> Доценко В.Д. Адмиралы российского флота. Россия поднимает паруса. СПб., 1995. С. 27.

<sup>3</sup> Лавринов Ю.М. Петровские кумпанства и их участие в строительстве военного флота в Воронежском крае в конце XVII в. // «Морским судам быть!». Воронеж, 1996. С. 25.

<sup>4</sup> Доценко В.Д. Адмиралы... С. 31.

<sup>5</sup> Мясникова Л.Н. Документ ГАВО о судостроении в XVI — начале XVIII вв. // Историческое краеведение и архивы. Вып. 3. С. 112.

<sup>6</sup> Там же. С. 112—113.

<sup>7</sup> Доценко В.Д. Адмиралы... С. 33.

<sup>8</sup> Там же. С. 35.

<sup>9</sup> Андросов С.О. Петр I в Венеции // Вопросы истории. 1995. № 3. С. 6.

*М.Н.Глумная*

## **ИСТОРИОГРАФИЯ ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО АППАРАТА КОЛХОЗОВ ЕВРОПЕЙСКОГО СЕВЕРА РОССИИ (КОНЕЦ 1920-х — 1930-е гг.)**

Отечественная историческая наука находится в методологическом поиске, пережив на рубеже 1980—1990-х гг. изменения в своих концептуальных построениях, базировавшихся на марксистской теории общественно-экономических формаций. Это вызывает стремление осмыслить и обобщить процессы, идущие в ней, сопоставить их с предыдущим опытом. Особенно это касается периода новейшей отечественной истории, в рамках изучения которого современными историографами выделяется несколько этапов.

В частности, Н.И.Носова выделяет два периода, различающихся своими подходами. **Первый** — наиболее длительный — охватывает период **от Октября до середины 1980-х гг.** и характеризуется преимущественно марксистской методологией исследований. **Второй** — начавшийся **в последние десятилетия XX в.** — отличается от первого, прежде всего деидеологизацией истории как науки, отражает поиски новой методологии, расширение исследовательских подходов и (с этих позиций) переосмысление отечественной истории.

Анализируя круг исследований, затрагивающих поднимаемую в монографии тему, можно выделить несколько групп работ.

Во-первых, это работы, **посвященные социальной структуре советского общества** в целом и сельского населения в частности<sup>1</sup>.

Исследование социальной структуры в советской науке развивалось в рамках методологического подхода, получившего название «ленинская методология классового анализа». Она исходила «не из посылки образования новых классов в результате победы социализма, а из посылки видоизменения социального облика этих классов, их внутриклассовой структуры и взаимоотношений между ними»<sup>2</sup>.

Исследователи рассматривали ликвидацию последнего эксплуататорского класса — кулачества, как создание условий для превращения крестьян из «класса мелких собственников» в «класс крестьян-коллективистов». Колхозное крестьянство воспринималось как монолитная социальная группа, хотя историки и отмечали развитие специализации и разделения труда, в результате чего сложились три профессиональные группы среди сельского населения. Первую из них составил административно-управленческий персонал колхозов<sup>3</sup>.

События конца 1980-х — начала 1990-х гг. выявили наличие глубокой социальной и экономической дифференциации внутри сельского социума, что позволило историкам сделать вывод, что эта явная «дифференциация не могла возникнуть мгновенно, по воле реформаторов, предположить, что «условия для ее возникновения формировались в течение длительного временного отрезка»<sup>4</sup>.

Изучение социальной стратификации колхозного крестьянства осуществляется в работах М.А.Безнина, Т.М.Димони, Л.Н.Денисовой, Л.В.Изюмовой, С.Г.Карпова, В.В.Наухацкого и др. Исследователи, анализирующие современную историографию социальной стратификации села отмечают, что «на смену принятому ранее делению сельского социума, исходившему в основном из экономической мощности хозяйства или форм собственности, пришла более сложная стратификация, учитывающая такие факторы как объем властных полномочий, уровень дохода, образования и профессиональной подготовки, престиж»<sup>5</sup>.

Особый интерес вызывают работы М.А.Безнина и Т.М.Димони, которые предложили свой подход к стратификации сельского населения СССР в колхозный период. По их мнению, капитализация и раскрестьянивание российской деревни в 1930—1980-е гг. привели к формированию пяти основных социальных категорий сельскохозяйственного населения: протобуржуазии, менеджеров, интеллектуалов, рабочей аристократии, пролетариата<sup>6</sup>. Характеристика этих групп, по их мнению, должна охватывать такие показатели как численность, экономическое и правовое положение, место в отношениях собственности, позиция в политической системе, характер труда, социально-психологические особенности<sup>7</sup>.

Вторая группа работ представлена **исследованиями демографических процессов в советском обществе**<sup>8</sup>.

Большое значение для исследования социальной структуры села имело введение в научный оборот материалов переписей 1937 и 1939 гг. в конце 1980-х — начале 1990-х гг.

Материалы этих переписей показали, что, несмотря на декларируемую трехзвенную структуру общества «победившего социализма», статистики стремились сохранить дифференцированное описание советского общества, устанавливая весьма подробную номенклатуру занятий. Они включили в нее новые должностные функции, появившиеся в советском обществе, в частности, такие, которые осуществлялись новыми кадрами и руководителями коллективизированных организаций, например, государственными и партийными работниками, председателями колхозов и секретарями партийных комитетов<sup>9</sup>.

По мнению современных историков, «сохранение исключительно дифференцированной профессиональной номенклатуры как инструмента обработки данных в 1920, 1926, 1937 и 1939 годах», позволяло «заметить разнородность советского общества, несмотря на то, что наряду с этим существовали глобальные показатели основных социальных групп, представленные в итоговых таблицах». Посредством этих цифр, невзирая на политические выступления, статистики из ЦСУ продолжали учитывать сохраняющееся многообразие профессионального мира и советского общества в целом<sup>10</sup>.

Особый интерес в рамках избранной темы представляет монография В.Б.Жиромской, где на материалах Всесоюзных переписей

населения 1937 и 1939 гг., анализируются демографические характеристики административной части служащих в сельской местности, к которым отнесены председатели колхозов, бригады, заведующие колхозными товарными фермами, звеньевые<sup>11</sup>.

Большое значение для подготовки монографии имела группа работ, исследующая **историю государственного аппарата**. Основы изучения советского государства были заложены в советской историографии усилиями таких ученых как Э.Б.Генкина, Е.Н.Городецкий, В.З.Дробижев, М.П.Ирошников и др.<sup>12</sup> Местные органы управления в межвоенный период исследовались А.И.Лепешкиным, а также в работах, посвященных всему периоду советской государственности<sup>13</sup>.

История низового уровня управления — сельских советов — рассматривалась в их взаимоотношениях с общиной или в рамках процесса сплошной коллективизации<sup>14</sup>. К сожалению, большинство исследований ограничено хронологическими рамками 1920-х — начала 1930-х гг.

Своеобразным итогом изучения истории государственных органов в советское время стали труды Т.П.Коржихиной<sup>15</sup>.

В советское время появлялись также труды, посвященные отдельным ведомствам и их местным органам<sup>16</sup>. Особое место в этом ряду занимают работы Н.А.Ивницкого о Колхозцентре РСФСР и СССР, в которых исследуется история создания органов управления колхозами и их деятельность накануне и в период сплошной коллективизации<sup>17</sup>.

В целом следует отметить, что изучение советской государственности в этот период осуществлялось в основном в рамках ведомственного подхода.

С 1990-х гг. в изучении истории отечественной государственности начался подъем. Исследователи получили возможность с новых позиций характеризовать эволюцию центральных и местных органов власти, оценивать роль государства в политической системе СССР. Благодаря открытию доступа к архивным источникам расширились возможности для детального изучения различных звеньев государственного аппарата. Большой вклад в научное осмысление этой проблемы внесла Т.П.Коржихина. Ей принадлежит заслуга в формировании концепции

административно-командной системы управления (АКСУ), основных черт и особенностей российской государственности<sup>18</sup>.

Заметный вклад в изучение реальных механизмов власти в СССР 1930-х — начала 1950-х гг. внесли И.В.Павлова, О.В.Хлевнюк и др.<sup>19</sup>

Внимание историков было обращено не только на центральные органы власти и управления, но и на различные звенья местного аппарата и кадры управленцев<sup>20</sup>. Проблемы государственного строительства на Европейском Севере получили освещение в работах Л.И.Бедановой, О.Ю.Кузивановой, С.И.Шубина и др.<sup>21</sup>

Историки обращались к исследованию органов власти на селе, их взаимоотношениям с крестьянством<sup>22</sup>. Однако эти исследования, за некоторым исключением, не выходят за рамки 1920-х гг. Даже в работе Ю.С.Кукушкина и Н.С.Тимофеева, охватывающей значительный временной отрезок, период 1930-х гг. фактически только обозначен<sup>23</sup>.

В ряду работ, появившихся на новом этапе историографии следует особо отметить монографию Н.П.Носовой, в которой рассматриваются проблемы государственного управления сельским хозяйством Советской России. Автор анализирует систему органов управления, каналы воздействия государства на крестьянство, специфику управления разными секторами аграрного производства. Государственное руководство колхозами и совхозами выделено в особый параграф<sup>24</sup>. К сожалению, и в этом случае верхняя граница хронологических рамок исследования проходит через 1929 год.

Обзор литературы по избранной теме не может быть полным, если не указать группу исследований по **истории сельского хозяйства и крестьянства в 1930-е гг.** Большой задел по этой проблеме был сделан еще в советские годы такими учеными как И.М.Волков, М.А.Вылцан, В.П.Данилов, И.Е.Зеленин, Н.И.Ивницкий, В.Б.Островский и др. Особенно продуктивными были годы оттепели. Несмотря на искусственное ограничение ряда исследовательских направлений в начале 1970-х гг.<sup>25</sup>, усилиями советских ученых были подготовлены фундаментальные многотомные издания «История социалистической экономики СССР» и «История крестьянства СССР», ставшие итогом осмысления

явлений, в том числе и событий 1930-х гг., в рамках советской историографической традиции<sup>26</sup>.

В новейших условиях ситуация изменилась, стали доступны новые массивы документальных источников, появились разные методологические подходы, возможность широкого и свободного обмена мнения не только в кругу отечественных историков, но и с зарубежными исследователями проблемы. Исследование истории крестьянства в период коллективизации отечественными и зарубежными историками на рубеже XX—XXI вв. шло настолько активно, что не представляется в рамках настоящего историографического обзора подробно охарактеризовать этот процесс. Отметим лишь, что его осмысление стало предметом собственно историографического анализа<sup>27</sup>.

Однако если в советский период историки были ограничены определенными идеологическими рамками, не допускавшими критического осмысления событий 1930-х гг., на современном этапе развития историографии наблюдается другая крайность. Все внимание исследователей обращено на этап сплошной коллективизации, методы ее осуществления, репрессии в отношении крестьянства, голод 1932—1933 гг. и т.п., в то время как непосредственный «продукт» коллективизации — колхозы — практически не исследуется. В этой связи по-прежнему остаются актуальными труды М.А.Вылцана<sup>28</sup>, в которых показан процесс коллективизации на его завершающем этапе.

Среди немногих современных авторов, исследующих историю колхозов необходимо назвать В.А.Бондарева, работы которого написаны на основе обобщения богатого документального материала<sup>29</sup>. В его трудах анализируется состояние разных укладов аграрной экономики, затронуты многие стороны колхозной действительности 1930-х гг. Присоединяясь к исследователям, определяющим колхозы как «огосударствленные предприятия», В.А.Бондарев отмечает, что они «заметно отличались от совхозов устройством внутренней жизни, особенностями включения их в плановую экономику, способом отношений с государством, статусом работников и пр.»<sup>30</sup>.

Подводя итог историографическому обзору приходится констатировать, что несмотря на изучение разных сторон жизни советского государства и общества 1930-х гг. в условиях свободного

выбора методологических подходов, система управления колхозами, управленческий аппарат колхозов до настоящего времени не получили достаточного освещения.

### Примечания

<sup>1</sup> Амвросов А.А. От классовой дифференциации к социальной однородности общества. М., 1978; Арутюнян Ю.В. Социальная структура сельского населения СССР. М., 1971; Изменения социальной структуры советского общества. 1921 — середина 30-х годов. М., 1979; Селунская В.М. Социальная структура советского общества: История и современность. М.: Политиздат, 1987; Сенявский С.Л. Изменения в социальной структуре советского общества. 1938—1970. М., 1973; Советское крестьянство 1917—1975 гг. Краткий очерк истории. М., 1973, и др.

<sup>2</sup> Селунская В.М. Разработка некоторых вопросов классовой структуры советского общества в новейшей историографии // История СССР. 1971. № 6. С. 26.

<sup>3</sup> Селунская В.М. Социальная структура советского общества: История и современность. М.: Политиздат, 1987. С. 118.

<sup>4</sup> Изюмова Л.В. Социальная история колхозного крестьянства 1930-х — 1960-х гг.: проблемы современной историографии // Череповецкие научные чтения — 2009: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной Дню города Череповца (2—3 ноября 2009 г.): В 3 ч. Ч. 2: Исторические, социальные и психолого-педагогические науки в начале XXI в. Череповец: ГОУ ВПО ЧГУ, 2010. С. 37.

<sup>5</sup> Изюмова Л.В. Актуальные проблемы аграрной истории Восточной Европы: историография; методы исследования и методология; опыт и перспективы. XXXI сессия Симпозиума по аграрной истории Восточной Европы. Тезисы докладов и сообщений. Вологда, 23—26 сентября 2008 г. М., 2008. С. 161.

<sup>6</sup> Безнин М.А., Димони Т.М. Проблемы трансформации социальной структуры российской деревни 1930—1980-х годов: Учеб. пособие для студ. ист. факультетов. Вологда, 2007; Безнин М.А., Димони Т.М. Пробуржуазия в сельском хозяйстве России 1930—1980-х годов (новый подход к социальной истории российской деревни). Вологда: Легия, 2008; Безнин М.А., Димони Т.М. Менеджеры в сельском хозяйстве России 1930—1980-х годов (новый подход к социальной истории российской деревни). Вологда, 2009; Безнин М.А., Димони Т.М. Правовой статус сельскохозяйственных менеджеров 1930—1980-х гг. // Государственная власть и крестьянство в конце XIX — начале XXI века: сборник статей. Коломна: Коломенский государственный педагогический институт, 2009. С. 444—453.

<sup>7</sup> Безнин М.А., Димони Т.М. Пробуржуазия в сельском хозяйстве России 1930—1980-х годов (новый подход к социальной истории российской деревни). Вологда: Легия, 2008. С. 4.

<sup>8</sup> Население России в XX веке. Исторические очерки. В 3-х т. Т. 1. 1900—1939. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2000; Голотик С.И., Минаев В.В. Население и власть: Очерки демографической истории СССР 1930-х гг. М.: Изд-во Ипполитова, 2004 и др.

<sup>9</sup> Блюм А., Меспуле М. Бюрократическая анархия: Статистика и власть при Сталине. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2006. С. 202.

<sup>10</sup> Там же.

<sup>11</sup> Жиромская В. Б. Демографическая история России в 1930-е гг. Взгляд в неизвестное. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2001.

<sup>12</sup> Генкина Э.Б. Государственная деятельность В.И.Ленина. М., 1969; Городецкий Е.Н. Рождение советского государства. М., 1965; Дробижев В.З. Главный штаб социалистической промышленности. М., 1986; Ирошников М.П. Создание центрального советского государственного аппарата. Совет Народных Комиссаров и Народные Комиссариаты. Октябрь 1917 — январь 1918 г. М.-Л., 1966 и др.

<sup>13</sup> Лепешкин А.И. Местные органы власти Советского государства (1921—1936 гг.). М., 1959; Нелидов А.А. История государственных учреждений СССР. 1917—1936 гг.: Учеб. пособие. М., 1962; Власов В.А. Советский государственный аппарат. М., 1959 и др.

<sup>14</sup> См., например: Кукушкин Ю.С. Сельские Советы и классовая борьба в деревне (1921—1932 гг.). М., 1968; Осокина В.Я. Социалистическое строительство в деревне и община. 1920—1933. М., 1978 и др.

<sup>15</sup> Коржихина Т.П. История государственных учреждений СССР. 1917—1936. М., 1986; Коржихина Т.П. Советское государство и его учреждения. 1917—1991. М., 1994.

<sup>16</sup> Нелидов А.А. Народный комиссариат продовольствия в 1917—1918 гг. Дис. ... канд. ист. наук. М., 1953; Панфилова А.К. Народный комиссариат земледелия в период восстановления народного хозяйства (1921—1925 гг.). Дис. ... канд. ист. наук. М., 1972; Мишарина О.О. Становление местных советских органов в первые годы Советской власти (окт. 1917—1920 гг.) (На материалах губерний Верхнего Поволжья). Дис. ... канд. ист. наук. Ярославль, 1988 и др.

<sup>17</sup> Ивницкий Н.А. Колхозцентр СССР и РСФСР — 1927—1932 гг. (Организация, функции, структура). Дис. ... канд. ист. наук. М., 1952; Он же. Фонд Колхозцентра СССР и РСФСР и его значение для изучения коллективизации в СССР // Проблемы источниковедения. М., 1955. Вып. 4. С. 60—113; Он же. От Бюро коммун до Колхозцентра (Организация руководства колхозами) // Октябрь и советское крестьянство. 1917—1927. гг. М.: «Наука», 1977. С. 239—260.

<sup>18</sup> Коржихина Т.П. Основные черты АКСУ // Формирование административно-командной системы, 20—30-е годы: Сб. статей. М., 1992. С. 146—164; Она же. Политическая система СССР в 20—30-е годы // Политические системы СССР и стран Восточной Европы в 20—60-х гг. М., 1992. С. 6—17; Она же. Советское государство и его учреждения. 1917—1991. М., 1994.

<sup>19</sup> Павлова И.В. Сталинизм: становление механизма власти. Новосибирск, 1993; Она же. Механизм политической власти в СССР в 20—30-е гг. // Вопросы истории. 1998. № 11—12; Она же. Механизм власти строительство сталинского социализма. Новосибирск, 2001; Она же. Власть и общество в СССР в 1930-е годы // Вопросы истории. 2001. № 10; Хлевнюк О.В. Политбюро. Механизмы политической власти в 30-е годы. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 1996 и др.

<sup>20</sup> Гимпельсон Е.Г. Формирование советской политической системы. 1917—1923. М., 1995; Он же. Советские управленцы. 1917—1920. М., 1998; Он же. Нэп и советская политическая система. 20-е годы. М., 2000; Он же. Становление и эволюция советского государственного аппарата управления. 1917—1930. М., 2003; Шишкин В.А. Власть, политика, экономика. Послереволюционная Россия (1917—1928). СПб., 1997; Бондаренко С.Я., Малахов Р.А., Перебинос Ю.А. Провинциальное чиновничество на Европейском Севере России. В 1918 — начале 1950-х годов. Вологда: «Книжное наследие», 2009 и др.

<sup>21</sup> Беданова Л.И. Где быть столице Севера // Холодный дом России: Документы, исследования, размышления о региональных приоритетах Европейского Севера. Архангельск, 1996. С. 63—68; Кузиванова О.Ю., Попов А.А., Сметанин А.Ф. В начале пути (Очерки истории становления и развития Коми автономии). Сыктывкар; Шубин С.И. Северный край в истории России. Проблемы региональной и национальной политики в 1920—1930-е годы: Монография. Архангельск, 2000 и др.

<sup>22</sup> Таниучи У. Система уполномоченных — партия, советы и аграрная коммуна // Россия в XX веке: историки мира спорят. М., 1994; Солдаткин А.П. Местные органы власти (структура, функции, социальный состав) накануне коллективизации // Судьбы реформ и реформаторов в России: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Коломна: КГПИ, 2006. С. 207—211; Сафонов Д.А. Крестьянство и Советская власть: начальный этап взаимоотношений // Государственная власть и крестьянство в XX — начале XXI века: Сборник статей под ред. к.и.н., доц. А.И.Шевелькова. Ч. II. Коломна: Коломенский государственный педагогический институт, 2008. С. 127—135; Шалаева С.С., Ножкина И.А. Российское крестьянство и государственная власть в 20-е годы XX века: крах утопически-идеальных взглядов // Там же. С. 136—141; Федотов А.В. Отношение крестьянства к низовому аппарату управления в 1920-е годы (по материалам Тульской губернии) // Там же. С. 148—153; Кедров Н.Г. Власть и крестьянство Русского Севера в 1929—1930 годах (К изучению структур идейно-политической коммуникации) // Там же. С. 174—179; Саблин В.А. Взаимоотношения земельных обществ и сельских советов в 1920-е гг. (на материалах Европейского Севера России) // Государственная власть и крестьянство в конце и XIX — начале XXI века: сборник статей. Коломна: Коломенский государственный педагогический институт, 2009. С. 218—223 и др.

<sup>23</sup> Кукушкин Ю.С., Тимофеев Н.С. Самоуправление крестьян России (XIX — начало XXI в.). М., 2004.

<sup>24</sup> Носова Н.П. Управлять или командовать? Государство и крестьянство Советской России (1917—1929). М.: Изд-во Московского ун-та, 1993.

<sup>25</sup> Этим событиям посвящен 4-й раздел («Writing and rewriting the history of collectivization») в книге: Markwick Roger D. Rewriting History in Soviet Russia. The Politics of Revisionist Historiography, 1956—1974. N-Y., 2001.

<sup>26</sup> История социалистической экономики СССР. В 7 т. М., 1976—1980; История крестьянства СССР. В 4 т. М., 1986—1988.

<sup>27</sup> Мерль Ш. Взгляд с Запада на советскую историографию коллективизации сельского хозяйства // Россия в XX веке: Судьбы исторической науки. М.: Наука, 1996; Люкшин Д. Крестьяноведение в исследовательском поле аграрной

истории // Исторические исследования в России — II. Семь лет спустя. М.: АИ-РО-XX, 2003; Надькин Т.Д. Современные подходы к исследованию политики Советского государства в деревне в годы довоенных пятилеток // Государственная власть и крестьянство в XX — начале XXI века: Сборник статей под ред. к.и.н., доц. А.И.Шевелькова. Ч. II. Коломна: Коломенский государственный педагогический институт, 2008. С. 212—217; Казьмина М.В., Казьмин В.Н. Проблема «кулацкой ссылки» в современной отечественной историографии // Там же. С. 218—224; Кондрашин В.В. Влияние международных проектов по аграрной истории России XX века на развитие региональной историографии // Там же. С. 288—297; Казьмина М.В. Отечественная историография конца XX — начала XXI о сопротивлении крестьянства политике коллективизации на рубеже 1920—1930-х гг. // Государственная власть и крестьянство в конце XIX — начале XXI века: сборник статей. Коломна: Коломенский государственный педагогический институт, 2009. С. 392—397; Меньковский В.И. Советское крестьянство в годы сталинских репрессий. Дискуссии в англо-американской историографии // Там же. С. 402—406 и др.

<sup>28</sup> Вылцан М.А. Укрепление материально-технической базы колхозного строя во второй пятилетке (1933—1937 гг.). М., 1959; Он же. Советская деревня накануне Великой Отечественной войны. (1938—1940 гг.). М., 1970; Он же. Завершающий этап создания колхозного строя (1935—1937 гг.). М., 1978.

<sup>29</sup> Бондарев В.А. Фрагментарная модернизация послеоктябрьской деревни: история преобразований в сельском хозяйстве и эволюция крестьянства в конце 20-х — начале 50-х годов XX века на примере зерновых районов Дона, Кубани и Ставрополя. Ростов-на-Дону, 2005; Он же. Крестьянство и коллективизация: многоукладность социально-экономических отношений деревни в районах Дона, Кубани и Ставрополя в конце 20-х — 30-х годах XX века. Ростов н/Д.: Издание СКНЦ ВШ, 2006 и др.

<sup>30</sup> Бондарев В.А. Крестьянство и коллективизация: многоукладность социально-экономических отношений деревни в районах Дона, Кубани и Ставрополя в конце 20-х — 30-х годах XX века. Ростов н/Д.: Издание СКНЦ ВШ, 2006. С. 4.

*Н.С.Салимова*

## **СОВЕТСКИЕ ИСТОРИКИ О СУЩНОСТИ КУЛЬТУРНОЙ РЕВОЛЮЦИИ И ЕЕ ОСУЩЕСТВЛЕНИИ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ**

Интерес к проблемам просвещения и культуре в целом периода войны в советской историографии, по понятным причинам был значительным. Исследователи ставили своей задачей определить

роль и место советской культуры в победе народа над фашистской Германией, оценить исторический опыт объединения материальных и духовных ресурсов в экстремальной ситуации войны.

Научные труды советского периода по проблемам просвещения, несмотря на тенденциозность в оценке достижений, содержат интересные факты из жизни школ и культпросветучреждений, сведения о формах и методах просвещения, направлениях государственной политики в области просвещения, поэтому очень ценны для исследователя. В данной статье предпринимается попытка обобщить труды советских историков по проблемам просвещения взрослого населения и школьного образования, выделить внутренние этапы в развитии историографии проблемы, определить тенденции в оценке.

В комплексе исследований посвященных проблемам культуры, следует выделить фундаментальные работы академика М.П.Кима<sup>1</sup>. В своих трудах исследователь выделил периоды осуществления культурной революции, определив направления и черты каждой из них. В статье «О сущности культурной революции и этапах ее осуществления в СССР» М.П.Ким определил социалистическую революцию в культуре как социалистическое обновление условий и характера творческой деятельности в области культуры и системы распределения и потребления духовных ценностей и связанных с этим резкий культурный подъем общества<sup>2</sup>. В основе выделения этапов осуществления культурной революции лежали: изменения в общественных отношениях, социальной структуре общества, экономическом развитии, а также материально-технической базы культуры и активности масс в культурной жизни, кадровое обеспечение культуры, изменения в системе государственного управления культурой. Период войны хронологически вошел во второй этап культурной революции — этап решающих успехов и победы культурной революции (1928—1958 гг.). Рубеж 1928 г. обозначен автором как завершающий в деле ликвидации неграмотности и осуществления в основном всеобщего неполного среднего образования. К сожалению, обобщенная характеристика не содержит особенностей осуществления культурной революции в военный период. Характерно, что само понятие «культурная революция» и ее сущность рассматривалось историками неоднозначно. Так, историк

Н.С.Злобин отказывается от сведения сущности этого процесса к перечислению ее конкретных задач, т.е. достижение полной ликвидации неграмотности и тотального охвата всеобщим обучением не является завершением культурной революции<sup>3</sup>.

С середины 1980-х годов в связи с начавшимися в стране крупными общественно-политическими переменами, активизировалась общественно-политическая мысль и историческая наука. Работы второй половины 1980-х гг. отличались попытками исследователей переосмыслить оценки событий 1930-х гг. в области культуры и образования, когда процесс отказа от марксистской формационной теории исторического процесса как единственной, только зарождался. Одним из таких исследователей можно назвать В.Л.Соскина, создавшего научный коллектив по изучению истории советского культурного строительства в Сибири. В.Л.Соскин и его ученики первыми обозначили необходимость использования системного метода изучения культуры, с учетом ее многообразия и целостности предмета истории культуры<sup>4</sup>.

В 1990 г. состоялась научная дискуссия, предметом обсуждения которой стала проблема «культурной революции и сталинизма». Высказанная в ходе дискуссии позиция В.Л.Соскиным сводилась к следующему: «в ходе культурной революции происходило намеренное ограничение культурной работы на уровне ее первого «этажа» — расширение элементарных форм (ликвидация неграмотности, первоначальное школьное обучение), необходимых для создания массовых производственных кадров». Под «этажом» исследователь понимал наличие основной разделительной линии между культурой исполнительства, основанной на усвоении стереотипов, и культурой подлинно творческой, неисчислимой вне самостоятельного мышления<sup>5</sup>.

Проблема руководства партии культурой нашла отражение в разделе «Особенности развития социалистической культуры в годы Великой отечественной войны» работы М.П.Кима «КПСС во главе культурной революции в СССР». Автор охарактеризовал состояние и развитие культуры в годы войны, обозначил роль партии в народном образовании и просвещении как определяющую.

Работа общеобразовательных школ в условиях военного времени стала предметом изучения В.А.Куманева<sup>6</sup>. Автор, описывая работу школ в годы войны, сосредоточил свое внимание

на оказании помощи фронту учащимися и учителями, деятельности комсомольских организаций и молодежи на производственных участках и фронте и работе партийных комитетов различного уровня по перестройке работы детских и молодежных организаций.

Перестройка народного образования, осуществление всеобщего обязательного обучения в годы войны на территории Сибири нашла отражение в четвертом томе «Сибирь в период строительства социализма» пятитомной Истории Сибири с древнейших времен до наших дней<sup>7</sup>. В главе, посвященной истории Сибири в годы войны характеризуется состояние школьного образования и культпросветучреждений в Сибири, описывается их деятельность по просвещению населения. Сообщалось, что, несмотря на сокращение количества культпросветучреждений, охват населения культурно-массовой работой увеличивался.

Наряду с исследованиями общих культурно-просветительских процессов в годы Великой Отечественной войны в советской историографии проводилась работа по изучению проблем, связанных с кадровым обеспечением школ и их подготовкой. Вопрос подготовки учительской интеллигенции рассмотрен в контексте общих процессов формирования советской интеллигенции А.И.Лутченко<sup>8</sup>. Автор справедливо выделил формирование советской интеллигенции в годы Великой Отечественной войны в отдельный период третьего этапа формирования советской интеллигенции (1941—1958 гг.). Исследователь отметил, что в первые годы войны сеть учебных заведений и количество студентов и соответственно выпускников, сократились. Однако по мере освобождения оккупированных территорий там восстанавливались ВУЗы и открывались новые, к концу войны в СССР почти удалось восстановить довоенный показатель количества выпускников, что, по мнению автора, обеспечило послевоенное восстановление хозяйства страны в короткие сроки.

В настоящей статье мы сконцентрировали внимание на ключевых вопросах осуществления культурной революции в годы войны — вопросах просвещения взрослого населения и осуществление всеобщего обязательного обучения. Характерно отметить, что особенностью историографии 1970-х гг. является отказ от простого сведения задач культурной революции, а именно —

ликвидации неграмотности и осуществления всеобщего обязательного образования, к более широкой сфере ее осуществления — привлечению «масс к творчеству новых социальных отношений»<sup>9</sup>. Подобный подход к трактовке понятия «культурная революция» был продиктован попытками властей ввести новые принципы в экономическом развитии страны, основанные на инициативности и самостоятельности населения. Оценивая деятельность школ и культпросветучреждений, историки единодушно определяли ключевую роль этих учреждений в поднятии энтузиазма в тылу и оказании помощи фронту. Вместе с тем, в трудах замалчивалось о других возможных (кроме пропаганды) стимулах энтузиазма населения, в том числе учителей и учащихся.

### Примечания

<sup>1</sup> Ким М.П. Коммунистическая партия-организатор культурной революции в СССР. М., 1955; Он же. 40 лет Советской культуры. М., 1957, и др.

<sup>2</sup> Он же. О сущности культурной революции и этапах ее осуществления в СССР // Культурная революция в СССР 1917—1965 г. М.: Изд-во «Наука». 1967. С. 5—37.

<sup>3</sup> Злобин Н.С. О сущности и принципах периодизации культурной революции // Культурная революция в СССР ... С. 40—47.

<sup>4</sup> Соскин В.Л. Историческое изучение культуры как целостности и системный подход // Изучение истории культуры как системы. Новосибирск, 1983.

<sup>5</sup> Соскин В.Л. Культурная революция и сталинизм (к постановке проблемы) // Изв. СО АН СССР. 1990. Вып. 1. С. 3—24.

<sup>6</sup> Куманев В.А. Школа — фронту // Советская культура в годы Великой Отечественной войны. Сб. статей / Под ред. М.П.Ким. М.: Изд-во «Наука». 1976. С. 201—212.

<sup>7</sup> История Сибири с древнейших времен до наших дней. В 5-ти томах. Т. 4. Сибирь в период строительства социализма / Гл. ред. А.П.Окладников. Л.: Наука Ленинградское отд., 1968.

<sup>8</sup> Лутченко А.И. Основные этапы формирования советской интеллигенции // Культурная революция в СССР ... С. 144—153.

<sup>9</sup> Злобин Н.С. О сущности и принципах ... С. 47.

## **СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЕ СОРЕВНОВАНИЕ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ: ФОРМЫ, МЕТОДЫ И ЗНАЧЕНИЕ**

Историческое осмысление событий Великой Отечественной войны требует уточнения многих деталей боевых и трудовых подвигов советского народа. История современных войн не знала другого примера, когда одна из воюющих сторон, понесшая огромные потери, могла бы уже в годы войны разрешать задачи восстановления и развития сельского хозяйства, промышленности. В этой связи особое место занимает вопрос об истоках массового энтузиазма.

Стимулирование массового энтузиазма являлось одной из главных задач, стоявших перед советским правительством в годы войны. Так, в мае — июне 1942 г. под руководством ЦК ВКП (б) и Государственного комитета обороны началось Всесоюзное Социалистическое соревнование работников промышленности, транспорта, строительства, сельского хозяйства, торговли и других отраслей за максимальное усиление помощи фронту. Между школами и классами, между отдельными учениками и целыми районами проходили соревнования за высокие показатели сбора денег и вещей на нужды фронта, строительство танков, хорошие показатели в обучении.

В ходе проведения соревнований предприятия и организации брали на себя обязательства по выполнению и перевыполнению производственных планов. Часто школьники и учителя помогали рабочим в выполнении этих обязательств. Учителя и учащиеся брали на себя обязательства выполнения стопроцентной успеваемости.

Большое значение в организации и развитии социалистического соревнования придавалось силе примера. Наиболее распространенными формами и методами распространения передового опыта были лекции по обмену опытом и лекции-показы, «дни новаторов» и т.п. Среди школ проводили конкурсы на звание образцовой школы.

Характерно, что в годы войны наиболее распространенными были коллективные формы социалистического соревнования, что усиливало ответственность каждого за результат общего дела — качества так необходимого для победы в войне.

#### **Примечания**

1. Социалистическое соревнование. Словари // URL: <http://slovari.yandex.ru>
2. Соревнование за коммунистический труд и повышение производительности труда // URL: <http://delta-gup.ru>
3. Козыбаев М.А. Социалистическое соревнование в годы Великой Отечественной войны в советской исторической литературе // *Историография Великой Отечественной войны. Сборник статей.* М., 1980. С. 205—215.

**СЕКЦИЯ 2**  
**ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ**  
**И ИСТОРИОГРАФИИ СИБИРИ**

*Р.Я.Солодкин, Я.Г.Солодкин*

**БЫЛА ЛИ ВНАЧАЛЕ ТЮМЕНЬ  
ГЛАВНЫМ ГОРОДОМ СИБИРИ?**

Летом 1586 г. направленная из Москвы по следу «дружины» Ермака, а затем отряда воеводы И.А.Мансурова рать В.Б.Сукина и И.Н.Мясного «срубила» Тюмень — первый русский город в Сибири<sup>1</sup>. Следом, до конца XVI в., в новом «царстве» московских государей русские служилые люди «поставили» Тобольск, Пелым, Березов, Сургут, Тару, Верхотурье, а также Обдорский, Нарымский, Туринский и Мангазейский остроги.

Многие историки подобно П.Н.Буцинскому считают, что начиная с 1590 г., когда в Тобольск прибыл первый воевода князь В.В.Кольцов-Мосальский, к этому городу перешел статус главного (столичного) в Сибири, который ранее принадлежал Тюмени<sup>2</sup>. Другие же ученые вслед за Г.Ф.Миллером утверждают, что с 1590 г. Тобольск, прежде подчинявшийся Тюмени, сделался самостоятельным<sup>3</sup>, а то и превратился, как думалось еще И.В.Щеглову, в «первоименный град» «Сибирского царства»<sup>4</sup>. (Заметим, что А.Т.Шашков писал о получении Тобольском роли столицы «далечайшей государевой вотчины» и в 1590 г., что якобы вызвало строительство новой тобольской крепости, и в 1599 г., когда с приездом туда нового воеводы окольного С.Ф.Сабурова образовался разряд). Некоторым же исследователям представляется, будто такой статус город, названный «реки ради Тоболы», приобрел уже в XVII в.<sup>5</sup> На взгляд же В.И.Сергеева, в начале 1590-х гг. центральным русским городом Сибири оставалась Тюмень. Вместе с тем В.И.Сергеев писал о намерении Москвы в то время

включить Югорскую землю «в сферу деятельности тобольских воевод»<sup>6</sup>.

Напомним, однако, что В.В.Кольцов-Мосальский ведал Тобольском в 1588—1590 гг., и именно к этой поре, если не к 1587 г., следует отнести формирование уезда вокруг города, быстро ставшего «начальным» в «Закаменской стране»<sup>7</sup>. К его администраторам надлежало обращаться уже первым воеводам и головам Сургута<sup>8</sup>. Но официально превращение Тобольска в «большой город» Сибири<sup>9</sup> произошло несколько позднее, в самом начале царствования Бориса Федоровича, когда в заложенный письменным головой Д.Д.Чулковым острог<sup>10</sup> был отправлен государев «сродич» С.Ф.Сабуров.

Примечательно, что ни сибирские, ни московские книжники XVII в. о первоначальном подчинении Тобольска Тюмени не говорят<sup>11</sup>. Документы же предшествующих лет заставляют признать домыслом утверждение, будто на первых порах Тобольск «управлялся приказчиком из Тюмени»<sup>12</sup>. Очевидно, тогда, до самого конца XVI столетия, оба эти «града» являлись равноправными. Стало быть, с мнением об административном приоритете Тюмени относительно Тобольска в первые годы их существования следует расстаться.

### Примечания

<sup>1</sup> Недавнее предложение отнести возникновение Тюмени к 1585 г. (Костанов А.И. Документальная история Сибири: XVII — середина XIX вв. Владивосток, 2007. С. 26, 57; /Балюк Н.А./ Путеводитель: Тюмень. Тюмень, 2011. С. 9; Она же. По тобольскому тракту. Тюмень, 2011. С. 57), о чем упоминал еще П.В.Павлов (Павлов П. Об историческом значении царствования Бориса Годунова. СПб., 1868. С. 81), не может считаться оправданным (см., напр.: Шашков А.Т. Погодинский летописец и начало сибирского летописания // Проблемы истории России: от аграрного к индустриальному обществу. Екатеринбург, 1996. С. 119, 120). Вспомним, что в 1585 г. за Урал из Москвы был направлен отряд И.А.Мансурова, выстроивший Обский городок и большей частью покинувший Сибирь весной или в начале следующего года, когда столичные власти (видимо, пользуясь сведениями, полученными от «мансуровцев») послали в «восточную страну» рать В.Б.Сукина и И.Н.Мясного.

<sup>2</sup> Дмитриев А.А. Пермская старина: Сб. исторических статей и материалов преимущественно о Пермском крае. Вып. 6. Пермь, 1895. С. 2, 11; Резун Д.Я. Очерки истории изучения сибирского города конца XVI — первой половины XVIII века. Новосибирск, 1982. С. 36. Ср.: С. 76; Иваненко А.С. Четыре века Тюмени: Очерки живой истории старинного сибирского города. Тюмень, 2004.

С. 319; Шашков А. Лодейный город // Родина. 2004. Спец. вып.: Тобольск — живая былина. С. 11; Акулич Е.М., Акулич М.М., Гербер Л.П. Тобольская эпоха Юрия Крижанича. Тюмень, 2006. С. 48. Ср.: С. 55; Бродников А. Труды и дни зауральского центра // Тобольск и вся Сибирь. № 10: Триста лет учреждения Сибирской губернии. Тобольск, 2008. С. 159; Пузанов В.Д. Военные факторы русской колонизации Сибири: Конец XVI—XVII вв. СПб., 2010. С. 116, и др. Подчас считается, что это случилось четыре года спустя (Науменко О.Н. Тобольский тюремный замок: страницы истории. Тюмень, 2008. С. 11—12).

<sup>3</sup> См., напр.: Симачкова Н.Н. Становление воеводской системы управления в Сибири в конце XVI — начале XVII вв.: Автореф. дис. ... канд. ист. наук. Тюмень, 2002. С. 17; Миненко Н.А. Тюмень: Летопись четырех столетий. Тюмень, 2004. С. 45; Павлов А.П. Кольцов-Мосальский Владимир Васильевич // Власть в Сибири: XVI — начало XX в. Новосибирск, 2005. С. 381.

<sup>4</sup> Кочедамов В.И. Тобольск (как рос и строился город). Тюмень, 1963. С. 8; Он же. Первые русские города Сибири. М., 1977. С. 74; Вилков О.Н. К истории застройки Тобольска конца XVI—XVII вв. // Изв. Сибир. отделения АН СССР: Сер. обществ. наук. 1969. № 6. Вып. 2. С. 73; Очерки истории Тюменской области. Тюмень. 1994. С. 46; Дмитриева Л.В. Сибирский поселенец в городской среде Тобольска конца XVI — начала XVIII вв.: опыт социокультурной реконструкции // II Ремезовские чтения-2005: Провинция в русской культуре. Новосибирск. 2008. С. 358, и др. Ср.: Очерки истории Коды. Екатеринбург, 1995. С. 101.

<sup>5</sup> Акулич Е.М., Акулич М.М., Гербер Л.П. Тобольская эпоха ... С. 26.

<sup>6</sup> Сергеев В.И. Первые сибирские города, их военное, экономическое и культурное значение // Вестник истории мировой культуры. 1960. № 3 (21). С. 115; Он же. У истоков сибирского летописания // Вопросы истории. 1970. № 12. С. 57. Югорская земля упоминается в одном из документов еще в мае 1610 г. См.: Русская историческая библиотека. Т. 2. СПб., 1875. Стлб. 176.

<sup>7</sup> Солодкин Я.Г. К истории основания Тюмени и Тобольска // Проблемы истории Сибири XVI—XX веков. Вып. 2. Нижневартовск, 2006. С. 51—52. На Поле уезды стали складываться сразу после строительства городов-крепостей (Глазьев В.Н. Власть и общество на юге России в XVII веке: противодействие уголовной преступности. Воронеж, 2001. С. 56). Видимо, так было и в Сибири, судя по документам о возведении Пельма, Сургуга, Тары, Туринского острога.

<sup>8</sup> См.: Бахрушин С.В. Научные труды. Т. 3. Ч. 1. М., 1955. С. 253; Древний город на Оби: История Сургуга. Екатеринбург, 1994. С. 116.

<sup>9</sup> Белокуров С.А. Разрядные записи за Смутное время (7113—7121 гг.). М., 1907. С. 241, 242; Разрядная книга 1475—1605. Т. 4. Ч. 2. М., 2003. С. 54.

<sup>10</sup> В оценке С.В.Бахрушина это был даже «небольшой острожек» (Бахрушин С.В. Исторический очерк заселения Сибири до половины XIX века // Очерки по истории колонизации Севера и Сибири. Вып. 2. Пг., 1922. С. 29).

<sup>11</sup> См.: Полное собрание русских летописей. Т. 14. М., 1965. С. 34; Т. 36. М., 1987. С. 35, 40—41, 65—66, 73, 74, 88, 96, 115, 126, 136, 138—139, 186, 190, 252—253, 258—259, 312, 315, 345, 365, 368; Памятники литературы Древней Руси: XVII век. Кн. 2. М., 1989. С. 566, и др. Попутно отметим, что вопреки мнению ряда современных тюменских историков, в «Повести о городах Таре и Тюмени» о дате основания первого русского города Сибири умалчивается, а в «Книге

записной» и, добавим, некоторых других редакциях Сибирского летописного свода оно приурочено не к 1583—1588 гг. (Со времен князя Самара: В поисках исторических корней Ханты-Мансийска. Переизд. Ханты-Мансийск, 2007. С. 36. Ср.: С. 41), а к 1584/85. Лишь в Титовской разновидности Есиповской летописи Основной редакции, Погодинском летописце, Головинской (по большинству списков), Шлецеровской и Академической редакциях этого обширного свода о возникновении Тюмени сказано под 1585/86 г., как и в одном кратком московском летописце самого начала XVII в. (Тихомиров М.Н. Русское летописание. М., 1979. С. 231).

<sup>12</sup> Резун Д.Я. Очерки ... С. 36. Взгляд, будто Тюмень и Тобольск были заложены одновременно около 1587 г. (Андреев А.И. Заметки по исторической географии Сибири XVI—XVIII вв. // Изв. Всесоюз. Географ. общества. 1940. № 2. С. 155), должен считаться необоснованным.

*П.А.Яроцкий*

## **ОТНОШЕНИЕ НАСЕЛЕНИЯ ГОРОДА ТОБОЛЬСКА К СЕМЬЕ БЫВШЕГО ИМПЕРАТОРА**

Отправляя царскую семью в Тобольск, Керенский не мог не понимать, что к Николаю II в Тобольске население будет наиболее благоприятно относиться, нежели на Урале или в других регионах страны. Романовы оставили довольно глубокий след в истории Тобольска. В доме бывшего губернатора, где они содержались, теперь организован музей. А туристы, бывающие в Тобольске, не оставляют без внимания посещение этого музея, как историко-культурную достопримечательность города.

Проживание семьи Романовых в Тобольске проходило сносно, что отмечает в своих воспоминаниях Жильяр.

Для жителей Тобольска факт прибытия семьи царя (пусть и бывшего) — событие неординарное. Этого момента ждали практически все горожане, с нетерпением ожидавшие прибытия флотилии с семьей (Романовых).

Н.В.Гриценко пишет: «Многие еще помнили торжественную встречу Цесаревича Николая Александровича в 1891 г., усланную красным сукном пристань, хлеб-соль на дорогом блюде и конечно, въезд наследника в триумфальные ворота, которые были устроены возле Захарьевской церкви. Восторженные толпы

тоболяков встречали тогда царя. (Наплыв людей был так велик, что кроме полиции, для охраны порядка потребовалась особая охранная стража из граждан города. А на углах улиц выставлена была пожарная команда. Для безопасности запрещено было без крайности топить печи).

Летом 1917 г. на берегу тоже стояло много народа. Приезда царской семьи ждали еще ночью 5 августа, но пароход «Русь» запоздал и прибыл в Тобольск в воскресный день 6 августа около 4 часов дня»<sup>1</sup>.

Первое время по приезду в Тобольск, Николай II также, имел временную возможность разговаривать с местными жителями, чем, кстати, охотно пользовался. В статье Н.В.Гриценко показан один из эпизодов беседы Николая II с местными жителями. Во время одной из прогулок в Бекеревке Николай II подошел к крестьянам, которые находясь возле своего поля, готовили обед. Указав палочкой на котел, где варился картофель в мундире, царь, обращаясь к крестьянину Дмитрию Васильевичу Козлову, спросил, что он варит. «Картошку, это наши сибирские яблоки», — бойко ответил крестьянин. Далее царь поинтересовался, почему варится не мясо, а картошка. Свой выбор пищи Дмитрий Васильевич объяснил наступавшим постом, и любопытный государь, попрощавшись, отправился дальше, догоняя свое семейство. Возможно, эта встреча была первой, а может быть единственной.

То, что бывшего императора Николая II и его семью ждали горожане, свидетельствует, материал статьи «Приезд семьи Романовых», опубликованной в газете «Сибирский листок» сразу после приезда бывшей царской семьи в Тобольск 6 августа 1917 года: «В воскресенье, 6 августа, около четырех часов дня к Тобольску прибыли пароходы — казенный «Тюмень», Западносибирского товарищества «Русь», и томский «Кормилец» с одной баржей. У пристани толпилась масса народу, так как в Тобольске давно все знали, что здесь назначено место жительства семьи бывшего императора. Приезда их ждали еще ночью, но пароход запоздал. Собравшаяся на пристани публика состояла в большинстве из молодежи и обычных фланеров по-нашему «проспекту» — Абрамовской, или, как теперь она называется, «улица Декабристов». Публика держала себя спокойно и прилично»<sup>2</sup>.

Местная печать за 1917 год дает возможность установить, что жители города Тобольска были, довольно любопытны и, при каждом удобном случае пытались рассмотреть императора и его семью, пока они жили на пароходе «Русь». В подтверждении этому мы приведем отрывок статьи «Злоба дня» от 13 августа 1917 года все в той же газете «Сибирский листок». В ней говорится следующее: Чуть ли не весь Тобольск перебивал в эти дни на берегу Иртыша, — там, у пристани стоит пароход «Русь», а на нем живет семья Романовых. Близко публику не пускает стража, и она довольствуется тем, что видит, как «они» гуляют по палубе, когда завтракают или чай пьют; уйдет одна толпа, приходит другая. Часто раздается знакомое: куда лезешь? Или приезжая стража вежливо просит: «Прошу публику разойтись, здесь стоять нельзя!»<sup>3</sup>.

Есть примеры помощи Николаю II и его семье продуктами, вскоре после их заселения в губернаторском доме. Об этом факте в газете «Сибирский листок» в рубрике «Городская хроника» сообщалось: «В воскресенье, 13 августа, семья Романовых переехала с парохода «Русь» в «дом Свободы», (так был переименован бывший губернаторский дом). Узнав об этом переезде много позже и можно было видеть днем группы любопытных, стоявших и сидевших на панели противоположного дома Корниловых в ожидании появления кого-либо из бывшей царской семьи»<sup>4</sup>.

Когда в сентябре 1917 года в Тобольск прибыли комиссар Временного правительства Панкратов и его помощник Никольский, то такие народные визиты к «Дому свободы» стали, по видимому, раздражать Никольского, и он, начал доносить об этом комиссару Тобольска. Сохранилась телеграмма комиссара Тобольска Временному правительству, из которой следует: «У дома, где живут Романовы, происходят пять манифестаций. Было всенародное молебствие около дома с коленопреклонением и пением старого гимна. Темный народ из окружных деревень стекается во множестве в город»<sup>5</sup>. Однако в статье газеты «Сибирский листок» от 1917 года дается и опровержение данной телеграмме, из которой следует, что народ собирался возле дома, но без всяких манифестаций и пения старого гимна.

О.А.Платонов, также приводит воспоминание одного из очевидцев проживания Николая Романова в Тобольске. Он пишет: «Возле дома, где поселили царскую семью, дежурила масса людей.

Люди часами простаивали или просиживали у городского сквера и домовых палисадников, чтобы дожидаться появления на балконе кого-либо из членов Романовской семьи»<sup>6</sup>.

Можно понять, почему, еще только слух о приезде в Тобольск Николая II вызвал среди его жителей много домыслов, слухов и восторгов. Об этом, в частности, упоминает И.Г.Непенин в работе «Перед расстрелом», в которой автор подчеркивал: «Малоллюдность Тобольска делала заметным каждого нового человека»<sup>7</sup>. А тут до Тобольска дошел слух — приезжает император, которого, кстати, тоболяки очень ждали.

Следовательно, можно констатировать, что отношение к бывшей императорской семье со стороны населения города Тобольска было, в основном доброжелательным.

#### Примечания

<sup>1</sup> Гриценко Н.В. Романовы в Тобольске // Из истории культуры Западной Сибири: Краеведческие записки. Вып. 1 / МУ «БИС»; НГПИ — Нижневартовск: ЦГБ, 1998. С. 120—121.

<sup>2</sup> Костюрина М. Городская хроника // Сибирский листок. 1917. № 95 (13 авг.). С. 2.

<sup>3</sup> Костюрина М. Злоба дня // Сибирский листок. 1917. № 95 (13 авг.). С. 2.

<sup>4</sup> Могилев Х. Романовы в Тобольске // Сибирский листок. 1917. № 115. С. 2.

<sup>5</sup> Непенин И.Г. Перед расстрелом (Последние письма царской семьи). Омск: книжное изд-во, 1992. С. 112—115.

<sup>6</sup> Платонов О.А. Николай Второй: жизнь и царствование. М.: Изд-во «Красный пролетарий», 1998. С. 130.

<sup>7</sup> Приезд семьи Романовых // Сибирский листок. 1917. № 93 (8 авг.). С. 1.

*Ю.В.Феоктистова*

## К ДИСКУССИИ ПО ПОВОДУ ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ ПРИСОЕДИНЕНИЯ ТОБОЛЬСКОГО СЕВЕРА К УРАЛЬСКОЙ ОБЛАСТИ: ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Дискуссии по поводу целесообразности присоединения Тобольского Севера к Уралу и влияния процессов районирования на экономическое развитие региона начались еще в 20-е годы XX века

и сохраняют свою актуальность в работах современных исследователей.

На указанное обстоятельство обращали внимание историографы В.Д.Камынин и Е.А.Цыпина. В одной из статей они пишут: «Авторы наряду с вопросами эксперимента по включению районов Тобольского Севера, в состав уже существовавшей Уральской области затрагивают проблему индустриализации дикого края как экономическое кредо большевиков новых модернизаторов России»<sup>1</sup>. В статье они ссылаются на работы К.И.Зубкова, считающего, что для Центра была важна: «новая северо-восточная ориентация хозяйства Уральской области», которая во многом была связана с перспективами вовлечения в оборот огромных лесных богатств Тобольского Севера и, за счет этого, поддержки развития на Урале высококачественной древесноугольной металлургии<sup>2</sup>.

В современной литературе продолжается дискуссия между уральскими и сибирскими авторами по поводу целесообразности присоединения Тобольского Севера к Уралу. Исследователь Т.В.Соловьева относит к ним «уже сложившиеся экономические связи и потенциальные возможности территории»<sup>3</sup>. По ее словам значение севера для уральского хозяйства определялось тем, что «исторически сложившийся профиль металлургической промышленности Урала, технологически зависел от древесного угля, от крупных запасов лесных ресурсов современных территорий»<sup>4</sup>.

В 2000-х гг. исследователи высказывали мнения о наличии политической составляющей в районировании Урала. Часть историков пыталась доказать, что одной из целей районирования Урала была попытка властей смирить непокорное сельское население, подчинить его пролетариату крупных промышленных центров Урала.

С.В.Горшков и Н.Н.Попов в своей работе «Формирование национальной государственности ханты и манси в 1920-х — начале 1930-х гг.» дают негативную оценку создания Уральской области: « Фактически это была политическая мера, которая вела к ослаблению давних внутрирегиональных связей и совершенно не учитывала интересы коренного населения»<sup>5</sup>.

Л.В.Алексеева не соглашается с подобной оценкой процесса районирования 1920-х гг. и влияние его на экономическое развитие

Тобольского края. В монографии «Северо-Западная Сибирь в 1917—1941 гг. ...» она пишет: «Применительно к Тобольскому Северу, его территория была нарушена, а ослабление экономических связей было вызвано хозяйственной неразберихой и разрушением системы обмена, а не районированием»<sup>6</sup>.

К.И.Зубков в своей статье «Начальный этап формирования советской политики освоения Севера: Уральская область и Тобольский Север в 1920-е гг.» писал, что эксперимент по включению районов Тобольского Севера в состав уже существовавшей Уральской области был направлен на перспективы широкой индустриализации большевиками этого дикого края»<sup>7</sup>. В целом современные исследователи считают, что эксперимент себя оправдал. Этот вывод находит свое подтверждение в коллективной монографии «Азиатская Россия в геополитической и цивилизованной динамике». Они пишут: «Положенный в основы образования и районирования Уральской области принцип экологической целесообразности оказался в целом, успешным: он позволил реализовать в условиях НЭПА эффективную планово-рыночную модель регионального развития»<sup>8</sup>. В статье «История Уральского Севера в исторических документах» авторы перечисляют положительные результаты в экономическом развитии Севера, связанные с увеличением улова рыбы, заготовки пушнины, увеличения оленеводческих совхозов. Главная цель достигнута — увеличена отдача Севера»<sup>9</sup>.

Однако, в современной литературе высказывается и другое мнение относительно целесообразности включения Тобольского Севера в Уральскую область. К.И.Зубков пришел к выводу, что реальность в 1920-х гг. оказалась, более похожей на те предостережения и сомнения, которые выражали критики включения Тобольского Севера в состав Уральской области. Разрабатываемая для Урала широкая программа индустриализации заслонила собой, казавшиеся малозначащими и рутинными, вопросы дальнейшего роста промысловой экономики Уральского Севера, в отношении которых к тому же было много неясностей»<sup>10</sup>.

Л.В.Алексеева отмечает, что «обнаруженные изменения, казавшиеся экономики края, не приводили к сбалансированному развитию, не учитывали специфики традиционного хозяйства и запросов старожильского населения. Отношение к северному

хозяйству оставалось прежним — потребительским, формы хозяйствования сохраняли традиционные черты до начала 1930-х гг.»<sup>11</sup>. Анализ исторической литературы позволяет разносторонне взглянуть на проблемы, связанные с обстоятельствами районирования, вхождения Тобольского Севера в состав Уральской области в 1920-е гг. и констатировать, что дискуссии вокруг проблемы районирования 1923 г. не потеряли своей актуальности.

#### Примечания

<sup>1</sup> Камынин В.Д., Цыпина Е.А. Ямал в составе Уральской области (1923—1934 гг.): оценки исследователей // Путь на Север: веки истории. Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Историческое краеведение Ямала–2006». Салехард–Екатеринбург, 2006. С. 78.

<sup>2</sup> Там же. С. 79.

<sup>3</sup> Соловьева Т.В. Проблема административно-территориального устройства Тобольского Севера в ходе экономического районирования Уральской области. Урало-Сибирский Север в развитии Российской цивилизации: Сб. науч. статей. Екатеринбург, 2005. С. 13—132.

<sup>4</sup> Там же. С. 133—134.

<sup>5</sup> Попов Н.Н., Горшков С.В. Формирование национальной государственности ханты и манси в 1920-х — начале 1930-х гг. // Северный регион и социокультурная динамика: Сб. тез. к Всеросс. науч. конф. Ханты-Мансийск–Сургут, 2000. С. 161.

<sup>6</sup> Алексеева Л.В. Северо-Западная Сибирь в 1917—1941 годах: Национально-государственное строительство и население. Нижневартовск, 2005. С. 74.

<sup>7</sup> Зубков К.И. Начальный этап формирования советской политики освоения Севера: Уральская область и Тобольский Север в 1920-е гг. // Урало-Сибирский Север в развитии российской цивилизации. Екатеринбург, 2005. С. 114.

<sup>8</sup> Алексеев В.В., Алексеева Е.В., Зубков К.И., Побережников И.В. Азиатская Россия в геополитической и цивилизационной динамике. М.: Наука, 2004. С. 380.

<sup>9</sup> Корнилов Г.Г., Корнилов Г.Е., Михалев Н.А. История Уральского Севера в исторических документах // Уральский исторический вестник. Екатеринбург, 2005. № 12. Ямальский вып. С. 99.

<sup>10</sup> Зубков К.И. Начальный этап формирования советской политики освоения Севера: Уральская область и Тобольский Север в 1920-е гг. // Урало-Сибирский Север в развитии российской цивилизации. Екатеринбург, 2005. С. 114.

<sup>11</sup> Алексеева Л.В. Экономическое развитие Обь-Иртышского Севера в 1917—1941 гг.: Трансформация хозяйственного уклада. Екатеринбург, 2003. С. 179.

## **ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КООПЕРАЦИИ НА ТОБОЛЬСКОМ СЕВЕРЕ В 1920-е ГОДЫ: К ИСТОРИОГРАФИИ ВОПРОСА**

Формы кооперации, основная деятельность и роль в системе хозяйства Тобольского Севера явилась предметом многоплановых трудов экономистов, партийных работников, историков в разные периоды истории края.

Весь историографический материал можно разделить на две большие группы: советскую и современную российскую. Они во многом различаются по рассматриваемой проблематике и отношению к историографическим источникам. В свою очередь исследовательский материал советского периода можно разделить на несколько периодов.

Начало изучения кооперативного движения было положено в 1920-е годы. Первые работы по теме были написаны современниками, непосредственными участниками событий. Рассматриваемая проблема поднималась в статьях К.Маляревского, В.Новицкого, К.Друганова, В.Пиньжакова, М.Коптилова, В.Сартори.

В 1920-е годы исследователи изучали вопросы организации и деятельности рыбопромысловых хозяйств в условиях кооперации. В журнале «Хозяйство Урала» исследователь В. Новицкий поднимал вопрос о том, какой хозорганизации целесообразнее взять на себя всю организационно-производственно-снабженческо-сбытовую работу по переустройству рыбохозяйства и по интенсификации улова в Тобокруге<sup>1</sup>. Автор статьи подчеркивал, что одному из всех существующих в Тобокруге хозорганизаций с поставленной задачей не справиться ни в организационном отношении, ни средствами. «Весь комплекс заданий может быть выполнен лишь при наличии хозяйственного комбината с дифференциацией работы между отдельными слагаемыми этого комбината»<sup>2</sup>. К таким слагаемым, как указывает автор относятся: Интегралсоюз, Госторг, Тоблескустоюз. Тобселькредсоюз, Госпар. Как отмечает В. Новицкий, содействие развитию рыбной промышленности в крае может оказать широкое кооперирование и коллективизация трудовых масс<sup>3</sup>. Подводя итоги, автор пишет: «Синтезируя эти задачи и принимая во внимание, что основным

участником социалистического строительства того или иного района в хозяйственно-экономическом отношении должна быть кооперация, которая возьмет на себя роль организаторов крупных коллективных рыбопромысловых хозяйств»<sup>4</sup>.

Исследователь К.Друганов в своей работе, анализируя деятельность интегральной кооперации в рыбном хозяйстве, отмечает, что недостаточное внимание уделяется вопросу коллективизации и укрупнению ловецко-производственных единиц<sup>5</sup>. А так же, ссылаясь на решение совещания при Уральском областном земельном управлении, указывает на необходимость широкого кооперирования населения, особенно туземного, и внесения плановости в работу Интегралсоюза с целью сдвинуть с места работу по рациональному использованию рыбных богатств Севера, что в свою очередь будет способствовать поднятию общего экономического благосостояния Тобольского края<sup>6</sup>.

Особое внимание авторы уделяли рассмотрению вопросов, имеющих важное значение для хозяйственной жизни Тобольского Севера, а так же подводили итоги первому опыту интегрирования кооперативного строительства в области.

В частности к этим вопросам в своих статьях обращался К.Маляревский. Он остановился на производственной работе Интегральной кооперации округа за 1928 год. «Эта работа за истекший период выразилась в следующих формах: в области рыбного хозяйства, в отношении организации ловецкого населения, в снабжении рыбоматериалами (общий отпуск рыбматериалов за 1928 год выразился в сумме 234.000 рублей, по плану на 1929 год намечен завоз на 293.000 руб.), в улучшении техники лова проводилось то же за счет увеличения ассигнований»<sup>7</sup>.

В следующей статье К.Маляревский уделил внимание анализу годовичного плана работы северной интегральной сети. Он пишет, что «многолетние искания, наиболее отвечающих интересам и условиям Тобольского Севера организационных форм строительства, можно считать законченными с появлением на свет исторического для хозяйственной жизни Тобокруга постановления Президиума Уралоблисполкома от 25.07.1927 года, признавшего необходимым создание на Тобсевере кооперативного интеграла, объединяющего существующую на Севере потребительскую

и охотничью кооперацию, с вхождением вновь организованного интеграла в систему охотокооперации»<sup>8</sup>.

Автор статьи характеризует хозяйственное состояние Тобсевера на момент интегрирования следующим образом:

1) хищнические методы хозяйствования в прошлые годы, включая кооперацию, которая лишь торговала и заготовляла, совершенно не заботясь о поднятии производственных сил края, ряд недоловов прошлых лет, привели к объединению, а местами прямо к обнищанию хозяйств промышленников-рыбаков;

2) обеднение промыслового населения не дает возможности собрать с него долгов, образовавшихся в результате работы кооперации в прошлом;

3) методы нездорового кредитования приучили население рассматривать кредит, как нечто по праву ему присвоенное, да и к тому же еще не всегда обязательное к платежу.

Эти три момента, как пишет автор, вполне определяли хозяйственное состояние сливающихся кооперативных систем, намечали пути оздоровления интеграла, так и не реализованные до конца<sup>9</sup>.

Завершив реорганизационный период, интегральная система Тобольского Севера официально начала функционировать с 1 февраля 1928 года. Исследователь также характеризует основные показатели работы Интегралсоюза по прошествии года существования. «Динамика порайонного роста кооперативов отделений на Севере за время с 01.01.1928 года по 01.01.1929 года констатирует, что число интегральных товариществ в 5 северных районах возросло за год с 31 до 36, увеличение этого произошло за счет перехода пяти потребительских обществ северной части Уватского района на устав интегральных товариществ. Число туземных кооперативов возросло за год с 7 до 16. Общее число кооперативных единиц за год возросло с 48 до 75. Приведенные данные говорят о том, что Интегралсоюзом за первый год своей работы обращалось особенное внимание на развертывание туземной сети и в этой области у него имеются успехи. По социальному составу пайщики интегральных товариществ в основном бедняки — 63,1 проц., середняков — 35,5 проц., зажиточных — 1,4 проц. Привлечения бедноты в кооперацию шло в значительной степени за счет выделенных товариществами

и Союзом фондов кооперирования бедноты. За счет этого фонда было кооперировано 613 человек»<sup>10</sup>.

Автор указывает и на тяжелое финансовое состояние северной интегральной сети, несмотря на небольшие улучшения, так как помимо дефицита в 152.000 рублей на ее балансе значится 112.000 рублей задолженности<sup>11</sup>. К.Маляревский приходит к выводу, что своими средствами северной сети не выйти из создавшегося положения.

В завершении анализа работы автор приходит к следующим выводам:

1) интегральное строительство на Тобольском Севере уже себя целиком оправдало и система интегральной кооперации Тобольского округа за небольшой период своей работы добилась крупных успехов;

2) интегральная кооперация вплотную подошла к широким практическим задачам по плановой организации северного хозяйства;

3) общее финансовое состояние системы интегральной кооперации несколько улучшилось, хотя оздоровительный процесс еще не закончен.

Т.о. опыт работы, как пишет исследователь, позволяет сделать вывод, что система интегральной кооперации Тобольского Севера в общем находится на правильном пути, что кооперация успешно выполняет задачи, поставленные перед ней Правительством, XV Партсъездом, VI Окружной партконференцией<sup>12</sup>.

В статье «Завоз товаров на Тобольский Север» В.Пиньжаков пишет об установлении факта значительного неудовлетворения товарного спроса туземцев и предлагает изучение по данному вопросу двинуть форсированным порядком. Предлагает к этому привлечь интегральную кооперацию, туземные комитеты взаимопомощи и другие организации. Утверждает, что только таким образом решатся проблемы туземного населения и это будет действовать дальнейшей советизации севера<sup>13</sup>.

Они показали степень кооперирования малочисленных народов Севера, попытались раскрыть социальную направленность деятельности кооперации, поднимали вопрос о социально-экономических причинах коренных народов Севера, побуждающих их вступать в кооперативное движение. Исследователи обратили

внимание на необходимость использования методов стимулирования малочисленных народов Севера для вступления в кооперацию.

Подробно авторами того периода изучалось проведение классовой политики на Тобольском Севере. В конце 1920-х годов были сделаны первые попытки подвести итоги развития кооперативного движения в крае.

### Примечания

<sup>1</sup> Новицкий В. Вопросы рыбного хозяйства Тобокруга // Хозяйство Урала. 1929. № 6. С. 119.

<sup>2</sup> Там же. С. 119.

<sup>3</sup> Там же. С. 120.

<sup>4</sup> Там же. С. 121.

<sup>5</sup> Друганов К. Рыбное хозяйство Тобольского Севера // Хозяйство Урала. 1929. № 4—5. С. 160.

<sup>6</sup> Там же. С. 164—165.

<sup>7</sup> Маляревский К. О производственной работе интегральной кооперации в 1928 году // Хозяйство Урала. 1929. № 6. С. 124.

<sup>8</sup> Маляревский К. Первый год работы интегральной кооперации Тобольского округа // Хозяйство Урала. 1929. № 8—9. С. 172.

<sup>9</sup> Там же. С. 173.

<sup>10</sup> Там же. С. 173.

<sup>11</sup> Там же. С. 175.

<sup>12</sup> Там же. С. 178.

<sup>13</sup> Пиньжаков В. Задачи снабжения туземного Севера // Хозяйство Урала. 1929. № 2. С. 150.

*К.Г.Букренева*

## **О ЧИСЛЕННОСТИ ЭВАКУИРОВАННЫХ ДЕТЕЙ И ДЕТСКИХ УЧРЕЖДЕНИЙ В ОМСКОЙ ОБЛАСТИ В 1941—1943 гг.**

Великая Отечественная война вошла в историю России как небывалое по трагичности событие, которое во все времена будет предметом пристального внимания исследователей.

Великая Отечественная война советского народа против фашистской Германии принесла неисчислимые бедствия, потери.

Осмысление их причин и последствий невозможно без изучения эвакуации и тех проблем, которые возникли в результате ее: одной из них была проблема детства и наиболее тяжелая ее составляющая — детская беспризорность и безнадзорность.

Героической и трагической страницей Великой Отечественной войны было массовое перемещение населения, промышленных предприятий, детских учреждений и культурных организаций на восток страны. Осмысление цены победы советского народа в войне невозможно без изучения организации эвакуации населения и всего комплекса порожденного ею проблем. Проблемы эвакуации и эвакуированного населения стали предметом комплексного анализа историков: особенности приема, устройства и деятельности эвакуированного населения, общие закономерности этих процессов.

За последние годы наблюдается все более пристальное внимание к изучению вклада советского тыла в годы Великой Отечественной войны. Омская область как одна из крупнейших областей Западной Сибири привлекает к себе особое внимание историков.

Рассматриваются новые аспекты социокультурной жизни области. И этот интерес не случаен. Только единство материальных и духовных факторов обеспечило победу в Великой Отечественной войне. По напряженности жизни Омскую область можно с полным правом называть прифронтовым городом или городом-воином, стоящим в передовом окопе<sup>1</sup>.

В годы Великой Отечественной войны в СССР имели место широкомасштабные миграционные процессы, связанные с эвакуацией населения. Эвакуация была одним из сложнейших направлений перестройки народного хозяйства на военные рельсы. Крупнейшим ее регионом стала Западная Сибирь, которая приняла более 1 млн. человек гражданского населения, в том числе 359,9 тыс. детей<sup>2</sup>.

В особо трудных условиях задача всеобщего обучения в период Великой Отечественной войны решалась в Западной Сибири. Это объяснялось тем, что в самом начале войны на сибирскую территорию перебазировалось большое количество фабрик, заводов, военных госпиталей и различных учреждений. Вместе с заводами переезжали в Сибирь рабочие со своими семьями, среди которых было много детей школьного возраста. Вывозились детские дома

и масса подростков, потерявших родителей. В Омскую область за время войны было эвакуировано 142 детских учреждения и 15,6 тыс. детей<sup>3</sup>.

Западная Сибирь стала одним из главных регионов эвакуации детей. Только за первый период Омская область приняла 92 учреждения, 11 738 человек.

В Западную Сибирь были эвакуированы дома малютки, детские ясли, сады, детские дома, пионерские лагеря, интернаты из Черниговской, Тамбовской, Курской, Рязанской, смоленской, Гомельской, Псковской, Сталинградской, Московской, Сталинской (Донбасс) областей<sup>4</sup>.

Дети прибывали не только с детскими учреждениями, а и с родителями, родственниками, самостоятельно, отстав от родителей или потеряв их в ходе эвакуации.

На 26 декабря 1941 г. Омская область приняла 52 детских учреждения (19 детских домов и 33 интерната) с общим количеством детей — 13 784 человека, на 1 июня 1942 года — 138 учреждений на 14 925 детей, 1 апреля 1943 года — 170 детских домов и интернатов, а в них 17 330 детей<sup>5</sup>.

Размещены они были в 45 районах области. В основном это были ленинградские дети.

На 1 января 1943 года Омская область приняла 272,6 тыс. эвакуированных, из которых 106,4 были дети в возрасте до 14 лет<sup>6</sup>.

Дети, оставшиеся без родителей, прибывшие в область, получали особое внимание у местного населения и советов депутатов трудящихся. Уже осенью 1941 года в Омск были эвакуированы детские дома: один — из Карелофинской АССР; двадцать шесть — из Ленинграда; шесть — из Москвы; четыре — из Ленинградской области; четыре — из Запорожья; шесть — из Новочеркасска; один — из Калуги; пять — из Курска; два — из Харькова; пять — из Ворошиловграда; шесть — из московского детского приемника. В 1940 году в области было 37 детдомов, а к 1943 году их количество возросло до 192. Контингент детских домов и школ-интернатов достиг 21 287 человек. В конце 1943 года детских учреждений этого типа уже было 195, в том числе детских домов — 118, интернатов — 77, а общий контингент в них составлял 21 639 человек. К этому времени детей-беспризорников, которые

нуждались в немедленном устройстве в государственные детские учреждения области, состояло на учете 4 000 человек<sup>7</sup>.

Прибывающие в августе-сентябре 1942 года эвакуированные детские учреждения размещались в основном в северных районах области, в том числе и на территории области, тогда еще не отделившейся от Омской, ныне — Тюменской. Нередко детские учреждения прибывали без своевременных предупреждений.

Рост дошкольных детских учреждений наблюдался по всем областям региона, но преимущественно по городам: в Омской области до 287 учреждений (без Тюменской области, в которой было 226 детских домов и яслей)<sup>8</sup>.

В связи с прибытием большого количества детей, перед местными органами власти встала сложная и ответственная задача обеспечения их одеждой, питанием, инвентарем, создания им необходимых условий жизни, учебы, сохранения здоровья.

Решение этой задачи усугублялось тем, что многие эвакуированные детские учреждения, дети, прибывшие с родителями и из детприемников западных областей, не имели подчас самого необходимого: теплой одежды, обуви, постельных принадлежностей.

Эвакуированное население не было однородно по своему составу, но с профессиональной точки зрения можно отметить преобладание рабочих и крестьян, а с половозрастной — женщин и детей. Контингент, расположившийся в Омской области, состоял из групп беженцев, людей, вывезенных государством и жителей, переселенных по специальному набору.

Общий уровень жизни эвакуированного населения был очень низок на протяжении всей войны, а значительная его часть, размещенная в сельской местности, находилось на грани голода. Этому способствовало месторасположение Омской области, как принимавшей беженцев в первую очередь. Для Омской области пребывание эвакуированного населения явилось очень сложной, драматичной страницей в ее истории.

Эвакуация в значительной степени определила хозяйственный и культурный облик области в период Великой Отечественной войны, самым главным моментом которого являлось спасение нескольких сотен тысяч человеческих жизней.

Эвакуация, как вся Великая Отечественная война, представляет собой картину беспримерного подвига и огромной трагедии.

Мало найдется в истории примеров сочетающих в себе одновременно столько усилий по спасению человеческих жизней и сугубо хозяйственных задач по перестройки экономики.

### Примечания

<sup>1</sup> Азаров А.И. Из истории народного образования Омской области. Омск: Амфора, 2004. 260 с.

<sup>2</sup> Во имя Победы: эвакуация гражданского населения в Западную Сибирь в годы Великой Отечественной войны в документах и материалах: в 3 т. Т. 1. «Исход» / Сост. и отв. ред. Л.И.Снегирева. Томск: Изд-во ТГПУ, 2005. 360 с.

<sup>3</sup> Азаров А.И. Из истории народного образования Омской области. Омск: Амфора, 2004. 260 с.

<sup>4</sup> Из справки бригады НКП, НКЗ, НКТ РСФСР СНК РСФСР о состоянии детских учреждений, эвакуированных в Омскую область // Во имя Победы: эвакуация гражданского населения в Западную Сибирь в годы Великой Отечественной войны в документах и материалах: в 3 т. Т. 3. «Спасенное детство» / Сост. и отв. ред. Л.И.Снегирева. Томск: Изд-во ТГПУ, 2005. 360 с.

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> Доля детей (до 14 лет) среди эвакуированного населения (Э.Н.) в Западной Сибири в 1943—1944 гг. // Во имя Победы: эвакуация гражданского населения в Западную Сибирь в годы Великой Отечественной войны в документах и материалах: в 3 т. Т. 3. «Спасенное детство» / Сост. и отв. ред. Л.И.Снегирева. Томск: Изд-во ТГПУ, 2005. 360 с.

<sup>7</sup> Азаров А.И. Из истории народного образования Омской области. Омск: Амфора, 2004. 260 с.

<sup>8</sup> Дунбинская Т.И. Организация помощи семьям военнослужащим и эвакуированным в годы Великой Отечественной войны // Образование в Сибири: Актуальные проблемы истории и современности. Материалы III Всероссийской научной конференции. Томск, 2004. С. 187.

*Л.В.Алексеева*

## **О ПОЛИТИЧЕСКИХ НАСТРОЕНИЯХ, ВЫСЕЛЕННЫХ В ОМСКУЮ ОБЛАСТЬ НЕМЦЕВ (1941 г.)**

Омская область в годы Великой Отечественной войны стала местом, куда были выселены десятки тысяч немцев из Европейской части СССР. 27 ноября 1941 г. за подписью секретаря Омского Обкома ВКП (б) была направлена в ЦК партии «Информация

о приеме, размещении и политических настроениях эвакуированного в Омскую область немецкого населения»<sup>1</sup>, составленная начальником первого спецотдела УНКВД Омской области младшим лейтенантом Г.Б.Гулиным. Из указанного документа следует, что 1 сентября 1941 г. был утвержден план приема и размещения 85 000 немцев. Сообщалось о выделении жилого фонда для переселенцев: 5 745 домов и 17 744 квартиры. Эшелоны в область стали прибывать с 13 сентября 1941 г., и уже к 1 октября прибыла основная масса переселенцев, которую распределили по районам области. Немедленно по прибытии переселенцы были привлечены к работам в колхозах и совхозах на уборку урожая. Мужчины работали почти все, а женщины в большинстве случаев от работы в колхозе отказывались<sup>2</sup>. До переселения на территории области проживало 50 тыс. немцев-колонистов. На момент составления справки общее количество немецкого населения составляло 134 тыс. человек<sup>3</sup>. Автор документа, прежде всего, выделил высказывания немцев, определив их, как враждебная деятельность и привел следующие цитаты:

Штерн М.А.: «Советскому Союзу все равно ничего не сделать с Германией. Германия гораздо сильнее и Советскому Союзу не устоять против Германии».

Шайбит: «Зачем ваши воюют, зачем губят народ, давно следовало бы заключить мир. Наши прошли далеко, они сильны и все равно победят Советский Союз ... . В живых из русских останутся только те, кто сдается в плен».

Томолга: «Не бойтесь немцев, немцы — народ хороший, они над мирным населением и колхозниками не издеваются, а издеваются только над партийными руководителями и евреями. Если бы немцы не жалели народ, они бы пустили газы и взяли бы всю территорию в течение одной недели, но они этого не делают, потому что победят Советский Союз без этого».

Шульц А.: «Немцы такие же люди, как и здесь. В газетах пишут неправду, что немцы издеваются над русскими. Этим только запугивают народ, но это все равно не поможет, победа будет за немцами и Москва скоро падет. Это видно из того, что советская власть многим русским также не нравится».

Доктор Горнштейн: «Война проиграна. У нас нет командного состава, да и откуда ему взяться, ведь все командиры малообразованные люди, а нужны стратеги, умеющие думать по-военному. Могут ли такие командиры и маршалы тягаться и равняться с культурными и военно-образованными специалистами? Конечно, нет.

Ваал Г.Г.: «В рядах Красной Армии уже нет единства. Есть случаи на фронте, что красноармейцы обстреливают свои же самолеты, чтобы помешать им наступать на германскую армию».

Берген И.Я. «Немцы крепко наступают, я уверен, что Германия победит и освободит нас. Ведь воюют три месяца, а запасы у советов вышли, армия голодает и с чем советская власть хочет воевать? В газетах писали, что хлеба у нас хватит на 10 лет, а выходит, что и на год не хватит».

Эгер Е.И. «Эта эвакуация означает, что советская власть боится нас оставить в Поволжье, но придет время, мы им покажем, как нас выселять».

Берта: «Придет Гитлер, тогда вам плохо будет, мы покажем вам как активничать».

Немка-переселенка (фамилия не установлена): «Нас переселили в Сибирь потому, что наши мужчины готовились поднять восстание против советов, но, если немцы ближе подойдут, то и здесь можно сделать».

Симон Д.Н.: «Я не только способен драться, а способен на то, чтобы в известное время отомстить правлению колхоза и вообще русскому народу».

Гильдерман: «Я не буду работать в колхозе, я не дурак. Работал у себя дома — выселили и хлеб забрали ... уходи и на работу меня больше не приглашай, я сам знаю, что мне делать».

Гехт: «У нас хлеб лежит в копнах в степи, мы не стараемся его убирать и молотить, мы думаем, чтобы нам побольше осталось».

Штеркир: «Я за ржаной хлеб работать не буду».

Гиске: «Мы совместно с русскими в одном колхозе работать не будем, пусть нам выделяют участок, возместят потерянное и оставленное в Поволжье, тогда мы организуем свой немецкий колхоз».

Гросс: «Ни в какой колхоз я не вступлю, пусть делают, что хотят».

Кнауб В.Г. и Г.Г.: «Советская власть хотя и обманула нас, выселила, разбила по частям, забрала все наше имущество, но все равно придется нам все возвратить, Гитлер нас выручит и мы, немцы скоро будем над вами русскими, хозяевами».

Дегенгард К.Е.: «Нас выселяют для того, чтобы уничтожить, как немецкую расу. Завезут нас подальше, чтобы никто не знал и не слышал, и там бросят на поле, где мы будем умирать по одному».

Шредер А.Я.: «Вообще это неслыханное безобразие — это все выселение. Судя по постановлению правительства, все 800 тысяч немцев Поволжья являются фашистами и диверсантами. Я, как партиец, не могу этому верить и не допускаю, что среди немцев были шпионы и диверсанты».

Шик А.: «Вот вам и сталинская национальная политика. В чем же тут разница с фашистскими деяниями? Да еще хуже»<sup>4</sup>.

Приведенные высказывания можно разделить на три группы по характеру содержания:

1. Большинство высказываний содержат уверенность в победе Германии над Советским Союзом.

2. Часть высказываний направлена против работы в колхозе и условий труда в нем.

3. Меньшая часть высказываний содержит попытку объективной характеристики и объяснения сложившегося положения.

Автор публикации не ставит цель комментирования высказываний и их оценки и предоставляет это читателю.

### Примечания

<sup>1</sup> Казенное учреждение «Исторический архив Омской области». Ф. П.-17. Оп. 1. Д. 2697.

<sup>2</sup> Там же. Л. 6.

<sup>3</sup> Там же. Л. 7.

<sup>4</sup> Там же. Л. 8-11.

### СЕКЦИЯ 3

## ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ, ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ

*Н.В. Сапожникова*

### ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И ПАТРИОТИЗМ КАК ЭЛЕМЕНТ СОЦИАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА

XX-й век сформировал ситуацию «размывания» национальных форм поведения, ценностей, идеалов, господствовавших десятилетиями и даже столетиями. Начало третьего тысячелетия в условиях глобализации эту тенденцию активировало, превратив в доминанту и формируя иные социально-значимые структуры, иную знаковую систему дифференциации, которые управляют обществом и человеком, не всегда способными оперативно их осмыслить и оценить. Закономерным стал отрыв национальной модели воспитания социально активной творческой личности от традиционной педагогики на фоне утверждения глобального как нового образа жизни, приближая нас к экзамену не только на экзистенциальную, но и цивилизационную зрелость.

К этому добавляются неоднозначные процессы перестройки российского образования в условиях противоречиво рождающегося *«сверх-информационного манипулянта-эго»*. Это уже сейчас поднимает множество не только общегуманитарных, но и социально адаптационных проблем, прежде всего в отношении молодежи. Поэтому в российском образовательном пространстве назрела необходимость актуализации разработок методико-прикладного обеспечения качества гуманитарного образования в лучших его традициях, самоценность которых в условиях «рыночной

конвергенции» перепрофилирования спроса на специальности оспаривается.

Человек сегодня оказался в цивилизационном театре гротеска, где гуманитарные ценности, традиции русской православной культуры и «просто» Культуры оказываются не только не нужны, но и откровенно мешают выживанию в условиях, когда «каждый сам за себя; один лишь Бог — за всех». Несмотря на царящее в нашем общественном сознании равнодушие, происходящие трагические перемены в окружающем мире и внутри человека, его тревожат, порой необъяснимо для него самого.

Между тем дуальность процесса воспитания как части социализации на уровне усвоения личностью социального опыта и *воспроизведения системы социальных ценностей* за счет творческого осмысления исторического прошлого является актом высокого взросления, в том числе профессионального. Особенно в рамках создания экспериментальных воспитательно-образовательных моделей, открывающих новые возможности профессионально-творческой самореализации молодежи и возрождения не карнавально-театрализованных кампаний «а-ля-патриотического» толка, а серьезной исследовательской работы по возвращению нашему обществу его исторической памяти. То есть всего того, что в других европейских странах уже давно создано на уровне серьезного государственно проекта — *«коллективной памяти нации»* и сформированных фондов звукозаписей и *грамотного архивирования источников*, особенно по истории Второй мировой войны.

Появление в канун 65-летия Великой Победы *«Говорящей» Книги Памяти* как *«Эха несостоявшегося детства»* о судьбе бывших малолетних узников фашистских концлагерей — наших земляков стал одним из подобных творческих вариантов восстановления *студентами НГГУ* утрачиваемой ежедневно микрочастицы нашей памяти, поскольку герои этого исследования в основной своей массы уходят из жизни неуслышанными. Этот коллективный труд членов *молодежной студенческой ассоциации «Память и будущее»* и «официально неосвященной» *исторической лаборатории «Story studio travel»* с ее «ноу-хау» — мультимедийным приложением — фильмом о цене исторической памяти, положил начало инициативе части нижевартовских школьников (к примеру, МОСШ № 23) по созданию аналогичных

фильмов о своих близких — свидетелях событий военного (и не только) времени.

Книга была награждена большой *Золотой медалью* на всероссийском конкурсе студенческих инновационных проектов, стала *лауреатом* конкурса полиграфического мастерства «*Югорика-2010*». По итогам общероссийского конкурса в Сочи в сентябре 2011 г. она вошла *в число лучших научных изданий России в 2010 г.*, вызвав неожиданно широкий к себе интерес со стороны научной общественности, собравшейся там. Московские психологи заинтересовались предложенной нами методикой работы с детскими воспоминаниями такого уровня «темогу», как «дети и война», дав развернутую рецензию книги в «ваковском» научном журнале «Мир развития».

Для автора этих строк стало приятной неожиданностью встреча на одной из Всероссийских конференций в Омске в мае 2011 г. с непрофессиональным историком-любителем тюменцем В.П.Южаковым, специально приехавшим на эту конференцию и посвятившим одну из своих первых опубликованных поисково-исследовательских работ «Память о Великой Отечественной войне. Исторический очерк» (Тюмень, 2008) изучению неизвестных страниц истории военных судеб своих родных, как и миллионов других безымянных воителей — защитников Родины в годы Великой Отечественной войны.

Ростовский ученый-архитектор Е.В.Пьявченко, давно и интересно разрабатывающая тему «архитектура в истории и литературе», написала несколько замечательных книг по данной проблематике, соединив в научном тексте историческую память, культуру и архитектурные формы с соответствующими чертежами и их комментариями («Памятники Великой Отечественной войны на Дону». — Ростов н/Д., 2005; «Архитектура в произведениях русских литераторов. Непрочитанные страницы». Ростов н/Д., 2010 и др.).

Тем самым люди разных профессий, поколений и научных интересов объединяются (каждый на своем уровне) в едином стремлении *сохранить историческое наследие предков* и не дать «свече погаснуть». И это вселяет надежду, что не «канет в беспамятную лету» великая Россия, пока у нее есть подобный генофонд, который как совесть сохраняет путеводной «нить российской Ариадны», передавая эстафету последующим поколениям детей и внуков,

тем и подтверждая важность сохранения исследовательских поисковых традиций. Тема патриотизма во всех вышеперечисленных формах работы как внутренняя потребность и осознаваемый долг потомков является мощным фактором социализации молодежи, не на словах понимающей и ценящей вклад своего народа в историю сохранения и развития своей истории и самой цивилизации. Именно эта тенденция выступает как важный элемент социально значимого, «побудительного изнутри» процесса исторического творчества, выходящего на судьбу страны и сохранение ее генофонда.

*Д.В.Ажгибкова*

## **НОВОЕ В ШКОЛЬНОМ ИСТОРИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ЮГРЫ (ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ЧЕРЕЗ ЧТЕНИЕ И ПИСЬМО)**

Развитие критического мышления у школьников приобретает особую необходимость в условиях современности, когда информационный поток за стенами школы не только не уменьшается, а даже увеличивается. В новых условиях актуален вопрос о развитии *интеллектуальной мобильности*. В этой связи становится востребованной технология развития критического мышления через чтение и письмо. Основа технологии — трехфазовая структура урока: вызов, осмысление, рефлексия.

<b>1 стадия</b>	<b>2 стадия</b>	<b>3 стадия</b>
<p style="text-align: center;">Вызов:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— актуализация имеющихся знаний;</li> <li>— пробуждение интереса к получению новой информации;</li> <li>— постановка учеником собственных целей обучения.</li> </ul>	<p style="text-align: center;">Осмысление содержания:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— получение новой информации;</li> <li>— учащиеся соотносят старые знания с новыми.</li> </ul>	<p style="text-align: center;">Рефлексия:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— размышление, рождение нового знания;</li> <li>— постановка учеником новых целей обучения.</li> </ul>

Работа по ТРКМ помогает учителю приблизиться к решению следующих противоречий:

— между значительным ростом информации и возможностью человека усвоить, критически осмыслить эту информацию;

— между признанием педагогическими теориями субъект-субъектных отношений в учебно-воспитательном процессе и недостаточной разработанностью методики педагогической деятельности, обеспечивающей признание субъектности личности;

— между объяснительно-иллюстративным способом преподавания и деятельностным характером обучения;

— между пониманием пути развития современного общества как совершенствования информационного пространства и неготовностью педагогов в условиях тотальной информатизации работать над формированием в личности одной из ключевых компетенций современности — компетенции критического мышления.

В период 2008—2011 гг. автором осуществлялось исследование, целью которого являлось изучение теоретических и практических аспектов технологии развития критического мышления через чтение и письмо в сфере школьного исторического образования.

Этапы исследования:

1. Изучение сущности технологии, ее отражение в научной и методической литературе.

2. Изучение и анализ опыта применения технологии в школах РФ.

3. Апробация некоторых приемов технологии в ходе педагогической практики.

4. Обобщение результатов исследования в выпускной квалификационной работе.

Исследование позволило сделать некоторые обобщения:

1. Инновационность модели в том, что она является сформированной стратегией работы с текстами; многообразие приемов технологии позволяет включить каждого ученика в работу с заданном результатом деятельности — построения собственных смысловых конструкций текста (кластеры, таблицы, концепты и т.п.), что дает учителю возможность отслеживать процесс понимания учащимися текстовой информации, и главное корректировать его на всех этапах работы.

2. Данная технология уместна для любой школьной дисциплины и для всех возрастных групп учащихся; все приемы технологии легко адаптируются под особенности преподавания различных предметов, их образовательные, воспитательные цели и задачи. ТРКМЧП — это сбалансированная, законченная образовательная модель, направленная на развитие конкретного умения учащихся — работать с текстовой информацией.

3. Соответственно, умение работать с текстом (здесь имеется в виду: интерпретация, оценка, выделение противоречий, возможность личной аргументации на основе текстов и т.д.) открывает широкие воспитательные перспективы: информационная мобильность, самостоятельность, любознательность, вдумчивость, толерантность к другим точкам зрения и т.п.

4. Технология экономична — не требует дорогостоящего материально-технического обеспечения.

5. Изучение опыта по применению технологии в школах РФ показало, что в учебном процессе находят отражение, как правило, лишь элементы технологии, и применяются в большинстве педагогами Москвы, Санкт-Петербурга, Самары, Нижнего Новгорода, Новосибирска, Екатеринбурга. Отсутствие системного опыта применения технологии связывается с тем, что многие педагоги не знакомы с ней, либо слабо осведомлены и скептически к ней настроены.

Беседы с учителями ряда школ г.Нижневартовска ХМАО — Югры показали, что многие из них не имеют никакого представления о технологии, а те, кто знаком поверхностно, считают, что не хватит времени на реализацию трехстадийной модели, ошибочно полагая, что все этапы технологии РКМЧП обязательно присущи одному занятию. Хотелось бы подчеркнуть, что технология может быть реализована на серии уроков. Необходимо соблюдать цикл «вызов — осмысление содержания — рефлексия», позволяющий выйти на новый «вызов», т.е. постоянная готовность к ассоциациям, аналогиям, сопоставлению знаний и опыта.

Апробация методики проводилась в рамках педагогической практики в 2009 году в МОСШ № 30 г.Нижневартовска ХМАО — Югры в 9 «А» классе. Ставилась задача использования элементов технологии критического мышления в учебном процессе. Полноценно применить технологию не удалось, т.к. в школе реализуется

традиционная система обучения, направленная на максимальное усвоение фактического материала, необходимого для успешной сдачи ЕГЭ.

Находясь в ограниченных временных рамках практики и условиях традиционной системы обучения, автору не удалось провести полномасштабного эксперимента по технологии развития критического мышления, но даже те выводы, которые удалось сделать (на основе наблюдения, опросов, самостоятельных работ учащихся) показали, что работа по технологии развития критического мышления значительно улучшает качество усвоения учащимися материала, т.к. информация лучше прорабатывается.

Например, проверка знаний по теме «Первая русская революция 1905—1907 гг. и ее последствия» в экспериментальном и контрольном классах показала, что экспериментальный класс легче справлялся с установлением причинно-следственных связей между социально-политической ситуацией в стране и началом революции; лучше усвоены исторические факты; учащиеся продемонстрировали способность давать анализ последствий революции и их влияние на изменение социально-политической ситуации в стране.

Изучение данной технологии продолжено в виде проведения эксперимента в рамках педагогической практики в феврале-марте 2010—2011 учебного года в 10 «Б» классе физико-математического профиля МОСШ № 19 г.Нижевартовска, ХМАО — Югры. Проведенные в этом классе уроки позволили выделить **проблемы применения технологии развития критического мышления на старшей ступени обучения:**

1. Технология требует хорошей теоретической подготовки и опыта педагога;

2. Применение технологии в середине учебного года и в незнакомом классе сложно и проблематично, т.к. приходится тратить много времени на выяснение способностей учащихся, адаптацию содержания и объемов материала под их развитие и т.п.;

3. Реализовывать все три стадии технологии лучше на одном уроке, при этом от педагога требуется грамотное временное планирование: а) приходя через один-два дня на новый урок, учащиеся из-за обилия учебной информации на других занятиях, могут и не вспомнить, что они проходили по истории в прошлый

раз; б) объем знаний, которые необходимо дать по стандарту, и объем знаний, который учащиеся способны воспринять — сильно расходится. У учащихся очень медленный темп работы, скорость чтения и письма.

4. Учащимся старших классов, привыкшим к традиционному обучению тяжело перестраиваться на активные и интерактивные формы работы, задания данного типа не выполняются, игнорируются, воспринимаются агрессивно, поэтому необходимо системное включение элементов технологии начиная с младших классов;

5. Технология Развития Критического Мышления — направлена непосредственно на *развитие мышления* — т.е. на формирование системы познания в целом. Через приемы технологии, по работе с текстами, она учит *мыслить вообще*: выделять причины и следствия, мнения и оценки; искать, изучать и анализировать факты, и на этом формировать собственные суждения.

#### Примечания

1. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. СПб., 2003.
2. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке. М., 2004.
3. Вишнякова Е. Вызываю вас... на мысль! URL: <http://www.ug.ru/archive/13041>
4. Шатилова, Н.Ю. Развитие критического мышления учащихся на уроках истории, обществознания, основ правовой культуры, основ налоговой грамотности // URL: <http://www.akipkro.ru/index.php/en/disseminacija/opit/katalog/2008/-436-2010-01-14-13-53-23.html>
5. Стил Дж., Мередит К., Темпл Ч., Уолтер С. Основы критического мышления. Пос. 1. М., 1997.
6. Темпл Ч., Мередит К., Стил Дж. Как учатся дети: Свод основ. Пособие. М., 1998.

*Д.В.Ажгибкова*

## РАЗМЫШЛЕНИЯ О ДВУХ СИСТЕМАХ ПОСТРОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПО ИСТОРИИ

В 1994 г. в РФ начался переход с линейной на концентрическую программу обучения по истории, дискуссии о преимуществах и недостатках которой ведутся по сей день. Почему же такие

споры вокруг линейной и концентрической систем преподавания истории? Проанализировав обе системы, обнаружила положительные черты у линейной системы — при отсутствии дублирования появляется возможность дать более насыщенный информацией материал; и отрицательные у концентрической — снижение качества образования.

Вероятно, самым серьезным недостатком линейной системы является изучение ранних периодов истории в V—VII классах и вынужденная в связи с этим адаптация учебного исторического материала к возрастным познавательным возможностям 10—13-летних подростков. Возможности вернуться к ранним периодам повторно, на более высоком теоретическом уровне, при линейной структуре нет. При современной системе профилизации обучения на старшей ступени (что соответствует общемировым тенденциям) возврата к линейной системе быть не может. В 5—7 классах, когда изучаются курсы Истории древнего мира, средних веков, концентрическая система сталкивается с той же проблемой, что и линейная — вынужденная адаптация учебного исторического материала к возрастным возможностям подростков.

Концентрическая система позволяет вернуться к этим периодам на более высоком теоретическом уровне, но т.к. все пройденное в этом возрасте не усваивается, а успешно забывается, приходится изучать тот же самый материал — стирается четкая разница между **концентрами**, т.е. происходит дублирование материала, а не изучение его на более высоком теоретическом уровне, вследствие чего, и происходит снижение качества образования.

Ученые спорят — что же делать в этой ситуации? Вот мнения некоторых из них:

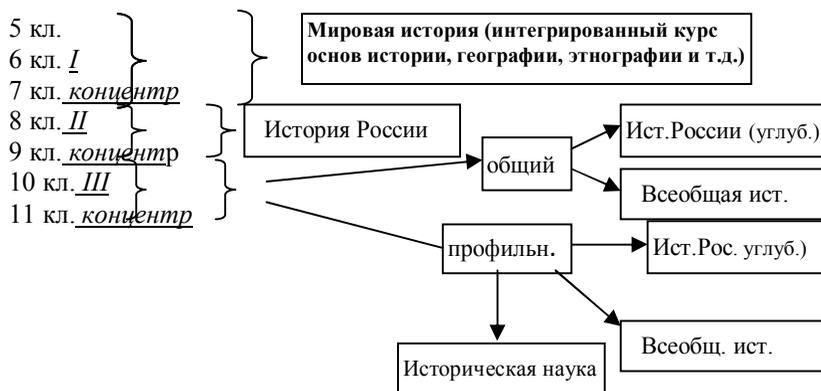
1. «Концентрическая система должна *делать ставку, в первую очередь, на развитие мышления*. Представленный материал становится предметом анализа, сопоставления. ...Только в условиях преподавания истории по концентрической системе можно реализовать в значительной степени многофакторный подход в изложении фактов, событий, явлений, процессов (ФСЯП)» — Юрий Зубков, кандидат исторических наук, доцент, зав. кафедрой гуманитарного образования Курского областного ИПКиПРО.

2. «Формирование целостных представлений об историческом прошлом должно осуществляться не за счет накопления все

большого количества «проверенных знаний», а прежде всего в ходе активной и творческой познавательной деятельности учащихся, благодаря личностному осмыслению исторических фактов и явлений. С этой точки зрения ни «линейная», ни «концентрическая» система сами по себе не гарантируют качество образования — вопрос заключается в правильном выборе методологических и методических основ исторического образования, адекватном отборе содержания» — Михаил Пономарев, к.и.н., доцент кафедры новой и новейшей истории МПГУ.

Проанализировав обе этих системы, очевидна большая проблема — бесцельно потраченное время в 5—7-х классах. Обе системы материал упрощают, ориентируют этот учебный период на усвоение узкого фактического материала (история Отечества и история Всеобщая изучаются в мельчайших подробностях). В линейной программе нет возможности вернуться к этому периоду (а знаний-то в силу возраста не осталось!), и в концентрической программе попусту тратится время в 10—11 классах.

Полагаю, что структура изучения курсов могла быть построена в следующем виде:



Основной принцип **трехконцентрической** системы — **от общего к частному**, без начального знания невозможно усвоение другого (нового).

<b>Название курса</b>	<b>Содержание</b>
<p><i>Мировая история (история стран и народов мира, включая историю России)</i></p>	<p><i>Основа</i> — цивилизационный подход.  <i>Основ. идея</i> — изучение различных цивилизаций (и стран внутри них) на основе сопоставления и сравнения (т.е. Древний Египет год 3000 д.н.э. строятся пирамида, а вот в это время обитатели Старой Европы не знали гончарного круга и колеса, а в Америке то-то, в Азии — то-то и т.д.).  <b>Задачи курса</b> (в порядке изучения школьниками):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Усвоение исторической хронологии;</li> <li>2. Основы картографии (чтение и элементарное ориентирование);</li> <li>3. Основы материковой географии (материковое ориентирование, самостоятельное важнейших мировых гос-в), идентификация себя в мировом пространстве;</li> <li>4. Основы этнографии (знакомство с различными расами, их чертами и ареалами расселения);</li> <li>5. Основы мировых цивилизаций в <i>сопоставлении и синхронности</i> (усвоение общей мировой хронологии):       <ol style="list-style-type: none"> <li>5.1. Происхождение человека (основы);</li> <li>5.2. Кроманьонцы;</li> <li>5.3. Цивилизации долин великих рек;</li> <li>5.4. Греция;</li> <li>5.5. Арабы;</li> <li>5.6. Византийская империя Древняя Русь и т.д.</li> </ol> </li> </ol> <p><b><u>Результаты обучения:</u></b> 1. осознания целостности развития человечества, места Истории России в Мировой истории; осознание себя в мировом пространстве.</p> <p>2. Фундаментальное усвоение истории России и Мировой истории (по истории России выглядеть знание в голове должно примерно так — призвание варягов, крещение Руси, первые судебники, монгольское нашествие, объединение вокруг Москвы, смута, Петр I, перевороты, отмена крепостного права, октяб. Рев., ВОВ, полет в космос,</p>

	<p>распад СССР) — т.е. небольшой объем фактического материала, но в законченной осознанной форме, и к тому же в контексте <u>общемирового развития</u>;</p> <p><u>Комплексное развитие мышления</u> — сравнение, сопоставление, анализ, синтез — с ранних лет закладывается в основу мышления.</p>
<b><u>История России и Всеобщая история</u></b>	Обычный школьный курс истории в 8—9 классах — на этом уровне развития учащиеся способны (имея фундаментальную базу заложенную в 5—7-х классах) освоить за два года, также здесь происходит начальное знакомство с источниками, и частично с историографией.
<b><u>Ист.России (углуб.)</u></b> <b><u>Всеобщая ист. — курсы интегрир.</u></b>	Цель подготовка к ЕГЭ — расширение знаний по истории. <i>Основы:</i> исторического исследования, источниковедения, историографии.
<b><u>Проф.: Ист.Рос. (углуб.)</u></b> <b><u>Всеобщ.ист. —</u></b> <b><u>Историческая наука</u></b>	Цель подготовка к ЕГЭ — расширение знаний по истории.  Россия в контексте мировой истории: экономика, социальная сфера, революционные движения, модернизация и т.д. Ист. наука — методология история, историческое исследование, историография, источниковедение.

Вот такая посетила меня мысль, мне кажется поиск отдельных методов обучения, насыщение школы информационными технологиями не способны качественно решить проблему, а данная **трехконцентрированная** система — и фундаментальность обеспечивает, и насыщенность фактическим материалом, также она продумана под профилизацию в старшей школе.

## **О МЕТОДИКЕ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ: ТРАДИЦИИ И ПОИСК НОВЫХ ПОДХОДОВ В СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ИСТОРИИ**

Изучение исторического процесса с позиций человеческой личности, анализ проблем отражения исторических событий в судьбах и самосознании человека, в процессах самоопределения личности, прежде всего в периоды социальных потрясений весьма актуальны для современной исторической науки. Актуальность темы и интерес к ней со стороны представителей не только науки, образования, но и политических, общественных структур выразился и в проведении международного коллоквиума в Санкт-Петербурге 7—10 июня 2010 г. «Человек и личность как предмет исторического исследования: Россия (конец XIX—XX в.)»<sup>1</sup>. Цель коллоквиума состояла в том, чтобы исследовать, каким образом концепции личности находили воплощение в российской политике, обществе и самосознании человека на протяжении ста лет, начиная с позднеимперского периода и до распада СССР. Проблемы и доклады, вынесенные на обсуждение, призваны привлечь внимание участников дискуссии к проблеме изучения личности в российской истории, к тем диалогическим практикам, посредством которых индивидуумы в России принимали или видоизменяли те модели личностей, которые существовали традиционно, либо предлагались им авторитетами в области политики, науки, религии и культуры.

Вместе с новыми подходами, обозначившимися к изучению личности в исторической науке, очевидна проблема и методики ее преподавания. Изучение персоналий в курсах школьной истории — важнейший сегмент исторического знания. Канула в лету методика классового подхода изучения личности, которая нередко способствовала обезличиванию содержания школьных курсов истории, ведь изучению тогда в первую очередь подлежали деятели революционного движения, лидеры коммунистических партий, вожди народных движений. Главный акцент при этом делался не на индивидуализации личности, не на ее своеобразии

и неповторимости, уникальности и т.п., а на проявлении в ней типичных черт, признаков представителя того или иного класса. Почти не рассматривались психологические характеристики исторической личности, мотивы и нравственные аспекты ее деятельности.

На смену методике классового подхода в середине 1990-х гг. пришла современная методика, обусловленная гуманизацией исторического образования, что предполагает повышенное внимание к личности, раскрытие идеи самоценности человека как субъекта социального развития. Речь шла не только об увеличении числа изучаемых персоналий, но и о переосмыслении методологических подходов к анализу деятельности выдающихся людей прошлого. Вновь оказался востребованным персонифицированный подход к изучению истории. По словам М.С.Ерохиной, при изучении исторической личности главное — всесторонняя оценка ее жизни и деятельности. Автор предложила шесть вариантов изучения исторической личности: Изучение личностей по пятиэтапному алгоритму; узнавание личности по характеристикам; сравнительный анализ характеристик двух и более личностей; оценка исторических личностей по поведению в экстремальных для Отечества и для себя обстоятельствах; определение качеств исторических личностей по умению предвидеть будущее; изучение жизни и деятельности исторических личностей посредством постепенного накопления знаний. Изучение педагогического опыта учителей по работе над формированием знаний у школьников об исторических личностях, свидетельствует о том, что в большинстве своем они работают по методике, описанной М.С.Ерохиной<sup>2</sup>. Между тем, в методике 1990-х гг. уже существовала модель, на основе которой рекомендовалось изучение личности в общеобразовательной школе. Именно она была взята за основу в преподавании курса МПИ студентам Нижневартковского государственного гуманитарного университета.

1. Поэтапное формирование знаний об исторической личности: от внешнего облика и фактов биографии к познанию черт характера, анализу мотивов поступков, далее к пониманию психологического состояния человека в момент принятия ответственного решения; наконец — к целостной характеристике.

2. Особое внимание уделяется деятельности личности в переломные, решающие моменты исторического развития, когда человек осуществляет выбор, повлиявший и на его судьбу, и на судьбу страны. Это позволяет раскрыть возможные альтернативы истории, показать роль ситуаций выбора, историческую значимость жизненной позиции человека.

3. Личность оценивается с различных точек зрения, в том числе норм той эпохи, в которой жил человек. Учащиеся знакомятся не только с мнениями историков, но и с высказываниями современников. Предлагаются задания на описание личности глазами современников, используются такие приемы как инсценировка, моделирование жизненных ситуаций.

4. Формируя суждения о поступках исторического деятеля, ученик получает право на субъективность и пристрастность. При этом нужно не только показать сложность и неоднозначность моральных оценок, но и сформулировать представление об общечеловеческих ценностях.

В период педагогических практик студентов было получено подтверждение, что на уроках истории учителей г.Нижевартовска все более получал жанр персонифицированной истории, позволявший через биографию исторического деятеля осветить важные события, особенности жизни страны и народа, раскрыть образ эпохи.

Одним из активно применяемых методов остается развернутая характеристика исторической личности<sup>3</sup>. В отечественной школе формированию умения давать развернутую характеристику личности уделялось всегда достойное внимание. Для характеристики личности применялся алгоритм. В нем заложена смысловая опора, на которой строится система знаний об исторической личности. Использование алгоритма предусматривает осмысленное, а не механическое запоминание большого по объему конкретно-исторического материала, позволяет учащимся самостоятельно анализировать и обобщать факты из разных источников и способствует формированию исторического мышления. Для характеристики применялись различные памятки алгоритмического характера. В старших классах нами рекомендовалось студентам дополнять характеристику исторической личности за счет привлечения политологических и социологических знаний. Студенты

знакомились с классификацией типов лидерства, разработанной М.Вебером (традиционное, рациональное, харизматическое). Подлежали выявлению и черты лидера популистского толка. При анализе взаимоотношений лидера и масс студенты на уроках знакомились учащиеся с понятиями «народ» и «толпа». Нами подчеркивался вопрос о политической этике, когда мы объясняли студентам, что это нравственная проблема, и она должна иметь место на уроке в связи с характеристикой исторического деятеля.

Журнал «Преподавание истории в школе» достаточно регулярно помещает статьи ученых о персоналиях, предоставляя учителю возможность использовать в учебном процессе новейшие достижения науки при изучении личностей<sup>4</sup>. Наличие рубрики «Портреты» создает условия для публикаций и обновления теоретических знаний учителей общеобразовательной школы. В начале 2000-х гг. библиотекой журнала выпускались специальные пособия, посвященные историческим личностям. В них интересные события и сюжеты прошлого России раскрываются на примере жизни и деятельности ряда исторических лиц. Например, «История России в лицах: IX—XVII вв.», «История России в лицах. Первая половина XVII в.: государственные деятели Смутного времени»<sup>5</sup>. Неплохим подспорьем для учащихся основной школы может стать серия исторических очерков «Страницы истории», изданная в конце 1990-х гг., где представлены сведения о самых известных личностях отечественной истории<sup>6</sup>.

В современной дидактике истории наблюдается поиск эффективных методик изучения личности, направленный на объяснение мотивов их поступков, факторов, повлиявших на действия; стремление понять психологию личности. В этой связи нередко появляются работы, выполненные в русле междисциплинарности, соединяя в себе методы исторических, психологических, педагогических наук. На кафедре истории России Нижневартковского государственного гуманитарного университета имеется опыт проведения психолого-исторических исследований и участие в конференциях Международной ассоциации исторической психологии, публикации в сборниках материалов основных результатов исследований)<sup>7</sup>. Предпринимались попытки выполнения историко-психологических работ и студентами. Так, С.А.Губайдулиной была защищена выпускная квалификационная работа

по теме: «Теории личности и изучение исторических персоналий», где ею была разработана модель характеристики исторического деятеля с учетом психологической направленности личности и ее подструктур. Анализу подлежали также опыт, особенности эмоционально-волевой сферы, биопсихические свойства личности<sup>8</sup>. В последние годы историко-психологические исследования заметно активизировались. Например, в 2008 г. в Барнаульском государственном педагогическом университете была защищена диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук А.В.Маланичевой «Развитие познавательной мотивации учащихся в процессе изучения исторической личности»<sup>9</sup>. Растет число магистерских диссертаций по названным проблемам. Поставленные новые вопросы в изучении личности нуждаются в глубоком осмыслении и требуют совместных усилий историков, философов, политологов, психологов, педагогов. Необходимы новые методики изучения личности как в науке, которые должны ответить на главный вопрос: насколько изучение личности способно приблизить исследователя к осмыслению актуальных проблем российской истории, так и в изучении истории школьниками.

Кроме сугубо академического и образовательного интереса обсуждение проблемы изучения личности в российской истории имеет и несомненное значение для понимания политических и культурных процессов в современной России.

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Международный коллоквиум в Санкт-Петербурге 7—10 июня 2010 г. «Человек и личность как предмет исторического исследования: Россия (конец XIX—XX в.)» [Электронный ресурс]. URL: [urokiistorii.ru/.../chelovek-i-lichnost-kak-predmet](http://urokiistorii.ru/.../chelovek-i-lichnost-kak-predmet). (08.02. 2011).

<sup>2</sup> Ерохина М.С. Историческая личность: Современная методика изучения // Преподавание истории в школе. 1996. № 7. С. 50—52.

<sup>3</sup> См. например: Шкарина Н. Умение составлять характеристику исторической личности // ПИШ. 1983. № 3; Копелов Д.Н. Личность исторического деятеля в преподавании истории // ПИШ. 1989. № 5; Лернер И.Я. О роли человека в истории // ПИШ. 1990. № 2; Мыскин В.А. Изучение личности исторического деятеля // ПИШ. 1991. № 4; Путинцева Е. В. Методика изучения исторической личности [Электронный ресурс]. URL: [oodi.ru/files/materials/129/metodika-izucheniya-istoricheskoy-lichnosti.doc](http://oodi.ru/files/materials/129/metodika-izucheniya-istoricheskoy-lichnosti.doc) (08.02. 2011).

<sup>4</sup> Муромцева Л.Л. Он свято верил в парламентаризм // ПИШ. 2001. № 4; Чернова М.Н. Иван Дмитриевич Сыгин (1851—1934) // ПИШ. № 7; Богданов А.П. Патриарх Никон // ПИШ. 2003. № 10; Гусев А.В. Человек в истории: царь Алексей Михайлович // ПИШ. № 5; Богданов А.П. Первый патриарх всея Руси Иов // ПИШ. 2005. № 3; Богданов А.П. Патриарх Игнатий // ПИШ. № 5; Шардаков В.С. Туполев Андрей Николаевич (1188—1972) // ПИШ. № 4; Новиков И.А. Горный генерал Георг Вильгельм де Геннин // ПИШ. 2009. № 10; Базанов С.Н. Генерал Лавр Георгиевич Корнилов // Там же; Командующий парадом Победы (Портрет маршала К.К.Рокоссовского) // ПИШ. 2010. № 5; Феномен В.С.Абакумова // ПИШ. № 4.

<sup>5</sup> Морозова Л.Е. История России в лицах. Первая половина XVII в.: государственные деятели Смутного времени. М., 2000; Перхавко В.Б. История России в лицах: IX—XVII вв. М., 2000.

<sup>6</sup> См. например, Сахаров А.Н. Александр Невский. М., 1998; Кизеветтер А.А. День царя Алексея Михайловича. М., 1998; Митяев А.В. Адмирал Ушаков. Адмирал Нахимов. М., 1998, и др.

<sup>7</sup> См. например, Алексева Л.В. Тихон Сенькин — гроза Обского Севера // Человек в экстремальных условиях: историко-психологические исследования. Материалы XVIII межд. науч. конф. (Санкт-Петербург, 12—13 декабря 2005) / Под ред. С.Н.Полторака. СПб.: Нестор, 2005. Ч. 1. С. 18—22; Алексева Л.В. Иван Федорович Ного и его время (1891—1947) // Человек в контексте своего времени: опыт историко-психологического осмысления. Материалы XX межд. науч. конф. (Санкт-Петербург, 18—19 декабря 2006) / Под ред. С.Н.Полторака. СПб.: Нестор, 2006. Ч. 1. С. 5—8, и др.

<sup>8</sup> Губайдулина С.А. Теории личности и изучение исторических персоналий. Дипломная работа. Нижневартовск, 2002.

<sup>9</sup> Маланичева А.В. Развитие познавательной мотивации учащихся в процессе изучения исторической личности. Дис. ... к-та пед. наук. Барнаул, 2008. 214 с. [Электронный ресурс]. URL: [www.dissland.com/.../razvitie\\_poznavatelnoy\\_motivatsii\\_uchashchihsya\\_v\\_protsesse\\_izucheniya\\_istoricheskoy\\_lichnosti.ht...](http://www.dissland.com/.../razvitie_poznavatelnoy_motivatsii_uchashchihsya_v_protsesse_izucheniya_istoricheskoy_lichnosti.ht...) (08.02. 2011).

*Л.В.Алексева*

## **ДЕЛОВЫЕ ИГРЫ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ИСТОРИКОВ**

Осуществление учебного процесса при помощи интерактивных технологий делает востребованным деловые игры — достаточно сложные способы организации деятельности студентов. Деловые игры среди методов интерактивного обучения занимают ведущее место по объему внедрения и роли в процессе обучения

взрослых. Подобные игры применяются регулярно при изучении дисциплин методического цикла, как в обучении бакалавров, так и магистров. Деловая игра отличается от других методов обучения тем, что дает возможность участникам «прожить» некоторое время в изучаемой производственной ситуации, приобрести опыт профессиональной деятельности в новых условиях.

Ниже предлагается конспект занятия в форме деловой игры.

**Деловая игра для студентов 3 курса бакалавриата профиль:  
«социально-экономическое образование» (4 ч.)**

<b>№ занятия</b>	<b>Вид деятельности</b>	<b>Содержание деятельности</b>
1 (2 ч.)	Подготовка к игре	Деление на группы, распределение ролей; Работа с кейсами над поставленными проблемами; Оформление текстов для публичного выступления; подготовка аудитории
2 (2 ч.)	Игра «Предпрофильная подготовка»	Методическое совещание в школе Процедура План работы совещания Итог

**Подготовка к игре**

**Ресурсы игры:** Кейсы с необходимыми материалами для решения поставленных задач.

**Группа 1. Администрация школы (директор, завуч, методист, эксперт)**

**Задания**

**Директору:**

1. Подготовить текст выступления на тему: «**Что такое предпрофильная подготовка?**»

**План выступления**

1. Понятие «ПП».
2. Цели и задачи ПП.
3. Базовая модель ПП.

2. Составить план работы методического совещания (подготовиться к его проведению, подобрать кандидатуру секретаря для ведения протокола); распределить время. Сделать вступление и заключение.

**Завучу:**

1. Какие организационно-методические мероприятия необходимо осуществить в школе для организации предпрофильной подготовки?
2. Разработать план мероприятий и представить их коллегам для обсуждения.

**Методисту:**

Изучить методическую литературу и подготовить выставку методической литературы по проблеме предпрофильной подготовки, оформить ее, представить коллегам.

**Эксперту:**

В ходе подготовки игры и ее проведения осуществлять консультационную поддержку, проводить экспертные действия.

**Группы 2—3. Учителя**

**Задание**

1. Подготовить текст выступления по теме: Что такое элективные курсы? Требования к ним.
2. Разработать перечень элективных курсов по истории и обществознанию для вашей школы.

Тип элективного курса	Название	Количество часов	Класс	ФИО учителя
Предметные	1. 2. 3.			
Профорориентационные	1. 2. 3.			

Информационные	1. 2. 3.			
----------------	----------------	--	--	--

3. Дать обзор имеющимся программам элективных курсов.

## **Игра**

**Тема: «Предпрофильная подготовка». Форма:  
Методическое совещание в школе**

### **Требования к участникам**

1. Знание Концепции профильного обучения.
2. Владение основным понятийным аппаратом: профильная школа, предпрофильная подготовка, элективные курсы.
3. Располагать методическими рекомендациями для разработки программ элективных курсов.

### **Этап 1. Введение в игру. Актуальность.**

**Цель игры:** получить обобщенное представление студентов о предпрофильной подготовке; необходимых мероприятиях, элективных курсах; подготовиться к разработке программы элективного курса.

### **Этап 2. Методическое совещание (тема, цель, ход)**

1. «Что такое предпрофильная подготовка?» (директор)
2. Организационно-методические мероприятия для введения предпрофильной подготовки (завуч)
3. Современная методическая литература по организации предпрофильной подготовки (методист)
4. Что такое элективные курсы. Требования к ним (учителя)
5. Возможный перечень элективных курсов для нашей школы (учителя)
6. Обзор программ элективных курсов (Учителя)
7. Подведение итогов (эксперт)

### **Этап 3. Рефлексия**

1. Какие проблемы встретились при подготовке и организации игры?

2. Как справились с ролями ее участники?
3. Что получилось лучше всего, а что хуже. Почему?
4. Что дала Вам игра в личностном и профессиональном развитии?

**Домашнее задание:** Разработка программы элективного курса, оформление, подготовка к презентации.

Указанная игра проводилась при помощи кейс-метода, что потребовало от студентов умения работать с большими комплексами источников. У некоторых это вызвало определенные затруднения. Кейс-метод — довольно сложная многоаспектная технология обучения, которая представляет собой специфическую разновидность исследовательской аналитической технологии, т.е. включает в себя операции исследовательского процесса, аналитические процедуры. Он выступает как способ коллективного обучения, важнейшими составляющими которого являются работа в группе и подгруппах, взаимный обмен информацией.

В целом игра способствовала формированию более детальных представлений о специфике методической работы учителя в школе, в частности о такой ее форме как методическое совещание.

*Е.А.Маркина*

## **ПРОБЛЕМА ВАРИАТИВНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ШКОЛЬНОМ ИСТОРИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИЕ ЮГРЫ**

В старших классах современной школы в рамках профильного обучения внедряют курсы по выбору или элективные курсы. Введение вариативных курсов на базе профильной школы в Югре началось с 2008 года, в связи с постановлением Департамента образования и науки ХМАО — Югры и переходом к профильному обучению.

Эти курсы выполняют ряд образовательных задач, согласно Концепции профильного обучения на старшей ступени профильного

образования, одна из них — реализация вспомогательных функций по отношению к базовым и профильным курсам, другая — направлена на удовлетворение познавательных интересов обучающихся в различных областях гуманитарной профессиональной деятельности.

Исходя из этих задач на ступени среднего (полного) общего образования, в соответствии с Федеральным базисным учебным планом, курсы по выбору выполняют ряд функций в образовательном процессе:

- Индивидуализация обучения и социализация учащихся;
- Создание условий для того, чтобы ученик утвердился в сделанном им выборе направления дальнейшего обучения и профессии;
- Углубленное изучение выбранных базовых и профильных учебных предметов, удовлетворение образовательных потребностей учащихся;
- Получение дополнительной подготовки для сдачи единого государственного экзамена и так же вступительных испытаний в высшие учебные заведения.

Осуществление выше представленных целей в современном историческом школьном образовании Югры столкнулась с рядом проблем:

- Широкий спектр и разнообразный характер элективных курсов ставит отдельную школу в затруднительное положение в выборе качественных элективных курсов. Поэтому школы прибегают чаще к авторским курсам учителей данного учебного заведения, которые имеют узкую тематику, а исторического назначения курсы не имеют профессиональной направленности или отсутствуют (например: курс «История Британии», курс «Трудные и дискуссионные вопросы изучения истории России» и др.)
- Нехватка профессиональных педагогических кадров (в частности магистров по профильной подготовке), отсутствие соответствующего учебно-методического обеспечения (методическая литература, учебные и наглядные пособия и т.д.).
- Трудности в достижении сбалансированного соотношения часов в учебном плане. Перегруженность учебного процесса (профильные, базовые предметы, около 6 элективных курсов).

- Реализация содержания в учебном процессе курсов имеет традиционные формы (урок). Учителя забывают о возможной роли исследовательской деятельности учащихся в процессе освоения содержания курса, занятий в игровой форме, использовании различных педагогических технологий (технологии интерактивного обучения, развития критического мышления и т.д.).

- Затруднение у учащихся в выборе вариативного курса. Школьники мало информированы о курсах по выбору. Они сравнивают этот вид занятий с уроками, кружками, факультативами. Относятся как к занятиям по желанию.

- Оценивание результатов образовательной деятельности учащихся в рамках курса по выбору. Как и за что оценивать школьника, чтобы повысить мотивацию к изучению курсов.

Решение этих проблем требует в современном историческом школьном образовании Югры в том числе и взаимодействия школы с иными образовательными и культурными учреждениями (вузами, музеями, библиотеками, школами искусств и др.). Особенно школам необходимы партнерские отношения с кафедрами истории вузов Югры. Следует подчеркнуть, что в текущем году состоится первый выпуск магистров в Нижневартовском государственном гуманитарном университете по специализации «Теория и методика обучения истории в профильной школе», что положит начало процессу подготовки высоко квалифицированных кадров для профильной школы в Ханты-Мансийском автономном округе.

**МОДУЛЬНАЯ И МОДЕЛИРУЮЩАЯ ТЕХНОЛОГИИ  
ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ  
СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН  
В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

*Знания не передаются,  
знания образуются,  
передается информация.*

*А.Б.Гутников*

Системы образования в любой стране призваны способствовать реализации основных задач социально-экономического и культурного развития общества, так как именно учебное заведение во многом готовит человека к активной деятельности в разных сферах экономической, культурной, политической и социальной жизни общества.

Определение стратегических направлений развития системы образования волнует практически все мировое сообщество. Так, например, по результатам опросов работодателей американский педагог Ф.С.Шлехти сделал вывод, что обществу XXI века нужны люди, которые умеют учиться самостоятельно, обладают творческим мышлением и богатым словарным запасом, основанном на глубоком понимании гуманитарных знаний, способные повысить квалификацию, переквалифицироваться, получить любые необходимые дополнительные знания и решить разнообразные проблемы<sup>1</sup>.

Подобные запросы к молодому специалисту выдвигаются и в современном российском обществе. Как считает профессор, д.и.н. Л.В.Алексеева, объективные потребности нынешнего информационного общества требуют широкого внедрения в учебный процесс образовательных учреждений развивающих и личностно-ориентированных технологий, в том числе и в процесс преподавания предметов социально-гуманитарного цикла, таких как философия, история, право<sup>2</sup>.

Для реализации этой задачи, как отмечают многие современные исследователи, необходимо, прежде всего, создание учебных условий, при которых каждый учащийся вовлечен в активный познавательный процесс и применяет на практике эти знания.

Таким образом, изменение парадигмы образования сегодня во многом зависит от внедрения новых, либо инновационных педагогических технологий, вытесняющих традиционные методы и формы учебной работы, среди которых наиболее адекватными поставленным целям являются: «обучение в сотрудничестве» или в различных видах групповой работы, уровневая дифференциация, модульное обучение, метод проектов, моделирующая технология обучения и др.

Эти инновации достаточно легко применимы в условиях классно-урочной системы занятий, без особого изменения содержания обучения, определенного федеральным государственным образовательным стандартом и, к тому же способствуют интеллектуальному развитию обучающихся, их самостоятельности, развитию критического мышления, доброжелательности по отношению к педагогу и друг другу, и др.

Учитывая образовательные постулаты, предположим, что качественная эффективная реализация преподавателем указанных целей и задач обучения философии, истории и права вполне возможна, но при условии использования активных форм и методов обучения, позволяющих вовлечь в учебный поиск по достижению целей урока всех обучающихся, создать определенную мотивацию к учебной деятельности, организовать ситуацию самообучения, взаимообучения, помочь им приобрести или закрепить опыт сотрудничества в группе, микрогруппе, в паре, опыт ведения диалога, дискуссии, приобщения к творческой деятельности, провести контроль, самоконтроль и т.п.

Исходя из выше указанного, **методологическая сторона инновационной работы преподавателя и студента** определяется следующими параметрами:

**Объект инновационной работы:** формы и методы организации активной познавательной деятельности студентов.

**Предмет инновационной работы:** технология модульного обучения и имитационная (моделирующая) технология обучения как способы активизации познавательной деятельности обучающихся.

**Цель инновационной работы:** использование технологии модульного обучения и имитационной (моделирующей) технологии обучения в процессе преподавания социально-гуманитарных дисциплин, а также выявление эффективности их применения на учебных занятиях.

**Задачи инновационной работы:**

— определение особенностей технологии модульного обучения и имитационной (моделирующей) технологии обучения и рассмотрение их содержания;

— выявление эффективности применения технологии модульного обучения и имитационной (моделирующей) технологии обучения на этапах проведения уроков, организации итогового контроля, организации внеаудиторных мероприятий;

— разработка учебно-методического комплекса с применением указанных технологий и составление рекомендаций по практическому применению полученных результатов.

**Управление познавательной деятельностью студентов посредством модульной и моделирующей технологий обучения**

Главным фактором развития личности выступает предметно-практическая деятельность, то есть деятельность человека, направленная на усвоение знаний, умений и навыков разных форм общественно-исторического опыта и их применение в решении новых задач.

Опыт собственной педагогической деятельности по преподаванию социально-гуманитарных дисциплин свидетельствует, что управлять познавательной деятельностью студентов, направленной на формирование умения творчески мыслить, наиболее целесообразно при ориентировании на *антропоцентрическую модель образовательного процесса*, в основе которой лежит теория К.Г.Роджерса о «*недирективном*» обучении и тезис о самостроительстве, самосозидании, самовыстраивании неповторимой и уникальной личности.

Построение педагогического процесса, ориентированного на антропоцентрическую модель, совершенно по иному определяет роль его участников, в частности, студент настраивается

на самообучение и движение вперед соответственно своим возможностям, а преподаватель проектирует условия, в которых предстоит находиться обучающемуся и выступает консультантом, наставником, соавтором, коучем.

### **Проектирование учебного процесса**

Одной из приоритетных целей образования в Российской Федерации, становится формирование разумного, рефлексивного человека, не воспринимающего слепо набор некоторых деклараций, а способного к их критическому рассмотрению, человека, способного анализировать действия других людей и, в равной степени, основания своих собственных действий; формирование человека, способного к самокоррекции своего поведения, его организации и планированию в изменяющейся ситуации, нахождению себя в новых и непростых условиях жизни.

Реализация указанной выше образовательной цели в сложившейся системе образования сегодня возможна через изучение предметов социально-гуманитарного цикла, в число которых входят философия, история и право. Эти предметы здесь следует рассматривать как действенный инструмент мышления, обеспечивающий функционирование деятельности и поведения студентов на качественно ином (логическом, культурном, разумном) уровне.

Для своего использования в таком качестве философия, история, право должны изучаться на основе специально спроектированной педагогической технологии, где построение курсов «История», «Основы права» и «Основы философии» и отбор их содержания сориентированы, прежде всего, на развитие мышления учащихся, формирование их разумного и рефлексивного поведения, где предметом освоения выступают не отдельные умственные действия и операции, а целостный процесс мышления, связанный с такими основными характеристиками, как: самокоррекция, критериальность и способность к умозаключениям.

В основе собственного педагогического деятельности лежит идея создания учебных условий с использованием интерактивных методик, в частности, модульной и моделирующей технологий обучения, посредством которых выносятся правовые, исторические и философские проблемы для обсуждения и обучающийся

пытается активизировать свое мышление для их решения в макро- и микросоциуме. И если учащийся сможет сознательно в пределах аудиторного занятия находить и конструктивно решать предложенные проблемы, то он сможет этот опыт перенести и в свою повседневную жизнь.

В основе педагогической деятельности — модульная технология обучения. Диагностические цели и задачи по предметам определяются в *рабочих программах* по курсам «История», «Основы права» и «Основы философии», в соответствии с которыми учебный материал разбивается на учебные модули, по разделам и темам, подлежащим усвоению в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом, имеющие практическую, в том числе профессиональную направленность на освоение определенных практических действий. В содержании каждой дидактической единицы подробно расписаны: цели и задачи ее изучения, требования к знаниям и умениям студентов, методы обучения, общие задачи оценки знаний и умений студентов, а также какую долю в процентах к общей оценке за «единицу-модуль» составляют те или иные компоненты знаний и умений. Причем, каждый студент ведет журнал-дневник текущих отметок, полностью повторяющий содержание всех единиц-модулей со всеми вышеперечисленными требованиями.

Для организации и управления познавательной деятельностью во время текущего контроля разработан комплекс практических работ, представленных в рабочих тетрадях (силлабусах) по учебным дисциплинам «История», «Основы философии» и «Основы права».

### **Опытно-экспериментальная деятельность**

На основе *рабочей программы* (заданным в ней параметрам) организуется собственно *обучение*, где приоритетными формами организации усвоения и закрепления знаний, кроме тематических лекций, являются *проблемные лекции, лабораторные занятия и семинары с применением интерактивных методик*, в частности, имитационной (моделирующей) технологии обучения, посредством которой возможно закрепить или сформировать следующие умения:

— умение четко высказывать свои мысли;

- умение слушать других участников;
- умение приводить аргументы;
- умение взвешивать основательность доводов;
- умение находить и разрешать противоречия;
- умение анализировать свою деятельность с преподавателем и группой.

Имитационная (моделирующая) технология (ИмТО) относится к технологиям «активного обучения» и предоставляет возможность моделировать в учебном процессе различного рода отношения и условия реальной жизни, в которых обучающийся выступает не пассивным объектом учебного процесса, а субъектом своей деятельности.

Основными способами моделирующей технологии, которые апробируются на учебных занятиях, являются:

— *Анализ конкретной ситуации.* Задается реальная правовая ситуация, которая имела те или иные последствия (положительные или отрицательные) для обучающегося. Обучающиеся должны вычленив проблему, сформулировать ее, определить, каковы были условия, какие выбирались средства решения проблемы, были ли они адекватны и почему, и т.д. В данном случае анализируется уже совершившееся действие.

— *Решение ситуаций.* Моделируется нерешенная ситуация. Обучающиеся должны не только сформулировать проблему, но, разделившись на группы, разобрать варианты ее решения. Затем организуется «защита» решений, коллективное обсуждение.

Изучение конкретной темы или раздела по истории или философии завершается организацией текущего контроля. Для выявления *обратной связи и объективного контроля знаний* разрабатываются *проверочные работы*, включающие в себя проблемные вопросы и тестовые задания по разделам.

Итоговые результаты выявляются на зачетах или экзаменах, где также периодически практикуются интерактивные формы и методы в зависимости от возможностей студентов. Отметки выставляются в соответствии с уровнем сформированности профессиональной компетентности по таким критериям, как: специальная, технологическая, социально-коммуникативная и рефлексивная компетенции.

Таким образом, использование модульной и моделирующей технологий, прежде всего, направлено на выявление эффективных способов преподавания предметов социально-гуманитарного цикла (создание обучающей системы в виде готового продукта, состоящего из рабочей программы, дидактических и технических средств обучения и программ итогового контроля по предметам «История», «Основы права» и «Основы философии»).

#### **Примечания**

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С.Полат. М.: Изд. центр «Академия», 1999. С. 8.
2. Алексеева Л.В. Школьное обществознание: история, теория и проблемы методики обучения. Нижневартовск, 2005. С. 54.

*И.Н.Дмитренко*

### **ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ**

В начале XXI века одной из основных сторон социальной жизни в международном масштабе является поиск взаимопонимания между народами и государствами, имеющими различные интересы. Мир стал многополярным, и зачастую принципиальные противоречия в интересах определяются различиями в культуре, истории, традициях и т.д. Толерантность — это готовность признать любого конкретного человека, любую конкретную культуру и мировоззрение такими, какие они есть. Многое может не нравиться в человеке, культуре, но мы обязаны признать за ими право на существование и развитие, если они не посягают на права и интересы других. Толерантность есть готовность и способ конструктивно действовать в многообразном мире.

В наше сложное время очень важно руководствоваться принципом толерантности, особенно в борьбе с такими деструктивными явлениями, как экстремизм, терроризм, наркомании. Толерантность как раз и есть то мировоззрение, которое противостоит экстремизму, потому что экстремизм, являясь формой насилия,

формой утверждения какой-либо позиции, отрицает права на существование.

Декларация принципов толерантности, которая была принята ЮНЕСКО в 1995 году, определяет толерантность, как духовно-нравственное, социальное, религиозное, культурное, политическое, правовое требование к отдельным людям, группам людей и государствам. А проявление нетерпимости выступает угрозой демократии, стабильности, безопасности. Нетерпимость является причиной большинства религиозных, межнациональных и других противостояний.

В преодолении нетерпимости важную роль играет качественное образование. Именно через обучение толерантности человек овладевает умением проявлять адекватное отношение к иной культуре, иному образу жизни. Толерантность в образовании — это сложная проблема. И она отнюдь не становится проще от того, что в последнее время ее обсуждают в России широко и часто. Образование, как фактор социализации личности, создает условия для формирования обеих сторон толерантного сознания и поведения: терпимости и согласия. В школах и других учебных заведениях создается атмосфера соревновательности, конкуренции; происходит идентификация личности; формируются такие важные формы коммуникации как дружба, толерантность, товарищество, приятельские и неприятельские отношения. В школе учат строить отношения с различными людьми, регулировать собственное поведение согласно принятым нормам и ожиданиям окружающих. Образование — тот социальный институт, через который может происходить осознанное формирование толерантного сознания и поведения учащихся как через систему воспитательной работы, так и через содержание учебных планов общего, среднего, профессионального и высшего образования (3, [www.toleranc.ru](http://www.toleranc.ru)). Согласно основной доктрине образования XXI века, выдвинутой всемирной организацией ЮНЕСКО, обучение человека на протяжении всей его жизни не должно сводиться к простому накоплению знаний. Поэтому нужна особая государственная политика в области образования, направленная на достижение социального согласия, готовности к терпению со стороны одних и к справедливости — со стороны других. Из этих двух форм толерантного поведения и складывается реальная мера общественного

согласия, достаточная для сохранения социальной стабильности. Именно эти аспекты толерантности должны усваиваться и осознаваться через систему образования и воспитания (1, с. 5—15). Школа является самым прямым способом приобщения к социальным ценностям. В той мере, в какой лидеры сообщества. Родители, органы управления школьным образованием, специалисты по подготовке учителей и сами учителя сосредотачивают свое внимание на программах воспитания толерантности, школа становится центром воспитания всего сообщества. Это обосновано, поскольку толерантность является важным фактором устойчивости не только школы, но и общества в целом. Поэтому именно в школе происходит прогнозирование и планирование будущего, через школу сообщество формирует и утверждает собственные перспективы. Однако следует сразу отметить, что педагоги, взявшие на себя задачу формирования личности ребенка в духе толерантности, неизбежно столкнутся с множеством проблем, среди них — проявление интолерантности (2, с. 50—61). В целом, терпимость, толерантность как одно из следствий социализации и окультуривания ведет либо к утере идентичности с собой, либо к развитию своей идентичности на новых качественных основаниях, поддерживаемых социокультурной средой. Своеобразная «утеря себя» и является тем следствием в указанном процессе, которое и составляет причину многих культурных несоответствий, проблем социокультурного бытия человека. Но эти проблемы проявляются тогда, когда от человека требуется его уникальность и самоидентичность. Тем самым толерантный человек — это не просто тот, кто терпим к людям, каковы бы они ни были, а терпим относительно требований, предъявляемых ко всем людям со стороны социокультурной среды. Таким образом, толерантность в образовательном процессе предполагает отказ от императивных и манипулятивных действий и ориентирует на переход в управлении учебно-познавательной деятельностью обучаемых на развивающую стратегию. В основе формирования толерантности лежит диалогический тип взаимодействия обучающихся с обучаемыми. Так как состав обучаемых неоднороден, предполагается наличие у каждого из них и неоднородных, различных мировоззренческих установок и ценностных ориентаций. Толерантный подход основывается на осмыслении обучающим

внутренней «картины мира» обучаемого (его знаний, убеждений, ценностей) и регуляции учебных действий ученика с учетом его же позиции. Другими словами, формирование социальной толерантности ребенка имеет своей конечной высшей целью поддержание определенной общественной нормы, определенного социального порядка. Доброжелательность и доверие возможны лишь на основе взаимопонимания и снисходительности, то есть терпимости и согласия. Именно здесь обнаруживается связь между толерантностью и безопасностью; в этом аспекте и проявляется роль толерантности как основы социального порядка, то есть социальная безопасность. Формируя социальную толерантность мы формируем фактор социальной безопасности. Единственная опасность здесь — это попытки использовать толерантность одних в интересах других. Потому формирование толерантности должно дополняться реальными действиями по недопущению превращению толерантности в орудие (средство, способ) достижение целей за счет интересов других (4, [www.toleranc.ru](http://www.toleranc.ru)).

#### **Примечания**

1. Декларация принципов толерантности // Первое сентября. 2001. № 29.
2. Уолцер М.О. О терпимости / Пер. с англ. И.Мюрнберг. М., 2000.
3. Мацковский М. Толерантность как объект социологического исследования // URL: <http://www.toleranc.ru>
4. Скворцов Л. Толерантность: иллюзия или средство спасения // URL: <http://www.toleranc.ru>

*Е.А.Маркина*

### **К ДИСКУССИИ О ПРОБЛЕМЕ ОЦЕНИВАНИЯ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ**

Одним из дискуссионных вопросов в реализации одного из компонентов профильного обучения — элективных курсов, является критерии оценивания результатов данного вида занятий. В нормативных документах, не прописаны правила итоговой аттестации по результатам изучения курса. В Концепции профильного

обучения на старшей ступени общего образования упоминается только то, что «по элективным курсам единый государственный экзамен не проводится» [1].

Это дает возможность учителю или администрации школы самостоятельно формировать содержание и правила усвоения курса по выбору.

Тем не менее, в любой образовательной программе планируется достижение определенных результатов, которые необходимо диагностировать в ходе учебного процесса. В данном случае необходим интегрированный анализ результатов, учитывающий количественную и качественную составляющие курса. Выбор учителем конкретной формы отчетности зависит от целей и тематики элективной программы, особенностей познавательной деятельности учеников и собственных профессиональных предпочтений [2].

Критерии оценки должны быть прописанным в программе курса, в понятной для учащихся форме. Они должны соответствовать ряду требований:

1. Необходимо указать, какие именно компоненты содержания подлежат оцениванию.

2. Подробно описать средств и технологию оценивания, особенно для заданий, связанных с творческой деятельностью школьников.

3. Средства контроля должны быть разнообразными, позволяющими оценить знания учащихся, проследить изменение в развитии и личностных качествах школьников.

4. Средство контроля должно соответствовать целям и задачам элективного курса.

5. Элементы обязательного содержания программ должны подлежать точному оцениванию.

6. Предусматривается не только итоговый контроль, но и возможность отслеживать промежуточные результаты обучения [3].

Формы отчетности по элективным курсам разнообразны, они могут быть как традиционными (пятибалльная шкала, зачет / незачет), так и прогрессивными (рейтинг, проект, портфолио).

В педагогических исследованиях предлагается следующая последовательность в выборе формы отчетности.

По мнению Д.С.Ермакова в контроле уровня достижений учащихся в курсах по выбору, чаще всего применяется — зачетная система (зачет / незачет), также пятибалльная система [4].

Д.А.Ершов предлагает систему рейтинговых технологий. В основе данной технологии лежат принципы объективности, систематичности, гласности, что делает ее эффективной. Система рейтинговой оценки учебных достижений подразумевает последовательное прохождение ряда этапов:

1) определение перечня оцениваемых видов учебной деятельности;

2) разработка системы оценок;

3) разработка системы «штрафных очков» за невыполненное учебное задание. По окончании курса все полученные оценки и штрафные очки суммируются, затем штрафные очки вычитаются из суммы полученных оценок, результат является достижением учащихся [5].

Большинство исследователей, по мнению А.А.Зубрилина акцентируют внимание на проектных работах, в которых ученики демонстрирует сформированные у них навыки и умения, и результат исследования декларируют на конференциях, где ученики показывают уровень полученных знаний [6].

Также перспективной формой оценки учебных достижений учащегося является портфолио. Это совокупность самостоятельно выполненных учеником работ и документально подтвержденных достижений (грамоты, дипломы, сертификаты и т.д.) [7].

Все выше перечисленные формы оценивания могут применять как по отдельности, так и сочетаться. При этом апробация на элективных курсах оценочных шкал, отличительных от традиционных, может, дать материал для дальнейшего овладения принципов гуманной, личностно ориентированной педагогики и ее технологии учения не принуждением, а успехом [8].

### Примечания

1. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования / Профильное обучение: Информационные материалы к региональной программе развития образования / Сост.: Л.М.Ванюшкина, Э.В.Ванина. СПб.: СПбАПО, 2005. С. 11.

2. Воронина Г.А. Элективные курсы: алгоритмы создания, примеры программ [Текст]: Практик. рук. для учителя. 2-е изд. М.: Айрис-Пресс, 2008. С. 46.
3. Ершов Д.А. Элективные курсы профориентационной направленности. Для учащихся 10—11-х классов гуманитарного профиля обучения: учеб.-метод. пособие / Д.А.Ершов; под ред. Т.В.Черниковой. М.: Глобус, 2007. С. 11.
4. Ермаков Д.С. Организационно-педагогические проблемы разработки и изучения элективных курсов // Профильная школа. № 3. 2009. С. 40.
5. Ершов Д.А. Элективные курсы профориентационной направленности. Для учащихся 10—11-х классов гуманитарного профиля обучения: учеб.-метод. пособие / Д.А.Ершов; под ред. Т.В.Черниковой. М.: Глобус, 2007. С. 12.
6. Зубрилин А.А. О некоторых проблемах внедрения элективных курсов // Педагогика. № 7. 2007. С. 35.
7. Ершов Д.А. Элективные курсы профориентационной направленности. Для учащихся 10—11-х классов гуманитарного профиля обучения: учеб.-метод. пособие / Д.А.Ершов; под ред. Т.В.Черниковой. М.: Глобус, 2007. С. 13.
8. Каспржак А.Г. Элективные курсы — ответ на запросы ученика и учителя, семья и государства // Директор школы. № 1. 2006. С. 5

*Ю.Ю.Кравченко*

## **ПОНЯТИЕ «УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» ШКОЛЬНИКОВ И ЕГО ОТРАЖЕНИЕ В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ**

Одной из приоритетных задач «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» была разработка системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах и внедрение ее в систему школьного образования. При этом профильным обучением должны быть достигнуты следующие цели:

1. Обеспечение углубленного изучения отдельных предметов программы полного общего образования;
2. Создание условий для существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ;
3. Способствование установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии

с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями;

4. Расширение возможности социализации учащихся, обеспечение преемственности между общим и профессиональным образованием, более эффективно подготавливать выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования<sup>1</sup>.

Важным ключевым моментом достижения заявленных целей мы видим в систематической учебно-исследовательской работе школьников.

Под учебно-исследовательской деятельностью школьников понимается процесс решения ими научных и личностных проблем, имеющий своей целью построение субъективно нового знания<sup>2</sup>.

В ходе этой деятельности учащиеся знакомятся с различными методиками выполнения работ, способами сбора, обработки и анализа полученного материала, выработать умения обобщать данные и формулировать результаты.

Под самостоятельностью школьника в учебно-исследовательской деятельности подразумевается, что научный руководитель консультирует, советует, направляет, наталкивает на возможные выводы, но, ни в коем случае не диктует и не пишет работу за ученика. Учебное исследование сохраняет логику исследования научного, но отличается от него тем, что не открывает объективно новых для человечества знаний.

Основная особенность исследования в образовательном процессе — то, что оно является учебным. Это означает, что его главной целью является развитие личности. Главной целью организации исследований школьников является развитие их исследовательской позиции, навыков аналитического мышления. Из этого следует, что на каждом этапе исследований нужно дать учащемуся определенную свободу в работе, иногда даже в ущерб формальному протоколу, — иначе исследование, главный смысл которого — в активизации познавательной активности учащихся, может постепенно превращаться в обычную при репродуктивной системе обучения последовательность стандартных учебных этапов<sup>3</sup>.

С другой стороны, учебно-исследовательская деятельность учащихся — это относительно самостоятельное изучение, решение

учащимися отдельных проблем, творческих и исследовательских задач различными средствами в условиях совместной деятельности учителя и учащихся<sup>4</sup>.

В данном случае, под учебно-исследовательской деятельностью понимается деятельность учащихся, связанная с решением учащимися творческих и исследовательских задач с заранее неизвестным решением. В отличие от практикума, служащего для иллюстрации тех или иных законов природы и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере: постановку проблемы (или выделение основополагающего вопроса), изучение теории, связанной с выбранной темой, выдвижение гипотезы исследования, подбор методик и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, собственные выводы. Любое исследование, неважно, в какой области естественных или гуманитарных наук оно выполняется, имеет подобную структуру. Такая цепочка является неотъемлемой принадлежностью исследовательской деятельности, нормой ее проведения<sup>5</sup>.

Успех реализации любого начинания зависит, прежде всего, от учителя, а поэтому он должен раздвинуть границы самостоятельности. Старшеклассникам необходимо дать возможность самим находить решение к трудноразрешимым задачам, в частности — решить исследовательскую задачу.

Главным результатом исследовательской деятельности является интеллектуальный продукт, устанавливающий ту или иную истину в результате процедуры исследования и представленный в стандартном виде.

А.П.Тряпицына разделила учебные исследования на три группы: монопредметные, межпредметные и надпредметные.

1. Монопредметное исследование — это исследование, выполняемое по конкретному предмету, предполагающее привлечение знаний для решения какой-либо проблемы именно по этому предмету. Результаты выполнения монопредметного исследования не выходят за рамки отдельного учебного предмета и могут быть получены в процессе его изучения. Это исследование направлено на углубление знаний учащихся по конкретному предмету в школе.

Целевое назначение монопредметного учебного исследования — это решение локальных предметных задач, реализуется под руководством учителя-предметника, только по одному предмету<sup>6</sup>.

2. Межпредметное исследование — это исследование, направленное на решение проблемы, требующей привлечения знаний из разных учебных предметов одной или нескольких образовательных областей.

Результаты выполнения межпредметного исследования выходят за рамки отдельного учебного предмета и не могут быть получены в процессе его изучения. Это исследование направлено на углубление знаний учащихся по одному или нескольким предметам, или образовательным областям.

Целевое назначение межпредметного учебного исследования — это решение локальных или глобальных межпредметных задач, реализуется под руководством педагогов одной или нескольких образовательных областей<sup>7</sup>.

Межпредметное учебное исследование иногда называют интегрированным исследованием.

3. Надпредметное исследование — это исследование, предполагающее совместную деятельность учащихся и учителя, направленное на исследование конкретных личностно-значимых для старшеклассников проблем. Результаты выполнения такого исследования выходят за рамки учебной программы и не могут быть получены в процессе изучения последней. Исследование предполагает взаимодействие ученика с учителями различных образовательных областей.

Целевое назначение надпредметного учебного исследования — это решение локальных задач общеучебного характера. Реализуется это учебное исследование под руководством педагогов, работающих в одной параллели классов. Пример: «Интернет в нашей жизни: его роль в формировании международного экономического сотрудничества»<sup>8</sup>.

Надпредметные исследования имеют ряд преимуществ перед учебными монопредметными и межпредметными исследованиями. Во-первых: они способствуют преодолению фрагментарности знаний учащихся и формированию общеучебных умений и навыков. Во-вторых: как правило, на их освоение не требуется выделение дополнительного учебного времени, так как их содержание

как бы «накладывается» на содержание линейных курсов. И, наконец, в-третьих: процесс исследования способствует формированию команды учителей, объединенных одной целью.

Таким образом, учебно-исследовательская деятельность — это важнейший компонент подготовки учащихся в старшей школе, формирующий необходимые компетенции для дальнейшего получения образования и личностного развития.

### Примечания

<sup>1</sup> Саплина Е.В., Козленко С.И. Профильное обучение и современные образовательные технологии. Курс лекций для дистанционного обучения // URL: <http://his.1september.ru/articlef.php?ID=200701710>

<sup>2</sup> Словарь педагогических терминов / Под ред. Березикова В.Н. М.: Учебный проект, 1996. С. 312.

<sup>3</sup> Кочетов А.И., Верцинская Н.Н. Работа с трудными детьми: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1986. С. 142

<sup>4</sup> Педагогический словарь / Под ред. Каирова И.А. М.: Издательство Академии педагогических наук, 1970. Т. II. С. 531.

<sup>5</sup> Развитие исследовательской деятельности учащихся. Методический сборник. М.: Народное образование, 2001. С. 12.

<sup>6</sup> Степанова М.В. Учебно-исследовательская деятельность школьников в профильном обучении: Учебно-методическое пособие для учителей / Под ред. А.П.Тряпицыной // СПб.: КАРО, 2005. С. 28.

<sup>7</sup> Там же. С. 30.

<sup>8</sup> Там же. С. 31.

*Г.Ю.Зверева*

## О ПРОБЛЕМЕ АКТУАЛЬНОСТИ ИСТОРИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

В современной России образование вообще и историческое, в частности, служит важнейшим ресурсом социально-экономического, политического и культурного развития общества.

31 марта — 1 апреля 2011 г. состоялся I-й Всероссийский Съезд учителей истории и обществознания, созданный по инициативе Совета Всероссийской общественной организации

«Ассоциация учителей истории и обществознания», который является уникальным в истории России мероприятием. Все участники Съезда были объединены идеей консолидации учительского, научного и преподавательского исторического сообщества на благо развития исторического образования и исторической науки в России XXI в. Была подчеркнута главная роль исторического образования как важнейшего и необходимого компонента развития личности. Также были выделены причины, влияющие на снижение качества исторического образования, даны оценки роли учителя истории в формировании гражданского самосознания молодого поколения, роли современной исторической науки в учебно-методическом обеспечении курса истории и т.д.

Тема школьного образования в настоящее время стала предметом внимания не только учителей, но и всего общества в целом. Во многом это связано с тем, что школа за последние годы сильно изменилась, продолжает меняться и сегодня. Одной из площадок для общественного обсуждения стоящих перед школой проблем является ежегодно проводимый в Санкт-Петербурге общественно-педагогический форум «Просвещение в России: традиции и вызовы нового времени». В отличие от предыдущих, значительное место на форуме 2011 г. заняли вопросы школьного преподавания истории. Вероятно, это было связано и с тем, что за несколько дней до него в Москве прошел I-й Всероссийский съезд учителей истории и обществознания, тематика которого во многом перекликалась с повесткой дня форума.

Сегодня мир меняется в ускоренном темпе. Перед Россией стоит задача всесторонней модернизации, которая во многом будет определять ее место в посткризисном мире. Для ее осуществления необходимы не только новые проекты, финансовая, техническая и научная база, но и создание целенаправленных мотиваций у всех слоев российского общества, формирование атмосферы созидания.

Один из действенных механизмов складывания современной системы ценностей и мировоззренческих установок, особенно у молодого поколения, — изучение истории в школе и вузе. Констатируя невысокую динамику инновационного развития как ключевого направления модернизации, Президент РФ Д.А.Медведев в своем интервью газете «Ведомости» 26.01.2011 г. сказал

о скромном, но положительном результате первых шагов модернизации: «Основная часть наших граждан осознала: у нас исчерпаны возможности сырьевого роста».

Стандарты II-го поколения предъявляют новые требования к образованию, которые нацелены на использование новых подходов в работе. Предполагается, что результатом изучения истории в основной школе станет развитие у учащихся широкого круга компетентностей — социально-адаптивной, когнитивной, информационно-технологической, коммуникативной.

Публикации известных ученых, занимающихся проблемами школьного исторического образования (А.А.Данилов, Е.Е.Вяземский, О.Ю.Стрелова и др.) свидетельствуют о дискуссионном характере понимания целей исторического образования, условий их реализации в соответствии с новыми стандартами, а также в связи с построением в России открытого гражданского общества и развитием инновационной экономики. Активно обсуждается учеными проблематика профильной школы, вопросы преподавания истории на базовом и профильном уровнях.

Очевиден интерес к изучению истории и со стороны государственных структур, понимание ее роли и места в воспитании человека постиндустриального общества, однако, реальная ситуация свидетельствует о наличии многочисленных проблем в школьном историческом образовании (одна из которых — минимизация учебного времени на изучение истории на базовом уровне). Развитие комплекса компетенций подразумевает интенсивную работу самих учащихся, однако познавательная мотивация современных старшеклассников не удовлетворяет требованиям. Актуальность исторического знания просматривается, однако, условия в стране не слишком способствуют востребованности исторического знания, особенно рынком труда.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОФИЛЬМОВ  
НА УРОКАХ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ  
В МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ  
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

Историческая наука, как одна из немногих наук, где возможности научного эксперимента ограничены самим предметом изучения, всегда нуждалась в красочном воспроизведении событийного материала.

Учителю, вынужденному опираться, в лучшем случае на тематическую карту, альбомы с репродукциями, иллюстрации учебника, приходилось в большей степени полагаться на свои лекторские способности.

Появление различных цифровых образовательных ресурсов по истории существенно облегчило и разнообразило работу учителя. С помощью компьютерных технологий у нас появилась возможность в полной мере приобщить детей к сокровищам не только российской, но и мировой культуры, показать шедевры мировой архитектуры, скульптуры, зодчества, которые многим не доведется увидеть в реальной жизни. Особенно это актуально в условиях малокомплектной сельской школы.

Однако, по словам профессора Л.В.Алексеевой использование учителями истории и обществознания цифровых образовательных ресурсов обнаруживает ряд типичных проблем: стремление к форме, а не содержанию; дублирование текста учебника; материалы зачастую не имеют проблемности и оригинальности; преобладают простейшие по форме цифровые продукты, выполненные в виде обычных слайдов и т.д. [1]

Если работа с ЦОР только входит в практику учителей истории и обществознания, то использование кинофрагментов и учебных видеофильмов на уроках истории и обществознания практикуется уже несколько десятилетий, так как это не только разнообразит уроки, но и способствует более глубокому, заинтересованному включению детей в образовательный процесс.

Использование видеофильмов выступает как в качестве основного средства обучения с последующим его обсуждением, так и в качестве вспомогательного метода в изучении некоторых вопросов истории и обществознания.

К примеру, в процессе объяснения новой темы «Северная война 1700—1721 гг.» по истории России в 7 классе, на доске заранее записываются вопросы, на которые дети должны ответить в результате просмотра видеофильма. Причем данные вопросы отрабатываются с учащимися на предыдущих уроках путем уяснения определенного алгоритма изучения войн по памятке (причины войны; ход (основные битвы и их результаты); итоги и значение войны и т.д.).

Таким образом, ученики заранее настраиваются на продуктивную работу (выделение главного, размышление), а не праздный просмотр.

По мере просмотра видеофильма возникает необходимость записать характеристику войны в тетради. Поскольку зачастую паузы в ролике не делается, просмотр либо приостанавливается, либо если класс более сильный, учитель голосом обращает внимание детей на тот или иной факт, который необходимо записать в тетрадь.

После просмотра определенной части ролика необходимо с детьми подвести промежуточный итог, вновь обратившись к первому вопросу, заданному в начале объяснения новой темы. Сильные учащиеся, как правило, быстро дают ответ, а более слабые дописывают по ответам сильных.

Конечно, вначале внимание детей будет несколько рассеяно и может быть ситуация, когда ни один из учащихся не успел записать за диктором нужную информацию. В таком случае необходимо прокрутить ролик назад до нужных слов автора и дать детям повторно прослушать необходимую информацию. В результате нескольких таких повторов, они привыкают слушать учителя и диктора одновременно.

После просмотра ролика необходимо дать детям время подвести итоги, вновь обратиться к вопросам, заданным в начале объяснения новой темы, позволить им задать вопросы уточняющего характера и затем приступить к обсуждению.

Однако, следует изменять качественные характеристики вопросов для старших и младших классов, добавляя по мере взросления детей аспекты проблемности.

Так, в 9 классе, изучение темы «Новая экономическая политика советского государства», основные мероприятия НЭП, в виде лекции, после чего в качестве закрепления ребятам демонстрируется видеофильм «НЭП — уроки истории». Предварительно на доске записываются и обсуждаются с учащимися вопросы, с помощью которых, после просмотра двадцатиминутного видеофильма учащиеся высказывают свое мнение по поводу причин перехода от военного коммунизма к нэп, уясняют специфику нэп во внутренней и внешней политике и т.д.

Достаточно эффективно проходят уроки-лекции с использованием краткометражных видеофильмов продолжительностью 2—5 минут. В ходе лекции на доске оформляется опорный конспект, который на определенных этапах устного изложения подкрепляется видеосюжетами.

Так, тема по истории России в 9 классе «Сталинская модернизация 1930-х гг.», где рассматриваются внутриэкономические процессы, такие как индустриализация и коллективизация, дополняются показом небольших видеофильмов (продолжительностью 5 мин.). В данных роликах наглядно демонстрируется, как возводились Турксиб, Днепрогэс, Магнитка и какими средствами это достигалось — коллективизация, «раскулачивание», ссылка крестьян и членов их семей в труднодоступные и малонаселенные районы России.

Не менее интересно проходят уроки, на которых применяется методика просмотра и обсуждения художественных и мультипликационных фильмов.

Используя желание детей 5—6 классов смотреть мультипликационные фильмы, учителем ненавязчиво вызывается познавательный интерес к теме и вообще к истории.

Так, начиная с шестиклассниками изучение Истории России с древнейших времен до конца XVI века, уже на вводном ознакомительном уроке в ходе рассказа об источниках изучения истории Руси, целесообразно акцентировать внимание учащихся на летописи «Повесть временных лет», через демонстрацию мультипликационного фильма «Земля предков», в котором рассказывается

о возникновении Древнерусского государства и первых русских князьях.

Таким образом, демонстрация данного фильма дает возможность показать ребятам, что сложный исторический материал может быть весьма увлекательным.

Возвращаясь к отдельным сюжетам мультфильма, учитель имеет возможность построения ситуации успешного изучения ребенком истории Древнерусского государства на последующих уроках.

Мультипликационный фильм необходимо также использовать как стимул для активной работы учащихся. К примеру, при изучении раздела «Древняя Греция» в 5 классе, за 10—15 минут до окончания урока учитель предусматривает просмотр одного из мультфильмов из серии «Легенды и мифы Древней Греции». Это стимулирует ребят младших классов (5—6 классы) к активной деятельности на уроках истории и способствует лучшему усвоению учебного материала.

В курсе обществознания не мало тем, требующих корректности и деликатности при их изучении. В качестве примера может служить проведение урока обществознания в 8 классе по теме «Самое утреннее из чувств».

Рассказать о первой подростковой любви детям 12—13 лет очень сложно, ну а вызвать их на откровенный разговор практически невозможно. Ребята начинают «зажиматься», смеются, отшучиваются. Поэтому к этой теме необходимо подготовить ребят заранее, объявляя, что будем смотреть фильм о любви.

Непосредственно перед просмотром фильма, еще раз вернуться к теме первой любви, а также записать в тетрадях несколько проблемных вопросов, ответить на которые они смогут виде эссе после просмотра фильма.

После написания вопросов демонстрируется художественный фильм «Вам и не снилось».

Результат — великолепные, полные чистых детских эмоций размышления о первой любви.

Знаменитый советский ученый — медиовист И.В.Вайсфельд в своей статье «Кино в педагогическом процессе» утверждал, что: «пренебрежение эстетическим началом в педагогике, в художественном воспитании и образовании поощряет формирование

с детских лет бескрылых прагматиков, для которых все равнозначно и стихийный скептицизм который становится преградой на их пути к проявлению чувства коллективизма, к реализации своих потенциалов в общественно значимом труде, в творчестве» [2].

Визуальное начало властно вошло в нашу жизнь, без экрана кино и телевидения нельзя сегодня представить себе человека юного или зрелого возраста. Кино существует в нашем бытии, и от этого никто не может уйти, тем более школа.

Кинопереступление порога школы не как сепаратная дисциплина, призванная так сказать, оживить скучную материю повседневности экзотичностью кинематографического материала. Совсем нет.

Кинопереступление порога школы не как сепаратная дисциплина, призванная так сказать, оживить скучную материю повседневности экзотичностью кинематографического материала. Совсем нет.

Кинопереступление порога школы не как сепаратная дисциплина, призванная так сказать, оживить скучную материю повседневности экзотичностью кинематографического материала. Совсем нет.

#### **Примечания**

1. Алексеева Л.В. Методика преподавания истории с использованием ЦОР // Разработка и методика применения в учебном процессе ЦОР (практика экспертизы и рецензирования ЦОР в НГГУ). Нижневартовск, 2009. С. 17—18.

2. Вайсфельд И.В. Кино в педагогическом процессе // Советская педагогика. 1992. № 7. С. 35—38.

*Е.В.Мошкина*

### **ПОЛИТИКО-ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА СЕЛЬСКОЙ МОЛОДЕЖИ (НА МАТЕРИАЛАХ ОПРОСА МОЛОДЕЖИ с/п ЗАЙЦЕВА РЕЧКА)**

Отношение к молодежи всегда являлось актуальным для государства и общества. Оно вбирало в себя освоение новыми поколениями достигнутого уровня развития общества и государства

и выражалось в связи с этим в том: во-первых, насколько молодежь воспринимает жизнь данного общества и функционирование данного государства; во-вторых, что нового вносит молодое поколение в общественное развитие и деятельность государства, и, в связи с этим, какова реакция предшествующих поколений на молодежь; в-третьих, в какой степени молодежь становится фактором развития или фактором, затрудняющим развитие общества и государства [1].

Ценность свободы является одной из ключевых в системе ценностей гражданского общества. С этой точки зрения представляется важным определить, насколько высокий статус имеет свобода в представлениях молодых людей. Дело в том, что носители политико-правовой культуры — молодое поколение российских граждан — все еще вовлечены в процессы политической социализации. Необходимо принять во внимание и то обстоятельство, что политико-правовые установки молодежи могут изменяться по мере взросления [2].

Исходя из вышесказанного, наиболее актуальным для нас являлось исследование уровня политико-правовой культуры молодежи на основе анализа представлений сельской молодежи о свободе в современном мире.

Для этого было необходимо:

1. Исследовать представления молодежи с/п Зайцева Речка о наиболее важных правах и свободах личности;
2. Выявить уровень личной свободы молодежи с/п Зайцева Речка.

Анализ опроса показал:

1. 7% молодых респондентов указали, что не чувствуют себя свободными людьми. Наиболее распространенный вариант ответа — «чувствую себя свободным, но не совсем» (71%). Свободными безо всяких оговорок назвали себя 22% опрошенных.

2. Из числа личных свобод относительно высокий ранг имеет свобода слова (39%) и право на получение информации (33%). Свободу выезда из страны важными считают лишь 14% молодых респондентов. Еще меньшее значение придает молодежь таким личным свободам, как право заниматься предпринимательской деятельностью (6%) и свобода вероисповедания (6%).

3. Среди гражданских прав значимым выглядит право на жизнь (75%) и право владеть собственностью (73%). Право избирать своих представителей в органы власти представляется важным только для 18% молодых людей. А право на объединение, включая право создавать профсоюзы, оказалось самым не популярным — его значимость отметили лишь 3% респондентов.

В целом, при адекватном понимании свободы, обладая в определенной степени политико-правовой культурой, молодежь поселения проявляет недостаточно высокий уровень готовности к самоорганизации и к активному включению в процесс формирования гражданского общества.

#### **Примечания**

1. Волхова И.В. Политика и личность: Опыт культурологического и социологического анализа. М., 2003.

2. Никитин А.Ф. Политика и право: Учеб. пособ. М.: Просвещение, 2005.

*Л.В.Алексеева*

### **НЕЙТ ГЕОРГИЕВИЧ ДАЙРИ О ПРОБЛЕМНОМ УРОКЕ ИСТОРИИ**

1960-е гг. ознаменованы активизацией методических исследований в СССР. Появились труды, ориентировавшие на активизацию деятельности учащихся, повышение требований к научной организации урока. В 1969 г. была опубликована книга известного методиста-историка Нейта Георгиевича Дайри «Как подготовить урок истории» [1]. Цель книги — показать пути усовершенствования урока истории, в том числе такой новой формы его организации — как проблемный урок. Прошло более 40 лет с момента выхода указанного сочинения Н.Г.Дайри, однако, важнейшие положения, выдвинутые тогда, во многом не утратили своей актуальности. Печально, что некоторые современные учителя истории не знакомы с данной книгой. Н.Г.Дайри придавал особое значение проблемному уроку в системе самостоятельной мыслительной деятельности учащихся. В числе требований к нему

автор называл: научность содержания, образность и эмоциональность, связь изучаемого с жизнью [1, с. 53—54]. В разделе, посвященном проблемному уроку, Н.Г.Дайри выделил его особенности по сравнению с традиционным уроком формирования новых знаний (тогда такой урок назывался уроком передачи готовых знаний). В ряду важнейших особенностей проблемного урока истории оказались: развитие абстрактного и логического мышления (при изучении понятий, причинно-следственных связей, выявлении исторических закономерностей, оценке исторических событий и деятельности личностей); организация самостоятельной познавательной деятельности учащихся на поиск проблемы; повышение воспитательного потенциала (ведь выводы учащиеся формулируют самостоятельно; «выводы ученика — выражение его личных, научно-обоснованных взглядов»); психологическое развитие (происходит активизация внимания учащихся: «...внимание учащихся горит, подобно неугасимому огню, восприятие оказывается чрезвычайно продуктивным, а сила запоминания очень большой, и все это происходит естественно, как необходимое условие решения проблемы») [1, с. 55—56].

Таким образом, согласно Н.Г.Дайри, проблемный урок — это урок с познавательным учебным процессом, который более соответствует закономерностям гносеологии [1, с. 55]. Проблемный урок — сложный комплекс, в котором сочетаются самостоятельная работа учащихся и проблемное изложение учителя. Н.Г.Дайри выделил следующие элементы проблемного урока: проблемное изложение, проблемная ситуация, проблемное задание [1, с. 56—57]. Большое значение автор придавал методике проблемного изложения учителя. Н.Г.Дайри выделил требования к проблемному изложению учителя:

«1. Содержать достаточный фактический материал, относящийся к той сущности, которую самостоятельно должны установить учащиеся.

2. Исключать всякое подсказывание, касающееся этой сущности.

3. Включать и передачу готовых знаний (фактов и связей), не относящихся непосредственно к решению проблемного задания.

4. Правильный выбор сложности источника знаний с учетом его педагогической обработанности.

## 5. Правильный темп изложения учителя» [1, с. 58].

Автор проанализировал важнейшие требования и к проблемным заданиям при изучении нового материала, которые позволяли, по его мнению, достигать положительных результатов. В их числе: информативность, достаточная трудность, разнообразие заданий, их формулировка, правильный выбор времени постановки задания во время урока, обязательная проверка.

Таким образом, Н.Г.Дайри выделил основные элементы проблемного урока, соответствующие по основным параметрам современной теории проблемного обучения. Он справедливо заметил усложнение деятельности не только учащихся на таком уроке, но и учителя, которому необходимо обеспечить руководство учебной деятельностью учащихся на проблемном уровне. Автор был убежден в значительно большей эффективности проблемного урока в сравнении с традиционным уроком, считал, что организация проблемной познавательной деятельности возможна во всех классах.

### Примечания

1. Дайри Н.Г. Как подготовить урок истории. М., 1969. 128 с.

*Т.А.Кищук*

## МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Перед учителями-практиками встает вопрос: как учить детей? Этот, на первый взгляд, несложный вопрос содержит в себе массу непониманий и сложностей в вопросе преподавания истории в современной школе, нашим современным детям.

Конечно же, существует много методов обучения. Методы обучения помогают достичь поставленной перед уроком учителем цели, реализовать то, что намечено, и конечно же наполнить обучение познавательной деятельностью.

Хотелось бы подчеркнуть, что в педагогической литературе понятие метода иногда относят только к деятельности педагога или к деятельности учащихся. В первом случае уместно говорить о методах преподавания. А во втором — о методах учения. Если же речь идет о совместной работе учителя и учащихся, то здесь, несомненно, проявляются методы обучения. Метод обучения — это сложное, многомерное образование. В нем находят отражение объективные закономерности, цели, содержание, принципы и формы обучения.

В педагогической науке существуют различные точки зрения по вопросу о классификации методов обучения. Критерием здесь выступают логические пути усвоения знаний учащимися, источники приобретения этих знаний, степень активности учащихся в их усвоении, форма реализации объема знаний. Ни один метод обучения не является универсальным. В советской школе наиболее распространены были методы словесные, наглядные и практические.

Каждый метод должен определять преподавательскую и учебную деятельность одновременно. Учение — прежде всего познавательная деятельность, в процессе которой происходит усвоение знаний. Метод преподавания на уроке можно выбрать разный:

- На начальной стадии формирования знаний способу усвоения информации соответствует *объяснительно-иллюстративный метод*. Его сущность заключается в организации осознанного восприятия готовой информации учащимися разными средствами и приемами. При этом учитель пользуется устным словом, письменным текстом, видео, памятниками материальной и духовной культуры или их воспроизведением в макетах, копиях и символической наглядностью.

- *репродуктивный метод*. Его смысл — в конструировании заданий на воспроизведение, выборе необходимого количества упражнений в педагогически оправданной системе, а затем репродуцировании, т.е. воспроизведении действия учеником в соответствии с заданием. Это может быть пересказ объяснения учителя, описание содержания картины после ее характеристики и т.д.

- *исследовательский метод*. Сущность его — в конструировании или выборе проблемы и проблемных задач и предъявлении

их в определенной системе для самостоятельного решения учеником.

- Важное место в преподавании истории занимает *частично-поисковый*. Смысл его заключается в том, что учитель, поставив проблему, малодоступную для самостоятельного решения, делит ее на подпроблемы и серией взаимосвязанных вопросов или аналогичных облегченных задач, включает учащихся в процесс выполнения отдельных шагов хода решения. Происходит поэтапное обучение решению исследовательской задачи.

- Особое место в преподавании истории занимает *метод проблемного изложения*, состоящий в том, что учитель ставит проблему и цепью рассуждений, изложением материала раскрывает решение этой проблемы так, чтобы показать противоречивый ход решения, трудности, которые встречаются на пути, способы и варианты их преодоления.

Несмотря на большие и серьезные перемены, происходящие сегодня в школе, проблема методов отодвинута на второй план.

Одно время в методической литературе словесные методы подвергались критике как якобы пассивные. Однако, на мой взгляд, это заблуждение. Слово учителя может и должно будить мысль учащихся, побуждать их к напряженной умственной работе. Пассивным может быть только такое слово, которое несет в себе мало мыслей, выражает их нечетко, смутно или преподносит исторический материал и обобщения в виде непререкаемых истин, предназначенных для заучивания. Ученики хорошо запоминают яркий рассказ учителя. Часто в их памяти на долгие годы сохраняется и звук голоса учителя, и убедительность его интонаций. Умение рассказывать и объяснять чрезвычайно важно для учителя истории.

Перед учителем всегда стоит вопрос о соотношении изложения материала и других источников исторических знаний. Объем содержания, глубина усвоения фактов и понятий определяются программой и учебником, который учитель и его ученики выбрали для работы. Опыт показывает, что первоначально следует в течение некоторого времени (в зависимости от уровня сформированности у школьников важнейших учебных навыков) вести работу над сложными текстами непосредственно в классе.

Полученные на уроке выводы необходимо зафиксировать в рабочих тетрадях.

Объем обязательного и дополнительно материала в каждом конкретном случае должен определить учитель в соответствии с особенностями класса и поставленными задачами обучения. Образность и конкретность — обязательные требования к изложению материала учителем и важнейшие условия его эффективности. Живость и наглядность должна быть в рассказе учителя, только тогда он заинтересует свою аудиторию. Изложение исторического материала учителем должно быть доступным, наглядным и конкретным. Важная роль отводится проблемному изложению. Из-за высокой эффективности этого способа начинающие учителя иногда его считают необходимым. Но не всякий материал целесообразно изучать таким методом. Формулировка проблемы и сам отбор материала учителем должны быть тщательно продуманы. Задание должно быть достаточно сложным, чтобы учащиеся видели в нем проблему, но в то же время и посильным (с учетом возраста учащихся, уровня их умений, уже имеющихся знаний). В основном проблема на уроке истории формулируется учителем или возникает у самих учащихся непосредственно в ходе восприятия нового материала, из содержания урока. Результат самостоятельной работы учащихся обязательно обсуждается на данном уроке, чтобы они смогли проверить правильность своих действий и сделанных выводов. Немаловажны требования к языку учителя. Он должен быть ярким, образным, простым, доступным. Доступность должна сочетаться с научностью.

Диалогическим устным методом обучения истории является *беседа*. На уроках истории беседа не может служить методом сообщения новых для учащихся исторических фактов. Однако ее роль в обучении велика: она предполагает активное самостоятельное участие школьников в обсуждении, осмыслении исторического материала, служит углублению и расширению исторических знаний, выступает как метод проверки усвоения исторического материала, как прием мобилизации знаний, активизации познавательной деятельности школьников на уроке.

Вводная беседа имеет целью подвести учащихся к изучению нового материала (курса, раздела, темы, урока, отдельных вопросов) и направлена на актуализацию ранее приобретенных знаний,

их систематизацию и обобщение. Она способствует осознанию школьниками учебных проблем, выявляет разрыв между имеющимися у них знаниями и недостающими для решения познавательной задачи. Вводная беседа позволяет выявить объем реальных знаний учащихся, на которые можно опираться при изучении нового материала. Аналитическая и обобщающая беседа служит осмыслению изложенного материала, углублению и расширению знаний учащихся. Заключительная беседа проводится с целью подведения итогов по материалу, изученному на уроке (ряде уроков, по теме), его закрепления. Повторительно-обобщающая беседа выступает разновидностью заключительной. Она используется в тех случаях, когда необходимо обобщить ранее изученные факты, показать развитие явления, охватить его в целом. Она может занимать часть урока или весь, если речь идет о завершении изучения темы, раздела, курса. Контрольная или проверочная беседа проводится с целью проверки уровня усвоения излагаемого материала, степени его понимания, результатов самостоятельной познавательной деятельности учащихся. Она проводится на разных этапах процесса обучения. С ее помощью контролируется усвоение нового материала по ходу и после его изложения на уроке, проводится текущий опрос по предыдущему уроку и т.д. Она включает в себя вопросы, требующие анализа, систематизации и обобщения. Вопросы для любой беседы надо обдумать заранее. Они должны стимулировать мыслительную деятельность учащихся, включать в себя задания на анализ, сравнение, сопоставление, выявление главного, общих черт и особенностей нескольких событий, явлений, оценку исторических фактов, доказательства положения, вывода, обоснование позиций, установление причинно-следственных связей. Вопросы должны касаться главного, существенного в изучаемом материале, они помогают ученикам ориентироваться в теме, разделе, курсе. Вопрос должен быть доступен, дидактически прост и точен, должен обозначать единственное направление ответа. Вопрос не должен быть альтернативным или подсказывающим. Педагогическое руководство беседой не ограничивается постановкой учителем основных вопросов. Оно включает в себя постановку дополнительных вопросов в том случае, если учащиеся затрудняются в ответе на основной, при отклонении обсуждения от главного направления из-за

неточных, а иногда и ошибочных ответов, возникающих в ходе беседы. Руководство беседой должно быть твердым, но сдержанным, направляющим, а не подавляющим, последовательным и гибким.

Изучению истории в последнее время «везет» особенно. В последнее десятилетие с большими мучениями для учителей утверждается новая система обучения. Ее авторы исходили из вполне справедливых утверждений, что часть детей покидает школу после окончания 9 классов и поступает в специальные учебные заведения или вообще заканчивает на этом свое образование, причем в провинции процент уходящих после 9 класса школьников довольно высок. Таким образом, необходимо именно к концу 9 класса завершить прохождение курса истории на первом уровне, то есть дать представление о развитии нашей страны и других стран мира с древнейших времен до наших дней. А в старшей школе (10—11 классы) идет повторное изучение материала уже на более высоком уровне — здесь выделяются ключевые моменты отечественной и зарубежной истории, анализируется исторический материал, прослеживается общая логика исторического развития. Гораздо более важным и принципиальным оказалось то обстоятельство, что из-за сокращения времени на освоение всех исторических курсов и естественной привычки учителей работать с материалом более подробно и медленно, многие преподаватели просто не успевают укладываться в срок и последние темы (а это важнейший материал по развитию России в XX веке) так и остаются загадкой для учащихся. Впрочем, даже если удастся освоить всю историю, то рассчитывать на знания выпускников 9 класса не стоит. Приведем лишь один пример. На изучение Великой Отечественной войны отведено 5 часов, за это время учитель должен ознакомить учеников с причинами нападения Германии на СССР, основными битвами и их ролью в ходе войны, оккупационным режимом, проблемами советского тыла, международными отношениями СССР во время войны. Кроме того, необходимо еще успеть проверить полученные знания или письменной работой, или устным опросом. После такой «бешеной гонки» среднему ученику удастся все-таки запомнить, что мы воевали с фашистской Германией и выиграли эту войну. С другими деталями военного времени уже сложнее. А дальше в старшей школе надо опять пройти всю

историю в углубленном варианте. Но углублять то зачастую и нечего — базы просто нет. А давать эту базу и углублять ее одновременно за два года опять не хватает времени. Круг замыкается. Конечно, со временем учителя все-таки перестроятся и будут выверенно давать только ключевые моменты курса.

Другой важнейшей проблемой в преподавании истории в средней школе стал выпуск новой учебной литературы. Парадоксально звучит, но проблема заключается не в отсутствии учебных материалов, а наоборот в их огромном количестве. За последние годы на школы обрушился самый настоящий поток новых учебных книг. Естественно, ведь менялась и концепция образования, и взгляды на историю (история России XX века просто полностью преобразилась), и содержание исторических курсов (раньше народные восстания и угнетение масс занимали значительно больше места в учебниках). Первые учебники «нового образца» были сделаны очень быстро и не всегда качественно из-за спешки. Обилие разрозненных фактов, отрывков из источников, точек зрения на вопросы политики и экономики, иногда отсутствие связного ясного текста делали его очень сложным для работы учащихся. Чтобы учебник лучше и эффективнее работал, на мой взгляд, к нему нужно выпустить методическое пособие, желательно также сделать рабочую тетрадь для ученика и хрестоматию. Но таких полных комплектов пока очень мало. Зато рабочие тетради переживают расцвет!

Таким образом, учителю приходится либо разрабатывать уроки по курсу, либо выбирать документы из различных хрестоматий по теме, либо придумывать задания различных видов. В сложившейся ситуации ученики обращались к многочисленным пособиям по подготовке к экзаменам, сборникам готовых билетов. Попробуем проанализировать, что дал такой экзамен. С одной стороны, ученики вынужденно повторили всю историю, сумели увидеть ее в развитии. Но с другой стороны подобная подготовка к экзамену рисковала превратиться в механическое заучивание основ ответов, ведь объем материала по билетам очень велик и тут уже не до подробности. Возможно в дальнейшем стоит продумать некоторый отбор материала из курса истории, который ученик обязан знать и понимать на выходе из средней школы. Проблем много, и в последние годы их количество не уменьшается,

а все увеличивается и увеличивается. Но именно эти проблемы и свидетельствуют лучше всех других доказательств о быстром развитии общества в целом и школы как его части. Школа оказалась на «переднем крае», ведь новая жизнь начинается с нового воспитания и образования. А история, пытаясь осознать прошлое нашей страны и мира, оказалась самым «непредсказуемым» предметом. Ученики и учителя в XXI веке дадут ответы на многие из поставленных сейчас вопросов. Но одно ясно уже в настоящем. У власти, общества и педагогики есть желание и возможности меняться и совершенствоваться. А это самое главное, остальное решаемо.

*В.Я.Девятков*

## **ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ИЗУЧЕНИИ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ**

В условиях перехода современной России к гражданскому обществу особый акцент в процессе модернизации образования сделан на подготовку старшеклассников к функционированию в качестве полноценных членов общества и граждан своей страны. Выпускник школы должен обладать социальной компетентностью: комплексом знаний, умений, навыков, социально-личностных характеристик, способов компетентного социального действия и поступка, мотивационной готовностью их практического использования в жизненных и профессиональных ситуациях.

Проблемам компетентного подхода в образовании посвящены многие исследования (К.А.Абульханова, Ю.Н.Емельянов, И.А.Зимняя, Л.А.Петровская, М.А.Холодная, М.А.Чошанов, Н.В.Яковлева и др.); изучается профессиональная компетентность (А.А.Бодалев, А.А.Вербицкий, А.А.Деркач, Е.А.Климов, Н.В.Кузьмина, А.К.Маркова, В.И.Пугач, В.А.Сластенин, О.М.Шиян, А.И.Щербаков и др.), социальная компетентность взрослого человека (М.Аргайл, Ю.М.Жуков, Д.Равен, К.Рубин, Ю.Мель и др.)

как части профессиональной компетентности (А.А.Деркач, А.К.Маркова).

Формирование социальной компетентности учащихся старших классов предполагает проектирование в содержании и развертывание в процессе образования социально значимых ситуаций, задающих социальный контекст будущей жизни и деятельности старшеклассников и несущих в себе воспитательный потенциал. По проблемам контекстного обучения выполнен целый ряд исследований в научно-педагогической школе А.А.Вербицкого (Н.А.Бакшаева, Н.В.Борисова, Т.Д.Дубовицкая, Н.В.Жукова и др.). Широко представлены и работы по проблемам реализации проектной технологии в школе (Ю.В.Громыко, Е.В.Зачесова, Н.Ю.Пахомова, Е.С.Полат, Л.Б.Прокофьева, Г.К.Селевко, и др).

Теоретическое исследование развития такого социально-педагогического феномена, как социальная компетентность, не может, на наш взгляд, обойтись без рассмотрения сущности понятий «компетентность» и «компетенция», и, прежде всего, без определения роли компетентностного подхода в современном образовании.

Анализируя работы отечественных педагогов (И.Я.Лернер, В.В.Краевский, В.В.Давыдов), мы приходим к выводу, что компетентностный подход в определении целей и содержания образования не является чуждым для российской школы<sup>1</sup>. Однако, заложенные в компетентностно-ориентированных концепциях идеи и способы их реализации не вошли в массовую практику потому что, как нам представляется, они не были реально востребованы со стороны государства, общества, производства.

Тем не менее, нынешняя ситуация коренным образом поменяла отношение к компетентностному подходу, который явился решением целого ряда проблем современного образования: оторванность учебного процесса от жизни, несформированность личностных характеристик выпускника учебного заведения и др. Мы придерживаемся точки зрения И.Д.Фрумина, рассматривающего компетентностный подход «не как революцию, а как очередной шаг в естественном процессе следования школы за требованиями меняющегося мира»<sup>2</sup>.

Значение компетентностного подхода обусловлено его направленностью на формирование у выпускников образовательных учреждений механизмов приспособления к условиям стремительно

меняющегося мира, способностей применять полученные знания на практике и эффективно взаимодействовать с обществом. Адаптивная направленность подхода и его подчеркнутая ориентация на самостоятельное решение познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем особенно важны, на наш взгляд, для приверженцев компетентностно-ориентированного направления в образовании.

Однако, даже возросшее внимание к компетентностному подходу и появление огромного количества научных исследований посвященных этой проблеме оставляют открытыми вопросы категориальной базы подхода, систематизации и структуры выделяемых компонентов.

И.Д.Фрумин справедливо отмечает, что «разговоры о ключевых компетентностях и о компетентностной ориентации образования, споры о правильности использования термина «компетентность» или «компетенция» приобрели в последнее время угрожающе массовый характер»<sup>3</sup>, тем самым, побуждая нас к четкому определению таких базовых для рассмотренного нами подхода понятий, как «компетенция» и «компетентность» в целях отсутствия неясности и недоразумений в дальнейшей логике исследования.

Существуют различные подходы к трактовке данных понятий: они либо отождествляются, либо дифференцируются.

Такие ученые как Л.Н.Болтов, В.С.Леднев, Н.Д.Никандров, М.В.Рыжаков придерживаются позиция неразграничения понятий («компетенция» = «компетентность») Эта тенденция характерна для большинства зарубежных исследователей данной проблемы<sup>4</sup>. Однако анализ ряда работ по исследуемой проблеме (Т.Б.Беляева, Л.И.Сидоренкова, В.В.Цветков, И.Я.Зимняя, Г.В.Рылова, А.К.Маркова и др.) позволяет нам выделить существенные различия между понятиями. Так «компетенция» понимается как система знаний, умений и навыков, органично связанных с усвоенными личностью универсальными способами их реализации в конкретных ситуациях профессиональной или учебной деятельности. Под «компетентностью» же понимается интегративная личностная характеристика, сочетающая в себе комплекс ключевых компетенций, необходимых для решения различных практических проблем, а также мотивационно-волевой, эстетический,

социальный и поведенческий компоненты. На наш взгляд, термин «компетентность» более широкий и включает в себя понятие «компетенции».

Проведя сравнительный анализ работ различных ученых по вопросу отбора ключевых компетентностей (И.А.Зимняя, З.Хутмакер, А.К.Маркова, В.И.Байденко, А.М.Новиков, В.Ландшеер), мы отметили концепцию И.А.Зимней, как наиболее широко отражающую все сферы деятельности личности, в которой выделены следующие компетентности:

1. Компетентности, относящиеся к самому себе, как к личности, субъекту жизнедеятельности;
2. Компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;
3. Компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющейся во всех ее типах и формах.

Стоит отметить, что общим звеном в этой классификации выступает социальная компетентность, как компонент в той или иной степени присутствующий во всех компетентностях и являющийся наиболее важным в условиях современного мира, с учетом того, что человек, как субъект общения и жизнедеятельности проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, себе и труду<sup>5</sup>.

Различные исследователи в своих подходах к определению понятия «социальная компетентность» делают акцент на разных составляющих этой характеристики личности.

Учитывая важность социума и среды в формировании социальной компетентности, В.Слот и Х.Спанярд определяют социальную компетентность как состояние равновесия между требованиями, предъявляемыми к человеку в данный возрастной период со стороны общества, в котором он живет, и его возможностями<sup>6</sup>.

К числу так называемых социальных компетенций мы относим эго-компетенцию, психологическую и социально-психологическую, правовую, вербальную, коммуникативную, экономическую, профессиональную компетенции. В системе нравственных ценностей личности можно выделить толерантность, уважение и принятие «Другого», самоуважение и т.д. В качестве основных психологических характеристик особое внимание уделяется адаптивности, нацеленности на успех, креативности

и др. Установки личности должны иметь подчеркнута гуманистическую направленность для успешного формирования социальной компетентности.

Данная структура в некоторой степени поднимает вопрос о глубинных причинах проблемы формирования социальной компетентности, коренящихся в изначально неправильно сформированных установках и жизненных ориентациях.

Таким образом, формируя социальные компетенции, мы готовим личность к выполнению социальных ролей — выполняя функцию посредничества между личностью и обществом, объединяя индивидуальные проявления и социальные нормы.

### Примечания

<sup>1</sup> Педагогическое образование в университете: контекстно-биографический подход / Под ред. А.Л.Гаврикова, М.Н.Певзнера [Текст]. НовГУ им. Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2001. С. 110.

<sup>2</sup> Фрумин И.Д. Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования // URL: [old.ipd.ru/bibl/pedagog\\_razvitie/p10\\_k005.doc](http://old.ipd.ru/bibl/pedagog_razvitie/p10_k005.doc) (дата обращения к ресурсу 10.11.2011).

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании // URL: [http://rc.edu.ru/rc/bologna-works/zimnaya\\_1\\_sod.pdf](http://rc.edu.ru/rc/bologna-works/zimnaya_1_sod.pdf) (дата обращения к ресурсу 10.11.2011)

<sup>5</sup> Там же. С. 21.

<sup>6</sup> Цветков В. В. Формирование социальной компетентности сельских школьников: Дис. ... канд. пед. наук [Текст]. Великий Новгород, 2002. С. 22—23.

*Е.Ю.Девятова*

## О ТЕОРИИ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

На современном этапе развития общего образования — переход к образовательным стандартам нового поколения проблема активизации познавательной деятельности занимает одно из важнейших мест в педагогической науке. Результаты собственной исследовательской деятельности учащихся, познавательный

интерес к учебным предметам становятся приоритетными целями учебного процесса. Этот вывод опирается на ряд положений, отраженных в ФГОС третьего поколения. Во-первых, ученик не должен получать знания в готовом виде, так как более устойчивыми для запоминания являются те знания, которые добыты самостоятельно. Но если вдуматься в суть нового стандарта, то мы основной целью получения общего образования современными школьниками определим — овладение методикой получения знаний (т.е. учитель должен научить ребенка учиться, самостоятельно повышать свой образовательный уровень). Для достижения этих целей необходима устойчивая мотивация, сформированная в определенных условиях и под воздействием свойств личности самого обучающегося. Степень мотивации, в свою очередь зависит от познавательной активности, которая вызвана интересом к процессу обучения. Стоит отметить, что интерес не созерцателен, а продуктивен, т.е. связан не только с изучаемым предметом, но и с деятельностью обучающегося. Продуктом познавательной деятельности должны стать глубокие знания по предмету, следовательно, обучающийся должен быть заинтересован в процессе познания. Основной задачей учителя становится создание определенных условий способствующих формированию устойчивого интереса к предмету.

Проблемой формирования познавательного интереса, который в свою очередь побуждает обучающегося к активной познавательной деятельности занимались еще советские методисты. Так, вполне успешно данная задача решалась Г.И.Щукиной, выявившей причины колебаний познавательного интереса в зависимости от учебного предмета и возрастными особенностями школьников. В основу ее исследований легли выводы о том, что познавательный интерес представляет собой частный вид интереса и подчиняется тем же общим законам формирования. Познавательный интерес в совершенном виде формулировался как «избирательная направленность личности, обращенная к области познания, к ее предметной стороне и самому процессу овладения знаниями»<sup>1</sup>.

Обращаясь к проблеме активизации познавательной деятельности на уроках истории следует отметить устойчивую тенденцию к ее понижению. В первую очередь это связано с потерей интереса к изучению истории, особенно это наблюдается в старших

классах. Познавательную активность на уроках проявляют лишь те ученики, которые планируют сдавать Единый Государственный экзамен по предмету, основная же масса обучающихся способны усвоить программный материал лишь на репродуктивном уровне. Обнаруживается ряд тем, например, таких как история внутренней политики, социальная сфера общества, которые вызывают затруднения у обучающихся. При выявлении причин слабостью познавательной активности на уроках, посвященных данным темам выясняется, что данный материал не интерес с точки зрения школьников. Лишь немногие сюжеты способны активизировать познавательную активность, прежде всего это события военной, внешнеполитической истории, биографии известных людей. Здесь на формирование познавательного интереса оказывают влияние факторы эмоционального окрашивания исторических явлений.

Важнейшей стороной учебного процесса современная методика преподавания истории считает познавательную деятельность школьников. Таким образом, составной частью урока становится систематическая и разнообразная работа по формированию у обучающихся интереса к изучаемому материалу. Сама идея активизации познавательной активности не является новшеством, еще советский методист П.В.Гора отмечал, что в основу факторов, способствующих развитию интереса, должны быть положены содержание учебного материала и методическая организация учебного материала.

При отборе фактического материала, отмечал ученый, важно включать в канву исторических событий, явлений и процессов не только те факты, которые с исторической точки зрения помогают представить и осмыслить ход истории, но и такие, которые, не представляя исторической ценности, необходимы в методическом плане для решения задач воспитания. И они вместе с теоретическим осмыслением главных исторических фактов способствуют воспитанию школьников, и в том числе вызывают интерес к изучению истории<sup>2</sup>.

На это направление указывают и авторы современных методических пособий. «Чтобы поддерживать на уроке интерес к новой теме, к менее интересному, но нужному материалу, можно

подключить более интересный или тот, который ранее оставил у учеников глубокий след».

Как правило, подчеркивают авторы, на уроках осуществляется изучение и усвоение главных исторических фактов. Вместе с тем для поддержания интереса следует привлекать и менее важные факты, биографические сведения и т.д. Таким образом, в пособиях последних лет, предназначенных для теоретического осмысления современных методических проблем и практического руководства учителям, появилась специальная тема: «Развитие у учащихся интереса к изучению истории». Авторы называют 3 основных фактора, влияющих на интерес: а) содержание исторического материала; б) методы, приемы и средства его подачи; в) межличностные отношения учителя и учащихся. Специфичным для учителей истории в этом вопросе будет отбор содержания. Учитель обычно учитывает характер материала — фактический, теоретический, историко-биографический, краеведческий; его организацию — соотношение теории и фактов, главных и неглавных фактов, выделение идеи, доказательность<sup>3</sup>.

Отмечая важные шаги в разработке данной проблемы, проделанные методистами-историками в последние годы, необходимо подчеркнуть, что эти выводы содержатся в пособиях общего типа, которые не могут отразить все детали, аспекты этого вопроса. А между тем, на наш взгляд, он требует дальнейшего исследования. Прежде всего, необходимо определить характер, вид учебного материала, который вызывает устойчивый интерес школьников. Пока бесспорным «фаворитом» в этой области является биографический материал: подробные детали жизни, деятельности исторических личностей. На него указывают как ученые методисты, так и школьные учителя. Пробелы и искажения, которые в этом плане имелись в прежних учебниках по истории и в методике изучения исторических личностей, в последнее десятилетие успешно преодолеваются. Расширяется «перечень» исторических имен, полнота биографических сведений, более взвешенными становятся оценки, характеристики и т.д. Многочисленные публикации политических портретов, жизнеописания исторических деятелей разных эпох и народов позволяют разнообразить учебный материал и он, естественно, вызывает неподдельный интерес у учащихся. Известно, что выдающиеся личности, сотни имен

которых содержат страницы учебников, можно в методическом плане разделить на три группы. К первой — относятся те, которые рассматриваются с достаточной полнотой: описание внешнего облика, облегчающееся наличием портрета; этапы жизненного пути; факторы и условия, которые определили выбор жизненного пути, направление деятельности героя и позволили достичь ее вершин. Ко второй группе относятся такие деятели, которые рассматриваются в русле основного поля его деятельности. Третью группу составляют личности, имена которых лишь упоминаются вместе с его должностью, положением, званием и т.д. В школьных курсах истории большинство исторических деятелей изучается с позиций 2-й и 3-й групп. И лишь несколько десятков героев, действовавших на сцене истории, рассматриваются с достаточной полнотой. Так, в новейшей истории зарубежных стран старшекласники запомнят лишь имена Ф.Рузвельта и М.Тэтчер. Тщетными будут их попытки получить из учебника интересные сведения из жизни и деятельности К.Аденауэра, У.Черчилля, Ш. де Голля, Мао Цзэдуна, Хо Ши Мина, Д.Неру и др. (Следует отметить, что в учебниках по новой и новейшей истории последних двух лет этот недостаток постепенно преодолевается).

При рассмотрении персоналий первого плана необходимо включать интересные подробности, детали, которые относятся к их биографиям, особенностям характера, перипетиям их жизненного пути, сферам деятельности и т.д. Для исторической личности второго плана необходимо заготовить дополнительные сведениями из той области деятельности, в которой он преуспел. И даже имя, которое кратко упоминается, необходимо расширить эпитетами, краткими характеристиками и оценками. Иногда достаточно нескольких предложений, чтобы «оживить» личность, сделать ее более запоминающейся.

В последние годы более пристальное внимание обращается на реконструирование повседневной жизни людей, воссоздание картин их жизни, внешнего облика, занятий, быта. Все те, которые раньше упоминались как народные массы, играющие решающую роль лишь на крупных поворотах истории, предстали на страницах учебников, принесли с собой живые звуки и создали ощущение далеких времен. Обитатели городских улиц, безымянные крестьяне, ремесленные торговцы, нищенствующие монахи,

богачи-сеньоры, удачливые полководцы, величайшие философы, бесшабашные школяры и многие другие «живые типы» изучаемой эпохи значительно интереснее просто класса «угнетенных» или «угнетателей»<sup>4</sup>. При этом необходимо отметить, что «погрузить» школьников в историческое прошлое нельзя лишь с помощью одних примет времени, внешних черт и атрибутов. Сформировать у них сущностно-конкретное знание об эпохе можно, лишь показав внутренний мир людей, их чувства, взгляды, устремления, ценности.

Но учебный материал, который должен быть усвоен учениками, не ограничивается биографиями выдающихся личностей, очерками повседневности, традиционно интересными для изучения. Большое место занимают сюжеты, на основе которых идет процесс формирования сложных теоретических положений: понятий, выводов, идей. Кроме очевидного факта, что этот материал абстрактен, сух, снижению интереса к его изучению способствуют недочеты и даже ошибки в методике его преподнесения. Нередко работа по формированию сложных понятий ведется только на теоретическом уровне: выясняются существенные черты события, явления или процесса, определяются признаки понятия, раскрываются причины, ход, значение, последствия исторического феномена. При этом игнорируется эмпирический уровень — воссоздание чувственно-наглядных представлений и типичных образов изучаемого. Именно конкретизация исторического материала помогает созданию у школьников ярких представлений, эмоционально воздействует на них, оживляет материал, повышает интерес к изучению исторической действительности.

Конкретизация понятия не только повышает интерес к одному из вопросов новой темы, но и позволяет учителю организовать познавательную деятельность учащихся, направленную на выяснение признаков понятия, причин распространения этого вида мануфактуры и т.д. Это важное требование — постоянная опора на конкретные представления и типичные образы — выдвинуто уже давно. Однако в течение многих десятилетий в такой важной проблеме, как формирование понятий, настолько был сделан крен в сторону определения законов и закономерностей, времени их введения в школьные курсы, что это условие основательно подзабылось.

Еще один вид учебного материала вызывает повышение интереса к его изучению. Это — краеведческий. Привлечение краеведческого материала помогает конкретизации исторических фактов, созданию ярких, запоминающихся исторических представлений. Его введение на уроке создает своеобразную психологическую ситуацию, характеризующуюся «живым ощущением» эпохи. Оно приближает историческое прошлое к сознанию школьников, как бы превращая книжные сведения в события реальной жизни, внося в учебный процесс элемент живого созерцания. Знакомые с детства названия, имена мобилизуют привычные представления, внимание, интерес через близкое к далекому<sup>5</sup>.

Мы обозначили лишь некоторые сюжеты, некоторые виды учебного материала, вызывающие стойкий интерес у школьников. Несомненно, что эти рекомендации нуждаются в более детальном и тщательном исследовании учеными-методистами, результаты которых позволяют обосновать его отбор, расширить содержание учебного материала. При этом целью такого отбора будет являться не только воспитание у школьников стойкого, длительного интереса к изучению истории, но и расширение образовательного аспекта школьной истории.

Методическая организация процесса обучения, способствующая формированию устойчивого интереса к изучению прошлого, достаточно полно раскрыта в трудах педагогов, методистов, учителей-практиков. Правда, выделенные средства, методы и приемы относятся к разным сторонам и проблемам процесса обучения: развитию исторического мышления школьников, проблемному обучению, организации их познавательной деятельности, реализации воспитательного потенциала уроков истории и т.п.

В качестве эффективных средств и приемов называются яркая, эмоциональная форма изложения, использование приемов персонализации (рассказ от первого лица, реального или вымышленного), драматизации. Интересны новые аспекты подачи материалов, неожиданные сравнения, альтернативные оценки, характеристики. Сопоставление фактов вовлекает школьников в процесс познания, вызывает вопросы, подталкивает к поиску ответов на них. В зависимости от возраста используются такие задания, как составление диалогов, подготовка афиш, составление и разгадывание кроссвордов, расшифровка смысла старинных и иностранных

слов, исторические путешествия, ролевые сценки. Вообще, использование игровых приемов подачи материала значительно повышают внимание и интерес учеников к изучаемому предмету.

Все вышесказанное подтверждает мысль о том, что важнейшими факторами, влияющими на развитие интереса учащихся к изучению истории, являются содержание учебного материала и методическая организация учебного процесса. Однако, соглашаясь с этим утверждением, считаем нужным отметить следующее. Учет и реализация этих факторов будут действенными лишь в том случае, если учитель, продумывая цели урока (образовательные, воспитательные и развивающие), будет выделять в качестве специальной цель развития интереса к изучению истории. Такую цель можно ставить ко всей теме в целом, конкретизируя ее к каждому отдельному уроку. Руководствуясь поставленной задачей, педагог будет отбирать нужный учебный материал, который поможет поддерживать, развивать интерес к изучению прошлого, определять формы, средства и приемы его изучения. На этот фактор еще в 1984 году указывал Н.Г.Дайри<sup>6</sup>.

Таким образом, к факторам, оказывающим влияние на познавательный интерес, относятся а) постановка специальной цели воспитания интереса к изучению истории, б) содержание исторического материала, в) методы, приемы и средства его подачи.

Педагоги указывают на то, что следует применять стимулы, учитывающие интерес учащихся, среди них положительная оценка знаний, учебная перспектива, практическая значимость, актуальность, одобрение деятельности учащихся, настрой на положительный результат, общественное положительное мнение коллектива. Учителю необходимо постоянно анализировать результаты своей деятельности, определять у школьников степень интереса к изучению истории, знать причины снижения или его отсутствия. Среди них сложность учебного материала, трудность его понимания, бедность учебного содержания, преобладание теоретического материала в его подаче, непонимание смысла изучения истории, формальность в мотивации учения; отсутствие специальной цели, направленной на воспитание интереса к предмету, однообразие видов деятельности учащихся на уроке.

Таким образом, в методике обучения истории должна быть создана система работы по формированию познавательного интереса

учащихся к предмету. Основной целью такой работы должно стать не только возбуждение и поддержание этого интереса, но и его развитие. Важнейшими условиями такой системы должны стать постановка специальной цели урока, учет особенностей содержания исторического материала, использование адекватных средств, методов и приемов его изучения, активная познавательная деятельность школьников; диагностирование у учащихся уровня интереса к предмету.

### Примечания

<sup>1</sup> Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М., 1988.

<sup>2</sup> Гора П.В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. М., 1988. С. 27.

<sup>3</sup> Короткова М.В., Студеникин М.Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях. М., 1999. С. 57—58.

<sup>4</sup> Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю., Уколова В.И. История для завтрашнего дня. М., 1999. С. 47.

<sup>5</sup> Вагин А.А. Методика обучения истории в школе. М., 1972. С. 298.

<sup>6</sup> Дайри Н.Г. Главное усвоить на уроке. М., 1984. С. 9—10.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Алексеева Любовь Васильевна** — доктор исторических наук, профессор кафедры истории России Нижневартовского государственного гуманитарного университета, Заслуженный деятель науки ХМАО — Югры.

**Ажгибкова Дарья Владимировна** — бакалавр социально-экономического образования, студентка 2 курса магистратуры кафедры истории России Нижневартовского государственного гуманитарного университета.

**Букренева Ксения Геннадьевна** — директор школы МОСШ № 17 г.Нижневартовска, аспирант кафедры истории России Нижневартовского государственного гуманитарного университета.

**Глумная Марина Николаевна** — кандидат исторических наук, доцент, зав. кафедрой общественных дисциплин государственного федерального бюджетного учреждения высшего профессионального образования «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (Вологодский филиал ФГБОУ ВПО РАНХиГС).

**Девятков В.Я.** — учитель истории и обществознания МОСШ № 23 с углубленным изучением иностранных языков, кандидат культурологии, студент 1 курса магистратуры кафедры истории России, Нижневартовский государственный гуманитарный университет.

**Девятова Е.Ю.** — преподаватель кафедры истории России, студентка 1 курса магистратуры кафедры истории России, Нижневартовский государственный гуманитарный университет.

**Дмитренко Ирина Николаевна** — учитель истории Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения гимназия № 2 г.Сургута.

**Женина Светлана Григорьевна** — студентка VI курса отделения заочного обучения, профиль «история», Нижневартовский государственный гуманитарный университет.

**Зверева Елена Юрьевна** — учитель истории и обществознания МОСШ № 2 г. Нижневартовска, студентка 1 курса магистратуры кафедры истории России, Нижневартовский государственный гуманитарный университет.

**Зубов Виталий Николаевич** — старший преподаватель, студент 1 курса магистратуры кафедры истории России, Нижневартовский государственный гуманитарный университет.

**Зырянова Лилия Геннадьевна** — учитель истории МОСШ № 20 г. Нижневартовска, аспирант кафедры истории России Нижневартовский государственный гуманитарный университет.

**Кравченко Юлия Юрьевна** — бакалавр социально-экономического образования, студентка 1 курса магистратуры кафедры истории России, Нижневартовский государственный гуманитарный университет.

**Магомедов Шамиль Магометкамилович** — бакалавр социально-экономического образования, студент 1 курса магистратуры кафедры истории России, Нижневартовский государственный гуманитарный университет.

**Маркина Елена Алексеевна** — бакалавр социально-экономического образования, студентка 2 курса магистратуры кафедры истории России, Нижневартовский государственный гуманитарный университет.

**Мошкин Виктор Викторович** — кандидат исторических наук, учитель истории и обществознания МБОУ «Зайцевореченская ОСШ» Нижневартовского района ХМАО

**Мошкина Екатерина Викторовна** — ученица 11 класса МБОУ «Зайцевореченская ОСШ» Нижневартовского района ХМАО.

**Радовский Александр Николаевич** — студент 1 курса магистратуры, Сургутский государственный педагогический университет.

**Салимова Наталья Сергеевна** — кандидат исторических наук, преподаватель Нижневартовского социально-гуманитарного колледжа.

**Сапожникова Наталья Васильевна** — доктор философских наук, профессор кафедры истории России Нижневартовского государственного гуманитарного университета.

**Смолина Ольга Андреевна** — студентка 1 курса специальности педагог дополнительного образования Нижневартовского социально-гуманитарного колледжа.

**Солодкин Яков Григорьевич** — доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой истории России Нижневартовского государственного гуманитарного университета.

**Солодкин Роман Яковлевич** — кандидат исторических наук, доцент кафедры иностранных языков Нижневартовского государственного гуманитарного университета.

**Супрович Сергей Валерьевич** — студент VI курса отделения заочного обучения, профиль «история», Нижневартовский государственный гуманитарный университет.

**Феоктистова Юлия Владимировна** — учитель истории МОСШ № 8 г.Ноябрьск, ЯНАО, аспирант кафедры истории России, Нижневартовский государственный гуманитарный университет.

**Шевченко Екатерина Вячеславовна** — бакалавр социально-экономического образования, студент 1 курса магистратуры кафедры истории России, Нижневартовский государственный гуманитарный университет.

**Шевцова Н.Н.** — юрисконсульт управления нормативно-правового и финансово-экономического обеспечения, студентка 2 курса магистратуры кафедры истории России Нижневартовского государственного гуманитарного университета.

**Яроцкий Павел Анатольевич** — бакалавр социально-экономического образования, студент 1 курса магистратуры кафедры истории России Нижневартовского государственного гуманитарного университета.

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Секция 1. ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ И ИСТОРИОГРАФИЯ</b> .....	3
<i>Зубов В.Н.</i> К изучению роли митрополита Макария в контактах между Россией и Польско-Литовским государством в 1549—1553 гг. ....	3
<i>Зырянова Л.Г.</i> А.А.Зимин о политической и военной деятельности Н.Р.Захарьина (Юрьева) в 70-х середине 80-х гг. XVI века .....	12
<i>Солодкин Я.Г.</i> К истории экспедиции Ермака (неизвестное свидетельство о времени «Сибирского взятия»).....	17
<i>Шевченко Е.В.</i> Казы-Гирей и московское государство в 1598 г.....	25
<i>Магомедов Ш.М.</i> О русско-шведских отношениях в начале и в первые годы ливонской войны .....	28
<i>Супрович С.В.</i> Дипломатические цели «Великого посольства» Петра I .....	38
<i>Женина С.Г.</i> Балтийский флот при Петре Великом .....	47
<i>Глумная М.Н.</i> Историография проблемы становления и развития управленческого аппарата колхозов Европейского Севера России (конец 1920-х — 1930-е гг.) .....	56
<i>Салимова Н.С.</i> Советские историки о сущности культурной революции и ее осуществлении в годы Великой Отечественной войны .....	65
<i>Смолина О.А.</i> Социалистическое соревнование в годы Великой Отечественной войны: формы, методы и значение .....	70

**Секция 2. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ  
И ИСТОРИОГРАФИИ СИБИРИ ..... 72**

*Солодкин Р.Я., Солодкин Я.Г.*

Была ли вначале Тюмень главным городом Сибири?..... 72

*Яроцкий П.А.*

Отношение населения города Тобольска к семье  
бывшего императора ..... 75

*Феоктистова Ю.В.*

К дискуссии по поводу целесообразности  
присоединения Тобольского Севера к  
Уральской области: историографический аспект ..... 78

*Феоктистова Ю.В.*

Деятельность кооперации на Тобольском Севере  
в 1920-е годы: к историографии вопроса ..... 82

*Букренева К.Г.*

О численности эвакуированных детей и детских  
учреждений в Омской области в 1941—1943 гг. .... 86

*Алексеева Л.В.*

О политических настроениях, выселенных  
в Омскую область немцев (1941 г.) ..... 90

**Секция 3. ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ,  
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ  
И ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ ..... 94**

*Сапожникова Н.В.*

Проблемы модернизации российского образовательного  
пространства в условиях глобализации и патриотизм как  
элемент социального творчества ..... 94

*Ажгибкова Д.В.*

Новое в школьном историческом образовании Югры  
(технология развития критического мышления  
через чтение и письмо) ..... 97

*Ажгибкова Д.В.*

Размышления о двух системах построения  
образовательных программ по истории ..... 101

<i>Алексеева Л.В.</i>	О методике изучения исторической личности: традиции и поиск новых подходов в современной дидактике истории .....	106
<i>Алексеева Л.В.</i>	Деловые игры в подготовке студентов-историков.....	111
<i>Маркина Е.А.</i>	Проблема вариативности в современном школьном историческом образовании Югры .....	115
<i>Шевцова Н.Н.</i>	Модульная и моделирующая технологии обучения в процессе преподавания социально-гуманитарных дисциплин в среднем профессиональном образовательном учреждении.....	118
<i>Дмитренко И.Н.</i>	Образование как фактор формирования толерантности.....	124
<i>Маркина Е.А.</i>	К дискуссии о проблеме оценивания учащихся при изучении элективных курсов .....	127
<i>Кравченко Ю.Ю.</i>	Понятие «учебно-исследовательская деятельность» школьников и его отражение в научной литературе.....	130
<i>Зверева Г.Ю.</i>	О проблеме актуальности исторического знания в условиях модернизации российского общества.....	134
<i>Мошкин В.В.</i>	Использование видеофильмов на уроках истории и обществознания в малокомплектной сельской школе (из опыта работы).....	137
<i>Мошкина Е.В.</i>	Политико-правовая культура сельской молодежи (на материалах опроса молодежи с/п Зайцева Речка).....	141
<i>Алексеева Л.В.</i>	Нейт Георгиевич Дайри о проблемном уроке истории.....	143

<i>Кищук Т.А.</i>	
Методические аспекты преподавания истории в современной школе .....	145
<i>Девятков В.Я.</i>	
Основные тенденции в изучении проблемы формирования социальной компетентности школьников .....	152
<i>Девятова Е.Ю.</i>	
О теории активизации познавательной деятельности учащихся .....	156
Сведения об авторах .....	165

*Научное издание*

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ  
ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ, ТЕОРИИ  
И МЕТОДИКИ ЕЕ ПРЕПОДАВАНИЯ**

**Тезисы докладов и сообщений первой магистерской  
региональной научно-методической конференции**

*г. Нижневартовск, 3 декабря 2011 г.*

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 29.11.2011  
Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов  
Гарнитура Times. Усл. печ. листов 10,75  
Тираж 500 экз. Заказ 1273

*Отпечатано в Издательстве  
Нижневартовского государственного гуманитарного университета  
628615, Тюменская область, г. Нижневартовск, ул. Дзержинского, 11  
Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izdatelstvo@nggu.ru*