

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ  
ФГБОУ ВПО «НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**ИСТОРИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ  
В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ  
И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ**

Под редакцией *О. М. Хлытиной, В. А. Зверева*

Новосибирск 2011

УДК 930+372.016:94(47)  
ББК 63.2+63.3(2)р30  
И 905

Печатается по решению  
Редакционно-издательского совета НГПУ

**Научные редакторы:**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры отечественной истории ФГБОУ  
ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»

*О. М. Хлытина;*

доктор исторических наук, профессор кафедры отечественной истории ФГБОУ  
ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»

*В. А. Зверев*

**Рецензенты:**

*кафедра отечественной истории ФГБОУ ВПО «Новосибирский  
государственный педагогический университет»;*

доктор исторических наук, профессор кафедры отечественной истории ФГБОУ  
ВПО «Омский государственный педагогический университет»

*Т. А. Сабурова*

**И 905      Исторические источники в исследовательской и обра-  
зовательной практике: коллективная монография / под ред.  
О. М. Хлытиной, В. А. Зверева. – Новосибирск: Изд. НГПУ,  
2011. – 288 с.**

**ISBN 978-5-85921-859-2**

Коллективная монография является результатом реализации коллективного практико-ориентированного исследовательского проекта. Характеризуются различные группы исторических источников, в том числе редко привлекавшиеся прежде в работе специалистов, как основа для исследовательской работы ученого-историка и образовательной деятельности педагога высшей школы, учителя истории и других гуманитарных дисциплин в общеобразовательной школе. Обобщается опыт использования актуальных источников при выполнении исследовательских проектов учащимися.

Издание адресовано специалистам – историкам, педагогам, культурологам, преподавателям исторических факультетов вузов, учителям истории и мировой художественной культуры, аспирантам и студентам исторических специальностей.

Монография подготовлена при поддержке научного гранта ФГБОУ ВПО НГПУ 2011 г., проект «Методология исторического познания как основа изучения истории на старшей ступени школы».

**УДК 930+372.016:94(47)  
ББК 63.2+63.3(2)р30**

**ISBN 978-5-85921-859-2**      © ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2011

# СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ (В. А. Зверев, О. М. Хлытина) . . . . .	5
Раздел 1. ИСТОРИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ В НАУЧНЫХ ИСТОРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ . . . . .	9
1.1. Представления о счастье в мемуарах русских интеллектуалов о времени конца 1850-х – начала 1860-х годов (Н. Н. Родигина, В. Н. Худяков) . . . . .	9
1.2. «Толстый журнал» как источник изучения интеллектуальной истории второй половины XIX века (Н. Н. Родигина) . . . . .	26
1.3. Метрические книги и демографическая статистика – основа изучения демографического календаря второй половины XIX – начала XX века (В. А. Зверев) . . . . .	41
1.4. Материалы массовых санитарных обследований поселений, усадеб и жилищ Сибири в 1920-е годы как историко-культурологический источник (В. А. Зверев) . . . . .	53
1.5. Использование «Списков населенных мест» второй половины XIX – начала XX века для изучения локальной истории (на примере села Бердского и его округа) (В. А. Зверев, А. И. Татарникова) . . . . .	71
Раздел 2. ИСТОРИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ И ВУЗА . . . . .	81
2.1. Исторические источники в учебном историческом познании: опыт и перспективы (О. М. Хлытина) . . . . .	81
2.2. Художественная литература как источник изучения отечественной истории второй половины XIX века (Н. Н. Родигина) . . . . .	102
2.3. Устные исторические источники в учебном историческом познании на старшей ступени школы (О. М. Хлытина, Е. К. Лейбова) . . . . .	117
2.4. Визуальные образы прошлого как исторические источники и историографические тексты на школьных уроках истории (О. М. Хлытина) . . . . .	134
2.5. Конфетная обертка как источник изучения истории России XIX – XX веков (О. Н. Сидорчук) . . . . .	146
2.6. Подходы к изучению кинофильмов в учебных курсах «Методика преподавания мировой художественной культуры» и «История России XX века» (О. Н. Сидорчук, Н. Н. Родигина) . . . . .	171
2.7. Использование рекламы как исторического источника при изучении предметов гуманитарного цикла (О. Н. Сидорчук) . . . . .	192
2.8. Вещественные источники на школьных уроках истории (О. М. Хлытина) . . . . .	212
2.9. Детские игрушки как источник изучения советского детства (Т. А. Кузнецова) . . . . .	221
2.10. Экспонаты краеведческих музеев как основа историко-познавательной деятельности школьников (К. Е. Зверева, Е. Ф. Бехтенова, О. М. Хлытина) . . . . .	231

Раздел 3. ИСТОРИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ: ДОСТИЖЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ	249
3.1. Историко-краеведческие исследовательские проекты школьников: 30-летний опыт Научного общества учащихся «Сибирь» (К. Е. Зверева, О. М. Хлытина, Е. Ф. Бехтенова) . . . . .	249
3.2. Одежда как источник изучения истории повседневности XX века (из опыта организации исследовательской деятельности школьников) (Е. К. Лейбова) . . . . .	266
3.3. Методологические проблемы организации исследовательской деятельности школьников в области истории и пути их решения (О. М. Хлытина) . . . . .	274
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ . . . . .	287

---



## ВВЕДЕНИЕ

Обращение авторов настоящей коллективной монографии к многогранной проблеме использования исторических источников в научном и учебном познании продиктовано потребностью в знакомстве, прежде всего, студентов и аспирантов исторических факультетов вузов, школьных учителей истории, а также старшеклассников, проявляющих интерес к исследовательской деятельности в области истории, с теорией и практикой современного источниковедения.

«Исторические источники – свидетельства о прошлом. Работа с ними составляет суть исторического исследования. Нет источников, нет и истории», – таким категорическим утверждением открывается один из современных учебников по источниковедению. Далее здесь высказывается обоснованное мнение, что «источниковедение является тем предметом, который объединяет интересы всех историков»<sup>1</sup>. В другом учебном пособии значение источников толкуется еще более широко: «... исторический источник (продукт культуры, объективированный результат деятельности человека) выступает как единый объект различных гуманитарных наук при разнообразии их предмета»<sup>2</sup>. При соединяясь к мнению об историческом источнике как явлении, интегрирующем научно-исследовательскую деятельность в различных гуманитарных областях, напомним о том, что существует и практическая потребность обучения формирующихся поколений специалистов-гуманитариев продуктивным способам работы с источниками.

---

<sup>1</sup> Источниковедение Новейшей истории России: теория, методология, практика: учебник / А. К. Соколов, Ю. П. Бокарев [и др.]; под ред. А. К. Соколова. М., 2004. С. 4–5.

<sup>2</sup> Источниковедение: Теория. История. Метод. Источники российской истории: учеб. пособие / И. Н. Данилевский, В. В. Кабанов [и др.] М., 1998. С. 702 (аннот.).

Однако на простом, непрофессиональном уровне способы и приемы работы с историческими источниками должны осваивать не только будущие историки, культурологи, педагоги, литературоведы, политологи, но и все остальные школьники и студенты: иначе просто невозможно овладеть современным рациональным мировосприятием и миропониманием.

В исторической науке существует давняя традиция обсуждения источниковедческих вопросов: об амбивалентной (объективно-субъективной) природе исторических источников, их возможных классификациях, их иерархии в конкретном исследовании, эффективных приемах их анализа и использования и т. д. Однако рождающаяся сегодня в интегративной практике очередная стадияльная форма исторической науки («новая история» XXI века)<sup>1</sup> нуждается в трансформации и переосмыслении своей источниковедческой базы. Вот первое соображение, по которому авторы данной монографии сочли приоритетным разработку именно источниковедческих вопросов. В первом разделе читатель найдет статьи с анализом таких видов письменных исторических источников (мемуаров, «толстых» журналов, демографической и поселенческой статистики, метрических книг, массовых санитарных обследований), которые вызывают интерес именно тем, что они обладают немалым междисциплинарным исследовательским потенциалом. Описывается и авторский опыт использования этого потенциала в практике работы ученого-историка.

В современной практике обучения истории в общеобразовательной и высшей профессиональной школе исторический источник стал одним из ведущих средств воспитания исследовательской позиции учащихся, ресурсом организации освоения ими методов научного исторического познания и овладения опытом рассмотрения исторического прошлого через призму «мультиперспективности». Вопросы работы с источниками при изучении истории в школе неоднократно становились предметом обсуждения в исследованиях и публикациях по методике преподавания истории.

Предметом критического анализа современных школьников сегодня становятся, как правило, лишь письменные источники, помещенные на страницах учебных книг. Ввиду этого, объектом внимания авторов второго раздела настоящей монографии стали, прежде всего, те

---

<sup>1</sup> Репина Л. П. «Новая историческая наука» и социальная история. 2-е изд., испр. и доп. М., 2009. С. 316.

виды исторических источников, с которыми школьники встречаются в своей повседневной жизни. Именно эти источники воплощают в себе значимую для ученика «историю вокруг», органично включенную в настоящее и продолжающую жить в нем, например, в виде любимых игрушек из недавнего детства, художественных книг и кинофильмов, уличной рекламы, рассказов старших родственников и знакомых о жизни «в старое время», коллекций конфетных фантиков, календариков или открыток, собранных в детстве мамой, экспонатов краеведческого музея, который недавно посетили всем классом, и т. д.

В монографии приведены характеристики различных видов исторических источников, их потенциала в учебном познании прошлого, предложены методики работы с ними при изучении курсов «Истории России» и «Мировой художественной культуры». Представлены методические пути организации исследовательской деятельности на учебных занятиях по истории и культурологии в средней школе и в вузе. В третьем разделе монографии специальное внимание уделено обобщению опыта организации исследовательской деятельности школьников в Новосибирске и Новосибирской области: представлена тематика ученических работ, проведен анализ проблем и перспектив развития исследовательской и проектной деятельности школьников в области истории.

Интерес к вдумчивой и углубленной работе с источниками как фундаментальной основой научного исторического познания и преподавательской деятельности в высшей и общеобразовательной школе по истории был заложен на кафедре отечественной истории НГПУ ее основателями, в первую очередь – заслуженным работником высшей школы Российской Федерации проф. Е. И. Соловьёвой. Она много лет руководила кафедрой и создала научную школу, представители которой и составляют большинство авторов настоящей монографии.

Данная книга обобщает результаты многолетней работы методологического семинара кафедры отечественной истории, в рамках которого предметом внимания преподавателей, аспирантов и студентов становились новые виды исторических источников, новые методологические подходы к их использованию, междисциплинарные («на стыке» с педагогикой, литературоведением, демографией, картографией, экономикой и другими научными областями) «техники» их создания, чтения, комментирования и интерпретации. Среди других результатов работы кафедры по осмыслению теоретических, методологических и практических аспектов исторического источниковеде-

ния хотелось бы назвать докторские и кандидатские диссертации, выполненные авторами данной монографии и их учениками на основе применения различных групп источников, часто малоизученных или вовсе неизвестных ранее специалистам.

Проблемы использования разнообразных исторических источников в исследовательской и образовательной практике неоднократно становились предметом обсуждения на проводимых в Институте истории, гуманитарного и социального образования НГПУ представительных конференциях, материалы которых за последние шесть лет опубликованы в следующих изданиях:

Образ Сибири в общественном сознании россиян XVIII – начала XXI в.: материалы Регион. науч.-практ. конф., посвящ. памяти проф. И. В. Островского. Новосибирск: НГПУ, 2006;

Перспективы исторического и культурологического образования в вузе и школе: теория и практика: материалы науч.-практ. конф., посвящ. 70-летию исторического факультета (ИИГСО) НГПУ. Новосибирск: НГПУ, 2006;

Восток – Запад: проблемы взаимодействия: история, традиции, культура: материалы Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. памяти проф. А. В. Эдакова: в 2 ч. Новосибирск: НГПУ, 2007;

Пишем времена и случаи: материалы Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 70-летию кафедры отечественной истории НГПУ. Новосибирск: НГПУ, 2008;

Сибиряки: региональное сообщество в историческом и образовательном пространстве: сб. науч. тр. Новосибирск: НГПУ, 2009;

Образы России, ее регионов в историческом и образовательном пространстве: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, посвящ. 75-летию НГПУ. Новосибирск: НГПУ, 2010;

Образование в истории, история в образовании: материалы Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. «Интеграция исторического и образовательного пространства», посвящ. 50-летию со дня рождения М. Ю. Брандта. Новосибирск: НГПУ, 2011.

---

## **Раздел 1. ИСТОРИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ В НАУЧНЫХ ИСТОРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ**

### **1.1. Представления о счастье в мемуарах русских интеллектуалов о времени конца 1850-х – начала 1860-х годов**

Историк В. Н. Герье писал на страницах «Русского вестника» в 1865 г.: «Счастье – понятие относительное. Мера счастья и несчастья, назначенная нам самой природой, различна по стране, в которой мы живем, по времени, по нашей организации, по нашей способности наслаждаться или страдать. Счастье не связано ни с какою особенною степенью культуры, ни с каким определенным образом жизни. Первый залог его – здоровье, а здоровье, как известно, не есть исключительное достояние известной полосы земли или известной степени культуры... Развитие духовных сил также не имеет привилегии на счастье. Природа немногих назначила к умственной жизни, да и те иногда дорого искупают свое преимущество. Голова, отягощенная познаниями, давит на тело, стесняет грудь и помрачает взор. Природа не назначила земле быть ученою аудиторией... Точно так же счастье не зависит от развития чувств и от разнообразия волнующих желаний... Не от государства также зависит счастье человека... И в самом мудро устроенном государстве всякий, кто желает счастья, находится не в лучшем положении, чем дикарь, то есть он должен сам упрочить свое счастье и не ждать ничего от государства»<sup>1</sup>. Такими размышлениями Герье сопровождал свое введение в курс всеобщей истории,

---

<sup>1</sup> Герье В. Н. Очерк развития исторической науки // Рус. вестник (РВ). 1865. № 10. С. 492–493.

читавшийся в Московском университете, давая нам основания предположить, что поиски обстоятельств, детерминирующих образы счастья у разных народов в разные эпохи, традиционно были предметом профессионального интереса историков.

Продолжая, вслед за Герье, перечень условий «счастья», мы можем упомянуть о личностной, ситуативной, возрастной, гендерной обусловленности содержания этого концепта. Однако, как и наш коллега, вряд ли мы сможем обосновать сколько-нибудь универсальную формулу счастья даже в рамках одной эпохи, страны, возрастной группы, одного социального сообщества. При этом мы убеждены в том, что изучение индивидуальных и коллективных образов счастья и их отражения в разных дискурсивных практиках обогащает общественные представления о картине мира, системе ценностных ориентаций людей прошлого, дает шанс понять их жизненные сценарии и поведенческие стратегии. Не менее важно и то, что рефлексия по поводу понимания счастья другими людьми неизбежно провоцирует историка на рассуждения о собственном рецепте счастья и актуализирует, таким образом, воспитательную и психотерапевтическую функции «нашей» науки.

Размышления о счастье – один из способов самопознания и поисков идентичности познающего субъекта, то есть историка, разновидность работы над собой. Позволим еще одну ссылку на упомянутую ранее работу В. Н. Герье: «Историк ... не может ограничиться работой над историческим материалом, он должен к этому присоединить работу над самим собою, тщательное воспитание самого себя. История в этом отношении предъявляет совершенно другие требования, чем остальные науки. Отвлеченные истины математики не могут пострадать, если за исследование их берется грубая и малоразвитая натура. Но только многосторонняя и чуткая ко всем благородным потребностям человечества натура способна понять историю с ее различными целями, и только глубоко нравственная и художественно развитая личность достойна истолковывать и объяснять величественные образы прошлого»<sup>1</sup>.

Представления о счастье в последние годы все чаще становятся предметом специальных исторических исследований. Внимание историков к изучению чувств, эмоций, представлений о базовых ценностях, на наш взгляд, связано с динамичным развитием истории мен-

---

<sup>1</sup> Там же. № 11. С. 69.

тальностей. Появление работ Ж.-Л. Фландрена о любви, Ж. Делюмо о чувстве страха, Ж. Ле Гоффа о вере в чистилище, Н. И. Кастана о насилии и чести, Ф. Арьеса о детстве и семейной жизни продемонстрировало спектр методологических и источниковедческих перспектив такого рода исследований<sup>1</sup>. Труды Ж. Ле Гоффа, Р. Шартье определили теоретические основания реконструкции истории желаний (ценностных устремлений)<sup>2</sup>. Интерес к изучению представлений о счастье в отечественной историографии связан не только с увлечением методологическими исканиям школы «Анналов», но и с развитием интеллектуальной истории, влиянием «лингвистического» и «семиотического» поворотов. В поле зрения современных российских исследователей находятся поиск новых источников и методов реконструкции истории чувств<sup>3</sup>, критериев оценки «счастливых/несчастливых» периодов в истории<sup>4</sup>, содержание концепта «счастье» в картине мира и творческом наследии философов, политиков, литераторов<sup>5</sup>, отраже-

---

<sup>1</sup> *Flandrin J.-L.* Un temps pour embrasser: aux origines de la morale sexuelle occidentale (VI–XIe siècle). Р., 1983; *Делюмо Ж.* Ужасы на Западе. М., 1994; *Арьес Ф.* 1. Ребенок и семейная жизнь при старом порядке. Екатеринбург, 1999; 2. Человек перед лицом смерти. М., 1992; и др.

<sup>2</sup> *Ж. Ле Гофф.* С небес на землю: (перемены в системе ценностных ориентаций на христианском Западе XII–XIII вв.) // *Одиссей: человек в истории*, 1991. М., 1991. С. 25–47; и др.

<sup>3</sup> См., например: *Габдрахманов П.* Имя и счастье в средневековой Фландрии // *Казус 2002: индивидуальное и уникальное в истории*. М., 2002. Вып. 4. С. 26–44; *Дьячков В. Л., Трофимова Е. В.* К любви и счастью через имя («Л» в историческом движении русских женских имен во второй половине XVIII – начале XXI в.) // *Счастливые страницы в истории человечества и повседневной жизни людей*. Тула, 2009. С. 184–198; и др.

<sup>4</sup> См., например: *Волошин Д. А.* «Золотой век» и «благополучные периоды» в истории Римской империи: проблемы изучения и интерпретации // *Счастливые страницы...* С. 99–109; *Кузнецова Е. И.* Годы «застоя» – счастливые страницы истории отечественного театра? // Там же. С. 286–291; *Назаров С. В.* Ощущение счастья в период мировых войн XX в. // Там же. С. 336–341; *Гриценко Е. П.* Счастливый период в жизни Л. Н. Толстого // Там же. С. 139–149.

<sup>5</sup> См., например: *Кузнецова Н. С.* Счастье и смерть в эмиграции: рассказ В. Набокова «Наташа»: (концепт «счастье» в системе ценностей В. Набокова) // Там же. С. 292–299; *Макарова А. В.* «Счастливый Рим, моим консулатом творимый»: восстановленный Рим и лично-гражданское счастье в риторике Цицерона // Там же. С. 317–325; и др.

ние представлений о счастье в повседневных поведенческих практиках людей прошлого<sup>1</sup>.

Наше внимание к теме «счастья» в мемуарах о времени, вошедшем в историографию под названием *эпохи реформ*, было предопределено стремлением выяснить исторический контекст формирования поколения «шестидесятников», охарактеризовать образы эпохи, бытовавшие в сознании современников и отложившиеся в их мемуарном наследии. Основным предметом нашего интереса стал язык описания эпохи, в частности, метафоры, при помощи которых современники воссоздавали в своей памяти прожитый ими промежуток времени. Итак, задачи главы – выявить слова-репрезентанты, отражавшие эмоционально-оценочное восприятие конца 1850-х – 1860-х гг. в мемуарах современников; раскрыть условия, повлиявшие на оценку эпохи; определить хронологические рубежи эпохи, соотносящейся в истории общественной мысли с метафорой «оттепель».

В надежде определить причины, от которых зависела оценка современниками интересующего нас периода истории, при подборе источников мы старались привлечь мемуары, написанные людьми разного социального статуса, профессиональной принадлежности, образовательного уровня, идейной ориентации. Мы мобилизовали мемуарные тексты, различающиеся по типу объекта (о событии, о времени, о лице, о себе) или стратегии повествования (дескриптивная, нарративная), тексты с разной временной дистанцией между событием и временем его описания<sup>2</sup>.

Мы учитывали возраст мемуариста, на который пришелся интересующий нас отрезок времени (детство, юность, зрелость, старость), мотивы мемуаротворчества. Нами не принимались во внимание степень известности авторов, эстетические достоинства мемуарных текстов – малохудожественные мемуары авторов, мало известных потомкам, для нас были не менее информативны, чем хорошо знакомые специалистам и широкому кругу читателей тексты их современников.

---

<sup>1</sup> См., например: Жукова Л. А. Счастливая пора: повседневная жизнь московских студентов конца 60-х – начала 70-х гг. // Там же. С. 265–271; Пушкарёв А. С. «Счастливые страницы» истории повседневности: буржуазная демократия в художественной интерпретации Д. Лондона (1876–1916) // Там же. С. 377–396; Якубовская И. В. Природа и отдых как «минуты счастья» в мироощущении англичан Викторианской эпохи // Там же. С. 527–540.

<sup>2</sup> Подробнее об этом см.: Русские мемуары в историко-типологическом освещении: к постановке проблемы / М. В. Боровикова, Т. Т. Гузаиров, Р. Г. Лейбов [и др.] // «Цепь непрерывного предания...». М., 2004. С. 346–361.



*Желание рассказать потомкам о яркой эпохе* начального этапа либерального реформирования Российской империи и ее представителях было одной из причин создания значительной части привлеченных нами мемуаров. В определенной степени типичными можно назвать рассуждения генерала Н. А. Боровкова об обстоятельствах, побудивших его к созданию мемуаров: «Уступая просьбам друзей и приятелей, я решился написать свои записки. Сознаю вполне, что они не могут представить особого интереса, так как я не принадлежу к тем избранникам и баловням судьбы, о которых газеты пишут в возвышенном тоне... Но все же думается, что в общей массе публики найдутся и на мою долю читатели, хотя бы из тех, которые страдают бессонницей (а таких очень много в наш нервный век), не поспит, возьмут и прочитают... Прожив более шестидесяти лет, обладая хорошою памятью и порядочною наблюдательностью, я имею возможность сообщить о многих и многих интересных событиях ... рассказать ... о том, что я видел, слышал и чувствовал за этот продолжительный период времени, обильный массою гуманных реформ, в основании которых лежит наивысшая степень уважения личности»<sup>1</sup>. Схожие суждения мы встречаем и в других мемуарных текстах о людях и событиях интересующей нас эпохи, созданных как известными государственными и общественными деятелями, так и теми современниками, которых исследователи именуют «людьми второго плана в истории»<sup>2</sup>.

Среди мотивов мемуаротворчества нельзя не упомянуть о вере мемуаристов в *воспитательный потенциал* образа «счастливой» и значимой эпохи, стремлении сделать полезным для детей и внуков свой биографический опыт. В. Сорокин так начал свои «Воспоминания старого студента»: «Людям, прожившим на свете более или менее значительный период времени, единственной отрадой остается почаще оглядываться назад и хотя бы воспоминаниями переноситься в ту светлую, живую полосу конца 1850-х и начала 1860-х гг., когда действительно жилось легко и отрадно. Жизнь в то время была клю-

---

<sup>1</sup> Боровков Н. А. Из прошлого: воспоминания и наблюдения за полвека. СПб., 1901. С. 1–2.

<sup>2</sup> См., например: Гнедин Д. Т. Мои воспоминания // Рус. богатство. 1893. № 5–7; Левшин А. И. Достопамятные минуты в моей жизни // Рус. архив. 1885. № 8. С. 475–557; Обнинский П. Н. В. А. Арцимович: воспоминания // Рус. старина (РС). 1897. № 4. С. 103–119; Старик. Гимназия 60-х гг. // РС. 1911. № 9. С. 449–457; Павлов Н. Н. Редакционные комиссии 1859–1860 гг.: отрывок из воспоминаний // Ист. вестник. 1901. № 11. С. 515–529; и др.

чом не только в нас самих, тогда еще очень молодых людях, но и во всем окружающем... И теперь, на закате дней, беспрестанно встают в памяти то одни, то другие светлые картины дорогого прошлого, но, увы, подергивающиеся туманом времени с каждым годом гуще и гуще, да и сами мы все глубже и глубже погружаемся в неотразимо наступающую и окутывающую нас темноту, и скоро все исчезнем навеки... Но все ли исчезнет и не оставит по себе и следа? Неужели там, где еще, кажется, так недавно кипела жизнь, и среди нее гордо возвышались недостижимые идеалы, все будет сравнено с землей и покрыто всепоглощающим забвением смерти? Горько и обидно! Нет, хочется думать, хочется надеяться и верить, что все живое и благотворное, если и миновало, все же останется в памяти наших детей и внуков и, может быть, послужит им на пользу»<sup>1</sup>.

Стремлением поделиться «пережитым и прочувствованным» для того, чтобы *воссоздать подробную «историю знаменательных событий»*, повлиявших на всю последующую жизнь мемуаристов, ставших знаковыми для всей их дальнейшей биографии, определивших систему нравственных и идейных координат всей их жизни, проникнута значительная часть известных нам воспоминаний. Бывший студент Московского университета, озаглавивший свои мемуары «Воспоминания идеалиста, принимавшего участие в работах по реформам крестьянским», так сформулировал значение эпохи для своей судьбы: «... по личному опыту я знаю, что *новая* (здесь и далее курсив наш. – Н. Р., В. Х.) жизнь нашего отечества, вызванная всеми реформами шестидесятых годов, оставила глубокие впечатления и повлияла даже на изменение личного взгляда моего на людей, задачу самой жизни»<sup>2</sup>.

В подавляющем большинстве мемуаров, вне зависимости от мировоззрения, возраста, пола и социального положения, дальнейшего жизненного опыта их авторов, начало царствования Александра II описывается как *новый, поворотный* этап в истории страны. «В сентябре 1859 г. в общественной атмосфере чувствовалось уже наступление *новых условий жизни и коренного переворота*. Молодежь рвалась навстречу *новым* веяниям, водила дам на лекции, учила в воскресных школах. Старики ворчали и сочиняли всякие небылицы, сре-

---

<sup>1</sup> Сорокин В. Воспоминания старого студента // РС. 1888. № 12. С. 617–618.

<sup>2</sup> А. Н. Т. Воспоминания идеалиста, принимавшего участие в работах по реформам крестьянским // РС. 1910. № 11. С. 411.

ди которых доставалось более всего на долю Государя. Разлад приближался уже, подготавливая почву для той борьбы, которая разразилась так тяжело впоследствии, привела к катастрофе 1 марта и не улеглась до сих пор», – вспоминал бывший студент Харьковского университета либеральный публицист Г. К. Градовский<sup>1</sup>. Писатель П. В. Засодимский, встретивший воцарение Александра II учеником Вологодской гимназии, писал: «Годы 1858–1860 послужили для нашего пансиона переходом от *древней истории к новой*. Трудно указать год или какой-нибудь факт, которые можно было бы принять за грань между *старыми и новыми временами*. Новые веяния проникали незаметно, мало-помалу в наш замкнутый мирок, они, казалось, пробирались в него вместе с воздухом и солнечным светом. *Свежая струя* не могла разом проветрить промозглую атмосферу. Но, хотя и медленно, нравы смягчались»<sup>2</sup>. Примечательно, что в качестве первого симптома перемен Засодимский упоминал тот факт, что «старшие воспитанники перестали колотить младших», прекратили отнимать у них чай и булки.

Консерватор В. П. Мещерский объяснял всеобщие ожидания новизны стремлением окончить войну и прекратить «старое», ассоциировавшееся с просчетами «старого» политического режима Николая I. Смерть монарха, с которым ассоциировались неудачи в Крымской войне, позор крепостного права, цензурный гнет, актуализировали в сознании образованных русских бинарные оппозиции: «старый – молодой/новый», «смерть – обновление», «рабство – свобода». Сошлемся на мемуары публициста Н. В. Шелгунова: «Наконец оказалось, что защищать Севастополь больше нельзя: нет ни денег, ни людей. Император Николай умер. Со вступлением на престол Александра II *точно небо открылось над нами*, куда-то потянуло вверх, вширь...»<sup>3</sup>.

Не будучи апологетом Александра II и его реформ, называя изучаемую нами эпоху «смутной», уже упомянутый нами Мещерский, тем не менее, характеризует начало «нового» правления при помощи концептов «весна», «надежда», «радость». Вновь обратимся к его мемуарам: «Скажу, прислушиваясь к своим воспоминаниям всей последующей эпохи, что 1855 г. был самым светлым годом царствования Александра II. Небо над ним было совсем ясное. В марте заключен и подписан князем А. Ф. Орловым Парижский договор, и хотя

---

<sup>1</sup> Градовский Г. К. Итоги (1862–1907). Киев, 1908. С. 352.

<sup>2</sup> Засодимский П. В. Из воспоминаний. М., 1908. С. 134–135.

<sup>3</sup> Шелгунов Н. В., Шелгунова Л. П., Михайлов М. Л. Воспоминания. М., 1967. Т. 1. С. 72.

условия этого договора были для нас и тяжелые, и позорные, но настроение всего общества, отчасти вследствие отдыха от ужасов войны, отчасти от влияний того неопределенного нового, о которых я говорил, отчасти от ожидавшейся в августе великолепной коронации и отчасти, наконец, от всего симпатичного, что в виде всевозможных слухов и откликов исходило из Зимнего дворца как подробности о новом государе, – настроение общества, говорю я, было именно похоже на *голубое, совсем ясное, весеннее небо*. Веяло чем-то *радостным, чем-то благодушным, искренним*, будто исчезли куда-то плачущие и печально озабоченные люди; везде их места заняли веселые и наслаждающиеся жизнью...»<sup>1</sup>.

Среди слов-маркеров, при помощи которых мемуаристы описывали «новую» эпоху, производные от существительных «свет» и «радость» употреблялись достаточно часто. «Наступила *светлая* минута царствования», – вспоминал о времени подготовки крестьянской реформы высокопоставленный чиновник Д. А. Оболенский<sup>2</sup>. Бывший семинарист, будущий земский статистик И. М. Краснопёров писал о начале 1860-х гг. – времени своей юности: «Для нас, еще тогда молодкососов, наступило точно *воскресение*. Какая-то *радость*, какое-то *высокое одушевление* наполняли наши сердца. Но мы знали, что перед нами открывался новый широкий путь знания и служения дорогой родине. Это была золотая идиллия юности, исполненной мечтаний, невозвратное время, когда самонадеянному уму всякая высь казалась доступной, всякая преграда – легко устранимой. Жизнь, не омраченная ни единой тенью, была в наших глазах озарена ослепительным *светом*...»<sup>3</sup>. В воспоминаниях М. В. Голицына, бывшего студента Московского университета, читаем: «... это была еще та эпоха, которую можно назвать *медовым месяцем* великих реформ, когда все дышало *светлыми надеждами* на лучшее будущее»<sup>4</sup>.

Имеющиеся в нашем распоряжении мемуарные источники дают основание утверждать, что наиболее распространенной образной характеристикой второй половины 1850-х – начала 1860-х гг. являлись метафоры весны (оттепели) и семантически с ней связанные

---

<sup>1</sup> Мещерский В. П. Мои воспоминания. М., 2003. С. 43–44.

<sup>2</sup> Оболенский Д. А. Мои воспоминания о великой княгине Елене Павловне // РС. 1909. № 4. С. 37–62.

<sup>3</sup> Краснопёров И. М. Записки разночинца. М.; Л., 1924. С. 61.

<sup>4</sup> Голицын М. В. Московский университет в 60-х гг. // Голос минувшего. 1917. № 11/12. С. 189.

метафоры зари, обновления, оживления, пробуждения, возбуждения. В воспоминаниях народника Н. Я. Николадзе читаем: «“То было раннею весной”, не только моей, а и всей России и даже Европы. После тяжкого гнета, мстившего за 1848 г., то там, то сям сверкало *заревое рассвета*. Объединялась Италия, Гарибальди с “тысячею” своих смельчаков только что завоевал под рукоплесканья всего мира Королевство обеих Сицилий. Во Франции Наполеон III начал делать либеральные уступки. Австрия, разгромленная в Сольферино, вводила парламентаризм. Америка уничтожала рабство негров. Наконец, у нас в России “мужики освобождались, и вред был признан откупов”. *Весна* была в полном разгаре, в прямом и переносном смысле. Был март 1861 г.»<sup>1</sup>.

Типичной для мемуарных текстов об изучаемой эпохе можно признать реплику театрального критика К. А. Скальковского: «В Горный институт я попал в *эпоху величайшего оживления умов* в русском обществе»<sup>2</sup>. «Годы 1857–1861 были, как известно, эпохой *умственного пробуждения* России», – как о чем-то общепринятом упоминал П. А. Кропоткин<sup>3</sup>. «*Всестороннее возрождение* России и, в особенности, благо народное были у всех не только на языке, но и в сердце», – восторженно констатировал уже упомянутый нами В. Сорокин<sup>4</sup>. Выходец из купеческой среды писатель и журналист Н. А. Лейкин писал, что в начале 1860-х гг. «все *перерождалось*, и явился у всех подъем духа»<sup>5</sup>.

Образ весны как олицетворение эпохи превратился в штамп и активно использовался в дискурсах разных типов о «шестидесятых» – публицистическом, художественном, исследовательском. Так, в работе Т. А. Богданович, посвященной освободительному движению 1860-х гг., встречаем такие слова: «... настало новое царствование, тягостная атмосфера стала понемногу рассеиваться, в воздухе *повеяло весной*, родились *прекрасные надежды*, открылись широкие перспективы»<sup>6</sup>. В другой своей работе – «Любовь людей шестидесятых годов» – Богданович вновь упоминает о «дыхании *весны*», когда «казалось, что все полны

---

<sup>1</sup> Николадзе Н. Воспоминания о шестидесятых годах // Каторга и ссылка. 1927. № 4. С. 29.

<sup>2</sup> Скальковский К. Воспоминания молодости: по морю житейскому. СПб., 1906. С. 148.

<sup>3</sup> Кропоткин П. А. Записки революционера. М., 1990. С. 124.

<sup>4</sup> Сорокин В. Указ. соч. С. 618.

<sup>5</sup> Н. А. Лейкин в его воспоминаниях и переписке. СПб., 1907. С. 135.

<sup>6</sup> Богданович Т. А. Революционные попытки шестидесятых годов. Пг., 1917. С. 3.

одной *радости*, все охвачены одними *надеждами*»<sup>1</sup>. Упомянутое публицистическое клише употреблял в своих работах и В. Я. Богучарский, писавший, к примеру: «Пятидесятые годы близились к концу. То была эпоха знаменитого “пролога к прологу”, время, когда над русской тундрой повеяло живительным *дыханием наступавшей весны*, когда стала “качаться цепь великая”, когда все юное, свежее и неиспорченное свинцовой атмосферою предшествующего периода с энтузиазмом приветствовало наступление *новой эры*»<sup>2</sup>.

На наш взгляд, можно говорить о том, что в последние десятилетия XIX в. зародилась сакрализация эпохи «оттепели». Разные мировоззренческие сообщества, претендовавшие на символическое господство над молодой и думающей Россией, конструировали свои мифы о «святых» или «горестных» шестидесятых<sup>3</sup>. Одним из самых востребованных оказался миф о 1860-х гг. как о прологе будущей революции. Изучаемые нами годы рассматривались как один из этапов нарастающего освободительного движения, финалом которого мыслилась революция. Широко известная ленинская периодизация согласуется с многочисленными мемуарными текстами. Так, в воспоминаниях библиографа П. В. Быкова находим: «Это были шестидесятые годы, чуть занимавшаяся, еще *мглистая заря нашей революции* и начало моей литературной деятельности»<sup>4</sup>. Идея воспитательного потенциала 1860-х гг. для «бойцов революции» высказывается в воспоминаниях народника А. В. Прибылева: «История последних десятилетий русской жизни для лучшей части молодежи имела огромное воспитательное значение. Уроки пятидесятых и шестидесятых годов ей не были чужды, она знакомилась с ходом борьбы прогрессивных элементов с деспотическим строем и видела победу последнего над первым. Ее отцы и старшие братья изнывали в этой борьбе, гибли под ярмом все больше и больше нарастающей реакции, и взятая ими на себя задача освобождения народа от ига деспотизма все больше отступала на задний план»<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Богданович Т. А. Любовь людей шестидесятых годов. Л., 1929. С. 3.

<sup>2</sup> Богучарский В. Я. Столкновение двух течений общественной мысли // Богучарский В. Я. Из прошлого русского общества. СПб., 1904. С. 228.

<sup>3</sup> На данное обстоятельство указывает М. Д. Долбилов, обративший внимание на мифологизацию Великой реформы в мемуарах ее разработчиков. См.: Долбилов М. Д. Полезная недостоверность: о критике мемуарных сочинений творцов крестьянской эмансипации // «Цепь непрерывного предания...». С. 266–294.

<sup>4</sup> Быков П. В. Силуэты далекого прошлого. М., 1930. С. 51.

<sup>5</sup> Прибылев А. В. Молодежь конца 70-х гг. М., 1928. С. 7.

Революционная риторика присуща не только мемуарам народников и марксистов, опубликованным в 1930-е гг. Либеральный беллетрист П. Д. Боборыкин, к примеру, выбирал революцию в качестве одного из критериев оценки значения 1860-х гг. Он, в частности, писал: «Не надо, однако же, вдаваться в преувеличенные восторги. Выражением “шестидесятые годы” у нас ужасно стали злоупотреблять. Если прикинуть теперешний аршин к тогдашнему общественному “самосознанию”, то окажется, что тогда не нашлось бы и одной десятой того количества людей и старых, и молодых, участвующих в движении, какое бросилось на борьбу к осени 1905 г. Не нужно забывать, что огромный класс дворянства на две трети был против падения крепостничества; чиновничество в массе держалось еще прежнего духа и тех же нравов. Только незначительное меньшинство в столицах – и всего больше в Петербурге – жило идеями, упованиями, протестами и запросами 60-х гг.»<sup>1</sup>.

Остается открытым вопрос, где грань между осознанной мифологизацией эпохи и невольной идеализацией своего образа прошлого? Поиски ответа на него требуют специальных исследований, посвященных конкретным мемуарным произведениям, причем, не только источниковедческого, но и биографического характера. Заметим лишь, что сами мемуаристы делали этот вопрос предметом своей рефлексии. В воспоминаниях идеолога сибирского областничества Н. М. Ядринцева, фрагменты которых были им опубликованы в 1884 г., читаем: «Когда жизнь звучит своими грустными мелодиями, когда чувствуется тяжело, мрачно и безнадежно, когда видишь только умирающие даровитые силы, а на смену не идет молодой титан, новая умственная сила, богатое дарование, напротив, видишь только серую посредственность, невольно воспоминания влекут вас к прежнему времени, когда *все было молодо, полно сил, надежды и мечтаний*, когда, может быть, под влиянием собственной молодости *все залито было ярким солнечным светом, всюду царила весна*, иначе жило общество, иная была молодежь, историческая пора была иная. Впрочем, может быть, все это была *иллюзия, сон молодости*, и ничего, в сущности, не было, ничего не переживалось? Может быть, но к этим воспоминаниям все-таки что-то инстинктивно *влечет нашего брата, человека другого поколения*»<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Боборыкин П. Д. За полвека: воспоминания. М., 2003. С. 260–261.

<sup>2</sup> Ядринцев Н. М. Сибирские литературные воспоминания. Красноярск, 1919. С. 8–9.

Естественно, мемуаристы по-разному интерпретировали истоки надежд и стремления к обновлению, охвативших общество. На содержание авторской рефлексии по этому поводу накладывали отпечаток мировоззренческие пристрастия, предопределившие разные ожидания от реформ и, соответственно, разные модели счастливого будущего. Однако начальные годы эпохи либерального реформирования империи подарили надежды на «общественное» счастье сторонникам разных идейных течений, дали основания поверить в продуктивность диалога власти и общества. Вновь сошлемся на мнение Н. В. Шелгунова: «В том, что после Севастополя все очнулись, все стали думать, и всеми овладело критическое настроение, и заключается разгадка мистического секрета шестидесятых годов. *Все* – вот секрет того времени и секрет успеха всех реформ. Император Николай опирался только на Государственный совет. Император Александр обратился к чувствам *всех*, к труду *всех*, к тем громадным творческим и сознательным силам, которые хранились в нижнем течении»<sup>1</sup>.

Не стоит забывать, что воспоминания Шелгунова начали публиковаться на страницах «Русской мысли» с 1885 г., то есть в годы, которые долгое время в отечественной историографии относили к периоду политической реакции. Можно предположить, что с позиций 1880-х гг. «оттепель» оценивалась как лучший период общественной жизни, чем время создания мемуаров, и как дидактический пример «правильных» отношений общества и государства, адресовавшийся не только общественности, но и представителям властных структур. Примечательно, что схожее понимание причин «успеха» 1860-х гг. демонстрирует и далекий от идей Шелгунова умеренный прогрессист Р. И. Сементковский, в целом не склонный идеализировать изучаемую нами эпоху: «Это было *время нарождавшейся надежды* на полное обновление русской жизни. *Надежда эта* в равной мере охватила *все слои русского общества*, всю интеллигенцию и всех передовых общественных деятелей. Разлада сколько-нибудь значительного тогда еще не намечалось. Все чувствовали, все сознавали, что кончается одна эпоха и начинается другая, громадное значение которой для всех было очевидно»<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Шелгунов Н. В., Шелгунова Л. П., Михайлов М. Л. Указ. соч. С. 77.

<sup>2</sup> Сементковский Р. И. М. Н. Катков: его жизнь и литературная деятельность. СПб., 1892. С. 25–26.



Нельзя не отметить противоречивость оценок «счастливой» эпохи второй половины 1850-х – начала 1860-х гг. С одной стороны, она описывалась как время стремления к единению ради общих ценностей: эмансипации в самом широком значении этого слова, просвещению, нивелированию сословного неравенства. С другой стороны, дидактизм, присущий законам мемуарного жанра, ориентация на европейские стандарты политической культуры актуализировали образ борьбы между «старым» и «новым», между реформаторами и их противниками (эмансипаторами и крепостниками), консерваторами и радикалами... При этом роли героев и антигероев эпохи напрямую соотносились с идеологической ангажированностью мемуаристов. Указанная противоречивость проявляется, например, в воспоминаниях О. Б. Аптекмана: «Уничтожение крепостного права *объединило* все прогрессивные *элементы нашей интеллигенции*. Литература как выразительница общественных стремлений была охвачена тогда *одной доминирующей идеей, одним цельным настроением*... Это была пора “бурных стремлений и натиска”. Освобождение крестьян означало освобождение человека, личности от всякого гнета – гнета семейного и общественного, гнета традиций и авторитета. Зарождается и развивается нигилизм как самостоятельное выражение *протеста* со стороны интеллигентного разночинца. Пришел разночинец, сильный, гордый и смелый. Он почуял свободу и взял быка за рога. Падают авторитеты. Рушатся традиции. Идет решительная “переоценка всех ценностей”»<sup>1</sup>. Можно предположить, что риторика борьбы особенно акцентировалась в мемуарах, созданных в 1920–1930-е гг.

Однако образ конфликта как порождение эпохи «освобождения» был характерен и для консервативной традиции. Например, драматург Д. В. Аверкиев отмечал: «*Вяние свободы почувствовалось всеми, и каждый спешил выразить свое учение, провести в жизнь свои убеждения, снаряжался на борьбу ради торжества своей мысли или доктрины. Общество, вначале дружное, восторженное при первом свободном вздохе вскоре расчленилось и распалось. Явились вавилонское смешение мыслей; неустойчивость и шаткость умов; отсутствие мужества; люди, в душе не разделявшие модных “идей”, даже их ненавидевшие, спешили выражать им сочувствие из боязни показаться отсталыми, из страха быть освиистанными или обруганными*... Рус-

---

<sup>1</sup> Аптекман О. Б. Общество «Земля и воля» 70-х гг. по личным воспоминаниям. Пг., 1924. С. 30.

ские сановники сумели сочетать верноподданническую присягу с конституционными тенденциями и даже с социалистическими увлечениями. Отправляясь в государственные заседания, они по дороге заезжали к передовым деятелям набраться прогрессивного духа. Люди во власти стали стыдиться ее проявления, сомневаться в ее необходимости и законности. Верных и нелицемерных, и притом мужественных, было немного, и какую борьбу, порой тяжкое унижение приходилось им испытывать!»<sup>1</sup>.

Несомненно влияние возраста на оценку «оттепели», так как для большинства мемуаристов она совпала со школьными, студенческими годами, а значит, с юностью, которая спустя годы многими расценивалась как счастливый период биографии. Однако сами творцы мемуарного дискурса о начале эпохи «освобождения» не склонны были объяснять радостное ощущение времени только собственной молодостью. Консервативный публицист К. Ф. Головин спустя годы так оценивал 1860-е гг.: «А все-таки это было *хорошее время*. Не потому хорошее, что молодость золотила нам все ожидавшее нас впереди, а потому, что у всех чувствовался тогда подъем духа, и на ближайшее будущее все смотрели с доверием. *Русское общество* даже было *молодо*, а стало быть, и честно... Чисто по-детски расправляло крылья молодое общество, точно оно собиралось всем показать, что научилось ходить самостоятельно, но это было именно по-детски, наивно, идеалистически честно... Этот *наивный дух легковых увлечений* на Западе был стерт революцией 48 г. — этим великим разочарованием XIX в. У нас этим духом завяло позднее: *все* вокруг нас, если можно так выразиться, было *подернуто честностью*. Люди, конечно, были не лучше и не хуже обыкновенного, но они стыдились казаться худыми. А это много значит»<sup>2</sup>.

Итак, среди факторов, предопределивших содержание образов рассматриваемой нами эпохи, назовем поколенческую идентичность и мировоззренческую принадлежность адресантов мемуарного дискурса. Для большинства людей, ассоциировавших себя с поколением «шестидесятников», характерна идеализация эпохи, породившая миф о «святых шестидесятих» в русской общественной мысли. Мировоззренческая пристрастность мемуаристов проявлялась в большей степени при описании последствий эпохи реформ, сама же эпоха как

---

<sup>1</sup> Аверкиев Д. В. Памяти М. Н. Каткова // РВ. 1887. № 7. С. 134–135.

<sup>2</sup> Головин К. Мои воспоминания. СПб., 1908. Т. 1. С. 115–116.

пролог разного для всех групп интересов будущего описывалась при помощи одинаковых слов-репрезентантов.

Можно утверждать, что вторая половина 1850-х – начало 1860-х гг. стали «местом памяти» русских интеллектуалов пореформенной эпохи, одной из точек отсчета истории отечественной интеллигенции, *счастливым временем общественной жизни и индивидуальной судьбы*. «Когда я мысленно переношусь своим воображением в то отдаленное время, отстоящее от нас на тридцать три года, – вспоминал И. М. Краснопёров, – и начинаю воскрешать в своей памяти малейшие детали тогдашнего движения, то все существо мое объемлет какой-то *священный трепет*. Точно мы все в течение многих лет только теряли из своего умственного багажа, и теперь, узнав цену потерянного, вдруг усиленно старались найти его. Везде – в номерах, на улице, в классе – только и слышно было разговора о том, что каждый из нас прочитал, общественные вопросы стояли на первом плане... говорилось о свободе, о любви к мужику»<sup>1</sup>. Писательница Е. Н. Водовозова считала, что люди той эпохи были сосредоточены на поисках счастья «для всех», охвачены «пламенной надеждой на счастье». Вера в счастье сопровождалась у «шестидесятников» убежденностью во всеильном значении естественных наук, в великой силе просвещения, в могущественном значении обличения, в возможности улучшения материального положения народа, коренного преобразования всего общественного строя и водворения равенства, свободы и справедливости<sup>2</sup>. Именно верой в возможность близкого достижения всеобщего счастливого будущего она объясняет успех «Что делать?» Н. Г. Чернышевского, так как каждая строка этого произведения говорила о реальности счастья на земле, при условии, что каждый «всеми силами ума и сердца будет работать для его завоевания»<sup>3</sup>. В. В. Берви-Флеровский даже придумал юридическую формулу, гарантирующую право на счастье: никто не может иметь такое право, осуществление которого составляет несчастье и злополучие для населения<sup>4</sup>.

При прочтении мемуарных текстов возникает вопрос о рубежах «общественного счастья», о том, как определяли мемуаристы хроно-

---

<sup>1</sup> Краснопёров И. М. Указ. соч. С. 61.

<sup>2</sup> Водовозова Е. Н. На заре жизни: мемуарные очерки и портреты. М., 1964. Т. 2. С. 231.

<sup>3</sup> Там же. С. 190.

<sup>4</sup> Флеровский Н. [Берви-Флеровский В. В.] Три политические системы: Николай I, Александр II и Александр III. [Б. м.], 1897. С. 283.

логические границы «весны нашей общественности». Вряд ли возможны однозначные ответы на этот вопрос, так как очевидно, что у каждого мемуариста свои версии и критерии пределов эпохи «оттепели». В перечне событий, послуживших ее начальной гранью, в мемуарах лидируют: смерть Николая I, приход к власти Александра II, окончание Крымской войны, подготовка и начальный этап проведения крестьянской реформы. Таким образом, мемуарные свидетельства современников подтверждают мнение ряда историков<sup>1</sup>, начинающих отсчет второй половины XIX в. как особого этапа политической, социально-экономической и культурной жизни Российской империи со второй половины 1850-х гг., а не с 1861 г. – даты, доминировавшей в историографии XX в.

Верхние хронологические границы более расплывчаты: упоминается об общественной неудовлетворенности реформой 1861 г.; о репрессиях против студенчества в 1862 г.; общем «поправении» правительственного курса после польского восстания 1863 г.; о выстреле Д. Каракозова 4 апреля 1866 г. Авторы многих мемуарных текстов продлевают «оттепель» на весь период 1860-х гг. Так, народник Н. А. Чарушин, окончивший гимназию в 1871 г., писал о времени своей учебы: «... общественное возбуждение, так сильно проявившееся с новым царствованием, последовавшим непосредственно за крымской катастрофой, хотя уже и *обрезанное*, еще не улеглось. Круг *новых идей и новых веяний*, захвативших русское общество в начале царствования Александра II, еще *не потерял своей силы* и сохранял свое обаяние в полной мере, в особенности на молодое поколение. Все это вместе взятое не могло не сказываться на местной жизни и местных людях, а вместе с тем и на мне лично. Кругом чувствовалось какое-то оживление, на вятском горизонте стали появляться *новые люди*, жизненный обиход которых и речи так отличались от привычных обывательских, возникали и новые учреждения, производившие в некотором смысле *настоящую революцию* в ветхозаветном укладе нашей жизни»<sup>2</sup>.

При всем многообразии определения временной протяженности изучаемой эпохи, большинству мемуаристов она казалась короткой и быстротечной. Ярko и образно это сформулировал беллетрист Н. Н. Злато-

---

<sup>1</sup> См., например: *Эйдельман Н. Я.* «Революция сверху» в России. М., 1989; *Гросул В. Я.* Русское общество XVIII–XIX вв.: традиции и новации. М., 2003; Политическая история России. М., 1998; *Уортман Р. С.* Властители и судьи: развитие правового сознания в императорской России. М., 2004.

<sup>2</sup> *Чарушин Н. А.* О далеком прошлом. М., 1926. С. 28–29.

вратский: «Когда я теперь вспоминаю об этом времени, мне представляется, что все произошло с *невероятной неожиданностью и быстротой*. Был такой *теплый уют* близ пылавшего ярким светом очага, в лучах которого так весело и жизнерадостно расцветала и зрела молодая жизнь, и вдруг *неожиданно налетевший вихрь* задул это *веселое пламя жизни*, оставив только пепел, под которым лишь слабо тлели уцелевшие искры... В действительности, конечно, все произошло вовсе не так эффектно. Если бы я в то время был более опытен, наблюдателен и чуток, то, несомненно, заметил бы, что все произошло, как теперь говорят, вполне “закономерно”: здесь разгоралось веселое пламя жизни, а где-то, тайно и подспудно, работали в то же время темные силы...»<sup>1</sup>.

Обращение к метафорам заката и умирания, драматизация завершения эпохи как результата воздействия «темных сил» присущи и другим текстам, изображающим окончание «светлого периода 1860-х гг.». Кумир народнической молодежи социолог и литературный критик Н. К. Михайловский вспоминал: «Оглядываясь теперь на *это странное время*, можно удивляться той необузданности надежд, тому *розовому доверию к будущему*, которыми мы тогда были преисполнены. Казалось, историческая дорога лежит перед нами такою ровною, гладкою скатертью, что только посвистывай, да вожжами потрагивай... Все весельем и надеждой дышало... *Солнце встало. Потом солнце село. Совы и филины замахали крыльями и затянули свою мрачную, похоронную песню*»<sup>2</sup>.

Предпринятый нами анализ мемуаров современников о конце 1850-х – начале 1860-х гг. позволяет утверждать, что образы изучаемой нами эпохи репрезентировались в мемуарном дискурсе достаточно широким спектром метафор обновления. Часто употребляемые метафоры весны, света, свежести, рождения нового (возрождения, перерождения в новом качестве), молодости, свободы свидетельствуют о позитивном эмоционально-оценочном восприятии эпохи. Примечательна общность выявленных нами метафор с образными выражениями концепта «счастье», обнаруженными С. Г. Воркачёвым в русских поэтических текстах XVIII–XX вв.<sup>3</sup> Последнее обстоятель-

<sup>1</sup> Златовратский Н. Н. Воспоминания. М., 1956. С. 144.

<sup>2</sup> Цит. по: Виленская Э. С. Н. К. Михайловский и его идейная роль в народническом движении 70-х – начала 80-х гг. XIX в. М., 1979. С. 38.

<sup>3</sup> Воркачёв С. Г. 1) Концепт счастья: понятийный и образный компоненты // Известия РАН: сер. литературы и языка. 2001. Т. 60. № 6. С. 47–58; 2) Счастье как лингвокультурный концепт. М., 2004.

ство свидетельствует о том, что эпоху с метафорической номинацией «оттепель» современники спустя годы оценивали как счастливую эпоху общественной жизни.

## **1.2. «Толстый журнал» как источник изучения интеллектуальной истории второй половины XIX века**

Периодическая печать как источник изучения политических, социально-экономических, культурных реалий давно и плодотворно привлекает внимание исследователей. Используя газеты, журналы, повременные издания как богатейший источник реконструкции «фактической истории», при анализе информативных возможностей периодики историки традиционно обращали внимание на «достоверность» отражения в ней тех или иных событий, на степень объективности того или иного издания. С последней четверти XX столетия в связи с «антропологическим» и «лингвистическим» поворотами исторической науки, всплеском исследовательского интереса к изучению «второй реальности» (мира идей, представлений, образов) периодическая печать активно востребована именно как источник изучения «человеческой субъективности». Специалисты по интеллектуальной, ментальной, новой политической истории обращаются к печатной периодике для изучения общественного мнения, картины мира и системы ценностных ориентиров, менталитета различных социальных, мировоззренческих, поколенческих сообществ.

Наша задача – охарактеризовать потенциал ежемесячных общественно-политических и литературных журналов второй половины XIX в. для изучения интеллектуальной истории и предложить методы работы с ними в исследовательской и преподавательской практике.

Вслед за определенной историографической традицией интеллектуальная история в данном случае понимается и как «история идей», и как история авторов этих идей – «история интеллектуалов» – «разных уровней, форм, средств, институтов (формальных и неформальных) их общения, а также их все усложняющихся взаимоотношений с внешним миром культуры»<sup>1</sup>. Мы разделяем точку зрения Р. Дарнтона о том, что предметное поле интеллектуальной истории включает в

---

<sup>1</sup> *Репина Л. П.* Что такое интеллектуальная история? // Диалог со временем: альманах интеллектуальной истории. М., 1999. С. 8–9.

себя «историю идей (изучение систематических форм мышления...), собственно интеллектуальную историю (изучение неформальных видов мышления, состояния общественного мнения и литературных движений), социальную историю идей (изучение идеологий и распространения идей) и культурную историю (изучение культуры в антропологическом смысле, включающее изучение картины мира и коллективных ментальностей)»<sup>1</sup>.

Сконцентрируем свое внимание на феномене «толстого журнала» в двух аспектах: на его участии в формировании общественного мнения и его роли в создании коммуникативного пространства русских интеллектуалов. Функции, которые реализовывал журнал в русской интеллектуальной жизни изучаемой эпохи, определяют, на наш взгляд, и его источниковедческие ресурсы для изучения названных сфер интеллектуальной истории.

Как известно, ежемесячные общественно-политические журналы занимали ведущее место в круге чтения образованных русских с начала XIX в. до 1880-х гг. Они уступили свои лидирующие позиции (определяющиеся, в первую очередь, тиражами и количеством подписчиков) сначала так называемому «тонкому журналу» (иллюстрированному еженедельнику), а затем, в начале XX в., ежедневным газетам. Однако многие исследователи утверждают, что на протяжении всего XIX столетия «толстый журнал» был основным типом периодического издания в системе прессы и властителем дум русских интеллектуалов, сохранив свое влияние и в начале XX в.<sup>2</sup>

Сам факт перехода лидерства от одного типа периодического издания к другому, с более частой периодичностью, отражал динамику модернизационных изменений: ускорение темпов исторического процесса, распространение грамотности (и, соответственно, увеличение потребителей печатной продукции), усиление социальной и территориальной мобильности населения, активизацию политической жизни, рост массовой потребности в «свежей» информации об экономике, политике, культуре и пр.

Специалист по истории журналистики С. Я. Махонина называет следующие отличительные характеристики толстого журнала: «... во-первых, объем (до 300–500 страниц); во-вторых, совокупность тем,

---

<sup>1</sup> *Darnton R. Intellectual and Cultural History // The Past before US: Contemporary Historical Writing in the United States. Ithaca; L., 1980. P. 337.*

<sup>2</sup> См.: *Махонина С. Я. История русской периодической печати в начале XX в. М., 2004. С. 121.*

находящихся в сфере его внимания; в-третьих, особый состав номера, где совмещены литературно-художественный сборник, политическая газета и своеобразная научная энциклопедия. Эти три объекта внимания толстого журнала, три области его интересов находятся в журнальном номере в соотношении, определяемом своеобразием исторического периода и состоянием читательской аудитории»<sup>1</sup>.

Консолидирующая роль общественно-политических и литературных ежемесячников второй половины XIX в. в процессе формирования, структурирования и трансляции общественного мнения неоднократно отмечалась как их современниками, так и исследователями. Яркая оценка «толстого журнала» как инструмента формирования политических партий принадлежит одному из его первых исследователей – Л. Д. Троцкому, писавшему в 1923 г.: «Журналы наши были лабораториями, в которых вырабатывались идейные течения... Журнал в своем многообразии и своем единстве был наиболее приспособленным орудием для идейного сцепления интеллигенции»<sup>2</sup>. Участие толстого журнала в структурировании общественного мнения и формировании идеологических, эстетических пристрастий образованной публики рассматривали родоначальники советской школы истории журналистики В. Евгеньев-Максимов и Д. Максимов, один из первых советских историков общественного мнения Б. П. Козьмин<sup>3</sup>.

Социально-мобилизующая и идентификационная функции пореформенных общественно-политических журналов вновь стали предметом активного исследовательского интереса с начала 1990-х гг. В переведенной на русский язык известной работе американского историка Р. Пайпса «Россия при старом режиме» толстый журнал номинировался как основной институт репрезентации общественного мнения наряду с салоном, кружком, университетской аудиторией и др. Пайпсу принадлежит полюбоившиеся постсоветским историкам слова, иллюстрирующие значение общественно-политических ежемесячников в процессе формирования имперского интеллектуального

---

<sup>1</sup> Там же. С. 122.

<sup>2</sup> Троцкий Л. Д. Судьба толстого журнала // Литература и революция. М., 1923. С. 297–298.

<sup>3</sup> См.: Евгеньев-Максимов В., Максимов Д. Из прошлого русской журналистики. Л., 1930; Евгеньев-Максимов В. Е. «Современник» в 40–50-х гг. Л., 1934; Козьмин Б. П. 1) Русская журналистика 70-х и 80-х гг. XIX в. М., 1948; 2) «Русское богатство» (1880–1881 гг.) // Козьмин Б. П. Из истории революционной мысли в России. М., 1961. С. 404–448.



пространства: «Толстый журнал сыграл совершенно исключительную роль в развитии русского общественного мнения. Он разносил по всей огромной империи знания и идеи, которые в противном случае остались бы достоянием лишь двух столиц, и таким образом создавал объединяющие связи между людьми, живущими вдали друг от друга в провинциальных городках и деревенских поместьях. Именно на этой основе в начале XX в. в России с такой быстротой появились политические партии»<sup>1</sup>.

Однако влияние общественно-политических и отраслевых ежемесячников на формирование коммуникативного пространства русских интеллектуалов во второй половине XIX в. было шире и многообразнее. Журналы наряду с кружками, университетами конструировали само сообщество русской интеллигенции, формировали его мифологию, создавали «места» и ландшафты памяти, предлагали поведенческие образцы, способствовали складыванию не только мировоззренческой, но и социокультурной, национальной, региональной идентичностей.

Специалист по социологии чтения А. И. Рейтблат детально исследовал причины «журнализации» русской литературы XIX в. Он выделил следующие факторы, обусловившие популярность общественно-политических журналов в первые пореформенные десятилетия:

1) постепенное повышение уровня образования россиян, заимствование у столичного дворянства культурных, в том числе и поведенческих, образцов провинциальными помещиками, чиновниками, разночинцами, в результате чего чтение становилось необходимым элементом образа жизни более широких слоев населения;

2) журналы являлись инструментом солидаризации сторонников того или иного идеологического направления, способствуя в условиях политической неразвитости формированию общественного мнения по актуальным вопросам окружающей действительности и мировоззренческой самоидентификации современников;

3) в условиях дифференциации культуры появилась потребность в посреднике между интеллектуальной элитой, ориентированной на просвещение населения, и читателями-неофитами, стремящимися получить оперативную трактовку всех научных, литературных и политических событий, – потребность, которую мог удовлетворить толстый журнал, осуществлявший связь между столицей и провинцией;

---

<sup>1</sup> *Пайнс Р.* Россия при старом режиме. М., 1993. С. 345–346.

4) в связи со сравнительной дороговизной книг читателям проще было выбрать журнал и в дальнейшем обращаться только к нему, доверив редакции отбирать произведения для чтения;

5) тенденция к усилению злободневности, социальной ориентированности литературы сформировала читательскую потребность не просто в хороших, но и в новых, актуальных произведениях;

6) журнал отбирал, систематизировал из всего богатства и многообразия культуры наиболее важные тексты и в популярной, доступной форме транслировал их читателям, по сути, создавая новый текст, определяемый конструкцией и образом издания, определявшимися главным образом мировоззренческой ориентацией журнала<sup>1</sup>.

Соотнося идеи А. И. Рейтблата с теорией символической власти и социальных полей французского социолога П. Бурдьё<sup>2</sup>, можно утверждать, что в пореформенной России частные ежемесячные общественно-политические журналы, возникшие на основе неформальных объединений единомышленников, не только обслуживали потребности определенных политических сообществ, но и, как правило, сами формировали и эти сообщества, и их потребности. Существенный интерес представляют работы современных исследователей Н. Д. Потаповой, Т. Дашковой<sup>3</sup>, использующих материалы журнальной прессы для деконструкции образа мира, сконструированного конкретными изданиями, и выяснения используемых ими способов социального программирования читательской аудитории. Фиксируя роль программы журнала в структурировании и репрезентации образа издания, значение заголовков, публицистических клише в практике манипулирования массовым сознанием, они подтверждают наблюдения П. Бурдьё о том, что журналы (как одно из средств массовой информации) конструировали для своих читателей свой образ мира и таким образом осуществляли свое символическое господство. Отбирая и интерпретируя явления реальности, журналы участвовали в символической

---

<sup>1</sup> См.: Рейтблат А. И. От Бовы к Бальмонту: очерки по истории чтения в России во второй половине XIX в. М., 1991. С. 33–36.

<sup>2</sup> См.: Бурдьё П. 1) Начала. М., 1994; 2) Социология политики. М., 1993; 3) О телевидении и журналистике. М., 2002. С. 91–140.

<sup>3</sup> См.: Потапова Н. Д. Историческая периодика в ситуации языкового выбора // Исторические исследования в России – II: семь лет спустя. М., 2003. С. 35–49; Дашкова Т. «Работницу» в массы: политика социального моделирования в советских женских журналах 1930-х гг. // Новое литературное обозрение (НЛО). 2001. № 50 (4). С. 184–192.

борьбе за восприятие читателями социального мира, заставляя их определенным образом увидеть и оценить действительность<sup>1</sup>.

Итак, отправными для нас стали идеи вышеупомянутых исследователей о том, что журналы консолидировали вокруг себя сторонников того или иного политического направления, способствуя политической идентификации современников; они являлись одним из основных каналов культурной коммуникации, формируя имперское интеллектуальное пространство.

Журнальный текст отражал коллективные представления еще и потому, что являлся результатом сотворчества, «интеллектуальной складчины» целой группы людей: автора, редактора, издателя, цензора и читателя<sup>2</sup>. Достаточно определенно эту мысль сформулировал один из идейных лидеров русской публицистики второй половины XIX в. Н. К. Михайловский, сам редактировавший один из популярнейших журналов народнического толка «Русское богатство»: «Журнал, а потом и газета определяли собою нередко и форму, и содержание произведений даже выдающихся талантов... Журналы и газеты клали или старались класть свои штемпеля на произведения ... писателей, на журнальную или собственно редакторскую работу тратилась значительная часть сил выдающихся писателей»<sup>3</sup>.

Мысль о тенденциозности и идеологической детерминированности содержания ведущих общественно-политических журналов второй половины XIX – начала XX в. была аксиоматичной для подавляющего большинства историков общественного мнения и русской журналистики как дооктябрьского, так и советского, и постсоветского периодов. Много и подробно о влиянии направления журнала на отбор текстов для публикации рассуждали сами участники литературного процесса пореформенной эпохи. Авторы толстых журналов в своих воспоминаниях часто упоминают о направлении, «проводимом» их изданием, фиксируя таким образом собственную политическую идентичность. «Много народу группировалось около “Русского богатства”. Оно никогда не было партийным органом и всегда было органом направления», – вспоминал С. Я. Елпатьевский, активно сотрудничавший с журналом<sup>4</sup>. Строгое следование «своему направлению» рассматривалось как одно из необходимых условий популярности издания.

---

<sup>1</sup> См.: Бурдые П. Начала. С. 196–198.

<sup>2</sup> См.: Мохначёва М. П. Журналистика и историческая наука. М., 1998. Кн. 1. С. 254.

<sup>3</sup> Цит. по: Рейтблат А. И. Указ. соч. С. 36.

<sup>4</sup> Елпатьевский С. Я. Воспоминания за пятьдесят лет. Л., 1929. С. 266.

Уже искушенный в тонкостях политической борьбы В. И. Ленин замечал в письме к Потресову 27 апреля 1899 г., критикуя ежемесячник «Начало», редактировавшийся П. Б. Струве: «Я не забываю, конечно, что при российских условиях нельзя требовать от журнала допущения одних *genossen* и исключения остальных, – но ведь такой журнал, как “Начало”, все [же] не альманах, допускающий марксизм собственно из моды (а la “Мир божий”, “Научное обозрение” и пр.), а орган направления. Поэтому для такого журнала обязательно бы налагать некоторую узду на ученых наездников и на всех “посторонних” вообще. Только тем и объясняется громадный успех “Нового слова” (имеется в виду «марксистский» период журнала. – *Н. Р.*), что редакция вела его именно как орган направления, а не как альманах»<sup>1</sup>.

Идейное направление журнала было одним из основных параметров характеристики его органами цензуры. В определенной степени типичен, с точки зрения иллюстрации цензорской риторики, отзыв цензора С. И. Коссовича об одном из ведущих толстых журналов: «“Вестник Европы” – журнал ежемесячный, один из старейших органов спокойного либерального направления. Традиции 60-х гг. выкристаллизовались на страницах этого спокойного органа, настаивающего на устоявшихся принципах»<sup>2</sup>. Понимая зависимость таких оценок от личности цензора, уровня образования, политических пристрастий, особенностей его взаимоотношений с редакцией журнала и от массы других, порой случайных обстоятельств, заметим факт фиксации «направления» издания как одной из его системных, значимых с точки зрения власти, характеристик.

Как уже было отмечено, «направленчество» толстых журналов способствовало политической идентификации, формированию группового самосознания, картины мира и системы ценностных ориентаций современников, о чем свидетельствует многочисленная эпистолярная и мемуарная литература. Марксист Л. С. Федорченко, сосланный в Шенкурск Архангельской губернии, так оценивал влияние марксистского «Нового слова» на своих единомышленников: «С появлением этого журнала, а также на придачу ему “Научного обозрения”, все более и более делавшегося марксистским, мы буквально чувствовали себя на десятом небе. Каждая статья “Нового слова”

---

<sup>1</sup> Ленин В. И. Письма 1893–1904 гг. // Полн. собр. соч. М., 1964. Т. 46. С. 23.

<sup>2</sup> Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 777. Оп. 4 (1893 г.). Д. 205. Л. 13.

подвергалась нами всестороннему обсуждению. В статьях Каменского-Плеханова затрагивались и ставились коренные философские вопросы: о роли личности в истории, об отношении свободы к необходимости... Производили впечатление статьи В. И. Ленина об экономическом романтизме, о Сисмонде и сисмондистах... То, что и чуждые марксизму журналы, вроде тогдашнего “Мира божьего” В. Острогорского, давали место статьям марксистов, вроде Крживицкого, Струве и др[угих], доказывало нам, что теория марксизма не только приобретает право гражданства в России, но и становится общественной силой, с которой должны считаться даже русские либералы, которые до тех пор были, как известно, в плену народнического эклектизма. Но это также говорило нам и о том, что Россия быстро бежит по капиталистическим рельсам, и что либеральной буржуазии выгоднее теперь щеголять в марксистском плаще»<sup>1</sup>.

Итак, как свидетельствует рефлексия информированных современников, толстые журналы выражали групповые интересы «своего» политического направления, игнорируя или нивелируя индивидуальные варианты «иного» осмысления социально значимых вопросов. Журналы, декларировавшие отказ от «направленчества» и позиционировавшие себя как литературные органы «вне политики», в изучаемый нами период, как правило, имели недолгую биографию. В данном случае показательна судьба «Северного вестника», издававшегося первоначально как либерально-народнический журнал, затем перешедшего на позиции модернизма с весьма расплывчатой идейной программой. Журнал постепенно растерял своих подписчиков и, по меткому выражению его бывшего сотрудника И. П. Белоконского, «как и следовало ожидать, скончался естественной смертью: его перестали читать»<sup>2</sup>.

Определяя специфику «толстого журнала» как источника изучения интеллектуальной истории, мы исходим из того, что она зависит от изучаемых сюжетов, и в каждом конкретном случае будет определяться исследователем в соответствии целями и задачами конкретной работы. Назовем те проблемно-тематические поля, для изучения которых журналы могут быть одним из основных источников:

1) идентичности русских интеллектуалов (их структура, иерархия, содержание), способы их репрезентации в журнальной прессе;

---

<sup>1</sup> Федорченко Л. С. [Чаров Н.] В тюрьме и ссылке: из воспоминаний 1895–1900 гг. // Каторга и ссылка. 1929. № 2 (51). С. 106–107.

<sup>2</sup> Белоконский И. П. В годы бесправия. М., 1930. С. 108.

2) картина мира, система ценностей образованных русских, влияние художественной литературы, литературной критики, публицистики на их содержание и эволюцию;

3) историческое сознание русских интеллектуалов, места и фигуры памяти, идентификационные символы;

4) формирование идеологических «мы-групп», круг ключевых вопросов, в процессе обсуждения которых формировались мировоззренческие сообщества;

5) эволюция ментальных карт русских интеллектуалов, репрезентация бинарных оппозиций «столица – провинция», «центр – окраина», «Европа – Азия», «Восток – Запад»; концептов «империя», «русская нация», «инородцы» и др.;

6) институты и формы коммуникации интеллектуальной элиты, роль журнальной прессы в формировании интеллектуального пространства Российской империи;

7) круг чтения образованного общества, эстетические, научные предпочтения читающей публики. Естественно, этим не исчерпываются вопросы, для осмысления которых журналы обладают большими информационными возможностями. Не менее важно, что они позволяют выяснить тот исторический, политический, культурный контекст, на фоне которого происходило формирование русского сообщества интеллектуалов.

Остановимся на методах, которые могут быть использованы для выявления коллективных представлений о социально-значимых объектах реальности, местах и фигурах памяти, содержания концептов, то есть для изучения «второй реальности», или образов реальности.

В числе первых назовем *дискурсный анализ* журнальных текстов. Под *дискурсом*, вслед за Т. А. Ван Дейком, мы понимаем завершённый письменный вербальный продукт коммуникативного действия, а также его результат, который интерпретируется реципиентами<sup>1</sup>. По нашему мнению, дискурсный анализ подразумевает характеристику, как минимум, трех компонентов коммуникативного события: 1) образа автора (адресанта); 2) образа адресата; 3) предмета сообщения.

При определении образа автора «толстого журнала» мы стремимся, *во-первых*, составить представление о создателе текста, причинах

---

<sup>1</sup> *Dijk T. V. Ideology: A Multidisciplinary Approach* [Электронный ресурс]. L., 1998. P. 18. URL: <http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/vandijk2.htm> (дата обращения: 16.10.2011).

его обращения к той или иной теме (жанру), мотивах текстопорождения, путях попадания рукописи в журнал. Во-вторых, как уже говорилось, рассматриваем журнальный текст как результат коллективного сотворчества автора, редактора, издателя, критика, цензора и др.

В числе обстоятельств, преобразующих авторский текст в журнальную публикацию коллективного «текста-источника», М. П. Мохначёва называет: тип издания (научный, литературный, исторический и пр.); его программу (смысловой «организатор» и «координатор» текстовых интенций авторского текста); мировоззренческую ориентацию журнала; личность редактора-издателя, его «редакторские» стратегии, особенности его взаимоотношений с авторским коллективом; цензурную норму; особенности финансирования издания и его гонорарную политику<sup>1</sup>. Данный перечень содержит элементы, представляющиеся важными с точки зрения реконструкции образа автора. Как часто сотрудничал тот или иной автор в журнале? Каковы мотивы и история этого сотрудничества? Совпадали ли убеждения автора с направлением, программой журнала? Насколько поднимаемые им темы, проблемы были характерны для издания? Каким образом рукопись попала в редакцию журнала? Был ли получен гонорар за публикацию, как его размер соотносился с гонорарной политикой издания? Какова роль редактора и цензора в работе над текстом? Вот примерный круг вопросов, ответы на которые помогут выяснить предысторию журнальной публикации.

Выясняя образ адресата журнального текста, мы фиксируем внимание на количественном, образовательном, половом, возрастном, гендерном, профессиональном составе читательской аудитории, на территории ее проживания. Вообще, как отмечалось многочисленными специалистами по истории чтения, аудитория толстых журналов не была обширной. По подсчетам А. И. Рейблата, для того, чтобы журнал «не прогорел», нужно было хотя бы 2–3 тыс. подписчиков<sup>2</sup>. Суммарный одноразовый тираж толстых журналов в России, по данным того же Рейблата, составлял в 1860 г. 30 тыс., в 1880 г. – 40 тыс., в 1890 г. – 90 тыс. экземпляров<sup>3</sup>. Если учесть, что численность населения Российской империи по переписи населения 1897 г. составляла 128,2 млн человек, то окажется, что в 1890-х гг. один номер толстого

---

<sup>1</sup> Ibid. P. 127–165.

<sup>2</sup> Рейтблат А. И. Указ. соч. С. 47–48.

<sup>3</sup> Там же.

журнала приходился на 1422 человека. Однако, по свидетельствам информированных современников, в среднем на один экземпляр приходилось реально 13–14 читателей. Таким образом, приходится констатировать, что толстый журнал «обслуживал» интеллектуальные запросы «мыслящего меньшинства».

Значительная часть подписчиков «толстых журналов» проживала в провинции. По нашим подсчетам, основанным на материалах журнальной статистики, публиковавшейся в декабрьских номерах «Вестника Европы», в 1871–1881 гг. провинциальные подписчики составляли в среднем 69 % читателей этого издания (остальной 31 % приходился на долю Санкт-Петербурга, Москвы и заграничной подписки). Лидирующее положение среди провинциальных подписчиков занимали жители Херсонской, Киевской и Екатеринославской губерний. Сведения о распределении подписчиков в пределах Сибири говорят о том, что журнал читали не только в губернских центрах, но и в уездных городах, и в селах.

Письма в редакцию «Вестника Европы», мемуары образованных россиян свидетельствуют о том, что «провинциальную» читательскую аудиторию журнала составляли представители разных сословных и возрастных групп: разночинцы, чиновники, представители духовенства и купечества, обитатели «дворянских гнезд», учащая молодежь. Состав читательской аудитории журнала удачно отразил его цензор в ежегодном отчете в Главное управление по делам печати за 1878 г.: «“Вестник Европы”, имеющий многочисленных читателей преимущественно среди высшего и образованного класса общества, является одним из влиятельных органов нашей периодической печати. Большинство серьезных статей “Вестника Европы” пишутся людьми талантливыми и специально изучавшими предмет, почему мнения, выражаемые ими, не могут проходить бесследно для общества. Как в этих серьезных статьях, так равно и в беллетристике и в прочих делах издания, взгляды редакции проводятся весьма осторожно. Тем не менее, взгляды эти совершенно ясны для постоянных читателей. “Вестник Европы” при всяком удобном случае стремится выставить неудовлетворительность существующего устройства России и преимущества представительного образа правления»<sup>1</sup>.

Естественно, каждый журнал ориентировался на свой сегмент читательской аудитории, однако общим было то, что основными чита-

---

<sup>1</sup> РГИА. Ф. 776. Оп. 3. Д. 87. Л. 46.



телями журналов были интеллектуалы, ожидавшие от журналов новинок художественной литературы, злободневных литературно-критических произведений, аналитических публицистических статей. Заметим, что структура толстых журналов была достаточно традиционной и свидетельствовала о литературных предпочтениях подписчиков. Она включала в себя литературный (беллетристический), литературно-критический, публицистический отделы, обозрение важнейших политических, экономических, культурных, научных событий российской жизни и отдел международных новостей. Возвращаясь к вопросу об образе адресата, отметим, что важно, но на практике очень сложно выяснить реакцию читателей на ту или иную публикацию (серию публикаций). Чаще всего эта реакция выражалась в письмах в редакцию, которые иногда печатались в самом издании, в литературно-критических статьях или журнальных обзорах других журналов (критиков тоже можно причислить к литературно социализированным читателям).

Посредническую функцию в общении между корреспондентами толстых журналов и их редакторами выполняли журфиксы. Известная мемуаристка Э. К. Пименова писала, например, о журфиксах «Русского богатства»: «Если кто-нибудь из провинциальных писателей приезжал в Петербург, то непременно появлялся в который-нибудь из четвергов в “Русское богатство”. Это был своего рода “литературный клуб”, но, разумеется, не все были вхожи туда, и для этого надо было обладать определенной репутацией передового общественного или литературного деятеля и быть знакомым кому-нибудь из членов этого круга»<sup>1</sup>.

Ценным источником выявления реакции читателей на ту или иную публикацию толстых журналов являются воспоминания, дневники, письма литературно социализированных современников.

В качестве структурной основы для выявления предмета сообщения может выступать как отдельно взятый текст (публицистическая статья, информационное сообщение, рецензия, художественное произведение и т. д.), так и совокупность текстов, связанных тематической и/или жанровой согласованностью, общим авторством, или объединенных на основе других содержательных оснований.

Для всех, кто изучает образы реальности, отраженные на страницах периодической печати, приоритетное значение имеют методы ре-

---

<sup>1</sup> Пименова Э. К. Дни минувшие. Л.; М., 1929. С. 155.

конструкции и интерпретации. Под *реконструкцией* подразумеваются усилия историка по восстановлению авторской логики и смысла произведений журнального дискурса. *Интерпретация* предполагает поиск мотивов, побудивших автора к созданию того или иного текста, посвященного реалиям русской жизни. Она основывается на рациональной логике исследователя, отражающей его личностные особенности (ценностные ориентиры, поведенческие сценарии, психологические черты и др.) и предопределяющей содержание его наблюдений, выводов, оценочных суждений.

Наряду с традиционными для отечественных историков методами реконструкции и интерпретации, целесообразно использование введенного в методический инструментарий представителями «новой интеллектуальной истории» метода *деконструкции* текстов журнального дискурса. Деконструкция понимается как критический метод анализа смысла авторских текстов посредством расчленения и собирания заново их составных частей («предложений»). Если обычные интерпретации текстов сосредотачиваются на авторе и очевидном смысле работы, то задача деконструкции – «подорвать» значение автора, сосредоточиваясь на структуре текста, раскрыть имплицитные смыслы, значения в текстах, раскрывая их опорные и скрытые установки. Деконструкция приводит к выдвиганию на первый план вместо поисков очевидных и официальных смыслов стратегии «подрывного» чтения.

Применение метода деконструкции предопределяет обращение к активно востребованному современными литературоведами приему *внимательного, бесконечного чтения*, основанного на желании понять, как выбирались для текста речевые конструкции, каким образом определенная текстуальная стратегия воздействовала на язык и стилистику нарратива. Употребление данного приема позволяет вычлени из текстов «коллективного автора» (редакции журнала) индивидуальные голоса конкретных творцов журнального дискурса.

Для выявления текстов на интересующую тему, определения их количественных параметров и основных тематизмов, выяснения тех контекстов, которые актуализировали значимые сюжеты на страницах конкретных периодических изданий, продуктивен такой исследовательский прием, как *сплошной просмотр* годовых комплектов журнала. Для выяснения устойчивых лексических клише слов и словосочетаний (слов-маркеров), раскрывающих содержание ключевых концептов, могут быть использованы элементы *контент-анализа* журнальных текстов.

При определении степени представленности публикаций на интересующую исследователя тему продуктивно применение *статистического метода* и *приема графической визуализации* полученных показателей (составление таблиц, диаграмм, графиков).

В практике преподавания истории в Институте истории, гуманитарного и социального образования НГПУ материалы толстых журналов активно привлекаются в курсе «История России Нового времени» при изучении таких сюжетов, как история общественной мысли, картина мира и система ценностей русской интеллигенции второй половины XIX в. Материалы журнальной прессы являются одним из базовых источников курса по выбору «Интеллектуальная история России Нового времени».

В рамках последнего курса журнал рассматривается как основной институт формирования, структурирования и трансляции общественного мнения, характеризуются типы пореформенных ежемесячников, раскрывается методологический инструментарий работы с материалами журнальной прессы. Особое внимание уделяется истории ведущих консервативных журналов («Русский вестник», «Русское обозрение»), демократических изданий 1850–1880-х гг. («Дело», «Отечественные записки», «Русское слово», «Современник»), либеральных изданий («Вестник Европы», «Русская мысль»), марксистских ежемесячников («Мир божий», «Жизнь», «Образование»). Анализируются мнения историков и современников об идейных лидерах российской журналистики: М. Н. Каткове, В. Г. Короленко, Н. А. Некрасове, М. М. Стасюлевиче, А. Н. Пыпине, М. Е. Салтыкове-Щедрине, Н. В. Шелгунове и др. Характеризуются формы межкультурной коммуникации в мире журнальной прессы: журфиксы, переписка сотрудников и читателей журналов.

Для более эффективной организации работы на семинарских занятиях и для самостоятельной работы студентов используются тематические ридеры. *Структура ридера* включает в себя: тексты разноплановых источников (фрагменты журнальных статей, их программные декларации, мнения современников о журналах, их редакторах-издателях, ведущих сотрудниках); фрагменты работ историков, филологов, философов, культурологов, содержащие дискуссионные утверждения по поводу изучаемых сюжетов; вопросы и задания по теме. Постановка проблемных заданий к текстам источников и их историографическим интерпретациям способствует формированию ряда профессионально значимых умений и навыков: компаративного ана-

лиза разножанровых исторических источников; рефлексии по поводу их информационного потенциала; поиску контекстов их создания; работы с историографическими версиями интерпретации изучаемых сюжетов; созданию самостоятельного варианта осмысления идейных исканий русских интеллектуалов. В процессе работы студенты заполняют следующую форму (табл. 1).

*Таблица 1*

**Ведущие общественно-политические ежемесячники  
второй половины XIX – начала XX в.**

Название журнала	Годы издания	Редактор- издатель, ведущие сотрудники	Мировоз- зренческое направление, ключевые темы	Тираж, целевая читательская аудитория

Заполнение данной таблицы предполагает наличие репродуктивного уровня освоения учебного материала. В качестве домашнего задания предлагается написать рецензию на редакционную статью одного из ведущих общественно-политических журналов изучаемой эпохи или самостоятельно подготовить раздел ридера, посвященный одному из идейных лидеров толстых журналов изучаемой эпохи. Для выявления продуктивного уровня знаний студентам предлагается написать фальш-текст, имитирующий журнальный текст (в любом из жанров), освещающий события 4 апреля 1866 г. (попытку цареубийства Александра II), рассматривающиеся многими исследователями как один из ключевых моментов русской истории, повлиявших на мировоззренческую идентификацию русских интеллектуалов.

Для самостоятельного изучения материалов журнальной прессы по согласованию со студентами выбираются темы мини-исследований. Приведем несколько примеров таких тем:

Концепт «народ» в интерпретации журнала «Русское богатство»;

Мир идей и идеалов русского студента пореформенной эпохи (по материалам журнала «Мир божий»);

Образ революционера на страницах журнала «Русский вестник»;

«Отцы и дети»: отражение конфликта поколений 1860-х и 1880-х гг. на страницах журнала «Северный вестник»;

Революционное движение в России в восприятии русских либералов (по материалам журнала «Вестник Европы»);

Круг чтения русских интеллектуалов (по материалам журнала «Отечественные записки» 1860–1884 гг.);

Журнал «Современник» как источник изучения неформальных коммуникаций русских интеллектуалов;

Образ А. И. Герцена в исторической памяти русских интеллектуалов (на примере либеральной журнальной периодикой начала XX в.);

Иерархия героев русской истории в исторических ежемесячных журналах второй половины XIX в.

Итак, «толстые журналы», представлявшие собой специфическое явление русской культуры второй половины XIX в., являются ценным источником изучения мира идей и идеалов, идентичностей образованного общества, институтов и форм его коммуникации. Комплексный характер источника (журналы на своих страницах публиковали художественные произведения, публицистические, научные и научно-популярные статьи, информационные сообщения, статистические сведения, официальные документы, рекламу и пр.) позволяет выяснить круг тем, актуальных для образованных русских; выяснить их эстетические, научные предпочтения; уточнить позицию идеологических «мы-групп» по злободневным вопросам пореформенной действительности и т. д.

В преподавании Новой истории России, в курсах по выбору, посвященных интеллектуальной истории, истории общественной мысли, социокультурной и политической истории второй половины XIX в. журналы помогают не только конкретизировать представления студентов о русской интеллигенции, о взаимоотношениях власти и общества, но и сформировать эмоционально-ценностное отношение к русской интеллектуальной культуре второй половины XIX в.

### **1.3. Метрические книги и демографическая статистика – основа изучения демографического календаря второй половины XIX – начала XX века**

В начале 2000-х гг. в научном словаре гуманитариев появилось понятие народного демографического календаря<sup>1</sup>. *Народный демографический календарь* (НДК) был определен как распространенный

---

<sup>1</sup> Зверев В. А. Народный демографический календарь как объект социально-исторического исследования // Актуальные вопросы истории Сибири. Барнаул, 2002. С. 306–309.

в конкретной социальной среде устойчивый способ хронологической организации в течение календарного года демографического поведения людей – составной части их биосоциального образа жизни, а также производных от этого поведения демографических событий и социально-демографических процессов.

Демографическое поведение людей имеет сложную структуру, и в зависимости от того, какую его сферу календарь регулирует и оформляет, можно выделить следующие основные *составные части, или аспекты* НДК: матримониальный (брачный), прокреативный (детородный), витальный (жизнеохранительный), летальный, миграционный календари и др. Разным историческим типам народной культуры соответствуют традиционный, переходный, современный и иные *исторические типы* НДК. В зависимости от выбранного для научного изучения субъекта демографического поведения можно говорить об индивидуальном, семейном, этническом, крестьянском, деревенском, городском, региональном, конфессиональном и иных разновидностях НДК. Мы остановимся далее на характеристике тех основных исторических источников, на основе изучения которых можно реконструировать *городской демографический календарь (ГДК) Сибири* второй половины XIX – начала XX в., опишем методику этой реконструкции, представим ее главные результаты.

Отдельные аспекты ГДК Сибири досоветского периода уже стали предметом изучения некоторых специалистов, хотя до появления наших работ само это понятие не использовалось. В. И. Баяндин, анализируя метрические книги православных приходов ряда городов Томской губернии – Барнаула в 1762 г., Каинска в 1826–1830 гг., Бийска в 1845 г., установил распределение здесь свадеб по месяцам и сезонам<sup>1</sup>. Метрические книги мобилизовала и К. В. Лобанова, указавшая соотношение числа осенних и зимних браков у городских крестьян Тюмени на рубеже XIX–XX столетий<sup>2</sup>. В. А. Скубневский и Ю. М. Гончаров расширили территориальные рамки работы на всю Западную

---

<sup>1</sup> Баяндин В. И. 1) Метрические книги г. Каинска первой трети XIX в. // Куйбышев (Каинск): исторический опыт социально-экономического и культурного развития. Куйбышев [Новосиб. обл.], 1997. С. 32–33; 2) Коллекция метрических книг Алтая в фондах Государственного архива Новосибирской обл. // Этнография Алтая и сопредельных территорий. Барнаул, 2001. Вып. 4. С. 229–230; и др.

<sup>2</sup> Лобанова К. В. Особенности городской крестьянской семьи Тюмени второй половины XIX – начала XX в. // История и культура городов России: от традиции к модернизации. Омск, 2006. С. 82–83.

Сибирь, учли распределение не только браков, но и рождений<sup>1</sup>. Они опирались при этом и на первичные материалы (записи в метрических книгах православных церквей Барнаула за 1871–1874 гг.), и на аккумулярованные в статистических сводках данные городов Тобольской губернии за 1902 и 1909 гг., Омска за 1913 и 1916 гг. Сравнивая годовые циклы браков и рождений в выделенных ими городах и в сибирской деревне, Скубневский и Гончаров сделали ряд интересных выводов об особенностях именно *городского* демографического календаря.

Более полная научная картина ГДК Сибири второй половины XIX – начала XX столетий, включающая большинство его составных частей, представлена в работах автора данной главы<sup>2</sup>. В них охвачены не только брачный и детородный календари, но также календарь зачатий и календарь смертности, выявлена взаимосвязь различных аспектов ГДК Сибири и посезонная специфика каждого из них. Но до сих пор нет трудов, посвященных миграционному календарю сибиряков: ежемесячному и посезонному распределению тех поступков и событий, в которые выливались сборы потенциальных переселенцев в далекий путь, сам процесс переселения из Европейской России за Урал и устройство мигрантов на новых местах в Азиатской России.

Что же представляют собой те первичные источники, которые лежат в основе изучения демографического календаря – церковные метрические книги, и каким образом в них представлена интересующая нас информация?

Метрической книгой раньше называли реестр, книгу для официальной записи актов гражданского состояния и сопровождавших эти акты религиозных обрядов<sup>3</sup>. Метрические книги велись в России с

---

<sup>1</sup> Гончаров Ю. М. Очерки истории городского быта дореволюционной Сибири (середина XIX – начало XX в.). Новосибирск, 2004. С. 219–221; Скубневский В. А., Гончаров Ю. М. Города Западной Сибири во второй половине XIX – начале XX в.: Население. Экономика. Застройка и благоустройство. Барнаул, 2007. С. 72–73, 80–82, 244.

<sup>2</sup> Зверев В. А. 1) Городской демографический календарь в Сибири второй половины XIX – начала XX в. // Культурологические исследования в Сибири. 2008. № 1 (23). С. 68–74; 2) Сибирский демографический календарь: субрегиональные и поселенческие варианты во второй половине XIX – начале XX в. // Государство и общество Сибири XVII–XX вв. Новосибирск, 2008. С. 96–112.

<sup>3</sup> Подробнее о метрических книгах и их источниковедческом потенциале см.: Антонов Д. Н., Антонова И. А. 1) Метрические книги: время собирать камни // Отечественные архивы. 1996. № 4. С. 15–28; № 5. С. 26–39; 2) Метрические книги России XVIII – начала XX в. М., 2006.

1722 до 1918 г., а во многих местах и позже, в церковных приходах духовенством: православным, старообрядческим (у согласий, принимающих священство), мусульманским, католическим, лютеранским, ламаистским и пр. Демографические события, происходившие в среде представителей некоторых неполноправных групп населения, фиксировались в книгах, которые заполнялись в полиции.

Метрическая книга рассчитывалась на год. С середины XIX в. она состояла из трех частей (эти части могли выглядеть и как отдельные книги), различающихся родом тех событий, которые в них фиксировались. Набор записываемых в книгу данных, относящихся к событиям одного рода, в книгах, ведущихся у разных конфессиональных сообществ, несколько отличался. В метрических книгах православных церквей формуляры записей в разных частях выглядели следующим образом.

Первая часть «О рождающихся». Здесь фиксировались: номер записи в году (раздельно для мужского и женского пола); полные даты рождения и крещения ребенка; его имя с указанием дня памяти святого (в метриках конца XIX – начала XX в.); место жительства, сословие, род деятельности, фамилия, имя, отчество отца ребенка, имя и отчество матери с указанием на законность брака и вероисповедание; место жительства и социальная принадлежность восприемников (крестных родителей), их фамилии, имена, отчества; имя священника, совершившего таинство; подписи свидетелей (по желанию).

Вторая часть – «О бракосочетающихся». Формуляр записи включал в себя: номер брака в году по порядку; точную дату совершения таинства; место жительства, сословие, фамилию, имя и отчество жениха с указанием его вероисповедания и очередности брака; возраст жениха; место жительства, сословие, фамилию, имя и отчество невесты с указанием ее вероисповедания и очередности брака; возраст невесты; имя священнослужителя, совершившего таинство; места жительства, сословия, фамилии, имена, отчества поручителей с указанием их вероисповедания; подписи свидетелей (по желанию).

Третья часть – «О умирающих». Сюда заносились сведения об умерших и погребенных: номер записи по порядку, отдельно для мужчин и женщин; точные даты смерти и погребения; место жительства, сословие, фамилию, имя, отчество умершего (для младенцев и малолетних указывали отца, при отсутствии такового – мать); возраст умершего; причину смерти; имя священника, совершившего обряд погребения, и место погребения.



Старые метрики хранятся, как правило, в региональных архивах в составе особых коллекций или в фондах духовных консисторий, духовных правлений, епархиальных управлений, приходских церквей. Например, в Государственном архиве Новосибирской области хранится богатая «Коллекция метрических книг записи актов гражданского состояния» (ф. Д-156). Хронологически эти книги относятся к 1877–1920 гг., территориально охватывают в основном церковные приходы той части бывшей Томской губернии, которая сейчас входит в состав Новосибирской области.

В приходских метрических книгах историк может изучать записи для установления параметров каких-то конкретных демографических событий или обстоятельств приходской жизни (дата рождения, бракосочетания или смерти конкретного лица, факт служения в церкви конкретного священника и др.). Например, по записи в метрической книге Спасской церкви с. Курагинского Минусинского уезда Енисейской губернии на 1901 г. автор данной главы установил, что этот замечательный крестьянин-предприниматель, публицист и меценат в области просвещения скончался 8 сентября указанного года в возрасте 64 лет «от старости» и похоронен на курагинском кладбище<sup>1</sup>.

Однако этим источниковедческий потенциал метрических книг не ограничивается. Данные многих метрик могут быть аккумулированы для получения достоверных сведений не об одном конкретном событии, а о массовых явлениях, долговременных процессах общественной жизни — социально-демографической, экономической, социокультурной. Первый шаг на таком пути позволяют сделать уже имеющиеся во многих метриках обобщающие записи, составленные причтом в конце года при подготовке отчетов перед вышестоящими церковными и светскими инстанциями. В региональных архивах в фондах духовных консисторий находятся периодические годовые «экстракты» (выписки) из приходских метрических книг. Наличие консисторского экземпляра, включающего в себя метрические тетради рождения, венчания, смерти за один год по всем приходам одного уезда или города, облегчает работу по суммированию и обобщению данных отдельных метрик.

Ежегодно настоятели всех церковных приходов, руководители благочиний (церковных округов) должны были представлять в губернские (областные) статистические комитеты сведения об общем количестве

---

<sup>1</sup> Муниципальное учреждение «Архив г. Минусинска». Ф. 51. Оп. 2. Д. 7. Л. 80 об. — 81.

родившихся/крещеных, брачившихся/повенчанных и умерших/погребенных в приходе лиц, о распределении демографических событий / церковных обрядов по месяцам года, по полу и возрасту «виновников» и т. д. Сведения эти составлялись по единой форме на основе суммирования и контент-анализа записей в метрических книгах. Эти сведения губернские статистики уточняли, в суммированном виде затем включали в ежегодные отчеты начальника губернии (области) перед императором и отправляли в имперские органы управления, конкретно – в Министерство внутренних дел. Центральный статистический комитет МВД и медицинское ведомство МВД также вносили в получаемую с мест статистику необходимые и посильные поправки, составляли статистические сводки уже общеимперского масштаба, публиковали часть итоговых и региональных данных.

Некоторые энтузиасты из числа священников, врачей, журналистов, издателей, не дожидаясь завершения цикла бюрократического оборота-обобщения очень важных метрических данных вторичного характера, предпринимали свои независимые подсчеты, опиравшиеся на первичные материалы приходских метрик и на их «низовые» консисторские «экстракты». Получался еще один – «авторский» – вариант вторичных статистических данных. Историкам-сибироведам известны опубликованные «авторские» сводки статистических данных, основанные на обобщении данных метрических книг православных церквей Верховенского округа Иркутской губернии за 1860-е гг.<sup>1</sup>; Киренского округа той же губернии за 1873–1897 гг.<sup>2</sup>; Пресногорьковской казачьей линии в Петропавловском уезде Акмолинской области за 1878–1887 гг.<sup>3</sup>; казачьей станицы Сретенской и окружавших ее деревень в Нерчинском округе (уезде) Забайкальской области за 1840–1920 гг.<sup>4</sup> и др.

---

<sup>1</sup> *Шперк Ф. Ф.* Верховенский окр. Иркутской губ. // Медико-топографический сборник. СПб., 1870. Т. 1. С. 95–206.

<sup>2</sup> *Кокоулин К. К.* Естественное движение населения в Киренском уезде Иркутской губ. // Известия Восточно-Сибирского отдела Русского Географического общества. 1903. Т. 34. № 2. С. 137–148.

<sup>3</sup> *Гедройц-Юраго В. П.* Санитарно-статистический очерк 3-го участка Сибирского казачьего войска (1878–1887 гг.) // Протоколы Омского медицинского общества. Омск, 1890. № 8. С. 117–180.

<sup>4</sup> *Белявский А. К.* Рождаемость, брачность и смертность г. Сретенска Забайкальской обл. с его окрестностями за время с 1840 по 1920 г. // Известия Общества врачей Южно-Уссурийского края. Владивосток, 1925. № 21. С. 662–672.

Для темы нашей работы важно, что томский педагог, издатель и статистик А. И. Ефимов суммировал, сгруппировал, прокомментировал и опубликовал в свое время сведения метрических книг православных церквей о демографических событиях, происшедших во всех городах и селениях Томской губернии за длительный 11-летний период 1870–1880 гг.<sup>1</sup> Сходные по генезису и структуре статистические данные о поликонфессиональном населении всех городов и селений Тобольской и Енисейской губерний за 1902–1903 гг. были аккумулированы в соответствующих губернских статкомитетах. Затем они прошли проверку в Центральном статистическом комитете МВД России и были напечатаны в официальных изданиях этого ведомства<sup>2</sup>. «Авторские» материалы А. И. Ефимова и официальные публикации ЦСК за 1902–1903 гг. и стали основными нашими источниками при изучении городского демографического календаря Сибири.

Важные достоинства привлеченных материалов заключаются в том, что они: а) охватывают основную часть городского населения Сибирского региона, взятого в границах Тобольской, Томской, Енисейской и Иркутской губерний, Акмолинской и Забайкальской областей – более 60 % горожан на 1897 г.<sup>3</sup>; б) характеризуют ситуацию не за один отдельно взятый год, а за более длительные периоды (минимум – за два смежных года), что исключает нежелательный элемент случайности, «нетипичности» рассматриваемой ситуации. Можно уверенно говорить о репрезентативности привлеченных данных для характеристики положения, существовавшего в городской среде всей Сибири на протяжении длительного периода второй половины XIX – начала XX в. В данном случае была проведена дополнительная математическая обработка указанных статистических данных. Вычислено помесечное распределение в календарном году различных демографических событий – сначала в абсолютных, затем, на этой основе, в относительных величинах (уровень ряда принят за 1000), в результате чего построена таблица 2, представленная ниже.

---

<sup>1</sup> Ефимов А. И. Православное население Томской губ. по данным 1870–1880 гг. СПб., 1890.

<sup>2</sup> Статистика Российской империи. СПб., 1907. Вып. 66; 1909. Вып. 70.

<sup>3</sup> Подсчитано по данным: Пронин В. И. Городское и сельское население Сибири в конце XIX – начале XX в. // Город и деревня Сибири в досоветский период. Новосибирск, 1984. Табл. 1 (вклейка).

Таблица 2

**Количество демографических событий, распределенных по месяцам,  
в городах ряда губерний Сибири (средняя величина принята за 1000)\***

Месяц	Браки			Зачатия			Рождения			Смерти		
	А	Б	В	А	Б	В	А	Б	В	А	Б	В
Январь	3000	2844	2112	1116	1079	1020	1013	978	991	773	887	887
Февраль	1716	1524	1812	1009	986	1044	943	1049	983	750	946	878
Март	—	96	96	936	903	903	962	1115	1068	921	1094	1033
Апрель	864	684	876	1013	978	991	936	901	956	895	1084	1123
Май	1116	1056	1044	943	1049	983	970	929	930	944	962	1075
Июнь	372	372	540	962	1115	1068	1128	1134	1000	1478	1117	1103
Июль	1092	1152	1032	936	901	956	1066	1113	1028	1577	1641	1400
Август	360	576	600	970	929	930	997	958	1083	1084	1231	1163
Сентябрь	792	936	948	1128	1134	1000	924	860	1004	917	730	818
Октябрь	1440	1584	1284	1066	1113	1028	1116	1079	1020	955	681	909
Ноябрь	1248	1116	1560	997	958	1083	1009	986	1044	834	753	765
Декабрь	—	60	96	924	860	1004	936	903	903	872	875	847

\* Подсчитано по источникам: *Ефимов А. И.* Православное население Томской губ. по данным 1870–1880 гг. СПб., 1890. С. 11–12, 15–17, 41–42; Статистика Российской империи. СПб., 1907. Вып. 66. С. 252–254, 276–277; 1909. Вып. 70. С. 252–254, 276–277. Литерами обозначены события: А – в Томской губ. 1870–1880 гг., в православном городском населении, составлявшем более 90 % всех горожан; Б – в Тобольской губ. 1902–1903 гг., во всем городском населении; В – в Енисейской губ. 1902–1903 гг., во всем городском населении.

Для адекватного понимания приведенных в таблице относительных величин следует указать и исходное *абсолютное количество* демографических событий. По сведениям указанных источников, в городах Томской губернии в период 1870–1880 гг. в среднем за год православные жители заключали 493 брака, в их среде ежегодно происходило в среднем 3114 рождений и 3166 смертей. В городах Тобольской губернии в 1902–1903 гг. произошло в среднем за год свадеб – 496, рождений – 3038, смертей – 2950. Соответствующие показатели в городах Енисейской губернии в то же двухлетие: браков – 556, рождений – 3267, погребений – 2712. Указанные в таблице сугубо приблизительные данные о количестве зачатий высчитаны так: относящиеся к тому или иному месяцу сведения о числе рождений передвинуты назад на девять месяцев – на срок обычной продолжительности женской беременности.

Полученные нами количественные сведения о помесечном соотношении демографических событий в городах Сибири хорошо согласуются с основанными непосредственно на обработке метрических книг

локальными данными В. И. Баяндина и К. В. Лобановой (в отношении матримониального календаря), В. А. Скубневского и Ю. М. Гончарова (в отношении календарей браков и рождений). Это соответствие – весомое доказательство высокой репрезентативности привлеченных нами материалов. Анализ показателей, сведенных в таблицу, позволяет сделать следующие *основные выводы* относительно свойств городского демографического календаря в Сибири второй половины XIX – начала XX в.

Прежде всего, обращает на себя внимание следующий факт: существует высокая степень корреляции<sup>1</sup> тех рядов цифр, которые показывают помесечное распределение в городах демографических событий *одного типа* (например, браков), происходивших в разные годы, в различных губерниях Сибири. Так, коэффициент линейной корреляции распределения браков в Томской губернии 1870–1880 гг. и Енисейской губернии 1902–1903 гг. достигает 0,95 (максимально возможный коэффициент равен 1). Это свидетельствует об идентичности режима естественного движения и воспроизводства населения, о единой социокультурной обусловленности этого режима в разных сибирских городах на всем протяжении изучаемой эпохи.

В пределах одной губернии ряды цифр, характеризующие распределение событий *разного типа* (например, свадеб и смертей), напротив, не обязательно коррелируют друг с другом. Так, коэффициент линейной корреляции сезонной динамики брачности и летальности в Енисейской губернии 1902–1903 гг. составляет -0,28, что означает практическое отсутствие взаимосвязи двух динамических рядов показателей. Выделенные в таблице составные части ГДК – брачный, детородный, летальный календари – были автономными и требуют различного объяснения. Больше всего разнилась по месяцам и сезонам интенсивность брачности, меньше были отличия у смертности, равномернее всего по годовому кругу распределялись зачатия и рождения. К примеру, в ГДК Томской губернии 1870–1880 гг. вариационный размах (разница между наибольшим и наименьшим значением признака в динамическом ряду) для свадеб равнялась 3000, для смертей – 827, а для зачатий и рождений – 204 (подсчитано по табл. 2).

---

<sup>1</sup> Характеристику применяемых в настоящем разделе математико-статистических методов и показателей см.: Славко Т. И. Математико-статистические методы в исторических исследованиях. М., 1981. С. 54–57, 87–93; Миронов Б. Н. История в цифрах: математика в исторических исследованиях. Л., 1991. С. 94–100.

Разумеется, вывод об отсутствии прямой зависимости между различными составными частями ГДК не относится к календарям зачатий и рождений – эти события по естественным причинам и понятным образом тесно связаны друг с другом, хотя в годовом круге и сдвинуты по времени на девять месяцев. Кроме того, можно обнаружить некоторую, статистически слабозаметную, степень соответствия у календарей браков и зачатий. Например, в Тобольской губернии 1902–1903 гг. коэффициент линейной корреляции сезонности свадеб и зачатий равнялся 0,44, что близко к 0,5 – показателю, при превышении которого связь двух динамических рядов считается сравнительно тесной. Это не должно нас удивлять, ведь в изучаемый исторический период соответствующими традиционной норме, единственно оправданными в народной среде считались половые отношения, во-первых, только в браке, во-вторых – не предусматривающие предупреждения зачатий.

Перейдем к объяснению описанной здесь статистически выраженной ситуации. На ее складывание, несомненно, оказывала влияние совокупность нескольких взаимосвязанных факторов, действовавших в сложном динамическом единстве.

Для начала примем в расчет действие *природного фактора*. Очевидно, что на демографический календарь влияет биология человека: сокращение осенью и зимой выработки мелатонина нужно принять в расчет, объясняя повышенное число зачатий в сентябре-октябре и январе-феврале, а рождений, соответственно, в июне-июле и октябрье-ноябре. Спад количества зачатий в марте, а рождений в декабре объясним с учетом того, что ранней весной происходит естественное снижение способности к оплодотворению. Опосредованно оказывали воздействие на демографический календарь климатические условия Сибири. Высокая интенсивность хозяйственных работ в недолгое у нас теплое время года сказывалась на малом количестве свадеб в апреле, июне, августе-сентябре. Та же причина влияла на снижение сексуальной активности и соответствующее сокращение числа зачатий в мае, а также в июле-августе. Естественной причиной максимума смертности в июне-августе являлась присущая южной, наиболее заселенной полосе Сибири летняя многодневная жара. Она провоцировала ослабление человеческого (особенно детского) организма и бурное размножение опасных для него вирусов.

Некоторые особенности хозяйственной деятельности городского населения являлись *экономическим фактором* формирования годового

го цикла демографических событий. На весну, лето и начало осени приходилась интенсификация многих сезонных производственных процессов, в которые были втянуты и горожане. Имеются в виду, главным образом, сельскохозяйственные работы: полеводство, скотоводство, огородничество, заготовка сена, собирательство, но также участие в рыбном и охотничьем промысле, пароходные работы и др. В таких занятиях в различной степени была задействована значительная часть горожан Сибири – крестьяне-отходники, городское крестьянство и беднейшая часть мещанства, в наибольшей степени – жители малых городов (такие города исследователи даже называют «аграрными»)<sup>1</sup>. Интенсивность работы повышалась или понижалась в разные сезоны и для горожан, занятых в ряде отраслей промышленного производства (переработка сельскохозяйственного сырья, горнодобывающая промышленность и пр.), на водном и гужевом транспорте, в сфере передвижной торговли.

Возрастание или сокращение хозяйственной нагрузки на горожан в разные месяцы – одна из важных причин имевшего место в ГДК заметного колебания матримониальной и сексуальной активности, а также повышения или снижения летальности. Экономический фактор нужно обязательно учитывать, объясняя малое количество браков в марте-апреле, июне, августе-сентябре: это периоды наиболее интенсивных земледельческих и некоторых промысловых занятий. С ним были связаны оба максимума матримониальной активности – в январе-феврале и октябре-ноябре: в это время часть сезонных работ сворачивалась, горожане имели продукты и доходы от своего хозяйства, у них появлялись деньги и свободное время для свадебных церемоний. Воздействие того же фактора (наряду и во взаимосвязи с другими) приводило к тому, что в весенне-летний период снижалось, а в осенне-зимнее время повышалось количество зачатий. Это, в свою очередь, влекло за собой минимум рождаемости в декабре-мае и максимум – осенью. Ежегодный всплеск смертности сибиряков весной (он обнаруживается в колонках таблицы, представляющих Тобольскую и Енисейскую губернии), очевидно, был связан с необходимостью для многих горожан в обманчивую весеннюю погоду много работать вне теплого помещения.

---

<sup>1</sup> Скубневский В. А., Гончаров Ю. М. Указ. соч. С. 230. См. также: Гончаров Ю. М. Аграрные занятия горожан Сибири в начале XX в. // Экономическая история Сибири XX в. Барнаул, 2006. Ч. 1. С. 171–183.



В качестве *культурно-религиозного фактора* бытования ГДК действовал механизм воспроизводства в сибирских городах традиционных демографических представлений и норм демографического поведения. Воспринятые от деревенских предков, освященные общественным мнением правила требовали играть свадьбы осенью «на Казанскую» или в «зимний мясоед». Они не препятствовали бурному всплеску половой активности в периоды выхода из длительных постов – с этим был связан подъем количества зачатий в январе, и т. д. Православная церковь регламентировала время венчания браков, предписывала периоды воздержания от сексуальных связей, а значит, регулировала сезонность свадеб, зачатий и рождений.

Сравнение ГДК с семейным деревенским демографическим календарем Сибири показывает высокую степень сходства обоих по основным параметрам. Например, коэффициент линейной корреляции между сезонностью рождений в городах и селениях Томской губернии за 1870–1880 гг. равняется 0,83, что ясно указывает на однотипность демографических представлений и репродуктивного поведения жителей в городских и сельских поселениях. В указанном сходстве городского и деревенского календарей проявляется *традиционный характер* того и другого. Возникнув ранее и получив наиболее полное развитие в крестьянской среде, традиционный демографический календарь закрепился и в городах по мере их развития. Его доминирование здесь поддерживалось процессом «окрестьянивания» (руризации) городов в ходе заселения их все новыми группами уходящего из деревень крестьянства.

Однако все же во второй половине XIX – начале XX в. *наметилась модернизация сибирского ГДК*. Одним из признаков начальной фазы этой модернизации можно считать более равномерное, чем в сельском календаре Сибири, распределение всех демографических событий по месяцам года. Конечно, относительная «сглаженность» городского демографического календаря имела также фундаментальную причину, действовавшую и раньше: образ жизни горожан всегда меньше зависел от ежегодных природно-климатических циклов, чем жизнь сельчан. Однако в изучаемый период появились и дополнительные факторы. В ходе секуляризации и рационализации общественного сознания и поведения людей происходило ослабление зависимости демографической сферы общества, прежде всего в среде интеллигенции, чиновничества, образованной части предпринимателей, от требований религии и церкви. В условиях начавшихся урба-



низации и индустриализации устаревали и становились неактуальными установки деревенской аграрной среды, сила сложившихся здесь традиционных сезонных ограничений брачной и сексуальной активности ослабевала.

#### **1.4. Материалы массовых санитарных обследований поселений, усадеб и жилищ Сибири в 1920-е годы как историко-культурологический источник**

Социальная антропологически ориентированная история занимает все более влиятельные позиции в научной истории России Нового и Новейшего времени. Весьма органичным для этой истории является интерес к проблемам повседневной жизни простых людей, в частности, к объективным и субъективно-деятельностным условиям их жизненной активности. К целям, смыслу и способам организации образа жизни в целом, отдельных его сторон в рамках этих условий, к результатам воспроизводства факторов жизни при переходе от одного исторического периода к другому.

Среди объективных предпосылок жизни людей немаловажную роль играют санитарно-гигиенические, об одном из информативных источников историко-культурологического исследования которых и пойдет речь. Для историков-сибиреведов таким источником является комплекс материалов массовых обследований сельских населенных пунктов, жилищного и водотехнического фонда, проведенных в 1920-е гг. в нашем крае санитарными врачами и инженерами. Они дают богатые и разнообразные сведения о длительном периоде второй половины XIX – первой трети XX в. – времени между двумя переломными моментами истории российского крестьянства – отменой крепостного права в 1861 г. и сплошной коллективизацией сельского хозяйства в 1929–1932 гг.

#### ***История массовых санитарных обследований в Сибири***

Обследования 1920-х гг. имели свою предысторию. В конце XIX – начале XX в. в сельской местности Сибири создавалась медицинская служба, и медицинские работники, наряду с представителями государственной власти, священнослужителями доставляли в губернские и общероссийские врачебные и статистические органы бесценные сведения о санитарно-гигиенической культуре населения. Начиная с

1870-х гг., ежегодно публикуемые «Отчеты» центрального врачебного ведомства МВД включали в себя сводку количественных и нарративных данных о медико-санитарной ситуации в сибирских регионах, об отношении населения к условиям своей жизни, к действиям официальной медицины<sup>1</sup>.

Некоторые энтузиасты из числа врачей и статистиков нашли возможность собрать и издать локальные сведения о санитарной обстановке в отдельных местностях или населенных пунктах<sup>2</sup>. Доктор А. И. Ремезов по поручению генерал-губернатора Западной Сибири сделал в 1880 г. количественную сводку части опубликованного материала, мобилизовал архивные данные из отчетов врачей, чиновников и представил специалистам «благоприятные и неблагоприятные физические, экономические, бытовые и другие условия разных местностей ... в связи с болезненностью и смертностью в них...»<sup>3</sup>.

В начале XX в. вопросы санитарной культуры и быта стали включаться в программы массовых обследований жизни крестьянства. В связи с нарастанием аграрных миграций специальный отряд Переселенческого управления в 1902 г. обследовал 387 поселков Степного края, Тобольской и Томской губерний, выявляя уровень обеспеченности новоселов-степняков здоровыми жилищами и лесными материалами для строительства изб<sup>4</sup>. В 1911–1914 гг. Томская переселенческая организация во главе с В. Я. Нагнибедой собрала в старожильческих селах и переселенческих поселках весьма репрезентативный статистический материал о размерах поселений и усадеб, условиях их водоснабжения и пожарной безопасности, о качестве жилых построек: площади, освещении, чистоте содержания, строительном материале и т. д. Нагнибеда использовал эти материалы для характеристики хозяйственного быта сельского населения, для теоре-

---

<sup>1</sup> См.: Отчет Медицинского департамента МВД за... [1876–1895 гг.] СПб., 1877–1898; Отчет о состоянии народного здоровья и организации врачебной помощи в России за... [1896/1901–1914 гг.] СПб.; Пг., 1905–1916.

<sup>2</sup> См.: *Воронов К. С.* Томский и Каинский округа в медицинском отношении // Томские губернские ведомости. 1865. № 14, 16–21; *Колбасенко И. С.* Станица Сретенская (Забайкальская обл.), ее народонаселение и санитарный быт. Хабаровск, 1899; *Куркутов А. Г.* Верхне-Уярский поселок Новосеменовка // Отчет Общества врачей Енисейской губ. за 1894–1895 гг. Красноярск, 1895. С. 29–44; *Морозов А.* Переселенческие поселки Омского уезда в 1897 г. Омск, 1900; и др.

<sup>3</sup> *Ремезов А. И.* Очерк санитарного состояния Западной Сибири. Омск, 1880. С. II–III.

<sup>4</sup> См.: Жилища переселенцев в безлесной части Сибири и Степного края. СПб., 1902.

тических обобщений о положении переселенцев, о проблемах колонизации Сибири вплоть до середины 1920-х гг.<sup>1</sup>

Период осени 1914 – 1922 г. – Первой мировой войны, двух революций, Гражданской войны и первых послевоенных лет – был ознаменован для сибиряков чередой жестоких эпидемий в связи с активным протоком беженцев и военнопленных, отсутствием надлежащей медицинской помощи населению, тяжелыми условиями жизни новоселов и разоряющейся части старожилов. В процессе укрепления советского государства 15 сентября 1922 г. был принят декрет СНК РСФСР, на основе которого началось развертывание в стране санитарной организации и сети ее учреждений. Санитарные органы Сибири создавались на региональном и окружном уровнях, на местах они были представлены санитарными врачами (предусматривался один врач на два административных района). Одной из важнейших забот сибирских врачей стало санитарное оздоровление переселенческого движения в крае: за 1920-е гг. сюда прибыло около 1 млн мигрантов<sup>2</sup>.

На первых порах медико-санитарным работникам пришлось бросить все силы на борьбу с эпидемиями. Но постепенно часть сил и средств высвобождалась, и в 1924 г. III Съезд здравотделов Сибири, обсуждавший вопросы лечебно-санитарного состояния края, прошел уже под лозунгом: «От борьбы с эпидемиями к оздоровлению труда и быта населения». Центральным на съезде стало выступление К. М. Гречищева – крупнейшего в Сибири специалиста, профессора и проректора Омского медицинского института, консультанта санитарно-эпидемического подотдела Управления уполномоченного Народного комиссариата здравоохранения по Сибири. На основе довоенных данных и собственных наблюдений последних лет Гречищев весьма критично оценил состояние населенных пунктов, жилищ, источников водоснабжения<sup>3</sup>. Было указано на необходимость провести масштабные обследования

---

<sup>1</sup> См.: *Нагнибеда В. Я.* 1) Поселения сельского типа и их благоустройство // Томская губ. и ее производительные силы. Томск, 1922. С. 65–71; 2) Положение переселенцев и колонизационная практика в Сибкрае // Труды Первого Сибирского краевого научно-исследовательского съезда. Новосибирск, 1928. Т. 5. С. 158–166; и др.

<sup>2</sup> *Гущин Н. Я.* Население Сибири в XX в.: основные тенденции и катаклизмы в развитии. Новосибирск, 1995. С. 17.

<sup>3</sup> *Гречищев К. М.* Санитарное состояние Сибири и главнейшие условия его улучшения // Лечебно-санитарное состояние Сибири за 1923 г. Новониколаевск, 1924. С. 451.

деревни, которые зафиксируют современное состояние более подробным и конкретным образом.

Уже в том же году начался сбор сведений о состоянии системы водоснабжения в крае. На врачебных и санитарных участках заполнялись специальные анкетные карточки для санитарного описания селения и основных источников его водоснабжения: колодцев, озер и прудов, котлованов, рек, болот. Практиковался и непосредственный осмотр объектов приезжими медиками и гидротехниками. По данным инженера И. К. Гаркунова, который позже по заказу Сибкрайздрава и Сибкрайземуправления сделал обзор этой работы, в 1924 г. было обследовано 281 селение Новосибирского округа, в следующем году – 804 населенных пункта в девяти округах<sup>1</sup>. В начале 1925 г. санитарный врач А. А. Пономарёв опубликовал данные о водоснабжении 404 селений Томского округа, используя анкеты, заполненные не только медперсоналом, но также руководителями сельсоветов, членами санитарных попечительств в период, начиная с 1922 г.<sup>2</sup> Санитарный инженер В. Г. Коробейников на I Съезде сибирских врачей сделал обзор начатых в разных местах Сибири работ, отметив наилучшую их организацию в Томском округе<sup>3</sup>. В 1925 г. прошли выборочные обследования жилищного фонда и поселкового строительства в Барнаульском, Рубцовском, Славгородском, Омском и Томском округах<sup>4</sup>.

И все же обследования долго не могли приобрести необходимый размах. По предложению Госплана 26 февраля 1926 г. СНК РСФСР принял постановление, в котором предложил Наркомздраву улучшить медицинскую помощь в деревнях. Предполагалось отладить систему водоснабжения, упорядочить планировку селений и сельское строительство. Медицинским органам предписывалось организовать регулярные врачебно-санитарные и технические обследования, развернуть просветительную работу по гигиене и благоустройству, задействовав для этого не только средства бюджета, но и специальные

---

<sup>1</sup> Гаркунов И. К. Сельское водоснабжение Сибирского края. Новосибирск, 1929. С. 12 (табл. 2).

<sup>2</sup> Пономарёв А. А. Водоснабжение Томского уезда // Сибирский медицинский журнал (СМЖ). 1925. № 2. С. 33–39.

<sup>3</sup> Коробейников В. Г. Водоснабжение сельских местностей Сибири // Труды I Съезда врачей Сибири. Томск, 1927. С. 56–57.

<sup>4</sup> См.: 1-я сессия Краевого санитарного совета 15–17 мая 1926 г. // СМЖ. 1926. № 3. С. 75, 83.

средства Наркомздрава, кредит сельскохозяйственного банка, отчисления от доходов Госстраха на противопожарные мероприятия<sup>1</sup>.

В Сибирском крае организацию массовых обследований взяли на себя отдел здравоохранения и земельное управление, входившие в структуру исполкома краевого Совета депутатов. В структуре Сибкрайздравотдела функционировал санитарно-эпидемический подотдел во главе с доктором В. А. Пулькисом. Земельное управление ведало вопросами отведения и первоначального обустройства земельных участков для переселенческих поселков и старожильческих выселков, содержанием гидротехнических сооружений в селениях.

Двумя названными организациями были разработаны, а крайисполкомом одобрены трехлетний и затем пятилетний план по санитарно-гидротехническим работам, пятилетний план строительства санитарных учреждений в Сибкрае, другие официальные документы. Они предусматривали: 1) повсеместное обследование условий водопользования в крупных сельских населенных пунктах; 2) изучение медико-санитарного состояния крестьянских жилищ в сельских районах по выборочному методу; 3) разработку вопросов правильного планирования и застройки селений, включая устройство показательных крестьянских изб, бань, колодцев и т. д.<sup>2</sup> Поскольку аграрное переселение в Сибирь было признано «чрезвычайно серьезным санитарным фактором, резко отражающимся на равновесии здоровья как переселенцев, так и коренного населения», особое внимание предполагалось уделить «делу обследования условий жизни колонизаторов края – переселенческих масс»<sup>3</sup>. Крайисполком предписывал органам власти на местах оказывать участникам обследований всяческую помощь: снабжать транспортом, оповещать население и пр.

В разгар работы обследования проводились в Сибири почти повсеместно, за исключением северных регионов и некоторых национальных окраин. Применялось два основных способа, которые дополняли друг друга. Во-первых, активизировался сбор анкет, заполнявшихся персоналом местных врачебных и санитарных участков. Сибкрайздравотделом были разработаны и пущены в дело «Санитар-

---

<sup>1</sup> Донской М. Об улучшении медицинской помощи в деревне // Беднота. 1926. 17 марта.

<sup>2</sup> См.: Пулькис В. А. Пятилетний план строительства санитарных учреждений и организаций в Сибкрае // СМЖ. 1926. № 3. С. 89; Гаркунов И. К. Указ. соч. С. 7.

<sup>3</sup> Грецищев К. М. Материалы для характеристики санитарного состояния переселенческих поселков Сибирского края. Новосибирск, 1928. С. 1.

ная карта населенного пункта», «Карта санитарного обследования сельского жилища» и «Карта обследования переселенческих поселков». Во-вторых, в различные местности выезжали для «полевой» работы экспедиционные отряды врачей и гидротехников. Одновременно с обследованием они занимались подавлением эпидемий, налаживали профилактическую и просветительную работу.

Итак, основной этап обследований приходился на 1926–1928 гг., некоторые работы заканчивались в 1929 г. Собранные материалы поступали в распоряжение окружных и общесибирских медицинских и земельных органов, использовались в текущей работе последних: при подготовке отчетов и докладов, планировании мероприятий по совершенствованию санитарного быта населения. Часть этих материалов до сих пор хранится в архивных фондах указанных учреждений. Так, в Государственном архиве Новосибирской области в фонде Санитарно-эпидемического отдела Новосибирского окружного отдела здравоохранения автором данного раздела выявлен подписанный руководителем санэпидотдела М. Л. Айзиным подробный отчет об обследовании селений, жилищ и водоснабжения Новосибирского округа в 1926–1927 гг.<sup>1</sup>

В разработке собранного массового анкетного материала принимали активное участие научные сотрудники кафедры общей гигиены Омского мединститута, а также врачи – слушатели курсов санитарных врачей для Сибири, работавших при этой кафедре. Основной массив собранных данных был сведен по районам и округам, оформлен в таблицы, снабжен текстовыми комментариями с выводами и предложениями по улучшению ситуации и опубликован в виде авторских статей либо тезисов в 1926–1930 гг. в «Сибирском медицинском журнале» – печатном издании Сибкрайздравотдела<sup>2</sup>. Наконец,

<sup>1</sup> Государственный архив Новосибирской обл. (ГАНО). Ф. Р-2008. Оп. 1. Д. 7. Л. 1–8 об. Документ нами опубликован. См.: *Зверев В. А.* Поселения и жилища Новосибирского окр. в 1920-е гг. // *Этнография Алтая и сопредельных территорий: материалы и сообщения по этнографии.* Барнаул, 1998. С. 60–64.

<sup>2</sup> См.: *Брызгунова Е. В., Кыштымова Т. А.* Крестьянская изба Каменского окр. // *СМЖ.* 1928. № 9. С. 1–10; *Колесникова М. А.* Санитарное состояние селений Солонешенского и Михайловского р-нов Бийского окр. // *СМЖ.* 1929. № 8/9. С. 28–34; *Никульченко Е. Ф.* Жилищные условия крестьян Иркутского окр. // *СМЖ.* 1930. № 3. С. 5–9; *Пономарев А. А.* Жилищный вопрос в селениях Причулымья // *СМЖ.* 1926. №1. С. 45–54; *Сапожков В. В.* Жилищные условия сельского населения по данным выборочного обследования Бачатского и Кузнецкого р-нов Кузнецкого окр. // *СМЖ.* 1929. № 4. С. 31–32; и др.

было написано несколько работ, частично обобщивших итоги обследований в широких территориальных или тематических границах. К. М. Гречищев издал брошюру с характеристикой состояния нескольких сотен переселенческих поселков в восьми округах<sup>1</sup>. И. К. Гаркунов опубликовал основные материалы обследования водоснабжения в 15 округах (охвачено 3869 селений – до четверти населенных пунктов Сибири)<sup>2</sup>. Доктор Н. И. Сазонов составил и прокомментировал статистические динамические ряды, отражающие картину исторической эволюции санитарного качества крестьянских жилищ в 10 районах Восточной Сибири в период с 1860-х до конца 1920-х гг.<sup>3</sup>

К сожалению, полученный с немалыми усилиями первоклассный материал для осмысления реального состояния народной санитарно-гигиенической культуры, для определения конкретных задач по преодолению выявленных негативных и поддержке позитивных сторон крестьянского быта оказался востребованным в очень слабой степени. Осуществление в 1929–1932 гг. сплошной коллективизации сельского хозяйства и «раскулачивания» изменило перечень приоритетных задач государственных, в частности, медицинских и земельных органов в деревне. В условиях «социалистического» села материалы недавних обследований стали восприниматься как свидетельство о жизни уже прошедшей эпохи и, стало быть, как достояние историков. Но историками столь информационно насыщенный комплекс источников долгое время не был принят во внимание.

### ***Историко-культурологическое значение собранных материалов***

Итак, обследования сельской местности Сибири дают специалистам по истории культуры русской деревни огромный фактический материал для исследовательской работы. Начнем его анализ с санитарно-гигиенического состояния сельского жилищного фонда. На этот счет было обследовано несколько сотен населенных пунктов (в основном русских) и больше 15 тыс. крестьянских изб в различных округах Западной и Восточной Сибири (табл. 3).

---

<sup>1</sup> См.: Гречищев К. М. Материалы для характеристики...

<sup>2</sup> См.: Гаркунов И. К. Указ. соч.

<sup>3</sup> См.: Сазонов Н. И. Эволюция крестьянской избы в санитарных показателях // СМЖ. 1930. № 4. С. 17–29.

**Основные итоги санитарных обследований жилищного фонда  
в различных округах Сибири (1925–1928 гг.)\***

Название округа	Кол-во обследованных		Выявлено жилищ, %		Приходится в среднем на одного жильца		Жилищный индекс	Световой коэффициент
	селе-ний	жи-лиц	дере-вянных	содер-жа-щихся в чистоте	жилая площадь, м <sup>2</sup>	объем воздуха, м <sup>3</sup>		
Омский	28	874	66	61	5,2	11,2	4,7	менее 1/10
Новосибирский	34	516	91	54	...	...	4,7	1/20
Бийский	19	895	98	57	менее 4,0	ок. 8,0	4,78	1/17
Каменский	14	1293	99	73	5,2	11,4	4,7	1/9
Томский	258	3778	100	61	6,4	14,0	4,9	1/14
В т. ч.:								
старожилы	—	1468	100	80	6,8	15,2	5,3	1/14
новоселы	—	1415	до 100	44	5,6	12,3	4,7	1/16
Иркутский	70	1534	100	44	5,5	13,5	менее 4,5	менее 1/15
В т. ч.:								
беднота	—	587	до 100	32	4,6	11,1	ок. 4,0	менее 1/15
середняки	—	634	100	51	6,1	15,4	менее 4,5	менее 1/15
зажиточные	—	87	100	75	7,7	20,0	более 5,0	менее 1/15
Киренский	28	231	100	...	10,7	29,7	4,4	менее 1/12

\* Подсчитано по данным: *Айзин М. Л.* Санитарное состояние населенных пунктов и сельских жилищ [Новосибирского окр.] по данным выборочного обследования // Государственный архив Новосибирской обл. Ф. Р-2008. Оп. 1. Д. 7. Л. 1 об. – 8 об.; *Брызгунова Е. В., Кыштымова Т. А.* Крестьянская изба Каменского окр. // СМЖ. 1928. № 9. С. 1–10; *Колесникова М. А.* Санитарное состояние селений Солонешенского и Михайловского р-нов Бийского окр. // СМЖ. 1929. № 8/9. С. 28–34; *Кононов Н. М.* Жилищные условия крестьян Иркутского окр. // СМЖ. 1928. № 6/7. С. 27–28; *Лантев А. Н.* Итоги жилищно-бытового обследования селений Томского окр. // СМЖ. 1928. № 5. С. 15–24; *Никульченко Е. Ф.* Жилищные условия крестьян Киренского окр. // СМЖ. 1930. № 3. С. 5–9; *Соколов Н. П.* Жилища сельских местностей Омского окр. // СМЖ. 1928. № 5. С. 5–31.

Полученные сведения позволяют выявить территориальную специфику. Например, по таблице 3 видно, что хорошо обеспеченные лесными материалами Томский и Иркутский округа, а особенно Киренский округ выгодно отличались от степных и лесостепных округов тем, что практически все здешние жители могли строить деревянные дома – более просторные и с относительно высокими потолками. Различия проявлялись в разных группах районов даже в пределах од-



ного округа, между поселениями внутри района. Так, в северном лесостепном Тюкалинском районе Омского округа из обследованного 6861 жилища было не деревянных, а земляных (дерновых и насыпных) менее 9 %; в более засушливых Иконниковском и Кормиловском районах – соответственно, почти 40 % из 2095 и 51 % из 4842 жилищ. А в самом безлесном Борисовском районе из 3507 строений почти все были возведены именно из саманных блоков (33 %), пластов дерна (32 %) и прочих суррогатных и малогигиеничных материалов, деревянным же являлось только 15 % жилищного фонда<sup>1</sup>.

Санитарные очерки, написанные по итогам обследований, также дают информацию подобного рода. Например, в Тагнинском районе Иркутского округа по мере продвижения в южные горные, таежные и болотистые места медики замечали: «Деревни становятся реже и мельче, хаты беднее, люди невзрачней и угрюмей»<sup>2</sup>. В силу хорошей территориальной привязки все результаты обследований могут широко использоваться в исследованиях краеведческого профиля.

По «Карте санитарного обследования сельского жилища» заполнялись анкетные бланки либо обо всех жилищах в обследованных деревнях, либо о некоторых, выделенных избирательным способом, с обязательным включением в выборку достаточно представительного числа домов каждого характерного типа. При выборке принимались в расчет следующие основные типологии жилищ: 1) по материалу, из которого строилось жилье – дерево, глина с растительными наполнителями, дерн и др.; 2) по внутренней планировке выделялись 4-стенные, 5-стенные, 6-стенные и крестовые (8-стенные) дома, а также жилье с одной, двумя, тремя и более комнатами; 3) по социальному положению домохозяев повсеместно выделялись жилища старожилов и переселенцев различного периода постройки, а в ряде округов – избы бедноты, середняков и зажиточных крестьян.

По предложению В. А. Пулькиса при обработке данных о постройках с разным числом капитальных стен вычислялся так называемый «жилищный индекс», обозначающий среднее количество стен, приходившихся на один дом<sup>3</sup>. Данные таблицы 3 показывают, что этот показатель не был одинаковым в разных округах, но наибольшие отличия по жилищному индексу, как и по другим показателям, на-

---

<sup>1</sup> Подсчитано по данным: Соколов Н. П. О деятельности санитарно-эпидемического подотдела Омского окрздрава // СМЖ. 1926. № 4. С. 68–69.

<sup>2</sup> Сазонов Н. И. Санитарный очерк Тагнинского р-на // СМЖ. 1927. № 6/7. С. 24.

<sup>3</sup> См.: Пулькис В. А. От заведующего санэпидотделом // СМЖ. 1926. № 1. С. 55.

блюдались внутри конкретной местности – между социальными и имущественными группами крестьянства.

В программу обследования жилищ входило несколько блоков вопросов, значимых с историко-культурологической точки зрения. Уже было сказано о внутренней планировке домов. Очевидно, что санитарная культура и быт семей, живущих в одной комнате, которая одновременно является и кухней, очень невыгодно отличались от условий и форм жизни в 4–5-комнатных «крестовиках», где имелись возможности для раздельного проживания брачных пар, изоляции больных и т. д. С планировкой были тесно связаны размеры жилищ. Поскольку имеются сведения о размерах русской печи, можно приблизительно представить не только общие, но и собственно жилые объемы, а также жилую площадь изб. Показатели площади и объема даются как в средних абсолютных величинах по типам жилищ, так и в пересчете на одного жильца, что важно для понимания медико-санитарных условий обитания последнего. Указывается и высота потолков.

Был выявлен уровень естественной освещенности жилья. Для этого обмеривалась остекленная площадь окон, она делилась на общую площадь пола: таким образом вычислялся «световой коэффициент». В ряде случаев приводятся также сведения о количестве окон в избе и средних размерах окон. Поскольку естественное освещение в темное время суток заменяется искусственным, собраны данные об условиях последнего. В 1920-е гг. обычно это были керосиновые лампы, но у бедноты сохранялось освещение свечное, с помощью лучины и «каминка» – ниши в русской печи с отдельным дымоходом, где горели дрова. «Наша деревня зимой погружается в длительную темноту, и как можно говорить о какой-нибудь работе, чтении литературы и т. д., когда в долгий зимний период крестьянство живет без света, и какой громадный культурный сдвиг в жизни деревни могло бы произвести электрическое освещение», – так подводил итоги обследования освещенности жилищ доктор Н. М. Кононов (Иркутский округ)<sup>1</sup>.

Санитарно-гигиеническое значение имели собранные данные о наличии в жилищах фундаментов, подполий и сеней, печей разного типа, о качестве постройки крыш и полов, об уходе хозяев за стенами – их обмазке, штукатурке, побелке, оклеивании, об устройстве рам в оконных проемах. От всех таких «деталей» зависели получение и со-

---

<sup>1</sup> Кононов Н. М. Жилищные условия крестьян Иркутского окр. // СМЖ. 1928. № 6/7. С. 34.

хранение в доме тепла и сухости, вентиляция воздуха и прочие свойства жилищ, сказывавшиеся на здоровье жильцов и формах быта.

Санитарные врачи специально озаботились выяснением степени чистоты и опрятности жилых помещений. В материалах обследований жилье разделено на две категории: «чистое» – то, где поддерживается относительная чистота, и «грязное» – с неудовлетворительным, с гигиенической точки зрения, качеством эксплуатации. Как выясняется, чистота жилищ зависела не только от их объективных качеств (строительный материал, тип планировки и др.), не только от уровня благосостояния хозяев, но и от присущих крестьянскому менталитету представлений о чистоте и опрятности, от гигиенических навыков крестьян разных местностей и социальных категорий.

Нельзя исключать элемента субъективизма в отнесении тех или иных жилищ к категории чистых, однако очевидно, что здесь учитывался ряд верифицируемых показателей. Были собраны данные о наличии в избах бытовых насекомых – клопов, тараканов, мух, блох. Узнавали, в каких жилищах в холода хозяева размещают молодняк домашних животных, на какой срок, как часто устраивают жилье под одной крышей с помещениями для скота – хлевами и конюшнями. В ряде мест фиксировалось наличие рукомыльников, общих и отдельных полотенец. Собирали сведения об условиях для ночного отдыха, и оказалось, что в Томском округе на кроватях спала только половина сельчан, на полу – еще 40 %, а остальные – на печи, полатах, на нарах<sup>1</sup>. В переселенческих поселках Тарского округа выяснили наличие в домах не только кроватей (они имелись всего в 17 % семей), но и иных приспособлений для сна, для сидения и приема пищи; узнали, как часто жители меняют нательное белье, как ухаживают за посудой и т. п.<sup>2</sup>

Важным достоинством анализируемого массива источников является то, что жилище рассматривается здесь в контексте санитарно-гигиенического состояния всего крестьянского подворья, целого населенного пункта. По «Санитарной карте населенного пункта» были собраны и затем обобщены по местностям, по составу населения (русские старожилы и переселенцы, иногда – аборигены) следующие культурологически значимые сведения о сельских поселениях: 1) ве-

---

<sup>1</sup> *Лантев А. Н.* Итоги жилищно-бытового обследования селений Томского окр. // СМЖ. 1928. № 5. С. 17.

<sup>2</sup> *Розанова Ю. К.* Переселенческие поселки Тарского окр. // СМЖ. 1930. № 11/12. С. 26.

личина поселения и усадебных мест, степень и причины их заболоченности, загрязненности навозом и мусором, вообще чистоты содержания (в Томском округе достаточно опрятными врачи признали лишь 47 % дворов)<sup>1</sup>; 2) наличие в селении, на подворьях устройств для удаления бытовых отходов – скотомогильников, мест для свалки мусора, помойных ям, отхожих мест; 3) обеспеченность населения банями, частота мытья в них, санитарное качество банных помещений. При всей дифференциации полученных сведений общие по Сибири выводы врачей-гигиенистов звучали пессимистически.

Особое внимание в контексте санитарно-гигиенических условий жизни на уровне поселения и более высоком уровне района, округа, Сибирского края было уделено проблемам водоснабжения и водопотребления населения (табл. 4).

Таблица 4

**Основные итоги санитарных обследований системы водоснабжения в различных округах Сибири (1924–1928 гг.)\***

Название округа	Число обследованных селений	Выявлено селений с жителями, пьющими воду, %				Имеют удовлетворительное состояние, %			Коэффициент водобеспеченности населения
		грунто-вую	речную	озерную и прудовую	из различных источников	колодцы	реки	водоёмы	
Омский	377	86	5	18	9	29	65	39	36
Славгородский	260	95	22	38	16	52	26	43	39
Барабинский	196	89	4	23	14	22	33	46	30
Новосибирский	442	93	41	2	36	43	15	51	54
Бийский	141	72	85	15	72	51	31	31	86
Каменский	447	88	34	10	32	40	13	24	40
Рубцовский	158	56	53	24	33	57	46	21	45
Барнаульский	231	70	50	6	26	78	35	35	75
Томский	406	61	63	14	37	54	29	21	36
Кузнецкий	102	75	40	8	23	52	41	60	30
Ачинский	258	68	60	7	12	46	30	32	54
Красноярский	359	63	52	5	17	63	34	50	47
Минусинский	259	100	100	100	100	76	86	36	73
Канский	180	83	4	4	39	55	30	22	40
Тулуновский	53	77	–	–	15	66	23	–	51

\* Таблица составлена по данным: *Гаркунов И. К.* Сельское водоснабжение Сибирского края. Новосибирск, 1929. С. 8, 33, 43, 53, 56, 71.

<sup>1</sup> *Лантев А. Н.* Указ. соч. С. 18.

Инженеры и врачи собрали огромный массив данных на этот счет. Только в книге И. К. Гаркунова учтено водопотребление 39 % всего сибирского крестьянства – почти 131 тыс. колодцев, до 2 тыс. озер и прудов, 250 котлованов, реки в 2,5 тыс. мест<sup>1</sup>. Все источники водоснабжения были подразделены при обследовании на естественные и искусственные разного вида. Культурологическую информацию несут сведения о сочетании потребления воды из разных видов источников, о качестве воды и характере пользования ею, о гигиеническом состоянии мест водозабора и водопользования, качестве водотехнических сооружений – колодцев, прудовых плотин.

Делая физический и химический анализ воды, осматривая источники водоснабжения, опрашивая местных жителей, исследователи по стандартной программе устанавливали количественные характеристики всех этих явлений, а также давали словесное (качественное) их описание. Материал дифференцирован по округам и их группам, районам, отдельным селениям. В обобщающем труде И. К. Гаркунова введен в оборот и вычислен по округам так называемый «коэффициент водообеспеченности» населения: отношение фактической обеспеченности доброкачественной водой из всех видов источников к полной обеспеченности, выраженное в процентах<sup>2</sup>. Например, обозначенное нами в таблице 4 у Омского округа значение коэффициента (36) означает, что только 36 % обследованных селений этого округа в достатке снабжалось водой удовлетворительного качества.

Негативно влияли на водообеспеченность сибиряков (а она не была стопроцентной даже в богатых водой предгорьях Алтая) не только нехватка источников, но иногда даже в большей степени – загрязнение воды потребителями. Сибиряки сбрасывали навоз на берега рек и озер, полоскали в прудах белье, купались, поили скот – и тут же брали воду для питья и приготовления пищи. Доктор Шершнев, работавший в Иркутском округе, рассматривая жалобы крестьян на соленый вкус воды, писал в отчетной статье: «Происхождение этой солености понятно: колодец, находящийся на скотском дворе или в лучшем случае – в непосредственной близости от места нахождения скота, вряд ли долго сохранит свои первоначальные качества, в особенности, если принять во внимание ветхость и щелистость срубов, отсутствие крышки, грязь, нарастающую на бадьях и ведрах и попадающую в тот же коло-

---

<sup>1</sup> Гаркунов И. К. Указ. соч. С. 7.

<sup>2</sup> Там же. С. 58–63.

дец...»<sup>1</sup>. Но отмечены и факты проявлявшейся заботы сельчан о питьевой воде. Так, Н. И. Сазонов пишет о жителях Тагнинского района Иркутского округа, что они «сами сознают недопустимость такого грязного дела, [полоскания постиранного белья] около колодцев, и стараются в этих случаях направлять своих хозяек в другие места, подальше от колодцев»<sup>2</sup>.

Как известно, 1920-е гг. явились временем массового переселенческого движения в Сибирь – в новых условиях продолжался процесс, развернувшийся с середины 80-х гг. XIX в. и имевший наибольший размах в 1906–1909 гг. Поэтому в программе массовых обследований много внимания уделялось изучению санитарных условий жизни новоселов в переселенческих поселках (табл. 5). При работе в последних использовались не только общая поселенческая карта и карта жилищная, но и особая «Карта обследования переселенческих поселков».

Таблица 5

**Некоторые итоги санитарных обследований переселенческих поселков в разных округах Сибири (1927–1929 гг.)\***

Название округа	Число обследованных		Выявлено жилищ, %				Среднее расстояние от поселка до врачеб. участка, км	Кол-во больных жителей, %
	поселков**	жилищ	деревянных	земляных	саманных	глинобитных, шалашей и пр.		
Омский	26/26	179	13	63	15	9	23	66,0
Барабинский	22/22	165	69	20	4	7	30	55,5
Тарский	29	273	87	—	—	13	28	35,6
Томский	56/56	611	99	1	—	—	24	...
Кузнецкий	25/25	274	99	1	—	—	33	...
Ачинский	27	137	до 100	—	—	—	38	...
Красноярский	30/40	111	83	8	1	8	27	...
Тулуновский	40	276	100	—	—	—	44	...
Иркутский	38/6	336	до 100	—	—	—	48	...

\* Подсчитано по данным: *Гречищев К. М.* Материалы для характеристики санитарного состояния переселенческих поселков Сибирского края. Новосибирск, 1928; *Розанова Ю. К.* Переселенческие поселки Тарского окр. // СМЖ. 1930. № 11/12. С. 22–30.

\*\* В показателях без дроби и в числителе дробей указано число поселков, обследованных по «Санитарной карте населенного пункта», в знаменателе – по «Карте обследования переселенческого поселка».

<sup>1</sup> *Шершнев.* Санитарное состояние некоторых сельских местностей Иркутского окр. // СМЖ. 1929. № 11. С. 43.

<sup>2</sup> *Сазонов Н. И.* Санитарный очерк Тагнинского р-на. С. 29.

Эта анкета включала ряд вопросов, не имевших прямого отношения к санитарному делу, но актуальных для широкого историко-культурологического и краеведческого использования: о времени образования поселка; о числе жителей и домохозяйств в нем; о расстоянии от него до ближайших города, речной пристани, железнодорожной станции, районного центра, базара, врачебного участка; о хозяйственных занятиях населения и его экономической «мощности». Выяснялось наличие в поселке культурно-общественных и образовательно-воспитательных учреждений – школы и детских яслей, клуба и народного дома, избы-читальни.

Собственно санитарно-бытовые сведения о водоснабжении, качестве жилого фонда, о ситуации на усадьбах и на всей территории переселенческих поселков были собраны по той же программе, что и в старожильческих селениях. Поэтому имеется возможность сравнительного исследования специфики культуры сибиряков-старожилов и новоселов в разных местностях. Дополнительными, не столь актуальными для старожилов, были анкетные вопросы о стоимости сооружения жилищ, роли кредита и инструктажа в этом деле, о наличии у новоселов временных жилищ и некоторые другие.

К сожалению, в анализируемом источнике слабо отражен вопрос о том, откуда приехали жители тех или иных поселков, почти нет сведений об их национальности. Поэтому очень трудно устанавливать влияние локальных и этнических культур Европейской России и Зауралья на культуру и образ жизни переселенцев в Сибирском крае. В обобщающих «Материалах для характеристики санитарного состояния переселенческих поселков...» К. М. Гречищева эта важнейшая проблема даже не ставится.

В тех же немногих случаях, когда все же составлены группировки переселенцев по местам их выхода и по национальности, проблескивают интереснейшие факты. По данным доктора А. Н. Лаптева, в Тайгинском районе Томского округа в жилищах выходцев из Вятской, Пермской и Тобольской губерний была наилучшая освещенность, а в домах Зырянского района (здесь жили выселенцы из Вятской, Волынской, Черниговской, Бессарабской, Псковской и Виленской губерний) оказались высокими показатели объема воздуха. Некоторые этнические группы переселенцев – белорусы, чуваша, мордва и марийцы, по словам Лаптева, особенно часто «несут с собой усвоенные веками у себя на родине дефекты быта, трахому и другие весьма опасные социальные факторы»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> *Лаптев А. Н.* Указ. соч. С. 22–23.

В ряде округов во время работы в переселенческих поселках врачи специально поставили задачу выяснить реальный уровень заболеваемости населения, особенно степень распространенности инфекционных и социально-бытовых болезней – тех, что тесно зависели от санитарных условий жизни и гигиенических навыков. В частности, в Омском, Барабинском и Тарском округах был проведен сплошной осмотр жителей нескольких поселков. Последняя колонка цифр в таблице 5 отражает основной и очень неутешительный итог этого осмотра: больных трахомой, туберкулезом, ревматизмом, сифилисом и чесоткой оказалось очень много. Вообще медицинские работники имели достаточно оснований, чтобы констатировать в материалах к докладу о санитарном состоянии Сибирского края в 1928–1929 гг.: «Культурная отсталость Сибири в прошлом, усиленные миграционные процессы ... и антисанитарное состояние населенных мест привели к тому, что большинство эпидемических заболеваний и социальные болезни свили у нас себе прочное гнездо»<sup>1</sup>.

С точки зрения историка, важнейшее место в материалах массовых обследований занимают сведения об эволюции санитарно-гигиенического состояния деревни от одного хронологического периода к другому.

Данные о водоснабжении были слабо привязаны к «ленте времени», но все же И. К. Гаркунов смог поместить в своей книге раздел «Обводнительные работы прошлых лет», где дал краткий обзор гидротехнических работ санитарного порядка в Сибири с момента их начала в 1895 г. и до 1928 г., с разбивкой на периоды в 2–6 лет<sup>2</sup>. Наибольший размах обводнительных работ приходился на период Столыпинской аграрной реформы. Это подтверждают и локальные данные по Тагнинскому району Иркутского округа: 54 % всех построенных здесь за период с 1896 по 1925 г. колодцев было сооружено в 1906–1914 гг.<sup>3</sup> А. А. Пономарёв установил, что в Томском округе постепенно происходит переход от естественного (озерно-прудового, речного) водоснабжения к более гигиеничному колодезному, и такой переход он назвал одним из проявлений роста культурного уровня крестьянства<sup>4</sup>.

Во многих местностях жилища были сгруппированы при обследовании по годам их постройки или по сроку эксплуатации (до 10

---

<sup>1</sup> ГАНО. Ф. Р-47. Оп. 1. Д. 268. Л. 13–13об.

<sup>2</sup> См.: Гаркунов И. К. Указ. соч. С. 15–18.

<sup>3</sup> Сазонов Н. И. Санитарный очерк Тагнинского р-на. С. 26.

<sup>4</sup> Пономарёв А. А. Водоснабжение Томского уезда. С. 34.



лет, от 10 до 20 лет и т. д.). Как и в случае с водоснабжением, это позволяет составить динамические ряды и установить «критический возраст» крестьянского дома (в Томском округе он составлял 30 лет), хронологические периоды усиления и замедления жилищного строительства, дифференцировав выводы по типам жилищ. Лучше всего историческая эволюция сельских жилых комплексов прослеживается по данным о 1953 жилищах Иркутского и Тулуновского округов (в выборке представлено 1235 старожильческих и 718 переселенческих изб)<sup>1</sup>.

Обследование показало, что темпы жилищного строительства на селе в Сибири отражали общее состояние экономики и социальной жизни страны. В довоенный период с каждым годом количество построенных жилищ росло, оно достигло максимума в 1906–1914 гг., сильно сократилось в 1915–1921 гг. и затем вновь стало увеличиваться, местами превысив довоенный уровень, главным образом за счет постройки жилья новоселами.

Данные таблицы 6 показывают, что старожильский жилой комплекс в довоенный период улучшал свое качество: наращивалось число комнат, увеличивались высота, площадь и объем жилья, изживалась сырость и т. д. Однако в годы социальных потрясений стали строить гораздо худшие жилища – произошел откат к положению, существовавшему 50–60 лет назад. В период восстановления хозяйства и государства в 1920-е гг. качество старожильской избы снова шагнуло вперед, но не наверстало достигнутых в 1861–1914 гг. относительных успехов. Сокращение удельного веса сырых жилищ и у старожилов, и у переселенцев в первой трети XX в. шло без сбоев благодаря инструктивной помощи специалистов в сельском строительстве.

При сравнении условий жизни старожилов и новоселов бросается в глаза особенно плохое положение у последних, отставание не менее чем на 30 лет. Эти годы требовались для экономической и культурной адаптации новоселов при нормальном ходе жизни. Однако политические и экономические потрясения 1914–1922 гг., приток новых групп переселенцев со слабым достатком, с пониженными культурными потребностями затрудняли стабилизацию качества жилья новоселов.

---

<sup>1</sup> Сазонов Н. И. Эволюция крестьянской избы... С. 18 (табл.).

Таблица 6

**Санитарное состояние жилищного фонда Иркутского и Тулуновского округов, построенного в различные годы, по данным обследования 1926–1928 гг.\***

Показатель	До 1871	1871/ 80	1881/ 90	1891/ 1900	1901/ 10	1911/ 14	1915/ 20	1921/ 22	1923/ 28
<i>Жилища сибиряков-старожилов</i>									
Кол-во обследованных жилищ, абс.	200	121	140	231	239	73	101	35	95
Жилища с разной планировкой, %:									
одна комната-кухня	52	53	47	45	46	44	51	77	68
две комнаты	36	30	31	32	27	37	29	17	22
три и более комнаты	12	17	22	23	27	19	20	6	10
Площадь на одного жильца, м <sup>2</sup>	5,05	5,49	5,62	5,43	5,40	6,01	5,19	5,22	5,13
Объем воздуха на одного жильца, м <sup>3</sup>	11,9	13,2	13,7	13,5	13,3	15,1	13,0	12,5	12,6
Высота потолков, см	227	231	233	235	234	240	238	229	233
Избы с удовлетворит. освещением, %	25	35	29	40	45	55	53	49	60
Избы без сырости, %	50	55	67	69	77	80	80	88	88
<i>Жилища переселенцев</i>									
Кол-во обследованных жилищ, абс.	—	—	—	—	137	132	104	46	229
Жилища с разной планировкой, %:									
одна комната-кухня	—	—	—	—	78	83	87	85	91
две комнаты	—	—	—	—	18	12	8	15	8
три и более комнаты	—	—	—	—	4	5	5	—	1
Избы с удовлетворит. освещением, %	—	—	—	—	7	48	47	58	47
Избы без сырости, %	—	—	—	—	81	72	72	89	89

\* Таблица составлена по данным: Сазонов Н. И. Эволюция крестьянской избы в санитарных показателях // СМЖ. 1930. № 4. С. 18–20, 23–24, 27.

К началу 1930-х гг. эволюция домов и поселений, системы водопользования привела к результатам отнюдь не удовлетворительным, что обнаруживается при сравнении данных массовых обследований (см. табл. 3–6) с утвердившимися еще в конце XIX столетия минимальными гигиеническими нормами. Эти нормы предполагали наличие в домах: жилой площади – 9 м<sup>2</sup> на каждого жильца, объема воздуха – более 20 м<sup>3</sup> на жильца, высоты потолков – 250 см, светового коэффициента – 1/8, устройства в избах фундамента, а в окнах – форточек, благоустройства водозаборных мест, наличия в доме рукомоиника и полотенец и т. п.<sup>1</sup> Лишь небольшая часть крестьян-сибиряков по

<sup>1</sup> См.: Эрисман Ф. Ф. 1) Курс гигиены. М., 1887. Т. 1–2; 2) Краткий учебник по гигиене. М., 1898.

условиям жизни и уровню развития своей санитарно-гигиенической культуры соответствовала даже таким скромным требованиям.

Санитарные обследования 1920-х гг. в Сибири ярко высветили важную общественную и культурную проблему национального уровня. Стало очевидно, что во имя здоровья людей предстоит радикально усовершенствовать устаревшие элементы традиционного жилого и поселенческого комплекса, преодолеть слабые стороны народной санитарно-бытовой культуры. При этом залогом успеха могли быть подъем материального благосостояния населения, опора на несомненные достижения традиционной материальной и духовной культуры, строительной технологии народа. Много дела в деревне было у интеллигенции – технической, медицинской и педагогической.

Итак, материалы массовых санитарных обследований 1920-х гг. являются весьма представительным и относительно легко доступным комплексом историко-культурологических источников, которые имеют хорошую перспективу использования и в исследовательской, и в образовательно-просветительной работе. Они хорошо дополняют и в сильной степени корректируют информацию этнографического характера, до сих пор превалирующую при изучении комплексов поселений, усадеб и жилищ в Сибири конца XIX – первой трети XX в. Актуальная задача нынешних историков, культурологов, этнологов – на основе охарактеризованных в данном разделе материалов, с привлечением иных источников дать углубленную характеристику и сильных, и слабых сторон народной санитарно-гигиенической культуры, жизнесохранительного поведения российского крестьянства накануне сплошной коллективизации 1929–1932 гг.

### **1.5. Использование «Списков населенных мест» второй половины XIX – начала XX века для изучения локальной истории (на примере села Бердского и его округа)**

При изучении региональной и локальной истории второй половины XIX – первой трети XX в., в историко-краеведческих работах специалисты давно и плодотворно используют «Списки населенных мест» России, которые сочетают в себе черты статистических источников и справочных изданий. Они содержат богатую информацию почти обо всех населенных пунктах Российской империи и Российской Федерации за длительный период с 1859 по 1926 г.

Этот вид источников начал издаваться Центральным статистическим комитетом Министерства внутренних дел (ЦСК) России с 1860-х гг. и рассматривался как альтернатива несовершенным данным административно-полицейского учета, которые долгое время были основными для определения количества, структуры и людности населенных пунктов империи. «Списки населенных мест» были задуманы, во-первых, как административный справочник для нужд центрального и регионального управления, во-вторых, как издание в виде почтового дорожника для проезжающих по России, и, в-третьих, как подспорье для надобностей Военного ведомства.

Достоинство «Списков» состоит в том, что они являются по существу серийным изданием, охватывающим большую часть губерний Российской империи, а затем регионов Российской Федерации, и позволяющим проследить развитие поселенческой сети по нескольким временным срезам – от одного к другому, и так далее. Были собраны и опубликованы под разными названиями однородные сведения о населенных пунктах за 1858–1859, 1893, 1903–1904, 1911–1912 и 1926 гг., а по некоторым местностям – и за другие годы.

Сведения для составления «Списков» в досоветский период собирались становыми приставами или непосредственно полицейскими исправниками и поступали сначала в губернские (областные) статистические комитеты, а оттуда – в ЦСК. В 1926 г. сбор сведений производился статистическими органами в ходе подготовки и проведения Первой Всесоюзной переписи населения.

Большинство составленных списков в свое время было опубликовано, но некоторая часть хранится в архивах в виде рукописей. Конкретный выпуск «Списков» относится к определенному региону – губернии (области) в досоветский период, административному округу в 1926 г. Он начинается, как правило, с общего обзора этого региона. После этого следуют собранные по единому формуляру статистические сведения о городах, а затем – о прочих типах населенных пунктов данного региона.

Обычно в списках при статистическом описании каждого населенного пункта указывались следующие сведения: 1) включенность пункта в определенную административную единицу и его поселенческий статус: город, село, деревня, поселок, заимка и пр.; 2) географическое положение – относительно административных центров, крупного источника водоснабжения и т. д., что позволяет устанавливать расположение поселения на местности; 2) количество

домов (в городах) или дворов (в селениях), что дает возможность представить величину населенного пункта; 3) количество наличных жителей, часто с дифференциацией мужского и женского населения, что характеризует демографический потенциал поселения; 4) число промышленных предприятий, ярмарок, базаров, учебных заведений, молитвенных зданий и других примечательных объектов хозяйственной и культурной инфраструктуры. Эти показатели проливают свет на производственно-экономический и социокультурный статус поселений. В «Списках населенных мест» 1926 г. указаны даты основания большинства населенных пунктов, но многие из тех датировок, которые относятся к отдаленному прошлому, не выдерживают критики, поскольку не основаны на доброкачественных исторических документах.

Вообще, работа с анализируемым комплексом источников требует определенной осторожности. Сбор сведений для составления списков не всегда отвечал научным правилам ведения статистического учета и в некоторых случаях был, по признанию самих составителей этого комплекса, довольно приблизительным. Списки содержат некоторое количество ошибочных данных (включая опечатки, особенно в числовом блоке). И все же «Списки» дают хотя и краткую, но разностороннюю – включающую природно-географический, социально-экономический, народонаселенческий и социокультурный аспекты – характеристику почти каждого населенного пункта. Они позволяют проследить изменения этих характеристик во времени на протяжении длительного периода, допускают возможность сравнения отдельных поселений и целых поселенческих комплексов друг с другом.

Одним из авторов данной главы впервые проведен комплексный анализ «Списков» за 1859–1912 гг., относящихся к Западной Сибири, имеющиеся в них сведения использованы для характеристики развития сети сельских поселений в регионах нашего края<sup>1</sup>. Динамика по-

---

<sup>1</sup> См.: Татарникова А. И. 1) Сеть поселений Каинского уезда (окр.) по «Спискам населенных мест» (вторая половина XIX – начало XX в.) // Новосибирская обл. в контексте российской истории. Новосибирск, 2001. С. 34–36; 2) Развитие сельской поселенческой сети Западной Сибири во второй половине XIX – начале XX в.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Омск, 2005; 3) Сравнительная степень хозяйственной освоенности территории сибирских губерний в конце XIX в. // Сибиряки: региональное сообщество в историческом и образовательном пространстве. Новосибирск, 2009. С. 117–121; и др.

селенческой сети Томской<sup>1</sup> и Тобольской<sup>2</sup> губерний прослеживается в наших работах путем сравнения четырех временных срезов, три из которых (за 1893, 1903–1904 и 1911–1912 гг.) позволяют сопоставить численность поселений и выявить особенности их развития. По Омскому округу – местности на юге Западной Сибири – «Списки» составлялись только в 1868 г., когда названная территория еще входила в состав Тобольской губернии. В 1893 г. в Омском округе, находившемся в это время в составе Акмолинской области, ЦСК были учтены только селения Сибирского казачьего войска<sup>3</sup>. Извлеченную из «Списков» информацию о типологии и структуре сельской поселенческой сети, ее развитии существенно дополнили, а в ряде случаев подтвердили или скорректировали сведения из других источников, имевших для нас вспомогательное значение. Такая работа нуждается в продолжении, ждут своего исследователя и множество других сюжетов региональной и локальной истории Сибири, которые можно изучать на основе анализа «Списков населенных мест».

Используя списки, составленные в разное время, но относящиеся к одной и той же местности, дополняя и корректируя эту группу источников другими, исследователь может довольно полно реконструировать процесс развития конкретного населенного пункта или любой группы поселений в России с середины XIX в. до конца 1920-х гг. В данном случае мы рассмотрим в таком ключе историю того поселения, которое сейчас является городом Бердском Новосибирской области, а в начале изучаемого периода имело статус села Бердского (использовался и другой вариант написания названия – «Берское») Барнаульского округа (уезда) Томской губернии. Оно почти все это время являлось волостным центром, и логично проследить развитие не только одного села, но и всего Бердского района.

---

<sup>1</sup> По Тобольской губ. вышли в свет: Список населенных мест по сведениям 1868–1869 гг.: Тобольская губ. СПб., 1871; Статистика Российской империи: волости и населенные места 1893 г. СПб., 1895. Т. 29. Вып. 10; Список населенных мест Тобольской губ. Тобольск, 1904; Список населенных мест Тобольской губ. Тобольск, 1912.

<sup>2</sup> По Томской губ. имеются издания: Томская губ.: список населенных мест по сведениям 1859 г. СПб., 1868. Т. 60; Список населенных мест Томской губ. за 1893 г. Томск, 1893; Памятная книжка Томской губ. на 1904 г. Томск, 1904; Список населенных мест Томской губ. на 1911 г. Томск, 1911; и др.

<sup>3</sup> См.: Статистика Российской империи: волости и населенные места 1893 г. СПб., 1893. Т. 27. Вып. 1: Акмолинская обл.

История Бердского/Бердска сегодня насчитывает уже около 300 лет. В одном из архивных документов 1729 г. можно прочесть: «... в Бийском, Берском, Белоярском острогах, которых окрест и деревни свободно имеются, церквей Божиих нет, токмо одни часовни, а в тех острогах и окрестных деревнях людства всякого чина имеется больше тысячи дворов»<sup>1</sup>. Неизвестно, какая часть из этой «тысячи с лишком» дворов относилась собственно к Бердскому острогу и его округе. И тем интереснее выяснить, какая динамика наблюдалась на протяжении последующих столетий в численности и составе бердского населения, как изменялись количество дворов (домохозяйств), площадь хозяйственных угодий, численность поголовья скота, как развивалась социальная инфраструктура Бердска. Период второй половины XIX – первой трети XX в. является достаточно длительным, чтобы можно было заметить многие из таких изменений. Источники позволяют многие интересующие нас сведения обобщить в сводной таблице 7, чтобы заняться ее анализом.

Таблица 7

**Динамика развития с. Бердского и Бердского района (волости)  
во второй половине XIX – начале XX в.\***

Год	Количество дворов	Число жителей	В том числе		Площадь земельных угодий, дес.
			мужчин	женщин	
1859	140 / ...	293 / ...	140 / 3374	153 / ...	...
1893	289 / 2408	1390 / 11 507	680 / 5590	710 / 5917	2734 / 119 598**
1911	466 / 2527	3044 / 14 401	1624 / 7390	1420 / 7011	7749 / 180 562**
1916	... / 3093	... / 14 984	... / 6689	... / 8295	... / 14 203***
1926	1199 / 8683	5265 / 41 442	2704 / 20 252	2561 / 21 190	...

\*Таблица составлена по данным: Томская губ.: список населенных мест по сведениям 1859 г. СПб., 1868. Т. 60. С. 62; Статистика Российской империи. СПб., 1894. Вып. 4. С. 249; Список населенных мест Томской губ. на 1911 г. Томск, 1911. С. 148; Алтайско-Томская часть Сибири по данным сельскохозяйственной переписи 1916 г. Томск, 1927. С. 62–63; Список населенных мест Сибирского края за 1926 г. Новосибирск, 1928. Т. 1. Вып. 6. С. 14. В числителе дробных показателей помещены данные по с. Бердскому, в знаменателе – по Бердской волости (Бердскому району).

\*\* Включая угодья деревни Луговой.

\*\*\* Указана только площадь, занятая посевами.

<sup>1</sup> Цит. по: Томская губ.: список населенных мест по сведениям 1859 г. С. 65.

Итак, в качестве исходной точки возьмем данные последнего в истории России X-го ревизского учета податного населения в 1857–1859 гг., которые стали основой для составления первых в истории России «Списков населенных мест». В опубликованных списках приводится серия цифр по с. Бердскому, а по волости находим только число мужского населения, которое и облагалось податями и повинностями. Волость в середине XIX столетия была весьма обширной, в последующее пореформенное время она изменяла свои границы, в том числе и в результате раздела. Отмена крепостного права в России для 293 бердчан означала освобождение от обязательного принудительного труда на кабинетских предприятиях Алтайского горного округа.

В пореформенный период Бердская волость развивалась как район товарного земледелия. Проезжавший по здешним краям в 1879 г. видный ученый и общественный деятель Н. М. Ядринцев собрал официальные сведения о том, что в с. Бердском ежегодно продается и покупается 500–700 тыс. пудов пшеницы и иного хлеба. Из них 400 тыс. пудов погружается на Бердской пристани и вывозится по Оби в северные районы Сибири – в Нарым, Тару, Тобольск, Сургут, а остальные перерабатываются на мельницах в самой волости. Кроме хлеба, скупали в Бердском лен и коноплю, которую свозили сюда с обширной территории юга современной Новосибирской области. «Но закупы никогда не истощают крестьянских запасов, таковые остаются по окончании операции в более богатых крестьянских руках», – с удовлетворением отмечал Н. М. Ядринцев<sup>1</sup>.

В начале 1880-х гг. Алтайский горный округ посетила с целью ревизии комиссия Н. А. Ваганова из столицы, которая собрала богатые статистические материалы о здешнем населении и его быте<sup>2</sup>. Если принять эти данные в расчет, то можно установить, что на 1 июня 1882 г. в Бердской волости проживало 4565 человек. Здешние старожилы – бывшие приписные крестьяне и их потомки – занимались хлебопашеством, дополняя его животноводством, а также некоторыми промыслами. В их пользовании состояло почти 120 тыс. десятин удобной для обработки земли и 45 тыс. неудобной (эти показатели не учитывают еще землепользование деревень Кутерни и Нотковой).

---

<sup>1</sup> Ядринцев Н. М. Поездка по Западной Сибири и в Горный Алтайский окр. // Записки Западно-Сибирского отдела Русского Географического общества. Омск, 1880. Кн. 2. С. 44–46.

<sup>2</sup> Ваганов Н. А. Хозяйственно-статистическое описание крестьянских волостей Алтайского окр. СПб., 1884. С. 2–3.



К 1 июля 1882 г. у крестьян Бердской волости во дворах имелось 10 562 лошади, 8513 голов крупного рогатого и 7369 мелкого скота, в том числе 1758 свиней. В среднем на душу населения приходилось по 2,3 лошади, 1,8 головы крупного и столько же мелкого скота. В пересчете на одно домохозяйство это составляло 7,5 лошади, 6 штук крупного рогатого, 5,2 головы мелкого скота.

Почти во всех селениях волости было распространено пчеловодство. От продажи воска и меда крестьяне получали немалый доход. Мед на месте покупали у них по 6,5 р., а воск – по 18,5 р. за пуд. В пределах волости насчитывалось до 7,5 тыс. ульев. В 1881 г. было собрано меда до 2200 и воска до 300 пудов.

В устье р. Бердь функционировало две крупчатые мельницы. Одна из них принадлежала купцу Богомолу, другая – г-же Васильевой. В волости насчитывалось 22 мелочных лавочки, два винных оптовых склада и два питейных заведения.

При мельнице Богомолу в устье р. Каракан была открыта аптека. Врач этой аптеки г-н Мориц прослушал курс в Кенигсбергском университете. Он лечил и снабжал лекарствами не только рабочих мельницы, но и окрестных крестьян. Общий отзыв сельчан о враче, по свидетельству Н. А. Ваганова, был самый лестный. В волости работало в это время три церкви – в селах Бердском, Койновском и Тулинском. В Бердском имелось начальное народное училище. Оно размещалось в специально выделенном для него обществом доме. Учитель, окончивший в 1878 г. курс Омской учительской семинарии, получал жалования 200 р. в год. Учеников в школе на 1882 г. было 35, это были мальчики, посланные по два от каждого сельского общества волости. В те времена большинство сибирских крестьян не видело смысла в школьном обучении детей – его воспринимали как повинность, установленную чиновниками. Поэтому учеников «назначали» на сельском сходе преимущественно из бесправных бедных семей.

Следующий срез данных, имеющихся в нашем распоряжении, мы нашли в списке населенных мест Томской губернии за 1893 г.<sup>1</sup> В с. Бердском к этому времени имелись: каменная церковь, приходское училище, почтовое отделение, ежегодная ярмарка и постоянный базар, паромная пристань, крупчато-механическая мельница Селюнина, два питейных заведения, два оптовых винных склада и пивная частная лавка.

---

<sup>1</sup> Статистика Российской империи: волости и населенные места 1893 г. СПб., 1894. Т. 32. Вып. 12. С. 102–103.

Из 289 бердских домохозяйств в 1893 г. 113 дворов были «не крестьянскими», что свидетельствует о начавшемся становлении села не только как земледельческого, но и промыслово-торгового центра округа. Земельных угодий приходилось: на один двор – 11,5 десятины, на душу мужского пола – 3,1 десятины. Площадь земельных угодий волостного центра составляла 2,3 % от общей площади угодий Бердской волости. В среднем по волости на одно домохозяйство имелось 54,2 десятины угодий, на каждую мужскую душу – 21,9 десятины. Мужчины с. Бердского по своему количеству составляли 12 % всех мужчин волости.

28 января 1897 г. в России была проведена единственная в досоветскую эпоху Первая Всеобщая перепись населения. При этом выяснилось, что Бердское входит в число нескольких десятков самых крупных сельских населенных пунктов на территории Томской губернии и Алтайского горного округа. В нем насчитали 2767 жителей. Для сравнения отметим, что в 1897 г. в пределах современной Новосибирской области на территории тогдашнего Барнаульского уезда в с. Ордынском жило 2073, в с. Сузунском – 3837 человек. В южной части активно заселявшейся переселенцами Томской губернии тогда располагалось 112 селений с числом жителей свыше 2 тыс. человек<sup>1</sup>.

В период с 1893 по 1911 г. количество дворов в с. Бердском увеличилось в 1,6 раза, общее число жителей – в 1,4, площадь земельных угодий – в 1,3 раза. В целом по волости увеличение названных показателей составило соответственно 1,9 раза, 1,8 и 2,5 раза.

В 1911 г. административные органы собрали и издали данные в очередном выпуске «Списка населенных мест Томской губернии». В Бердской волости этот реестр зафиксировал 35 торговых лавок, две пивных лавки, два ренсковых погреба (магазины дорогих вин), четыре пимокатных заведения, два маслобойных завода, кожевенный завод, еженедельный базар, ремесленную школу, двухклассное училище с двумя параллельными группами учеников, народную бесплатную библиотеку, кредитное товарищество, вольную аптеку, пароходную пристань, электрическую подвесную железную дорогу, мельницу «Торгового дома В. А. Горохова» и иные достопримечательности<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Первая Всеобщая перепись населения Российской империи 1897 г.: города и поселения в уездах, имеющие 2000 и более жителей. СПб., 1905. С. 102–103.

<sup>2</sup> Список населенных мест Томской губ. на 1911 г. С. 148.

Первая мировая война затормозила демографическое, экономическое и культурное развитие нашего края, как и всей страны. Проведенная в 1916 г. Всероссийская сельскохозяйственная перепись отразила тот факт, что многие трудоспособные мужчины из Бердского были призваны в действующую армию, и число женщин в волости стало почти на четверть превышать количество мужчин<sup>1</sup>. Среди лиц, занятых трудом в собственном хозяйстве, женщин оказалось 4000, а мужчин – только 2743. Выявлено было 423 работника и работницы, постоянно или на длительный срок нанимавшихся на заработки к зажиточным крестьянам, торговцам, владельцам промышленных предприятий: рынок рабочей силы во время войны сократился, но продолжал существовать.

В Бердской волости, судя по материалам сельскохозяйственной переписи 1916 г., имелось 10 890 лошадей, 8464 головы крупного рогатого и 11 653 головы мелкого скота. Из общей посевной площади, обозначенной в нашей таблице, под хлебами было занято 97,6 %. Основной хлебной культурой являлась яровая пшеница, занимавшая 7730 десятин, на втором месте находился овес – 5408,5 десятины, яровой ржи было посеяно 471,5 десятины. Остальная площадь была занята под озимую рожь, просо, горох, ячмень, гречиху, чечевицу, озимую пшеницу (культуры перечисляются здесь в порядке убывания площади посева). Из технических культур наибольшую площадь занимал лен – 201 десятину, затем картофель – 95, конопля – 30,5 десятины. Бердчане культивировали также подсолнечник, огородные растения, многолетние травы.

В хозяйствах бердских крестьян в пределах волости использовалось 3382 механических земледельческих орудия, в том числе 2207 плугов, 516 жаток-самосбросок, 260 молотилок, 118 сенокосилок, а также сноповязалки, жатки-лобогрейки, рядовые сеялки. В восьми окрестных селах работало 13 мельниц, из них 12 водяных и одна с паровым двигателем. Пасеками располагало 12 селений, в них имелось 57 пасек с 1035 простыми и 253 рамочными ульями. В двух селах молоко перерабатывалось на частных маслодельных заводах.

Вслед за мировой войной две революции, потом гражданская война и крестьянские восстания отбросили с. Бердское вместе со всей страной на много лет назад. Первая в советской демографии Всероссий-

---

<sup>1</sup> Алтайско-Томская часть Сибири по данным сельскохозяйственной переписи 1916 г. Томск, 1927. С. 62–71.

ская перепись 1920 г. выявила сокращение населения Бердской волости на 2,6 тыс. человек по сравнению с 1916 г. В 1920 г. в волости проживали 5928 мужчин и 6461 женщина, а всего – 12 389 сельчан<sup>1</sup>.

С лета 1917 г., после образования в Томской губернии Новониколаевского уезда, с. Бердское с округой вошли в состав территории, административно подчинявшейся Новониколаевску. С 1921 г. существовал Новониколаевский уезд одноименной губернии, с 1925 г. – Новониколаевский (Новосибирский) округ Сибирского края, и в эти административные единицы входил Бердск с его округой. Последний срез статистических сведений, который мы использовали в данной главе, – данные Первой Всесоюзной переписи населения 1926 г., часть которых вошла в последний из составленных комплексов «Списков населенных мест»<sup>2</sup>. В это время в составе Новосибирского округа существовал Бердский район, в него входило 24 селения.

По сравнению с 1911 г., количество домохозяйств в с. Бердском к 1926 г. выросло в 2,6 раза, население – в 1,7 раза. По району число дворов увеличилось в 3,4 раза, а население возросло в 2,9 раза, в наибольшей степени – за счет женщин. Бердское стало большим пригородным селом рядом с динамично развивавшимся Новосибирском, оно имело относительно развитую социальную инфраструктуру.

1920-е гг. явились временем, когда возобновилось прерванное войной аграрное переселение из Европейской России на благодатные земли Верхнего Приобья, когда сибирские крестьяне упорным трудом восстановили разрушенные в период политических потрясений хозяйство, культуру и быт. Люди, как всегда, надеялись на лучшее будущее. Но оставалось всего три года до начала сплошной коллективизации сельского хозяйства и «раскулачивания» деревни, которые принесли бердчанам, как и всем россиянам-сибирякам, много новых бед и проблем.

---

<sup>1</sup> Население Сибири (по материалам Всероссийской демографической переписи 1920 г.). Новониколаевск, 1921. С. 35.

<sup>2</sup> Список населенных мест Сибирского края за 1926 г. Новосибирск, 1928. Т. 1: округа Юго-Западной Сибири. Вып. 6. С 14.

## **Раздел 2. ИСТОРИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

### **2.1. Исторические источники в учебном историческом познании: опыт и перспективы**

Преодолеть существующий разрыв между усвоением знаний и способов деятельности, сохранить фундаментальность и одновременно усилить практическую направленность обучения – ключевая задача модернизации российского образования. Деятельностная парадигма образования, постулирующая в качестве цели развитие личности учащегося на основе освоения способов деятельности, заявлена сегодня в качестве базиса стандартов общего образования второго поколения<sup>1</sup>. Необходимость выражения результатов обучения в деятельностной форме – в виде предметных и универсальных (метапредметных) умений – актуализирует проблему разработки научно-обоснованного комплекса способов деятельности и умений, которые могут и должны быть освоены учениками в рамках общего образования в целом и при изучении отдельных школьных предметов, в частности.

История как учебный предмет базируется на методологии и содержании исторической науки. Важнейшая особенность научного исторического познания заключается в том, что историк изучает прошлое на основе разнообразных исторических источников – свидетельств и останков прошлого, запечатлевших культурные смыслы своего времени. Поэтому умение работать с историческими источни-

---

<sup>1</sup> Стандарт общего образования: концепция государственных стандартов общего образования / Рос. Акад. образования. М., 2006. С. 11.

ками – одно из ключевых предметных умений, которое должно быть сформировано при изучении истории в школе.

Одновременно работа с историческими источниками обеспечивает достижение и надпредметного (метапредметного) результата. Изучая источники, ученики усваивают различия методов научного и вненаучного (художественного, обыденного и др.) познания истории, осознают факт существования разноречивых трактовок и интерпретаций событий прошлого и современности как норму, обретают опыт историко-исследовательской деятельности. Освоение этих элементов «ремесла историка» значимо для всех школьников, ибо помогает им принять современный мир как поликультурный и выстроить в нем собственную идентичность. Для учеников профильных гуманитарных классов опыт работы с историческими источниками значим еще и в контексте профессионального самоопределения.

При моделировании комплекса приемов работы с историческими источниками важно опереться на имеющийся педагогический опыт, проанализировать сложившиеся на протяжении XIX–XX вв. традиции в работе с источниками на уроках истории, а также обнаружить инновационные методические решения, задающие перспективы этой работы. В данной главе характеризуются истоки и этапы становления современных представлений о назначении и методических путях использования исторических источников в учебном историческом познании, приводится описание апробированных приемов и методик, выявляются традиции и инновации в решении задачи обучения школьников приемам работы с историческими источниками.

В осмыслении отечественной методической наукой проблемы использования исторических источников при изучении истории можно выделить четыре основных этапа, различающихся пониманием места и назначения исторических источников, приемов учебной деятельности учителя и учащихся.

Исторический источник как средство обучения истории используется в российской школе с середины XIX в. На первом этапе – в 60-е гг. XIX в. – начале 30-х гг. XX в. – в работах историков и методистов М. М. Стасюлевича, Н. А. Рожкова, С. Ф. Фарфоровского был осмыслен научно-исторический аспект проблемы использования исторических источников при изучении истории в школе. Фундамент учебно-познавательной деятельности школьников ученые видели в процедурах научно-исследовательской деятельности историков и стремились

найти эффективные методические пути переноса этой деятельности на школьный урок истории.

Так, М. М. Стасюлевич предложил «реальный метод» обучения истории, основанный на самостоятельном изучении школьниками исторических источников. В качестве альтернативы учебнику он опубликовал хрестоматию по истории Средних веков<sup>1</sup>, включающую фрагменты работ философов и ученых о науке, в том числе об истории, и материалы к изучению отдельных исторических эпох (исторический очерк и комплекс разнообразных источников, созданных современниками и потомками). Н. А. Рожков предложил «лабораторный метод», разнообразил круг исторических источников, предложив привлекать на уроки литературные, документальные, вещественные источники<sup>2</sup>. С. Ф. Фарфоровский теоретически обосновал «лабораторный метод»: показал взаимосвязь процедур и этапов исследовательской деятельности ученого-историка и этапов познавательной деятельности школьников при работе с источником, подчеркивая, что ученик должен преодолеть путь мышления ученого в облегченном, схематизированном виде, самостоятельно формулируя выводы на основе источника.

Исторический источник рассматривался авторами как основное средство обучения истории, позволяющее вовлечь школьников в исследовательскую деятельность. При этом примечательно, что ни хрестоматия М. М. Стасюлевича, ни пособие для старшеклассников «Источники русской истории» С. Ф. Фарфоровского<sup>3</sup> не содержат вопросов и заданий к документам, помогающих эту деятельность организовать. Вероятно, причина этого в позитивизме как методологической основе «лабораторного» и «реального» методов. Разделяя позитивистскую трактовку сущности исторического познания и знания, авторы полагали, что реальность прошлого напрямую отражена в исторических источниках, исторические факты присутствуют в источниках в «готовом виде», и поэтому исторические источники «говорят сами за себя». Задача историка (ученика) заключается в извлечении, сис-

---

<sup>1</sup> Стасюлевич М. М. История Средних веков в ее писателях и исследованиях новейших ученых. СПб.; М., 1999.

<sup>2</sup> Рожков Н. А. К вопросу о преподавании истории в средней школе // Образование. 1901. Кн. 5/6. С. 33–45.

<sup>3</sup> Фарфоровский С. В. Источники русской истории: Русь допетровская: пособие для старших классов средних учебных заведений и самообразования: в 2 т. СПб., 1913.

тематизации и обобщении фактов, содержащихся в подлинных исторических источниках.

На дидактико-методическую составляющую проблемы использования исторических источников в школе первым обратил внимание В. Я. Уланов. Автор отмечал неэффективность переноса в школу вузовских методов преподавания и выступал за применение в школе «метода документации», при котором ученики осваивают посильные им приемы деятельности с источниками: пересказ, сравнительное сопоставление двух дополняющих друг друга источников, сопоставление содержания документа с содержанием учебной книги, рассказом учителя или отрывком из специальной исторической работы<sup>1</sup>.

В 20–30-е гг. XX в. вновь широко используется лабораторный метод: место учебников заняли рабочие книги, среди которых наиболее известно пособие А. А. Введенского и А. В. Предтеченского<sup>2</sup>.

Таким образом, в 60-е гг. XIX в. – начале 30-х гг. XX в. были обоснованы и апробированы инновационные для того времени методические пути использования исторических источников в учебном познании, ставшие сегодня методической традицией. Во-первых, в школьной практике преподавания истории впервые была реализована идея представленности исторической науки в содержании истории как учебного предмета не только историческими знаниями, но и методами исторического познания. Во-вторых, было предложено два подхода к использованию источников на уроках, отражающих различное понимание сущности истории как учебного предмета: 1) от процедур научного исторического познания к моделированию познавательной деятельности школьников с историческими источниками; 2) от возможностей школьника и задач школьного курса истории к выбору способов работы с источником. Споры о том, что есть история как учебный предмет – основы исторической науки, адаптированные к уровню познавательных возможностей школьников, или средство решения задач личностного развития школьников – продолжают и сегодня.

На втором этапе – в 30–60-е гг. XX в. – проблема использования исторических источников осмысливалась преимущественно в дидактико-методическом аспекте. Историческому источнику отводилась

---

<sup>1</sup> Студеникин М. Т. Лабораторный метод обучения истории: из опыта дореволюционной школы // Преподавание истории и обществознания в школе (ПИОШ). 2004. № 4. С. 30–31.

<sup>2</sup> Введенский А. А., Предтеченский А. В. Рабочая книга по истории. М., 1928. Ч. 1.



роль средства обучения, дополнительного к учебнику. Назначение источника виделось в иллюстрации, конкретизации, расширении исторических представлений школьников, полученных преимущественно из рассказа учителя или учебника.

М. А. Зиновьев обосновал приемы использования исторических документов учителем: чтение документа с объяснениями учителя и показом соответствующих картин, цитирование документа учителем, беседа по прочитанным документам и др.<sup>1</sup> Одновременно была поставлена задача создания системы доступных школьникам приемов самостоятельной работы с историческими источниками. Н. В. Андреевская и В. Н. Бернадский предложили три типа вопросов, нацеливающих школьников на изучение предварительно отобранных и адаптированных учителем документов: вопросы, устанавливающие содержание (основную мысль) документа, побуждающие анализировать и обобщать изучаемый материал<sup>2</sup>. А. А. Вагин и Н. В. Сперанская впервые осуществили классификацию приемов работы с историческими источниками, выделив приемы включения документа в рассказ учителя и приемы анализа документа школьниками (комментированное чтение с заключительным выводом, беседа по документу, прочитанному учителем, самостоятельная работа учащихся с отрывками из произведений основоположников марксизма-ленинизма)<sup>3</sup>.

Однако целенаправленно задача разработки системы доступных учащимся приемов учебной работы с историческими источниками решалась уже на следующем, третьем этапе – в 60–80-е гг. XX в. – в контексте проблем активизации познавательной деятельности школьников, развития познавательной самостоятельности.

Значительный вклад в ее решение внесли Н. Г. Дайри, Ф. П. Коровкин, И. Я. Лернер. Как и исследователи конца XIX – начала XX в., названные методисты указывали, что основой моделирования историко-познавательной деятельности школьников должна выступать исследовательская деятельность историка, однако, опираясь на педагогический опыт 30–60-х гг. XX в., ученые смогли предложить методические пути, обеспечивающие баланс научно-исторических и пси-

---

<sup>1</sup> *Зиновьев М. А.* Очерки методики преподавания истории. М., 1955. С. 140–145.

<sup>2</sup> *Андреевская Н. В., Бернадский В. Н.* Методика преподавания истории в семилетней школе. М., 1947. С. 151, 156.

<sup>3</sup> *Вагин А. А., Сперанская Н. В.* Основные вопросы методики преподавания истории в старших классах. М., 1959. С. 268–269.

холого-педагогических оснований учебной работы школьников с историческими источниками.

Н. Г. Дайри предложил исследовательский метод обучения истории, под которым понимал «приближение в обучении (возможное, рациональное в школьных условиях) к тем путям, какими идет ученый-историк, познавая прошлое и настоящее». Подчеркивая необходимость развития познавательной самостоятельности школьников при изучении истории, Дайри предостерегал от чрезмерного увлечения отработкой логических операций на материале истории, отмечал, что обучение приемам работы с источниками целесообразно осуществлять в единстве с решением образовательных задач (изучение самой истории, исторического опыта, усвоение исторических знаний)<sup>1</sup>. Ученый первым обосновал критерии подбора документов к уроку: «правильное» отражение сущности происходивших событий и восполнение пробелов учебника, освещение документом всех сторон общественной жизни, краткость и доступность по языку, а также возможности документа как основы развития учащихся вообще, их исследовательских умений, в частности<sup>2</sup>.

Ф. П. Коровкин впервые поставил вопрос о взаимосвязи видов письменных исторических источников и содержания исторического материала, при изучении которого они могут помочь школьникам. Автор создал методическую классификацию исторических источников, отражающую аспектный состав исторических знаний школьников и определяющую выбор методических приемов<sup>3</sup>.

И. Я. Лернер обосновал исследовательский принцип в обучении истории. Главную цель применения данного принципа ученый видел в развитии мышления школьников, а сущность принципа пояснял так: «... учащийся под руководством учителя приобретает навыки и умения с помощью методов исторической науки самостоятельно ... анализировать и объяснять исторические факты и явления»<sup>4</sup>. Ученый экспериментально доказал, что задача развития мышления школьников может быть решена посредством применения системы проблемных задач, содержательную основу которых составляют аспектные

---

<sup>1</sup> Дайри Н. Г. Обучение истории в старших классах средней школы. М., 1966. С. 69.

<sup>2</sup> Там же. С. 198–199.

<sup>3</sup> Методика обучения истории в средней школе: пособие для учителей / отв. ред. Ф. П. Коровкин. М., 1978. Ч. 1. С. 69.

<sup>4</sup> Лернер И. Я. Изучение истории IX классе: вопросы активизации познавательной деятельности учащихся. М., 1963. С. 101.

проблемы исторической науки, а деятельностьную – методы научного исторического познания. Лернер разработал типологию вопросов, помогающих школьникам освоить основные приемы изучения исторических документов (воспроизведение данных источника, объяснение данных документа, выяснение точки зрения автора документа и др.)<sup>1</sup>. К сожалению, указанная типология не стала основой в массовой практике обучения истории, не была системно воплощена в учебниках истории и методических пособиях для учителей истории.

Таким образом, в методических исследованиях 60–80-х гг. XX в. была теоретически обоснована и экспериментально подтверждена возможность самостоятельной работы школьников с письменными историческими источниками, предложены варианты вопросов и заданий, помогающих школьникам осваивать отдельные процедуры исторического познания. Вместе с тем, методисты подчеркивали необходимость соблюдения меры в использовании исторических источников.

Современный этап в развитии методики использования исторических источников при изучении истории в школе начался в конце 80-х гг. XX в. Акцент вновь переносится на самостоятельную работу учащихся с историческими документами, вплоть до полного отказа от учебника. Однако главные отличия современного этапа, на наш взгляд, состоят в следующем.

Во-первых, происходит обновление методологического базиса учебного исторического познания. Позитивистский взгляд на исторический источник и процедуры исторического познания уступает место идеям неклассической и постнеклассической исторической науки о соотносительности научных исторических знаний как с особенностями исследовательского инструментария историка (круг исторических источников, методология исследования), так и с его ценностно-целевыми установками. Исторический источник понимается современной методической наукой как воплощение картины мира его создателя, как территория аргументированных мнений и версий, а не абсолютных истин. Иными словами, основу познавательной деятельности школьников, как и на предыдущих этапах, составляют процедуры научно-исследовательской деятельности историков, но это уже совершенно иные процедуры, нежели в конце XIX – первой половине XX в. Во-вторых, как и историческая наука, учебное познание истории сегодня

---

<sup>1</sup> Лернер И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. М., 1982.

испытывает влияние «лингвистического» и «визуального» поворотов в науке, и появление специальных научных работ о методике работы на уроках истории с устными, визуальными, вещественными источниками есть тому доказательство<sup>1</sup>. В-третьих, на современном этапе внимание методистов сосредоточено не на отдельных приемах работы с историческими источниками, а на разработке целостных методических моделей. Охарактеризуем основные из них.

Идея изучения истории исключительно на основе исторических источников наиболее последовательно раскрыта в работах Ю. Л. Троицкого<sup>2</sup> и была реализована историком в середине 90-х гг. XX в. в серии рабочих тетрадей для школьников. В качестве альтернативы школьному учебнику автором было предложено инновационное средство обучения истории – документально-методический (ДМК) / документально-историографический (ДИК) комплекс (ридер), т. е. совокупность текстов изучаемой эпохи, собранных по принципу трех противоречий (событийного, историографического, жанрового) и вопросов к ним (репродуктивных и творческих). Благодаря принципам отбора источников такой комплекс становится квазипроизведением и допускает различные версии по поводу событий, что создает условия для реального диалога в классе. Таким образом, Троицкий одним из первых акцентировал внимание учителей истории на необходимости и возможности работы на уроках истории с разноречивыми историческими и историографическими источниками.

Ю. Л. Троицкий подчеркивает, что работа с ДМК изоморфна работе профессионального историка (реконструкция исторических событий на основе текстов, создание связных и внутренне непротиворечивых описаний-историй). Работая с ДМК, ученики сами выдвигают версии исторических событий – «пишут» историю. Автором предложен продуктивный методический прием – работа со смысловыми позициями автора текста по отношению к описываемым событиям, охарактеризованы четыре возможные позиции – современник, потомок, иностранец, «смехач».

В русле обучения «ремеслу историка» выстроена и методика обучения школьников поэтапному анализу исторических источников,

---

<sup>1</sup> Коваль Т. В. Методика организации работы с визуальными источниками // ПИОШ. 2006. № 10. С. 22–27; Хлытина О. М., Лейбова Е. К. Устные исторические источники на уроках в старших классах // Преподавание истории в школе (ПИШ). 2008. № 5. С. 59–67; и др.

<sup>2</sup> Троицкий Ю. Л. Дети пишут историю // ПИШ. 1999. № 1. С. 28–42; и др.

предложенная Б. Д. Богоявленским и К. Г. Митрофановым. Авторы выделяют основные действия учащихся с историческим источником (ориентация в информации, критика, исторический анализ, исторический синтез) и соответствующие этим действиям вопросы, понятия, формы мыслительной работы и операции<sup>1</sup>. Значимой представляется разработанная авторами типология задач, позволяющая школьникам освоить действия с историческими источниками, научиться критически и творчески относиться к любой поступающей извне информации, понимать иную (другую) позицию.

Однако большинство современных исследователей рассматривают исторический документ как важное, но не единственное средство обучения истории. В русле такого подхода выстроены следующие методические модели.

Н. Н. Лазукова разработала методику использования в обучении истории «альтернативных ситуаций», т. е. осмысления школьниками альтернативных оценочных суждений, представленных в художественной, публицистической и научной литературе. Логика работы такова: создание ситуации выбора – уяснение ее сущности учащимися – определение критериальной основы для рассмотрения предложенных альтернатив – их анализ и оценка в соответствии с избранными критериями – аргументированное изложение учащимися своей позиции по рассматриваемой проблеме – анализ результата работы школьника учителем<sup>2</sup>.

Целостная модель работы с историческими источниками, отражающая содержательные и деятельностные компоненты обучения, обоснована Л. Н. Алексашкиной<sup>3</sup>. Анализируя содержательные компоненты, автор отмечает, что познавательная деятельность школьников с историческими документами может осуществляться на двух уровнях: а) изучение источника как памятника истории (конкретное, частное познание); б) знакомство с эпохой через ее памятники (общее познание). Предлагается, соответственно, две группы вопросов. Характеризуя познавательную деятельность, автор намечает два направления: «от памятника к источнику» (первичное восприятие источника, предварительное ознакомление с элементами источниковедческих

---

<sup>1</sup> Богоявленский Б. Д., Митрофанов К. Г. Преподавание истории: старые вопросы, новые подходы, вечные претензии // ПИШ. 1995. № 3. С. 36.

<sup>2</sup> Лазукова Н. Н. «Альтернативные ситуации» на уроках истории // ПИШ. 1993. № 1. С. 34–38.

<sup>3</sup> Алексашкина Л. Н. Методологические основы школьного курса истории: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000. С. 138–140.

знаний), начала анализа и критики источников. В отдельную группу Л. Н. Алексашкина выделяет вопросы, предполагающие эмоционально-ценностное отношение к изучению источников.

О. Ю. Стрелова и Е. Е. Вяземский обосновали многоуровневый подход к анализу исторических документов<sup>1</sup>. Авторы выделили пять уровней анализа: 1) «паспортизация» документа (где и когда он создан, кто его автор, вид документа); 2) историко-логический (о чем говорится в документе); 3) аксиологический (какие ценности заложены в документе); 4) критический (объективна ли информация, можно ли доверять этому документу); 5) праксиологический (как использовать документ в изучении истории, чем он полезен). Наиболее значимым представляется обращение авторов к анализу ментальных стереотипов, ценностных представлений и установок автора документа, людей прошлого, о которых идет речь в документе. Иными словами, предметом внимания школьников должна стать не только сами поступки людей, но и изучение внутреннего мира людей прошлых эпох.

Таким образом, на рубеже XX–XXI вв. исследователями предложен и обоснован ряд инновационных методических идей, намечающих векторы дальнейшего методического поиска. Среди них – важность использования в учебном историческом познании разноречивых исторических источников, необходимость обучения школьников приемам многоаспектного и многоуровневого анализа источников, расширение круга исторических источников, используемых в школе. Сегодня это не только законодательство и делопроизводственная документация, но и источники личного происхождения, публицистика, художественная литература, а также визуальные, устные, вещественные исторические источники.

Вместе с тем, анализ современных методических моделей организации изучения исторических источников на школьных уроках позволяет сформулировать ряд проблем, требующих дальнейшей разработки в контексте задач изучения истории в школе, поставленных в новых образовательных стандартах.

Во-первых, существующие методические модели недостаточно системны, не в полной мере отражают основные этапы и процедуры изучения исторических источников, принятые в современной исторической науке, и одновременно недостаточно значимы для социализа-

---

<sup>1</sup> Стрелова О. Ю., Вяземский Е. Е. Учебник истории: старт в новый век: пособие для учителя. М., 2006. С. 66–75.

ции школьников в современном глобальном, открытом и поликультурном мире. Они воплощают, главным образом, начальные этапы изучения источника: а) этап источниковедческого анализа, включающий поиск ответов на вопросы о его происхождении, авторстве, подлинности, о ценности и ограниченности данного источника в решении исследовательских задач; б) этап чтения, предполагающий знакомство с содержанием источника, уточнение значения незнакомых слов, извлечение явной и «скрытой» (неочевидной) исторической информации, ее первичную систематизацию. Методические пути обучения школьников последующим этапам (уровням) анализа источников – комментированию и интерпретации – позволяющим обогатить их историко-познавательную деятельность при изучении предмета на старшей ступени школы, методической наукой практически не изучены. Примечательно, что старшеклассники имеют опыт создания исторических описаний и объяснений на основе учебных текстов (учебник, изложение учителя и др.), но в рамках сложившейся системы работы с историческими источниками он почти не востребован и не переносится учеником на анализ информации источника.

Во-вторых, в предложенных моделях описаны действия с источниками, которые в исторической науке принято называть «внешним» и «внутренним» анализом. Однако учениками они осваиваются как два самостоятельных и изолированных друг от друга вида анализа. Например, предложенная Б. Д. Богоявленским и К. Г. Митрофановым методика обучения школьников поэтапному анализу исторических источников включает действия и операции исключительно «внутреннего» анализа источников. Обосновывая «многоуровневый подход» к анализу исторических документов, О. Ю. Стрелова и Е. Е. Вяземский, к сожалению, не раскрывают взаимосвязей между этими «уровнями» изучения источника: например между «паспортизацией» источника и его аксиологическим анализом, между историко-логическим и праксиологическим анализом и т. д.

Вместе с тем, в реальной исследовательской деятельности историка внешний анализ (по Вяземскому и Стреловой, это «уровни» 1, 4 и 5) и внутренний (уровни 2 и 3) тесно взаимосвязаны и их выделение весьма условно. Например, установление времени и обстоятельств создания источника (процедуры «внешнего анализа») помогает вписать содержание источника (изложенные в нем факты и оценки исторической реальности) в исторический контекст, что позволяет в дальнейшем адекватно интерпретировать источник. В свою очередь, для

атрибуции источника (его датирования, установления авторства) исследователю часто необходимо изучить его содержание, т. е. провести «внутренний анализ». Поэтому представляется продуктивным, не отказываясь от понятий «внешний» и «внутренний» анализ, охарактеризовать их сущность в рамках учебной деятельности школьников: представить через систему конкретных процедур и действий, раскрыть их взаимосвязь и взаимозависимость. Это позволит учителю грамотно моделировать процесс изучения истории на основе исторических источников, а школьникам поэтапно и осознанно овладевать данными процедурами.

В-третьих, совокупность приемов изучения исторических источников в современных методических моделях не соотнесена с этапами школьного исторического образования, не согласована с концентрической структурой школьных курсов истории, с возрастными возможностями и потребностями развития подростков и юношества.

Наконец, остается открытым, на наш взгляд, ключевой вопрос о назначении источника в учебном историческом познании. Так, в 60–80-е гг. XX в., в период оформления классической методики обучения, исторический источник рассматривался как средство обучения, дополнительное к учебным текстам. В изложении учителя источник рекомендовалось использовать для конкретизации материала, придания рассказу образности и эмоциональности, большей доказательности и убедительности<sup>1</sup>. Одновременно рекомендовалось организовывать работу школьников над текстом документа с целью «ознакомления учащихся с методом исторического исследования» и выработки «умений разбираться в содержании важнейших общественно-политических документов современности»<sup>2</sup>. Вместе с тем, анализ вопросов для «разбора» документа свидетельствует о том, что они мало чем отличались от вопросов к учебному тексту, не требовали глубокого анализа исторического источника и были нацелены преимущественно на организацию усвоения и закрепления исторических знаний, представленных в изученных ранее учебных текстах.

Начиная с 90-х гг. XX в., источник все чаще стал рассматриваться как средство организации активной познавательной дея-

---

<sup>1</sup> Вагин А. А. Методика преподавания истории в средней школе. М., 1968. С. 276–278.

<sup>2</sup> Там же. С. 277.



тельности школьников, в процессе которой они осваивают методы исторического познания, ибо именно овладение способами деятельности позволяет школьникам самостоятельно мыслить и действовать. На первый план вышла задача обучения умениям работать с источниками (преимущественно письменными). Подразумевалось, конечно, что при такой работе знания школьников о прошлом расширяются и конкретизируются, но задача освоения умений работать с источниками стала преобладать над задачей обогащения исторических знаний.

Данный вариант ответа на вопрос о назначении источника является доминирующим в современной массовой практике обучения истории. Косвенно это зафиксировано заданиями ЕГЭ. В «Спецификации контрольных измерительных материалов для проведения в 2011 г. единого государственного экзамена по истории»<sup>1</sup> отмечается, что задания ЕГЭ в тестовой форме по историческим источникам (задания вида А и В) проверяют умение «проводить поиск исторической информации в источниках разного типа», а задания с развернутым ответом – умение «осуществлять внешнюю критику источника (характеризовать авторство, время, обстоятельства и цели создания источника)» (задание С1); «осуществлять внутреннюю критику источника (анализировать позицию автора и участников описываемых в источнике событий)» (С3); «использовать принципы структурно-функционального, временного и пространственного анализа для изучения исторических процессов и явлений» (С2).

Приведем пример таких заданий из «Демонстрационного варианта контрольных измерительных материалов ЕГЭ 2011 г. по истории»<sup>2</sup>.

Прочтите отрывок из исторического источника и кратко ответьте на вопросы С1–С3. Ответы предполагают использование информации из источника, а также применение исторических знаний по курсу истории соответствующего периода.

Из воспоминаний историка Е. В. Гутновой.

«Из шипящего репродуктора раздался зычный голос Левитана и шумно разнесся над притихшей площадью... Впервые за прошедшие полгода перечислял города, которые мы не оставили, а взяли обратно... Левитан называл цифры захваченных пленных, военных трофеев, сообщал число километров, на кото-

---

<sup>1</sup> Контрольные измерительные материалы [Электронный ресурс]: КИМ-2011: история // Федеральный институт педагогических измерений: единый государственный экзамен. URL: <http://www.fipi.ru/view/sections/217/docs/514.html> (дата обращения: 23.09.2011).

<sup>2</sup> Там же.

рое немцев отогнали [от столицы]. Я слушала и не верила ушам. Счастье, невыразимая радость заливала меня ... слезы радости текли из глаз...

Счастье было не просто в успехах нашей армии, а главным образом в том, что ... выжила, не истощилась в страшной многомесячной битве с врагом, нашла силы при тридцатиградусном морозе в открытых полях ... разгромить... В этом была первая близкая, робкая надежда на возможность победы ... бесконечная гордость за наших солдат, молодых офицеров и генералов... В этот момент счастья странным образом забылись поражения первых месяцев... Так целый месяц мы жили в атмосфере великого праздника».

С1. Укажите названия войны и битвы, о которых говорится в документе. Назовите месяц и год, к которому относится данное воспоминание.

С2. На основе текста и знаний по истории укажите не менее трех причин победы в указанной битве.

С3. Как автор определяет в воспоминаниях значение этой победы? Приведите не менее трех положений.

Несложно заметить, что при выполнении этих заданий, с одной стороны, проверяется общеучебное умение работать с текстом (С2, С3), с другой – способность применять внеисточниковые (контекстные) знания при атрибуции источника (С1) и при составлении (дополнении) предложенной в источнике характеристики исторического события, процесса и др. (С2).

К сожалению, задания ЕГЭ на «анализ источника», нацеливая учеников на установление исторических фактов (извлечение из источника исторической информации, дополнение ранее усвоенными фактами), не предлагают ученикам какой-либо последующей деятельности с этими фактами и тем самым прерывают в самом начале процесс реконструкции и объяснения прошлого на основе работы с фактами исторического источника. Иными словами, ЕГЭ проверяет, как ученики освоили отдельные приемы работы с историческим источником, а не способность и готовность учеников изучать прошлое на основе источников. Представляется, что освоение отдельных приемов работы с источниками есть не самоцель, а значимая предпосылка для организации изучения прошлого на основе исторических источников.

Для того, чтобы работа учителя по обучению школьников анализу исторических источников на протяжении всех лет изучения предмета была системной и целенаправленной, необходим ориентир – своего рода «дорожная карта», программа, отражающая стратегию и пошаговый план обучения школьников анализу исторических источников, построенная на основе этапов и процедур научного исторического исследования и согласованная с этапами школьного исторического образования, с познавательными возможностями школьников и исто-

рическим содержанием курсов. С учетом опыта, накопленного методической наукой и школьной практикой преподавания истории, представляется значимым, чтобы эта современная модель была сориентирована на поэтапное обучение школьников изучению прошлого на основе исторических источников, т. е. на освоение приемов изучения исторических источников в единстве с их применением учениками для получения субъективно новых знаний о прошлом.

Практическая реализация данной модели предполагает, что на школьных уроках истории отдельные исторические сюжеты будут изучаться посредством выполнения учениками мини-исследований на основе исторических источников. Это, в свою очередь, приведет к трансформации учебной деятельности школьников в учебное историческое познание, учебную историко-познавательную деятельность, для которой характерно активное и осознанное применение учениками элементов и приемов научного исторического познания.

Ученическое мини-исследование должно включать все этапы, которые имеют место при проведении научного исторического исследования, и воплощать его основные процедуры<sup>1</sup>.

Первый этап – формулирование (или уяснение) замысла учебного исследования. В работах С. А. Шапоринского и других показано, что наиболее существенным отличием учебного познания от научного познания как исследования является отсутствие важнейшего начального этапа – выделения познающим субъектом предмета познания из объекта<sup>2</sup>. В науке выделение предмета исследования – самостоятельный момент исследования, в то время как в процессе обучения предмет познания вводится обучающим; в начале учебного познания предмет познания еще не известен ученику, но он «задан» содержанием обучения, представленным в программах, учебниках. Поэтому на начальном этапе учебного познания степень самостоятельности школьников (в зависимости от изучаемой темы, степени освоения приемов историко-познавательной деятельности и др.) может быть различной.

Таким образом, данный этап предполагает осуществление учеником следующих действий: 1) ознакомление под руководством учителя с темой и содержательным планом урока; 2) формулирование (или

---

<sup>1</sup> Подробнее см.: Хлытина О. М. Методологический компонент учебного исторического познания на старшей ступени школы // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 9. С. 209–219.

<sup>2</sup> Шапоринский С. А. Обучение и научное познание. М., 1981. С. 27–28, 36.

уяснение) под руководством учителя учебной проблемы и противоречий, требующих разрешения; 3) постановка (или принятие) цели и задач предстоящего исследования; 4) выдвижение (или выбор из предложенных) гипотезы исследования (на основе сформулированных ранее проблем); 5) знакомство с предложенным учителем кругом исторических источников; 6) уяснение сущности заданий на анализ исторических источников, последовательности их выполнения в процессе работы с источниками.

Второй этап – выполнение учебного исследования (выполнение заданий к историческим источникам; проверка выдвинутых гипотез). Это основной этап работы с источниками, в ходе которого осуществляются основные процедуры их изучения.

1. «Внешний» анализ источника учеником включает: уяснение и пополнение на основе учебной и справочной исторической литературы сведений о происхождении источника: времени создания источника; места создания источника; авторства источника; обстоятельств и цели создания источника; определение (или уяснение) типа и вида исторического источника; определение ценности и ограниченности источника для изучения конкретной темы.

2. «Внутренний» анализ источника, т. е. изучение и истолкование содержания исторического источника, включает такие этапы (уровни): «чтение», «комментирование», «интерпретация». Именно эти процедуры, на наш взгляд, и должны стать основой приемов познавательной деятельности школьников, каждый из которых может быть представлен в виде совокупности действий.

Так процедура чтения источника предполагает восприятие и усвоение его содержания. В учебном историческом познании данная процедура включает следующие приемы:

- первичное знакомство с содержанием источника;
- прояснение значения незнакомых слов, их «перевод» и составление словаря;
- извлечение из источника явных исторических фактов;
- извлечение «скрытой» (неочевидной) исторической информации об изучаемом событии, эпохе и об авторе источника на основе анализа ненамеренных свидетельств, языка источника (слов-маркеров), подтекста и контекста;
- перевод исторической информации из одной знаковой системы в другую (например, словесное описание исторического момента, запечатленного визуальным источником и т. п.);

– первичная систематизация информации источника: составление хронологических или синхронистических рядов событий, группировка фактов по каким-либо основаниям, определение качественных и количественных характеристик исторических объектов и т. п.

Одна из тенденций развития современной исторической науки – возрастание внимания исследователей к изучению «второй реальности», т. е. внутреннего мира людей прошлых эпох, их ментальных стереотипов, ценностных представлений и т. п. Оформились такие новые методологические направления, как «история ментальностей», «интеллектуальная история», «новая персональная история», «имагология» и др. Поскольку методы и результаты научных исследований, направленных на изучение «второй реальности», в содержании школьного исторического образования пока почти не представлены, при обучении школьников чтению исторических источников представляется крайне важным научить их выявлять в них, как минимум, три вида информации:

– об историческом процессе (о произошедших исторических событиях, их участниках, месте и времени, о повседневной жизни людей в прошлом и т. п.), т. е. о том, «что и как происходило» в прошлом;

– об особенностях восприятия мира людьми той или иной исторической эпохи (об их отношении к природе, к власти, к труду, к Богу, к «другому» человеку, к самим себе и т. д.), об интересах, мотивах и целях участников событий, об отношении современников событий к происходящему, т. е. о том, «как современники осмысливали и переживали происходящее»;

– об отношении автора исторического источника к описываемым событиям и процессам, поступкам людей прошлого, т. е. о том, «как автор источника оценивает происходящее».

Таким образом, базируясь на общеучебном (метапредметном) умении работать с различными источниками информации, прием чтения исторического источника предполагает освоение учениками специфических для исторического познания «ракурсов» прочтения текстов.

Комментирование исторического источника школьниками предполагает:

– вписывание фактов источника в событийный и мировоззренческий контекст той эпохи, в которую он был создан (какие исторические события предшествовали созданию источника, в чем состояло его предназначение, какие ценности и представления о мире, характерные для данной эпохи, воплотились в источнике);

– вписывание фактов источника в личную биографию его автора (располагал ли сам автор необходимой информацией или получал информацию из вторых рук, был ли он в состоянии достоверно передать информацию, оперативно или, напротив, по прошествии длительного времени создавал свое произведение, какими намерениями руководствовался автор, создавая текст; какие его личностные ценностные представления и убеждения воплотились в содержании источника);

– выяснение, как в структуре (композиции) и содержании источника отразилась его типологическая принадлежность (например, принадлежность к летописным текстам или житийной литературе и пр.);

– оценку степени достоверности исторической информации, содержащейся в источнике, посредством его перекрестного сопоставления с другими источниками, нахождения несовпадений, противоречий, неполных описаний.

При комментировании исторических источников особенно ярко проявляется диалектика освоения учениками исторических знаний и предметных умений, ибо данный прием предполагает активное привлечение учениками внеисточниковых (контекстных) знаний об изучаемой исторической эпохе. Затруднения начинающих историков при работе с текстами источников А. Про описал так: «Для того, чтобы заниматься критикой документа, надо уже быть историком, так как, по существу, критика документа означает сопоставление его со всем тем, что уже известно о рассматриваемом в нем предмете, о месте и времени, о которых он рассказывает»<sup>1</sup>. Иными словами, без прочных и достаточно панорамных исторических представлений комментирование исторического источника ученик осуществить не сможет.

Осуществление процедуры интерпретации предполагает переосмысление историком содержания источника в контексте темы своего исследования. В рамках учебного исторического познания речь идет о переосмыслении источника в свете учебной темы, учебной задачи, учебного исследовательского вопроса или гипотезы, выдвинутой и проверяемой учениками. В зависимости от замысла учебного исследования интерпретация старшеклассниками исторических сведений, содержащихся в источнике, может быть направлена на:

– реконструкцию исторической реальности во всем многообразии ее проявлений (создание статического образа прошлого в форме текста-описания);

---

<sup>1</sup> Про А. Двенадцать уроков по истории. М., 2000. С. 61.

– реконструкцию логики (хода, этапов) событий во времени и пространстве (создание динамического образа прошлого в форме текста-повествования);

– установление комплекса причин, обусловивших произошедшие события и вызвавших изменения в жизни людей, сущности и последствий произошедшего (каузальное объяснение в форме текста-объяснения);

– предъявление своего понимания мотивов и целей людей, лежащих в основе их поступков, повседневного поведения и деятельности (мотивационное объяснение в форме текста-рассуждения).

Третий этап – подведение итогов исследования и создание исторических описаний и объяснений (в устной, письменной, визуальной форме). На этом этапе ученики:

1) воссоздают прошлое в тексте исторического сочинения (описание реконструированных картин жизни людей в прошлом; создание нарратива (повествования) о разворачивании событий во времени, о поступках героев);

2) истолковывают прошлое в тексте исторического сочинения, предлагая рассуждение, в котором объясняют свое мнение по поводу причин, сущности и последствий произошедших событий, либо предлагают свое понимание целей и намерений участников событий.

Названные этапы и приемы изучения исторических источников при проведении научного исторического исследования взаимосвязаны, однако в рамках учебного познания их единовременное усвоение школьниками не представляется возможным. Вместе с тем, учитывая факт существования в современной школе концентрической структуры школьных курсов истории, опираясь на выводы психологов о двух стадиях освоения способов деятельности<sup>1</sup>, целесообразно выделить этапы (стадии) освоения приемов изучения источников с целью познания прошлого. На начальных этапах изучения истории, когда решается задача обучения школьников какому-либо конкретному приему работы с источником, организация освоения учениками отдельных процедур анализа источников вне их связи с другими представляется вполне оправданной. Таким образом, одной из задач изучения истории в основной школе должно быть первичное освоение учениками всех приемов анализа источника. При этом доминантами в обучении (ввиду малого запаса у учеников внеисточниковых (контекстных) ис-

---

<sup>1</sup> Габай Т. В. Педагогическая психология. М., 2005. С. 141–142.

торических знаний) должны выступать приемы внешнего анализа, а также прием чтения.

При изучении истории в старших классах решаются другие задачи. Во-первых, задача совершенствования уже усвоенных приемов работы с источником. В частности, курсы истории старших классов должны позволять ученикам расширить представления о круге источников по истории России и зарубежных стран, а также приобрести знания о типах и видах исторических источников. Доминантой в совершенствовании приема «внешнего анализа» источника, особенно при изучении предмета на профильном уровне, должно стать уяснение учениками особенностей анализа источников, принадлежащих к разным группам, с последующим применением этих знаний в практической работе. Например, знание того, что законодательные источники не столько отражают историческую действительность, сколько конструируют желаемые «стандарты» поведения и поступков, воплощая представления своих создателей об идеальном обществе, о желаемом и должном, может быть закреплено и применено учениками при выполнении заданий по группам. Одна группа читает и интерпретирует источник через призму нововведений и изменений (например, выявляет направления и основные мероприятия реформы и т. п.), другая – исследует и реконструирует реальную, существующую ситуацию в стране в описываемый период (что людей не устраивает, что предполагается изменить, от чего отказаться).

Вектор совершенствования освоенного учениками приема чтения источника на старшей ступени школы направлен на работу со «скрытой» (неочевидной) информацией источника, а также освоение новых вариантов систематизации собранного исторического материала (построение хронологических рядов событий, составление перечней слов-маркеров, составление статистических таблиц, диаграмм и др.).

Доминантами в освоении «внутреннего анализа» на старшей ступени школы выступают приемы комментирования и интерпретации. Так, комментируя источник, отдельные ученики основной школы, хорошо осваивающие учебный материал, способны вписать факты источника в событийный контекст эпохи, в которую он был создан. Однако большинство учеников, ввиду малого запаса собственных исторических знаний, испытывают затруднения. При изучении истории в старших классах школьники способны вписать источник в контекст эпохи и уже учатся выяснять, как в структуре (композиции) и содержании источника отразилась его типологическая принадлежность (на-



пример, принадлежность к летописным текстам или житийной литературе), оценивать степень достоверности исторической информации, содержащейся в источнике, посредством перекрестного сопоставления с другими источниками, нахождения несовпадений, противоречий, неполных описаний.

Интерпретируя источник в свете учебной исследовательской проблемы, старшеклассники решают задачи реконструкции прошлого и его истолкования, объяснения. При этом актуализируются умения, полученные и на уроках истории при работе с учебными текстами, и на уроках русского языка и литературы, ибо ученики предъявляют свой образ прошлого через тексты разных видов (описание, повествование, объяснение, рассуждение). Особенно интенсивно освоение приема интерпретации источников происходит при выполнении старшеклассниками исследовательских работ к ученическим научно-практическим конференциям.

Во-вторых, при изучении истории в старших классах решается задача уяснения учениками взаимосвязей между этапами и приемами анализа источников: сведения об авторе и времени создания источника («внешний анализ») становятся основой при его комментировании; в свою очередь, интерпретация источника в контексте какой-либо учебной проблемы осуществляется лишь после его чтения и комментирования и т. д.

В-третьих, на старшей ступени школы создаются условия для применения всех основных приемов работы с историческими источниками в комплексе в рамках ученических мини-исследований, нацеленных на изучение отдельных вопросов истории на основе источников. Такие исследования могут проводиться и в рамках урока, и во внеурочной деятельности по предмету. Например, в рамках лабораторного урока по «Русской Правде» старшеклассники могут решать несколько исследовательских задач: охарактеризовать круг занятий жителей Древней Руси; выяснить причины конфликтов между жителями Древней Руси и пути их разрешения, предлагаемые авторами источника; реконструировать представления авторов «Русской Правды» об идеальных (желательных) отношениях жителей Древней Руси друг с другом; охарактеризовать социальную структуру древнерусского общества и круг повседневных обязанностей представителей различных социальных групп; реконструировать правила и процедуру судопроизводства в изучаемую эпоху и др. Как показывает опыт, такая работа выступает мощным мотиви-

рующим фактором и позволяет продуктивно решать задачу развития познавательной деятельности школьников при изучении истории на старшей ступени школы.

Поэтапное обучение школьников работе с историческими источниками при изучении прошлого развивает их способности к критическому мышлению, формирует исследовательскую позицию, значимую для успешной социализации в современном информационном и поликультурном мире, для выстраивания своей идентичности в историческом пространстве и выработки собственной позиции по отношению к событиям прошлого и сегодняшнего дня.

## **2.2. Художественная литература как источник изучения отечественной истории второй половины XIX века**

В напряженных дискуссиях о предмете, статусе, функциях и перспективах исторической науки конца XX – начала XXI в., ее месте среди других наук об обществе и человеке, взаимоотношениях с идеологией, религией, искусством актуализировался вопрос об общности исторического исследования и художественного произведения, о потенциале художественной литературы как исторического источника. Трудно не согласиться с утверждением Е. Н. Цимбаевой о том, что «цели ученого и литератора близки, даже едины: оба стремятся постичь действительность настоящего или прошедшего периода существования человечества, передать свое понимание современникам, донести его до потомков»<sup>1</sup>.

Сегодня исследователи единодушны в том, что художественная литература является одним из эффективных институтов формирования исторического сознания современников, инструментом конструирования их исторической памяти. И. Л. Беленький вообще относит художественную литературу к особой форме исторического сознания, называя литературные произведения «художественной летописью эпохи», отражающей ее интеллектуальные и нравственные искания<sup>2</sup>. А. Г. Болебрух так определяет различия в результатах осмысления прошлого ученого и художника (науки и искусства): «Худож-

---

<sup>1</sup> Цимбаева Е. Н. Исторический анализ литературного текста. М., 2005. С. 3.

<sup>2</sup> Беленький И. Л. Образ историка и тема исторического знания в русской литературе XIX–XX вв. // История России XIX–XX вв.: новые источники понимания. М., 2001. С. 41–53.

ник старается своим проникновенным глазом дойти к сути событий, но его намерения в значительной мере другие от стремлений исследователя. Последний стремится осветить реальный ход событий, их причины и следствия, известные по сохранившимся источникам. Цель научной работы – дать объективную, непредубежденную картину того, что в самом деле происходило; и хотя уровень объективности зависит от способностей ученого и возможностей письменных свидетельств прошлого, все же он (ученый) профессионально обязан придерживаться комплекса источниковой информации и не руководствоваться догадками, пусть даже очень возможными. Пределы свободы художника значительно более широкие; он имеет право додумать, «достроить», не переходя, конечно, границы возможного для условий той или другой эпохи. Правда писателя – это не конкретика будничности, а ее смысл для человека, который обнаруживается далеко не в каждой реальности. Судьба человека, его хлопоты, социальное самочувствие – на первом плане художника, который именно в таком ракурсе анализирует и оценивает общественное бытие»<sup>1</sup>.

Очевидно, что, художественные тексты оказывают более сильное воздействие на содержание образов прошлого в массовом сознании, чем научные исследования. Как заметил С. О. Шмидт, влияние исторической науки на общество определяется в большей мере не непосредственно исследовательскими (или учебными) трудами историков (рассчитанными, как правило, на узкий круг читателей – преимущественно специалистов), а их публицистическими по форме сочинениями или же их концепциями, выводами и наблюдениями, выраженными в сочинениях других публицистов и мастеров художественной литературы<sup>2</sup>.

Задача данной главы – предложить свой вариант работы с художественными текстами в практике преподавания истории России второй половины XIX в. на исторических факультетах высших учебных заведений.

Отечественная традиция обращения к художественной литературе как источнику изучения истории России Нового времени имеет многолетнюю историю. Разделение художественной литературы и исто-

---

<sup>1</sup> Болербух А. Г. Художественная литература в историческом аспекте // Крыніцазнаўства і спецыяльныя гістарычныя дысцыпліны. Мінск, 2005. Вып. 2. С. 12.

<sup>2</sup> Шмидт С. О. Художественная литература и искусство как источник формирования исторических представлений // Шмидт С. О. Путь историка: избранные труды по источниковедению и историографии. М., 1997. С. 114.

рической науки как проявление дифференциации рационально-научного и образно-художественного сознания само по себе является одним из симптомов Нового времени и продуктом рационализма. М. Ф. Румянцева обосновывает следующие причины размежевания «научного» и «художественного» дискурсов о прошлом:

1) в Новое время ориентация на строгую достоверность исторического знания ведет к его обособлению как научного от других типов повествования;

2) появляется собственно Автор, что также связано с эмансипацией человеческой личности при переходе от Средних веков к Новому времени и технически обеспечивается развитием типографского дела<sup>1</sup>.

Н. М. Карамзин, стоявший у истоков профессиональной литературы и отечественной исторической науки, признавал их взаимосвязь.

Осмысливая сходство и различие художественного и научного творчества, историки второй половины XIX – начала XX в. достаточно активно обращаются к художественным произведениям как источнику изучения недавнего прошлого в своих научных трудах и преподавательской деятельности. Известно, что В. О. Ключевский использовал художественные тексты и в курсе лекций по отечественной истории, и в специальных исследованиях, посвященных XIX столетию. Известна его статья «Евгений Онегин и его предки» (1887 г.), в которой он анализирует библиотеки Пушкинской поры и круг чтения образованных русских начала XIX в.<sup>2</sup> Произведения М. Е. Салтыкова-Щедрина как источник изучения крестьянского быта эпохи крепостного права были проанализированы В. И. Семеvским<sup>3</sup>. Автор одного из первых исследований по истории русской интеллигенции Д. Н. Овсяннико-Куликовский в соответствии с традициями позитивистского литературоведения отождествлял историю литературных типов и историю реальных людей. Он положил в основу типологии русской интеллигенции литературные персонажи и прослеживал изменения в общественном сознании по художественным произведениям<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Румянцева М. Ф. «Чужое я» в художественной литературе и в исторической науке // История через личность: историческая биография сегодня. М., 2010. С. 20–21.

<sup>2</sup> Ключевский В. О. Евгений Онегин и его предки // Ключевский В. О. Исторические портреты. М., 1990. С. 408–426.

<sup>3</sup> Семеvский В. И. Крепостное право и крестьянская реформа в произведениях М. Е. Салтыкова (Щедрина). Ростов н/Д, 1905.

<sup>4</sup> Овсяннико-Куликовский Д. Н. История русской интеллигенции: в 2 т. М., 1906–1907.

Как уже отмечено И. А. Манкевичем, позиция советского академического источниковедения в отношении художественной литературы длительное время была вполне однозначной: в качестве исторического источника рассматривались только литературные тексты Древности. Вопрос о праве историка использовать художественную литературу как исторический источник при изучении Новой и Новейшей истории долгое время обходили молчанием, хотя в исторических работах произведения этого периода нередко использовались в качестве комментария к событиям и явлениям общественной жизни<sup>1</sup>. Например, Г. П. Саар в монографии «Источники и методы исторического исследования» (1930 г.), отмечая, что художественные произведения «не являются точным отражением действительной жизни», тем не менее, считал, что их можно использовать при освещении тех сторон социальной жизни, которые недостаточно отражаются другими источниками (семейная жизнь, мораль и т. п.)<sup>2</sup>. При анализе художественных текстов Саар предлагал обращать внимание на источники, которыми пользовался писатель, на его умение восстанавливать по ним историческое прошлое, на общественные классы и группировки, к которым он принадлежал и идеологом которых он являлся. В работе С. С. Данилова, посвященной истории русского театра (1939 г.), был поставлен вопрос о критериях отбора художественных произведений, привлекаемых в качестве исторических источников. По мнению исследователя, ценность представляют только те литературные произведения, в которых описана современная автору действительность. Художественные тексты, посвященные прошлым эпохам, независимо от их художественно-эстетических характеристик, существенного значения для историков-специалистов не представляют<sup>3</sup>.

Новый виток исследовательского интереса к использованию художественных текстов в качестве источников знаний о прошлом наблюдался в 1960-е гг. Он был связан с обновлением духовной жизни общества, ростом внимания к «человеческой» составляющей исторического процесса, с более динамичным развитием гуманитарных и общественных наук. В начале 1960-х гг. на страницах специализированных журналов «Новая и Новейшая история», «Вопросы истории КПСС» велась дискуссия о перспективах использования художественных текстов. Ма-

---

<sup>1</sup> Манкевич И. А. Литературно-художественное наследие как источник культурологической информации // Обсерватория культуры. 2007. № 5. С. 17–23.

<sup>2</sup> Саар Г. П. Источники и методы исторического исследования. Баку, 1930. С. 146.

<sup>3</sup> Данилов С. С. Русский театр в художественной литературе. М.; Л., 1939.

териалы дискуссии наглядно демонстрируют спектр мнений по этому поводу, существовавших в профессиональном сообществе историков: от отказа в присвоении литературным произведениям статуса источника до признания их иллюстративного потенциала при изучении вопросов сознания и повседневного поведения людей<sup>1</sup>.

Как и в дооктябрьской историографии, в советском источниковедении художественные тексты рассматривались через призму наличия в них фактических сведений, что характерно для позитивистской концепции истории. В статье А. В. Предтеченского (1964 г.) был поставлен вопрос о специфике отражения прошлого в трудах историков и литературных произведениях. С точки зрения этого автора, если в научном познании требуется система доказательств, то в искусстве основным критерием достоверности и ценности произведения является его «художественная убедительность»<sup>2</sup>. Именно художественная убедительность представляет основную ценность для историка и является критерием отбора художественных произведений в качестве источников исторического исследования. При этом Предтеченский вновь актуализировал тезис о стирании грани «между вымыслом и действительностью», когда «литературный герой начинает существовать как герой исторический»<sup>3</sup>. Забегая вперед, отметим, что данное наблюдение совпадает с позицией многих современных исследователей, указывающих на беллетризацию жизни русскими интеллектуалами во второй половине XIX в. под воздействием литературы, о восприятии литературных персонажей как реальных людей<sup>4</sup>.

В статье Н. И. Миронец, посвященной историографическому аспекту привлечения художественных текстов в качестве исторических источников, был сделан вывод о неправомерности присвоения художественным текстам роли иллюстративного дополнения к историческим источникам, ибо они сами являются полноценным источником

---

<sup>1</sup> *Миронец Н. И.* Художественная литература как исторический источник: (к историографии вопроса) // История СССР. 1976. № 1. С. 131–135.

<sup>2</sup> *Предтеченский А. В.* Художественная литература как исторический источник // Вестник Ленинградского университета. 1964. № 14. С. 81.

<sup>3</sup> Там же. С. 82.

<sup>4</sup> См., например: *Могильнер М.* Мифология подпольного человека: радикальный микрокосм в России начала XX в. как предмет семиотического анализа. М., 1999. С. 31; *Доронина М. В.* Культура повседневности русской разночинной интеллигенции во второй половине XIX в.: соотношение «идеального» и «реального»: автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 2004. С. 23; и др.

знаний о прошлом. Исследовательницей вновь был поднят вопрос о том, какие именно тексты представляют для историков интерес как источник. По мнению автора, историков должны интересовать главным образом «произведения реалистические, исторически достоверные, высокохудожественные»<sup>1</sup>. В соответствии с традициями советского литературоведения, «художественность» и «достоверность» определялась в соответствии с ленинским принципом партийности произведения. Как и в большинстве текстов о художественной литературе советской эпохи, в статье утверждалось, что правдиво отразить жизнь могут только произведения, написанные с четких партийных позиций, поэтому определение партийной принадлежности писателя – это первоочередная исследовательская операция, которая должна быть принята историком, работающим с художественными текстами.

Иной подход к использованию художественных текстов использован в работах Л. Н. Гумилёва, Н. Я. Эйдельмана 1970–1980-х гг. Литературные произведения выступали для них не столько источником фактических сведений о прошлом, сколько выразителем идей, надежд, страхов, сомнений людей. Так, Гумилёв утверждал, что для историка важны любые литературные произведения, как великие, так и «малые», потому что они содержат специфические исторические факты, знаменующие «идеи и мотивы эпохи», «содержанием таких фактов является их смысл, направленность и настроенность, причем вымысел играет роль обязательного приема»<sup>2</sup>.

В 1990-е гг. – начале XXI в., в связи с фундаментальными изменениями в отечественной исторической науке, «антропологической» переориентацией гуманитарного знания, признанием продуктивности междисциплинарных исследований историки вновь обратились к сюжету об источниковом потенциале художественных текстов. Представители разных школ и направлений исторической науки солидаризировались в необходимости мобилизации художественных произведений для изучения самого широкого спектра проблем: «психологических типов» (Н. Г. Думова); менталитета (С. О. Шмидт); социальной истории (А. К. Соколов); социального мифотворчества (М. Могильнер); государственной идеологии (А. Зорин); социальной психо-

---

<sup>1</sup> Миронец Н. И. Указ. соч. С. 140.

<sup>2</sup> Гумилёв Л. Н. Может ли произведение изящной словесности быть историческим источником? // Рус. литература. 1972. № 1. С. 73–82.

логии и общественного сознания (Ю. А. Поляков и др.)<sup>1</sup>. Вместо доминировавшего в советской историографии отношения к художественному произведению как отражению реальности, иллюстративному материалу пришло признание литературы как одного из «системообразующих элементов мировоззрения, сочетающего рациональное и образное восприятие действительности»<sup>2</sup>.

Мы разделяем широко распространенное в современной корпорации историков мнение о том, что художественная литература является важным источником изучения субъективных аспектов социальной реальности: менталитета, общественных настроений, интересов, психологии. Потенциал художественных текстов для изучения «второй» реальности может быть востребован в преподавании истории России второй половины XIX в.

Произведения русской художественной литературы изучаемой эпохи представляют для нас особый интерес по следующим причинам:

1) господствующим художественным методом в то время был реализм, с присущим ему тяготением к «суровой правде жизни», отношением к тексту как отражению реальной повседневности, с установкой на то, что писатель и художник должны все увидеть своими глазами, пройти «школу жизни»;

2) не вызывает сомнений и то, что художественная литература в рассматриваемый нами период была одним из ключевых институтов формирования общественного мнения и основой массовых представлений о ценностно-значимых объектах реальности. Из многочисленных свидетельств современников процитируем выдержку из мемуаров В. Н. Фигнер: «Литература 60–70-х гг. была учительская. Так смотрело на нее каждое поколение, вступавшее в жизнь в эту эпоху.

---

<sup>1</sup> *Думова Н. Г.* О художественной литературе как источнике изучения социальной психологии (на примере романа-эпопеи М. Горького «Жизнь Клима Самгина») // О подлинности и достоверности исторических источников. Казань, 1991. С. 113–124; *Шмидт С. О.* Художественная литература и искусство как источник формирования исторических представлений // Шмидт С. О. Путь историка. С. 113–115; *Соколов А. К.* Социальная история, литература, искусство: взаимодействие в познании реалий XX в. // История России XIX–XX вв.: новые источники понимания. М., 2001. С. 65–75; *Могильнер М.* Указ. соч.; *Зорин А.* Кормя двуглавого орла...: русская литература и государственная идеология в последней трети XVIII – первой трети XIX в. М., 2004; *Поляков Ю. А.* Союз муз // Отечеств. история (ОИ). 2002. № 1. С. 4–5; и др.

<sup>2</sup> *Зверев В. В.* Новые подходы к художественной литературе как историческому источнику // Вопр. истории. 2003. № 1. С. 161.



В литературе оно искало ответа на свои вопросы. Как жить? Чем жить? Так смотрели на свою миссию писатели и отдавали ей свои силы... Все они действовали в одном направлении: будили интерес к общественной деятельности, к положению народа»<sup>1</sup>.

К анализу художественной литературы как источника изучения отечественной истории второй половины XIX в. мы обращаемся в процессе преподавания курсов «История России Нового времени» и «Интеллектуальная история России Нового времени», активно привлекаем эту литературу для самостоятельной работы студентов.

Обращаясь к произведениям изучаемой эпохи, мы имеем в виду следующие особенности художественных текстов как исторического источника:

- 1) им присуща максимальная степень субъективности, влияния авторской индивидуальности;
- 2) их отличительной чертой является вымысел, фантазия как средство художественного выражения позиции автора;
- 3) художественное произведение предназначено не для «внутреннего пользования» или ограниченного межличностного общения, а, как правило, для широкой читательской аудитории.

В рамках разных образовательных курсов художественная литература мобилизуется для осмысления различных сюжетов, в формах, зависящих от изучаемой темы и задач, которые ставятся в процессе обучения. В курсе России второй половины XIX в. художественная литература используется при изучении темы «Земская реформа 1 января 1864 г.: разработка, проведение, основные итоги»<sup>2</sup>. Одновременно с изучением по мемуарной и публицистической литературе, статистическим источникам истории формирования земской интеллигенции, ее социального, полового, возрастного состава, образовательного уровня, политической ориентации, особенностей образа жизни и мотивов участия в земском движении рассматривается образ земской интеллигенции в художественной литературе. Студентам предлагаются для изучения произведения М. А. Булгакова «Полотенце с петухами», «Тьма египетская», В. В. Вересаева «Без дороги», А. П. Чехова «Ионыч», «Палата № 6», «Сельские эскулапы». На основе прочитанных художественных текстов рекомендуется заполнить следующую форму (табл. 8).

---

<sup>1</sup> Фигнер В. Н. Речь на вечере памяти Н. А. Некрасова // Полн. собр. соч. М., 1929. Т. 6. С. 479.

<sup>2</sup> Зверев В. А., Родигина Н. Н. История России Нового времени (вторая половина XIX в.): учеб.-метод. комплекс. Новосибирск, 2007.

**Образы земской интеллигенции в русской художественной прозе  
второй половины XIX в.**

Автор, название произведения	Литературные персонажи – носители образа	Внешний облик интели- гентов	Особенности их мировоззрения и системы ценностных ориентаций	Характерные черты поведения и отношений с другими людьми
Булгаков М. А. «Полотенце с петухами»				
Булгаков М. А. «Тьма египет- ская»				
Вересаев В. В. «Без дороги»				
Чехов А. П. «Сельские эскулапы»				
Чехов А. П. «Палата № 6»				
Чехов А. П. «Ионыч»				

В связи с тем, что упомянутые художественные тексты были созданы в разные годы, предлагается проследить эволюцию представлений русских интеллектуалов о земских медиках, зафиксированную в их художественном наследии. Обращаясь к деконструкции литературных образов, мы актуализируем ранее упомянутую идею Н. Г. Думовой об использовании художественных текстов для изучения психологических типов, «типичных» образов и явлений. Черты эпохи становятся более заметными, когда они запечатлены в образе, нежели когда проявляются в изображении реального индивидуума. Писатель, создавая тот или иной литературный образ, производит работу, очень помогающую познанию исторической действительности, так как она нашла свое выражение в образе. В этом случае писатель и историк сливаются в единое целое, дополняя один другого.

Представляется продуктивным, путем сопоставления мнений историков и отзывов современников, зафиксированных в мемуарной и художественной литературе, сконструировать образ типичного земского интеллигента, предварительно продумав параметры его конст-

руирования. Важно понять насколько был на самом деле типичен или уникален тот или иной образ, созданный творческими усилиями писателя. Как литератор объяснял мотивы своего обращения к теме? В своем мемуарном, эпистолярном наследии называл ли он прототипы того или иного персонажа? Какими художественными приемами автор пользовался, создавая своего героя? Какие цитации, интертекстуальные связи можно увидеть в предложенных для обсуждения произведениях? Отвечая на предложенные вопросы, мы пытаемся выяснить образ автора и, насколько это возможно для читателей, отдаленных от него многими десятилетиями, предположить его замысел, его отношение к интересующим нас персонажам и сюжетам российской жизни пореформенной эпохи.

Работы литературоведов, дневники, письма, воспоминания писателей и их ближайшего окружения дают возможность расширить наши представления об индивидуальных оптиках, отражающих и преобразующих реальность в авторских текстах. Большое значение для нас имеет выяснение исторического (социокультурного, идеологического, эстетического и пр.) контекста создания произведения. М. Могильнер верно заметила: «Если текст мыслится как коммуникативное событие, то контекст является органической частью текста. Соответственно, тезис о механическом отражении контекста в тексте снимается, и историк встает перед проблемой функционирования текста в контексте, перед проблемой художественного текста как реальности, которая формирует идеи и представления людей. Возникает возможность апелляции к внутренней точке зрения самих участников исторического процесса, “реконструкции системы представлений, обуславливающих как восприятие тех или иных событий, так и реакцию на эти события”»<sup>1</sup>.

Для нас важен не только контекст создания произведения, но и судьба литературного текста после его написания. Кто был инициатором создания произведения? Какую роль в процессе работы над текстом играл его издатель? Были ли повторные редакции произведения? С чем они связаны? Какова реакция на художественный текст современной ему критики и читателей? Как воспринимали текст потомки? Какие факторы могли влиять на их восприятие? Вот далеко не полный перечень вопросов, обсуждение которых позволяет уточнить не только образ автора, но и образ читателя. Последнее представляет

---

<sup>1</sup> Могильнер М. Указ. соч. С. 14.

ся особенно важным для историка. Идея теоретиков постмодернизма Ю. Кристевой и Р. Барта об «интертекстуальности» лишило литературный текст – «мозаику цитаций» «бессознательных и автоматических» – как реальных, так и виртуальных границ. Декларация Барта о смерти автора и интерпретационной свободе читателя продемонстрировала «иллюзорность характера любого высказывания»<sup>1</sup>.

Разделяя тезис о том, что «текст-письмо», трансформируясь в «текст-чтение», приобретает бесчисленное число вариаций, зависящих от системы ценностей, картины мира, социальных и индивидуальных характеристик читателя, мы стремимся осмыслить факторы, которые влияли на интерпретацию текста как современниками, так и потомками.

Предпринимая дискурсный анализ художественного текста<sup>2</sup>, ставя перед собой задачи исторического анализа литературного произведения и реконструируя образы участников коммуникативного события (образ автора и образ читателя) мы опираемся на классификацию социальных ролей участников литературного процесса, предложенную А. И. Рейблатом. Социолог чтения выделяет следующие социальные роли, обеспечивающие функционирование литературы как социального института.

1. *Писатель*, представляющий в своих произведениях конфликтующие в общественном сознании нормы и ценности, который, рассказывая о вымышленных событиях, позволяет читателю «испытать» и проверить эти нормы и ценности, упорядочить и иерархизировать их, выявить среди них базовые, истинные. При этом в развитой литературной системе создание литературных текстов является для него профессией, основным источником средств к жизни.

2. *Издатель*, который переводит рукопись в печатную форму и при этом тиражирует текст с целью получения прибыли.

3. *Книгопродавец*, который доводит книгу до читателя. Издатель и книгопродавец связывают писателя и читателя. Они, с одной стороны, доводят до писателя запросы, вкусы и интересы читателя, находящие выражение в читательском спросе. С другой стороны, они продвигают книгу к читателю, рекламируют ее, стараются повлиять на читательский вкус, изменить систему ценностей и установок читателя.

---

<sup>1</sup> Ильин И. П. Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм. М., 1996. С. 4.

<sup>2</sup> Подробную характеристику дискурсного анализа художественного текста с точки зрения литературоведения см.: Тюпа В. И. Анализ художественного текста. М., 2006. С. 273–299.

4. *Читатель* – литературно социализированный человек, не просто умеющий читать, но и владеющий нормами, стандартами, условностями литературной культуры. С одной стороны, читатель формируется в ходе сложного процесса литературной социализации в семье, школе, в рамках и самого института литературы, и текстов установочно-интерпретационного типа (рецензии, критические статьи и обзоры, книги по культуре чтения и т. д.). С другой стороны, читатель активно воздействует на литературу – через структуру покупательского спроса, при личных беседах с книготорговцами, издателями и писателями, а с определенного времени – и через социологические опросы. Он демонстрирует свои предпочтения и тем самым во многом определяет круг издаваемых книг, а через это – и характер творчества многих литераторов.

5. *Библиотекарь*, который организует коллективное пользование книгами (как и книгопродавец) и является посредником между литератором (издателем) и читателем.

6. *Критик*, который оказывается на пересечении связей авторов, издателей и читателей и выступает посредником между ними. Он осуществляет разметку литературного поля, «вписывает» в него текущую словесность, указывает место на «литературной карте» новых литературных явлений.

7. *Цензор*, который представляет интересы государства, морали, религии в рамках литературы.

8. *Преподаватель литературы*, в задачи которого входит осуществление литературной социализации в школе<sup>1</sup>.

Характеристика участников литературного процесса, участвующих в создании того или иного литературного произведения, с одной стороны, позволяет конкретизировать представления о мотивах, истории создания текста, с другой же, выяснить историю его «прочтений» и интерпретаций издателем, критиком, читателями разных исторических эпох. Более подробно влияние художественных текстов на систему ценностных ориентиров и социальное поведение современников рассматривается нами в курсе по выбору «Интеллектуальная история России Нового времени».

На занятии «Художественная литература как источник формирования и отражения общественного мнения по ценностно-значимым

---

<sup>1</sup>*Рейтблат А. И.* Как Пушкин вышел в гении: историко-социологические очерки о книжной культуре Пушкинской эпохи. М., 2006. С. 6.

аспектам российской жизни» для осмысления предлагаются следующие вопросы.

1. Современные подходы к анализу художественного текста как исторического источника.

2. Эволюция представлений И. С. Тургенева о «новых людях».

3. Влияние романа Н. Г. Чернышевского «Что делать?» на социальное поведение современников.

При обсуждении второго и третьего вопроса, опираясь на разноплановые свидетельства современников, выводы историков, литературоведов, специалистов по истории чтения, студенты презентуют собственные версии обстоятельств создания известных произведений И. С. Тургенева «Отцы и дети», «Дым», «Новь». Акцентируется внимание на отношениях писателя с его первыми издателями, на откликах цензуры, литературной критики, публицистов, представляющих разные поколенческие, мировоззренческие, гендерные сообщества. На примере «Отцов и детей» рассматриваются реакция Тургенева на восприятие романа современниками, повторная редакция текста, обращения к читателям с комментариями замысла романа и авторского отношения к Базарову.

Для удобства фиксации их точки зрения студентам предлагается заполнить следующую форму (табл. 9).

Таблица 9

**Реконструкция образа «нового» человека в русской художественной прозе второй половины XIX в.**

Автор и название произведения	Литературные персонажи – носители образа	Внешний облик «новых людей»	Особенности их мировоззрения и системы ценностных ориентаций	Характерные черты их поведения и отношений с другими людьми
Тургенев И. С. «Отцы и дети»				
Тургенев И. С. «Новь»				
Тургенев И. С. «Дым»				
Чернышевский Н. Г. «Что делать?»				

При работе непосредственно с текстами изучаемых художественных произведений используется метод внимательного, вдумчивого, комментированного чтения выбранных студентами фрагментов произведения, в которых, с их точки зрения, раскрываются черты «новых людей». Выявляются слова-репрезентанты, при помощи которых описывались герои/антигерои новой России, обсуждается выбор обстоятельств, в которые автор погружает своих героев. Сопоставляются репрезентации идеалов, умонастроений, ценностей эпохи в художественных текстах и других известных студентам исторических источников.

Проблемы, поднятые на семинарском занятии, могут получить свое развитие в мини-исследованиях, курсовых и выпускных квалификационных работах. В качестве примера приведем несколько тем учебно-исследовательских работ, написанных студентами и выпускниками Института истории, гуманитарного и социального образования НГПУ в 2003–2011 г.

«Лишние люди»? Галерея образов поколения 1890-х гг. в произведениях А. П. Чехова.

Образ русского интеллигента в произведениях П. Д. Боборыкина.

«Отцы и дети»: отражение конфликта поколений 1860-х и 1880-х гг. в мемуарной и художественной литературе.

Образ студенчества в русской литературе 1850–1870-х гг.

Образ нигилиста в антинигилистической прозе второй половины XIX в.

Репрезентации революции в русской поэзии конца XIX в.

Концепт «народ» в творчестве русских бытописателей 1850–1880-х гг.

Тема революции в литературном творчестве народнических поэтов 1870–1880-х гг.

Если на аудиторных занятиях основным предметом нашего внимания являются произведения классиков русской литературы, то в процессе самостоятельной работы стараемся ориентировать студентов на привлечение максимально широкого круга литературных произведений. Мы разделяем мнение М. Могильнер о том, что «малохудожественные, популярные произведения литературы представляют исключительно ценный источниковый материал для исследователя, так как они – свидетели повторяемости, широкой адаптации идей, превращения их в предмет “массового потребления”... Любой литературный текст воспринимается как ценностное уплотнение мира (выражение М. Бахтина), выстроенное вокруг литературных героев. Интерпретационная интрига состоит в “раскручивании” этого ценностного уплотнения, в выстраивании системы ценностных ориентаций

автора, героев и читательской аудитории в рамках их культурно-исторического контекста»<sup>1</sup>.

На семинарском занятии «Русские литераторы – “властители дум” пореформенной молодежи» на основе изучения мемуарного и эпистолярного наследия образованных русских обсуждаются причины влияния литературы на выбор жизненных сценариев и социальное поведение русских интеллектуалов. Для выяснения вопроса том, какие именно идеи и образы, созданные творческим воображением писателя, были восприняты его современниками, выявляются репрезентации типологических черт Героя русской литературы второй половины XIX в. в мемуарных текстах.

Семинарское занятие призвано расширить представления студентов об историческом контексте восприятия литературных произведений, познакомить с мнением историков и современников о причинах и результатах «литературного мифотворчества», его влияния на самоидентификацию русской интеллигенции. Студентам предлагается сопоставить версии исследователей о причинах эффективности влияния литературных текстов на биографии и нормы поведения пореформенной молодежи с собственной позицией по этому вопросу, сформулированной на основе прочтения источников и знания исторического контекста. Мы рекомендуем, основываясь на воспоминаниях современников, назвать типичные черты «нового человека» и соотнести их с характеристиками тех литературных героев, с которых они были «считаны», представить в варианте коллажа, видеофильма или мультимедийной презентации результаты своего сравнения. Обсуждаемые сюжеты могут быть продолжены в учебно-исследовательских работах. Возможны следующие темы:

Влияние художественной литературы на феминистское движение в конце XIX – начале XX в. (по мемуарной литературе);

Евгений Базаров в XX в.: интерпретации литературного героя в критической и учебной литературе;

Образы героев Н. Г. Чернышевского в учебных пособиях по литературе XX – начала XXI в.;

Любимые литературные герои революционных народников (по мемуарной и эпистолярной литературе);

Круг чтения русского либерала второй половины XIX в.;

Любимые литературные персонажи русского студенчества (по мемуарным текстам).

---

<sup>1</sup> Могильнер М. Б. Указ. соч. С. 14.



На наш взгляд, обращение к художественным текстам в процессе преподавания истории России Нового времени в высшей школе помогает не только расширить представления об идейных исканиях эпохи, особенностях картины мира, системы ценностей, менталитете ее современников, но и сформировать эмоционально-ценностное отношение к прошлому. Оно порождает стремление к самостоятельному творческому постижению изучаемого периода истории.

### **2.3. Устные исторические источники в учебном историческом познании на старшей ступени школы**

Исторические источники – фундамент исторического познания. Именно на основе информации, полученной в результате анализа источников, историк создает и удерживает образ прошлого в разных вариантах его интерпретации. В современной исторической науке к историческим источникам принято относить все свидетельства и останки прошлого, запечатлевшие культурные смыслы своего времени и попавшие в сферу внимания исследователя<sup>1</sup>.

Минувший XX-й стал веком профессиональных размышлений историков о предмете, принципах и методах исторической науки. В обобщающих работах по методологии истории, изданных в последние десятилетия, подчеркивается взаимосвязь между историческими источниками, исследовательскими вопросами историка и устанавливаемыми им на основе источников историческими фактами. Отмечается необходимость активной позиции историка в постановке исследовательских задач, выборе источников для их решения и формулировании вопросов к историческим источникам. Р. Коллингвуд пишет: «Из всех вещей, воспринимаемых историком, нет ни одной, которую бы он не смог в принципе использовать в качестве свидетельства для суждения по какому-либо вопросу, при условии, что он задает правильный вопрос. Обогащение исторического знания осуществляется главным образом путем отыскания способа того, как использовать в качестве свидетельства для исторического доказательст-

---

<sup>1</sup> Блок М. Апология истории, или Ремесло историка. М., 1986. С. 30–38; Про А. Указ. соч. С. 82–84; Ретина Л. П., Зверева М. Ю., Пармонова М. Ю. История исторического знания: пособие для вузов. М., 2004. С. 31–34; и др.

ва тот или иной воспринимаемый факт, который историки до сего времени считали бесполезным»<sup>1</sup>.

В исторической науке имеет место множество различных вариантов классификации исторических источников. Устные источники как особая группа выделены лишь в некоторых из них: 1) в классификации исторических источников на основе принципа хранения и кодировки информации (Л. Н. Пушкарёв<sup>2</sup>), 2) в классификации по методам и формам отражения действительности (И. Д. Ковальченко<sup>3</sup>), 3) по способу передачи информации (С. О. Шмидт<sup>4</sup>). Причем в первом случае они именуются «устными», во втором – «фонетическими», в третьем – «словесными».

Факт отсутствия устных исторических источников во многих классификациях<sup>5</sup> объясняется как многовековым авторитетом письменной традиции, так и ориентацией историков на предпочтительное использование письменных источников, заслуживающих большего доверия. Хотя устные исторические свидетельства активно собирались, например, в СССР в 1920-е гг. для изучения истории фабрик, заводов, истории революций и Гражданской войны, в годы Великой Отечественной войны<sup>6</sup>, при работе с ними доминировала установка на получение точных ответов на точные вопросы, что противоречит природе устных источников. Кроме того, устные свидетельства участников или очевидцев событий, зафиксированные в результате деятельности специалистов, использующих современные технические приемы, являются достижением лишь последних десятилетий<sup>7</sup>.

---

<sup>1</sup> Коллингвуд Р. Идея истории; Автобиография. М., 1980. С. 235.

<sup>2</sup> Пушкарёв Л. Н. Классификация русских письменных источников по отечественной истории. М., 1975. С. 191.

<sup>3</sup> Ковальченко И. Д. Методы исторического исследования. 2-е изд., доп. М., 2003. С. 135.

<sup>4</sup> Шмидт С. О. Путь историка. С. 86–89.

<sup>5</sup> См., например: Стрельский В. И. Источниковедение истории СССР: период империализма, конец XIX в. – 1917 г. М., 1962; Источниковедение: Теория. История. Метод. Источники российской истории.

<sup>6</sup> См., например: Голоса, зазвучавшие вновь [Звукозапись]: аудиодиск / рук. проекта и сост. Л. Шилов. М., 2004; Курносов А. А. Воспоминания-интервью в фонде Комиссии по истории Великой Отечественной войны АН СССР: организация и методика собирания // Археогр. ежегодник за 1973 г. М., 1974. С. 118–132; Симонов К. М. История одного киноинтервью // Собр. соч. М., 1985. Т. 10. С. 478–497.

<sup>7</sup> Шмидт С. О. Путь историка. С. 126.

Современная историческая наука отказалась от построения иерархии источников по степени их значимости для исследователя. Сегодня устные свидетельства рассматриваются как необходимый источник для изучения и истории бесписьменных народов, и «живой истории» XX в. – истории конкретных людей с их опытом и образом поведения, обусловленными культурой<sup>1</sup>. Более того, в конце 60-х гг. XX в. начало формироваться самостоятельное методологическое направление, реконструирующее историческую действительность на основе устных источников и получившее название «oral history» (в переводе с английского – «устная история»). Классические работы в русле данного направления выполнены английским историком П. Томпсоном<sup>2</sup>, бельгийским ученым Я. Вансиной<sup>3</sup>, итальянским исследователем А. Портелли<sup>4</sup> и др.

Показателем усиления внимания отечественных историков к устной истории можно считать регулярное, начиная с 1990-х гг., проведение научных конференций, публикацию работ по теоретическим проблемам устной истории, издание хрестоматий и методических пособий. Сейчас у нас в стране – в Санкт-Петербурге, Москве, Петрозаводске, Барнауле, в том числе и у нас в Новосибирске при кафедре отечественной истории педагогического университета<sup>5</sup> – есть центры устной истории.

Интерес к устным источникам был обусловлен ростом внимания историков к «истории снизу» – историческим свидетельствам простых людей, чей жизненный опыт не был описан в письменных исторических источниках (крестьян, рабочих, рядовых солдат, представителей религиозных меньшинств, детей, домохозяек и т. д.). Кроме того, ученые, работающие в русле устной истории, используют устные источники и для изучения субъективного мира людей, индивидуальных образов (интерпретаций) исторических событий

---

<sup>1</sup> Репина Л. П., Зверева М. Ю., Парамонова М. Ю. Указ. соч. С. 33, 275; Савельева И. М., Полетаев А. В. История как знание о социальном мире // Социальная история: ежегодник, 2001/02. М., 2004. С. 31.

<sup>2</sup> Томпсон П. Голос прошлого: устная история. М., 2003.

<sup>3</sup> Вансина Я. Устная история и устная традиция // Хрестоматия по устной истории. СПб., 2003. С. 66–109.

<sup>4</sup> Портелли А. Особенности устной истории // Там же. С. 32–51.

<sup>5</sup> См.: Зверев В. А., Косякова Е. И. Услышанное прошлое: опыт создания и использования историко-биографической коллекции в педагогическом университете // Устная история (Oral History): теория и практика. Барнаул, 2006. С. 43–54.

XX в.<sup>1</sup> П. Томпсон пишет: «С помощью устной истории мы узнаем людей такими, какими они сами представляют себя, мы видим вещи (конкретные предметы, события, места) через внутреннее мировосприятие каждого человека как непосредственного участника исторического процесса»<sup>2</sup>.

На протяжении XIX–XX вв. методисты и учителя истории разрабатывали приемы учебной работы школьников преимущественно с письменными историческими источниками. Устные источники до последнего времени не привлекали специального внимания исследователей в силу различных причин: многовекового авторитета письменной традиции; крайней субъективности устных исторических свидетельств, выступающей серьезной помехой для реконструкции того прошлого, «каким оно было на самом деле»; психологической неподготовленности учащихся к критическому осмыслению устных исторических свидетельств, в том числе ввиду изначально заложенной в биографическом дискурсе установки на доверие к чужому слову, и т. д.

Сегодня статус устных исторических источников в школьном обучении истории изменился. О возрастании интереса школьников и учителей к устным источникам свидетельствует рост числа исследовательских работ школьников, выполненных с использованием устных исторических источников и представленных на всероссийских конкурсах «Человек в истории: Россия – XX век», «Новейшая история глазами детей», а также на региональных и городских научно-практических конференциях старшеклассников. Одновременно видны и затруднения в работе с этими источниками. Так, большинство школьников относятся к устному свидетельству преимущественно как к яркой иллюстрации: цитирование устного источника имеет место в 90–95 % ученических работ, а его соотнесение с личной биографией рассказчика и исторической эпохой, комментариев и интерпретация – лишь в 20–50 % работ. Критическое отношение к устным историческим свидетельствам мы встретили в работах до 15% у участников конференций разных уровней.

---

<sup>1</sup> См., например: Граница и люди: воспоминания советских переселенцев Приладожской Карелии и Карельского перешейка / ред. Е. А. Мельникова. СПб., 2006; Память о блокаде: свидетельства очевидцев и историческое сознание общества / отв. ред. М. В. Лоскутова. М., 2006; Устная история и биография: женский взгляд / ред. и сост. Е. Ю. Мещеркина. М., 2004; Щеглова Т. К. Деревня и крестьянство Алтайского края в XX в.: устная история. Барнаул, 2008; и др.

<sup>2</sup> Томпсон П. Указ. соч. С. 20.

Таким образом, обучение школьников приемам работы с этим типом источников, адекватным современному состоянию развития методологии истории и источниковедения, представляется значимым и актуальным.

Устные источники являются одним из типов исторических источников, они могут быть разных видов и имеют свои типологические особенности. Все многообразие *устных исторических источников* можно разделить на три группы: 1) отражающие индивидуальную историческую память; 2) отражающие групповую, коллективную память; 3) отражающие общественную, общенародную память (рис. 1).

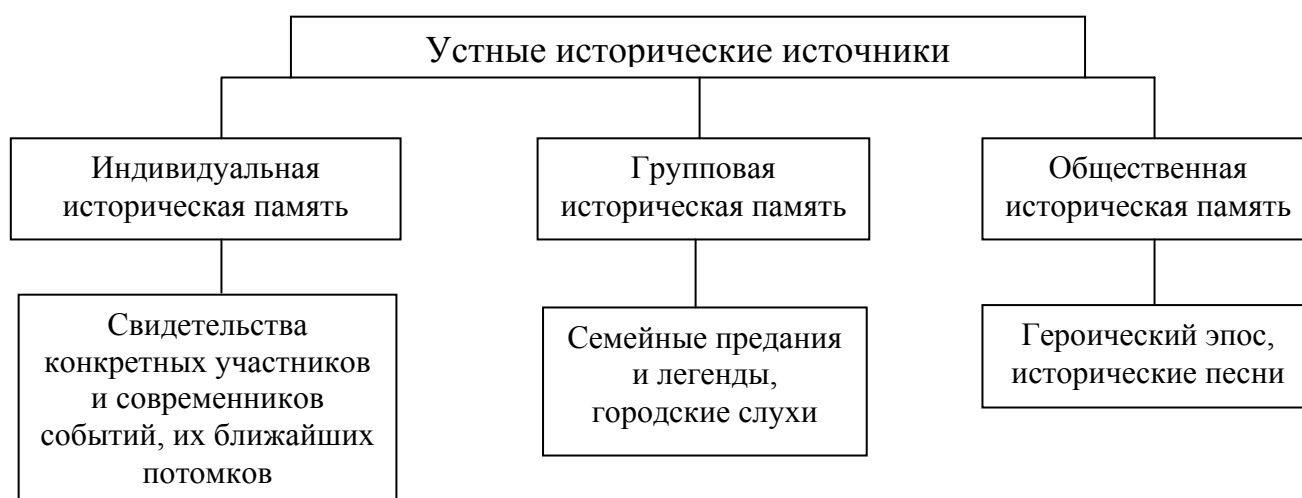


Рис. 1. Виды устных исторических источников

Каждая группа устных источников различается содержанием исторических сведений и своим назначением (ролью) в культуре, помогает наиболее полно изучать какой-либо аспект жизни людей. *Устная традиция* находит свое применение в первую очередь в семейной истории. *Устная биография* незаменима при написании биографии отдельного человека или многих лиц, объединенных общим делом. *Устная история* широко применяется в историческом краеведении, при описании конкретных объектов города или края, а также при описании исторических событий, участниками, очевидцами или современниками которых являются опрашиваемые историком люди. Однако, помимо свидетельств о событиях личной и «большой» истории, все группы устных источников воплощают духовный мир человека, его ценности, традиции, стереотипы, страхи, надежды, позволяют искать ответы на вопросы об особенностях мировоззрения людей.

*Типологическими особенностями* устных исторических источников можно считать следующее.

1. Крайнюю субъективность, обусловленную мировоззренческими установками рассказчиков, их социальным опытом, мерой участия в данном историческом событии, принадлежностью к определенной конфессии и другими факторами. Но если устные исторические источники выступают основой для изучения сконструированной в сознании очевидцев (участников, их потомков) картины исторического события, и исследователю, в том числе школьнику, важно понять механизм преломления индивидуальным сознанием исторической реальности, субъективность устного исторического источника выступает его достоинством.

2. Проблематичность установления степени достоверности. Данная проблема возникает тогда, когда устные источники используются для реконструкции прошлого – деятельности, переживаний, чувств людей в конкретный исторический момент. Однако если предметом внимания историков выступают индивидуальные или коллективные образы (интерпретации) истории, то проблема степени достоверности устных свидетельств теряет смысл.

3. Информационную «многослойность». Интонации, оговорки, мимика, жесты, сопровождающие устное изложение, не только существенно дополняют историческую информацию, но и сами являются источниками информации об отношении говорящего к предмету своего высказывания.

4. Двойную природу. Устный источник рождается в результате диалога двух лиц: очевидца-рассказчика и человека, фиксирующего его воспоминание, который активно влияет на процесс припоминания.

*Каковы приемы работы школьников с устными историческими источниками?* При разработке методических путей обучения старшеклассников работе с устными историческими источниками мы исходили из того, что такая работа представляет собой разновидность историко-познавательной деятельности, к процессуальным элементам которой относятся приемы работы (приемы учебной деятельности) с устными источниками, каждый из которых может быть выражен в виде перечня действий и операций (умений). Для осуществления приема учащиеся должны знать способ действия и уметь применить этот способ на практике. Таким образом, в процессе обучения старшеклассники усваивают знания о том, что и как делать (ориентировочная основа деятельности), и применяют их на практике (исполнительный этап деятельности).

В основу комплекса приемов работы с устными историческими источниками в нашем опыте работы были положены процедуры исследовательской деятельности ученых-историков с данным типом ис-

точников. Эта деятельность отличается от изучения других источников, поскольку почти всегда предполагает дополнительный этап *создания* устных источников, предваряющий этап их *изучения*. В соответствии с этим приемы работы старшеклассников с устными историческими источниками можно разделить на две группы. Первая группа – приемы создания устных источников – включает в себя приемы сбора и фиксации материалов; вторая группа – приемы изучения устных источников – включает приемы чтения (расшифровки), комментирования и интерпретации собранных материалов.

Схематически комплекс приемов работы с устными историческими источниками можно представить так (рис. 2).



Р и с . 2. Комплекс приемов работы с устными историческими источниками

*На этапе создания устного источника* сбор исторических свидетельств осуществляется посредством интервью, беседы и наблюдения.

Самым распространенным методом сбора устной информации является *интервью*. В его основе лежит совокупность вопросов, предлагаемых опрашиваемому, ответы на которые и образуют необходимую исследователю информацию. Интервью может быть массовым, нацеленным на выявление общественного или группового мнения по тому или иному вопросу, и индивидуальным, позволяющим в процессе общения

с участником, очевидцем или свидетелем исторического события вы-  
явить его личное мнение по интересующему интервьюера вопросу.

Для проведения массового интервью и фиксации его результатов це-  
лесообразно рекомендовать школьникам использование опросных кар-  
точек. На начальном этапе освоения приемов создания устных историче-  
ских источников опросная карточка воплощает ориентационную основу  
деятельности (последовательность и круг вопросов к респондентам), на  
последующих – нацеливает школьников на разработку системы вопро-  
сов (о респонденте, об историческом прошлом, его восприятии рассказ-  
чиком и т. д.), а также на их четкую и лаконичную формулировку. В на-  
шем опыте на одном из первых уроков ученикам было предложено про-  
вести опрос и выяснить, какое событие истории России XX–XXI вв. жи-  
тели Новосибирска считают самым важным и значимым. Для этого  
предлагалось использовать такую опросную карточку (табл. 10)<sup>1</sup>.

Таблица 10

**Опросная карточка «Важнейшие события XX в.»**

Возраст респондента	15–30 лет	31–50 лет	Старше 50 лет
Вопрос: «Какое событие XX века, по Вашему мнению, было самым важным для дальнейшего хода истории? Почему?»			
Событие:			
Аргументы в пользу своего мнения:			
Статус респондента по отношению к обозначенному им событию	Свидетель / участник события	Современник события	Потомок участника событий

Выбранные возрастные границы позволили школьникам узнать и со-  
поставить мнения представителей трех разных поколений: молодежи  
(старших друзей старшеклассников, их братьев и сестер), людей среднего  
возраста (родителей), старшего поколения (бабушек и дедушек). На сле-  
дующем уроке данные опроса обобщались и анализировались, проверя-  
лись гипотезы, предварительно выдвинутые школьниками. В дальнейшем  
подобные опросные карточки школьники составляли самостоятельно.

Выполненное задание было значимо и для создания у учеников  
«образа» курса истории России XX–XXI вв., поскольку позволило им  
увидеть круг событий, которые они будут изучать.

<sup>1</sup> Использование подобных карточек предложено в кн.: Коваль Т. В. Конспекты  
уроков по истории России XX в.: 9 класс: метод. пособие. М., 2001. С. 126.



В ходе обучения важно обсудить со школьниками правила организации и проведения интервью, предложить рекомендации по составлению вопросов. В нашем случае предметом обсуждения стали следующие вопросы.

1. *Где лучше проводить интервью?* Место проведения интервью должно быть таким, чтобы в нем респондент чувствовал себя непринужденно, например, у себя дома. В отдельных случаях интервью может проводиться на рабочем месте или в ходе прогулки по окрестностям. Пилотажное интервью может осуществляться и по телефону.

2. *Когда и как долго проводить интервью?* Респондент сам определяет удобное ему время встречи, обговаривать его нужно заранее. Обычно интервью продолжается около часа, беседа – около двух часов. Если требуется больше времени, то лучше встретиться с респондентом в другой раз, а не утомлять его во время единственного визита.

3. *Какова последовательность вопросов интервью?* В начале интервью следует задавать вопросы более общего характера, не вызывающие противоречий и недоумений собеседника, выяснить общие сведения о самом респонденте. На втором этапе можно выяснить какие-то детали, попросив информанта больше рассказать об уже упоминавшихся темах. На третьем этапе можно затрагивать новые или пропущенные рассказчиком сюжеты.

4. *Какой дополнительный материал следует использовать во время интервью?* В ходе интервью необходимо привлекать дополнительный наглядный материал, символизирующий цель или объект исследования. Фотографии семейного архива, письма и дневники, документы, ордена и медали всегда улучшают процесс воспоминания и дают возможность оценить услышанный рассказ с точки зрения его исторической достоверности в ходе сопоставления устной информации с материалами источников другого типа.

5. *Как завершить интервью?* Обязательно поблагодарить респондента в конце интервью. Кроме того, необходимо записать, не откладывая, собственные комментарии по поводу контекста интервью, характера респондента, его дополнительных замечаний, сделанных, например, при выключенном магнитофоне. Прослушав запись, важно убедиться в том, что взяты все базовые сведения об информанте, необходимые для того, чтобы использовать устное историческое свидетельство как исторический источник, – известны его возраст, пол, домашний адрес, профессия и пр.

Данные рекомендации могут быть зафиксированы в форме памяток<sup>1</sup>.

*Памятка «Как вести себя во время и после интервью»*

*Во время интервью рекомендуется:*

- приходить вовремя, быть подготовленным, быть вежливым;
- начать разговор лучше самому и несколько слов рассказать о себе;
- не задавать вопросы, на которые респондент уже ответил ранее;
- слушать, быть терпеливым, давать респонденту время для ответа, не спорить с ним и не исправлять его ответ;
- задавать уточняющие вопросы, использовать дополнительные наглядные материалы (фотографии и документы) по теме интервью;
- не забыть поблагодарить респондента в конце интервью.

*После интервью следует:*

- записать, не откладывая, собственные комментарии по поводу контекста интервью, характера информанта;
- прослушать/просмотреть запись еще раз, чтобы проверить, какую информацию вы получили, а какой вам еще недостает.

*Памятка «Как формулировать вопросы интервью»*

1. Вопросы следует формулировать ясно и четко.

2. Все вопросы должны соответствовать теме интервью.

Нецелесообразно задавать вопросы, предполагающие однозначный ответ «да» или «нет».

3. Если ответ не содержит полной информации, необходимо задать дополнительный вопрос в мягкой форме.

4. В вопрос необходимо включать следующие слова и фразы: «Расскажите мне, пожалуйста, о...», «Что Вы думаете по поводу...?», «Можете ли Вы описать... (объяснить, подробнее рассказать, обсудить, сравнить)?», и т. д.

5. Желательно использовать вспомогательные средства (фотографии, вещи, газетные вырезки и др.) по ходу постановки вопросов.

6. Необходимо включать в формулировку вопросов поощрительные восклицания, вроде «Это интересно!» или в более прямой форме — «Как?», «Почему нет!», «Кто это был?» и т. п.

7. Следует использовать специальную терминологию по теме.

8. Предлагая вопросы, нужно проявлять сопереживание (терпимость) к взглядам собеседника.

9. Не стоит использовать наводящие вопросы.

Другой способ сбора устных исторических свидетельств – *беседа*. В узком смысле – это вид неформального интервью, в широком – разговор на заранее заданную тему с современниками или свидетелями исторического события, в котором историк и носители исторической памяти являются полноправными участниками диалога. *Наблюдение* предполагает, в первую очередь, внимание к особенностям речи рес-

---

<sup>1</sup> Памятки разработаны с учетом рекомендаций: Томпсон П. Указ. соч. С. 237–238.

пондента или рассказчика (интонации, паузы, оговорки), к невербальным знакам общения (мимика, жесты).

Фиксация устных свидетельств производится в форме аудио- или видеозаписи, а также ведения протокола интервью или беседы.

Для обучения школьников приемам создания устного исторического источника (сбору и фиксации устных исторических свидетельств) целесообразно предлагать им такие задания:

- опросить не менее трех человек по определенному историческому сюжету при помощи подготовленных опросных карточек (например, «9 мая 1945 г. – день, который помнят все», «Бабушки о моде своей молодости (60–70-е гг. XX в.)», «Открытие новосибирского метро глазами современников», «Как моя семья распорядилась ваучерами?»);
- взять биографическое интервью у своих старших родственников;
- прослушать/просмотреть проведенное одноклассниками интервью и проанализировать содержание и формулировки вопросов, особенности их речи, манеру поведения при проведении интервью;
- наблюдать за интонацией, оговорками, паузами в речи, мимикой и жестами респондента;
- записать интервью на диктофон, видеокамеру, от руки;
- составить протокол интервью в виде стенограммы, конспекта, плана.

Способами хранения устных источников могут быть как специально организованные аудио-, видео- и библиотеки при кафедрах и НИИ, занимающихся проблемами устной истории, так и размещение устных источников в Интернете (рис. 3).

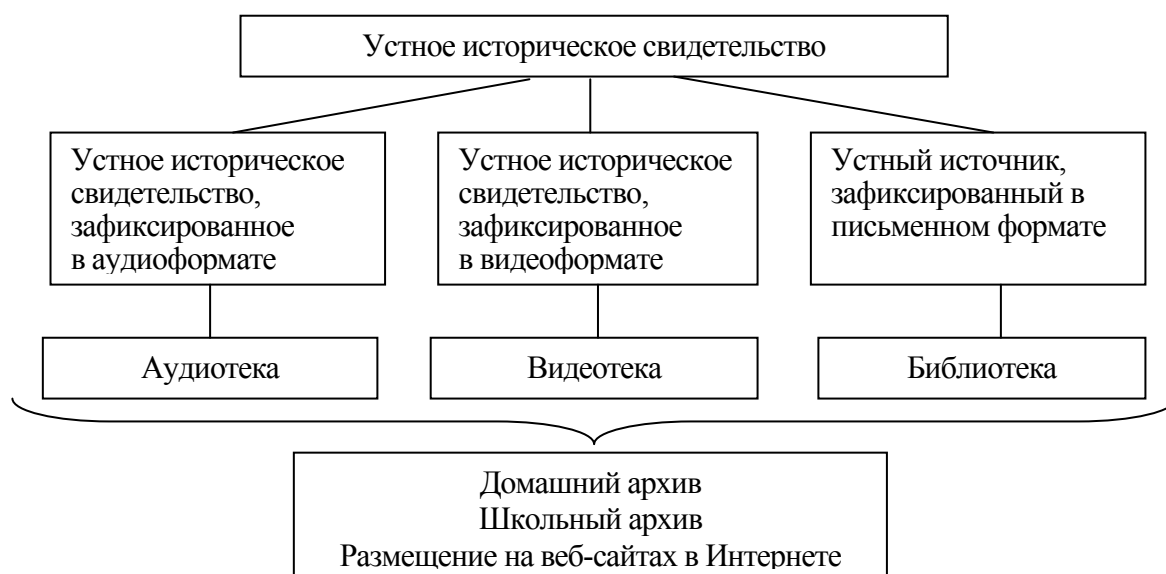


Рис. 3. Способы хранения устных исторических источников

Этап изучения устных свидетельств состоит из процедур, требуемых при изучении исторических источников всех типов (письменных, вещественных, визуальных). Однако процедуры чтения и перевода устных источников, их комментирования и интерпретации имеют свои особенности.

«Чтение» – усвоение информации, сообщаемой устным источником, принципиально отличается от чтения письменных источников. Устный источник не может быть адекватно «прочитан» без расшифровки невербальной информации, сопровождающей высказывание. Для минимизации утраты невербальной информации в процессе перевода текста из аудио- и видеоформатов в письменный, для обозначения скорости и темпа речи (перерывы, паузы, ускорения), тональности речи (снижения и повышения голоса, ударения, акцентирования), эмоций рассказчика (например, смеха), наблюдений интервьюера (неясность, неуверенность) используются специальные символы транскрибирования.

Одним из заданий по освоению приемов расшифровки устных исторических источников может быть изображение и объяснение учащимися знаков-символов, которые помогли бы им обозначить особенности речи и поведения респондента во время интервью/беседы (на рис. 4 – один из возможных вариантов).

..	короткая пауза
(...)	длинная пауза
—	затруднения в ответе
*	особый момент, требующий разъяснения
↑	повышение голоса
↓	понижение голоса
☺	улыбка
(рисунок или текст)	другие эмоции

Рис. 4. Транскрипция устного источника

Представим систему вопросов, направленных на чтение текста устного исторического источника с учетом вербальных и невербальных компонентов общения.

А) Расшифровка (транскрибирование) аудио- и видеоряда свидетельства.

Расшифровка особенностей *речи* информанта. В какой манере информант ведет повествование? Интонации его голоса свидетельствуют о том, что он серьезен или ироничен, расслаблен или напряжен, уверен или сомневается в ответах?

Расшифровка особенностей *эмоций* информанта. Какие эмоции вызывают у информанта описываемые им события? Сопровождается ли высказывание смехом, улыбкой, слезами, усмешкой, дрожью в голосе? Чем они объяснимы? Каким образом они соотносятся с оценкой информантом описываемых им событий?

Б) Прочтение фактической информации (разбор незнакомых терминов, дат).

Работа с *хронологией*. О каких событиях идет речь? Когда и где они произошли? Какова хронологическая последовательность описываемых событий?

Работа с *терминологией*. Какие термины употреблял рассказчик? Что они обозначают? Употреблял ли информант слова, синонимичные данным терминам? Если да, то какие?

Работа с *фактами*. Какие скрытые и явные факты обнаруживаются в свидетельстве? Определите в описании информанта факты, мнения и версии. Сделайте вывод о том, какие описываемые рассказчиком события (факты) имели для него наибольшую значимость. Каким образом Вы пришли к данному выводу?

*Комментирование* – вписывание устного свидетельства в исторический контекст и личную «биографию» респондента, в его систему ценностей, оказавших влияние на появление данного свидетельства. Поскольку устный исторический источник практически всегда создается самим исследователем, то такой источник имеет большие возможности для получения необходимой информации об авторе свидетельства «из первых уст», в том числе и о его ценностных представлениях.

Вопросы для составления комментария к устному историческому источнику могут быть следующими.

А) Вписывание в личный контекст.

Определение *авторства* источника. Кто является автором свидетельства? Где он родился? Где он проживает сейчас? Повествует он о событиях, непосредственным участником которых был, или он наблюдал за происходящим со стороны?

Выявление *положения* информанта в *обществе*. Каково семейное положение информанта? Какое положение он занимает в обществе? Каким образом преподносится им оценка описываемых событий (с положительной или с отрицательной стороны) и соотносится ли это с его статусом (семейным или социальным)?

Выявление *профессиональных качеств* информанта. Какое образование получил информант? Кто он по профессии? Где работает сейчас? Относятся ли описываемые им события к сфере его профессиональных интересов?

Выявление *круга интересов* информанта. Каково вероисповедание рассказчика? Состоял ли он в каких-либо партийных организациях или кружках по интересам? Если да, то в каких именно? Проявляются ли его идейные, религиозные или любые другие убеждения в манере описывать исторические события? Каким образом? Касалось ли данное свидетельство тем близких и интересных ему, или наоборот?

Выявление *последствий* описываемых событий в жизни информанта. К каким последствиям в его жизни привели описываемые им события? Сказались ли последствия событий в его личной жизни на их оценке? На основании чего Вы делаете этот вывод?

Б) Вписывание в исторический контекст.

Выявление *официального контекста* эпохи. О событиях какого исторического периода повествует рассказчик? Какие официальные идеологические установки или общественные ценности данного периода Вам известны? Нашли ли они свое отражение в данном свидетельстве?

Выявление *общественного мнения* эпохи. Есть ли, с Вашей точки зрения, в описании информанта предвзятости и предубеждения, связанные с общественным мнением определенного исторического периода? Нашли ли Вы общие тенденции в рассказах нескольких информантов об определенном историческом периоде, которые позволяют сделать вывод об общих взглядах людей этой эпохи?

*Интерпретация* устного свидетельства предполагает переосмысление текста источника с позиций собственного понимания, построение научного исторического описания и объяснения (проверка выдвинутой гипотезы, решение поставленной исследовательской проблемы с опорой на устный источник).

Устные источники используются историками для изучения как исторической реальности, так и ее репрезентаций, субъективных образов прошлого. В связи с этим в ходе обучения истории важно адресовать старшеклассников не только к фактам, сообщаемым авторами свидетельств, но и к их мнениям по поводу тех или иных событий истории.

Обучая интерпретации устных исторических источников, мы предлагали школьникам три группы вопросов.

1) Вопросы на *реконструкцию реальности прошлого*. В чем заключается суть описываемого информантом события? Каковы мотивы людей, принимающих в нем непосредственное участие? Каково значение описываемых событий для всей страны, региона, города или отдельного человека?

2) Вопросы на *реконструкцию индивидуального образа прошлого*. Как автор объясняет причины и последствия события? Какую оценку он дает описываемому событию? В чем заключается авторское видение (с которым Вы не встречались ранее) описываемого респондентом события? В чем отличия данной оценки от иных известных Вам взглядов на данное событие?

3) На выявление *ценностных представлений* автора свидетельства. Какие ценностные ориентации автора проявились в данном свидетельстве (в используемых словах-эпитетах, оценочных суждениях, подборе фактов)? Соотносятся ли убеждения рассказчика с Вашей системой ценностей? Что общего, а что различного в Ваших взглядах?

*Результат овладения школьниками ключевыми приемами работы с устными источниками* может быть конкретизирован и представлен следующей системой умений.

1. *Умения создавать устный исторический источник* (собирать и фиксировать устные исторические свидетельства):

– подготовиться к интервью, беседе, устному анкетированию (определить цели сбора информации; составить список потенциальных респондентов, располагающих необходимой ученику информацией; составить план разговора; сформулировать вопросы);

– провести интервью, беседу, наблюдение (собрать общие сведения о респонденте; организовать интервью или беседу; воспринимать и понимать вербальные и невербальные знаки собеседника в процессе общения; использовать дополнительные материалы для стимулирования памяти информанта или выяснения его мнения);

– пользоваться аудио- и видеозаписывающей техникой (умение, формируемое преимущественно за пределами обучения истории);

– протоколировать интервью в виде стенограммы, конспекта, плана; выделять ключевые слова и даты в ответах респондента.

## *2. Умения изучать устные исторические источники:*

### *1) читать и расшифровывать устные исторические свидетельства:*

– точно и достоверно воспроизводить устную речь на бумаге (прослушивать и просматривать записи интервью или беседы, переводить их в письменный формат; читать первичный протокол и по ключевым словам и условным обозначениям восстанавливать полный протокол интервью);

– транскрибировать текст протокола, обозначая знаками и символами особенности речи респондента (интонации, темп, паузы), его эмоциональные переживания во время интервью;

– маркировать факты по степени их значимости для самих информантов, обращая внимание на то, каким образом они были рассказаны (ударения, интонации, мимика, жесты);

– искать незнакомые термины и выяснять значение, в котором они использованы рассказчиком;

### *2) комментировать устные исторические свидетельства:*

– вписывать свидетельства респондента в исторический контекст;

– соотносить устное свидетельство с личной «биографией» респондента;

– осуществлять критический анализ информации об исторической реальности (определять достоверность свидетельства посредством перекрестного сопоставления с другими источниками; находить несовпадения в разных источниках информации; разбирать противоречия и неполные описания);

### *3) интерпретировать устные исторические свидетельства:*

– реконструировать историческую реальность – события повседневной жизни людей и «большой» истории – как можно точнее, со

стремлением понять факторы, которые ее обусловили (восстанавливать последовательность событий во времени, локализовать события в пространстве, предлагать свои варианты объяснений причин, сущности и последствий событий);

- реконструировать индивидуальные образы прошлого в трактовке автора устного свидетельства, его восприятие исторических событий, отношение к ним (выявлять оценочные суждения автора источника, понимать предлагаемые им объяснения причин, сущности и последствий событий);

- представлять результаты своей работы, обсуждать их с другими людьми (в виде выступления на уроке, реферата, мультимедийной презентации, исследовательской работы и т. д.).

Возможны различные варианты организации процесса обучения старшеклассников приемам работы с устными историческими источниками.

Первый вариант – это обучение в процессе подготовки учащимися исследовательских работ по устной истории к научно-практическим конференциям. В этом случае при составлении индивидуальной программы исследовательской деятельности старшеклассника предусматривается обучение его тем приемам работы с устными источниками, которые необходимы для решения задач данного конкретного исследования. Достоинством такого варианта обучения является тесная связь усвоения знаний о способах создания и изучения устных источников с их применением в практической деятельности. Вместе с тем, освоенные приемы работы нередко воспринимаются школьниками как необходимые именно для данного конкретного исследования, а не как обобщенные способы деятельности с устными источниками.

Для решения задачи формирования обобщенных предметных умений, причем в единстве со знаниями о специфике исторического познания, целесообразно организовывать обучение либо в рамках элективного курса «Устная история России XX–XXI вв.», либо на уроках курса «История России XX–XXI вв.».

Данный второй вариант работы с устными источниками в старших классах, особенно при изучении истории России XX–XXI вв. на профильном уровне, позволяет решать задачи обучения истории, выходящие далеко за пределы частной задачи формирования умений создавать и изучать устные исторические источники. Так, воспитательный (ценностно-коммуникативный) потенциал работы с устными историческими источниками состоит в создании условий для воспри-



ятия и *принятия школьниками современного мира как поликультурного*; в развитии *толерантного отношения к людям* (прежде всего – своим родителям, представителям старшего поколения, людям различных профессий, разной национальности); в актуализации и обогащении *субъектной позиции* (личного социального опыта) ученика как участника коммуникации при общении с очевидцами и участниками исторических событий, его самоидентификации, особенно при обращении к устной биографии.

Образовательный потенциал такой работы заключается, во-первых, в *конкретизации и углублении знаний школьников об истории России XX–XXI вв.* (о событиях личной, коллективной и «большой» истории, об исторической повседневности), о субъективном мире людей (ценностях, традициях, стереотипах, страхах, надеждах), об индивидуальных и локальных образах (интерпретациях) исторических событий XX в. Во-вторых, обращение к устным источникам позволяет формировать *элементы историко-методологических знаний* старшеклассников (об истории как науке, об исторических источниках разных типов, о процедурах исторического исследования, ключевых методологических принципах современной исторической науки, об относительности исторического знания), а также обсуждать с учениками актуальные проблемы теории исторического познания. В частности, устные исторические свидетельства современников и участников событий есть «живая история», историческая память народа, позволяющая ему сохранить свою историческую идентичность. Выход школьников за рамки учебного текста и работа с устными историческими свидетельствами есть встреча старшеклассников с обыденным историческим сознанием и возможность поразмыслить над соотношением и взаимодействием обыденного и научного исторического сознания.

Работа с устными историческими источниками позволяет решать и задачи развития учащихся. Такая работа способствует развитию *коммуникативных умений* (слышать другого, воспринимать и понимать вербальные и невербальные знаки в процессе общения, владеть адресной речью, быть «ответчивым», сопереживать собеседнику в процессе общения, выстраивать коммуникацию с людьми другого поколения, с иным жизненным опытом и ценностными представлениями) и в целом формированию умения вести предметный диалог. Совершенствуются *умения работать с письменными историческими источниками*. Школьники учатся соотносить информацию устных источников с информацией, полученной из других исторических ис-

точников, формулировать вопросы к источникам, понимать их возможности для изучения темы, анализировать причины, обуславливающие различные версии и оценки событий прошлого. Овладение ключевыми *приемами работы с данным типом источников* позволяет старшеклассникам представить историю не только как картину прошлого, но и как пространство деятельности людей.

#### **2.4. Визуальные образы прошлого как исторические источники и историографические тексты на школьных уроках истории**

Целесообразность привлечения на школьные уроки истории произведений искусства, созданных в различные эпохи и отразивших те или иные исторические сюжеты, никогда не вызывала сомнений у педагогов. Начиная с миниатюр в «Азбуковниках» XV–XVII вв., произведения изобразительного искусства выступают одним из основных видов иллюстративного материала в учебных пособиях по истории. Дидактический потенциал и методические пути использования изобразительной и предметной наглядности неоднократно становились предметом внимания классиков методической науки<sup>1</sup> и современных исследователей<sup>2</sup>. Приемы изучения вопросов культуры на школьных уроках истории обсуждались в специальных работах Г. Р. Косовой, В. М. Васильевой и др.<sup>3</sup>

К настоящему времени в практике школьного обучения истории оформились три основные стратегии изучения произведений искусства, посвященных историческим событиям и/или их участникам.

*Первая стратегия – реконструкция образов прошлого на основе произведений искусства.* Она предполагает обращение к репродукциям батальных или бытовых исторических картин, портретам исторических

---

<sup>1</sup> Никифоров Д. Н. Наглядность на уроках истории. М., 1964; Вагин А. А. Методика преподавания истории в средней школе. М., 1968. С. 137–265; Гора П. В. Методические приемы и средства наглядного обучения истории в средней школе. М., 1971; и др.

<sup>2</sup> Короткова М. В. Наглядность на уроках истории. М., 2000; Стрелова О. Ю., Вяземский Е. Е. Указ. соч.; Егоров О. Г. Элективный курс «Историческое прошлое России в художественных кинофильмах» // ПИШ. 2004. № 10. С. 33–40; и др.

<sup>3</sup> Вагин А. А., Сперанская Н. В. Вопросы культуры в школьном курсе истории (VIII–X классы). М., 1959; Косова Г. Р. Изучение вопросов культуры в школьном курсе истории СССР: 7–10 классы. М., 1987; Васильева В. М. Изучение вопросов культуры XI–XVIII вв. на уроках истории СССР. М., 1989; и др.

деятелей, художественным и документальным историческим фильмам, фотографиям скульптурных композиций при решении следующих дидактических задач: создание и конкретизация образных представлений о прошлом; формирование исторических понятий; закрепление усвоенных исторических знаний; развитие познавательных способностей школьников (внимания, воссоздающего воображения, памяти); развитие интереса к изучению истории; нравственное и эстетическое воспитание школьников. Главным результатом работы с исторической информацией, запечатленной в произведении искусства, становится конструирование учеником в своем сознании индивидуального *исторического образа*, соединяющего сущностные и оценочные характеристики прошлого. В дальнейшем усвоенные образные представления о прошлом выступают опорой при установлении причин, сущности, последствий событий, оценке их исторического значения.

Данная стратегия представляет собой классический вариант реализации наглядного метода обучения истории, предполагающего освоение школьниками учебного исторического материала на основе его зрительного восприятия. Произведения искусства выступают в качестве наглядных средств обучения, иллюстрирующих учебные тексты (изложение учителя, текст учебника, выступление ученика), и воспринимаются школьниками преимущественно в режиме доверия автору, изобразившему прошлое так, «как оно было на самом деле».

При реализации данной стратегии не так уж важно, когда создано произведение искусства, т. е. является ли оно «документом эпохи» или ее более поздней реконструкцией. Многозначность прочтения, характерная для произведений искусства, в данном случае также уходит на второй план. Произведение искусства используется в роли *учебной картины*, и его выбор учителем предопределяется, прежде всего, степенью его информативности с точки зрения задач урока.

*Вторая стратегия – изучение произведений искусства в контексте истории культуры.* Внимание учеников акцентируется на исторических условиях развития культуры, характеристике стилей, утвердившихся в искусстве в изучаемую эпоху, а также на именах авторов и названиях созданных ими произведений. К сожалению, нередко на уроках по истории культуры доминирующей, если не единственной, выступает задача формирования историко-культурных знаний. В результате изучение истории культуры нередко сводится либо к прочтению рефератов, либо к тренировке памяти при запоминании названий произведений и фамилий авторов, о которых, возможно, спросят в тестах ЕГЭ.

Очевидно, задачам обучения школьников приемам исторического и, возможно, элементов искусствоведческого анализа произведений изобразительного искусства, помогающим им понимать и постигать эти произведения за пределами урока, в своей повседневной жизни, еще предстоит занять свое место в методике уроков по истории культуры. Данная стратегия, предполагая интеграцию исторического и искусствоведческого вариантов анализа произведений искусства, позволяет частично компенсировать отсутствие в учебном плане школы самостоятельного курса «Мировой художественной культуры».

*Третья стратегия изучения произведений искусства предполагает анализ воплощенных в них авторских интерпретаций и оценок прошлого.* В этом случае произведение искусства может рассматриваться либо как *визуальный исторический источник* («документ эпохи»), если автор был современником изображенных им исторических событий, либо, если оно создано в последующие периоды истории, как *вариант историографического текста*, при создании которого художник, скульптор или режиссер выступили в роли историков. В обоих случаях произведение искусства становится объектом критического анализа.

Эта стратегия и для школьной практики обучения истории, и для методической науки является достаточно новой. Характеристика вариантов работы с визуальными образами прошлого как с историческими источниками и историографическими текстами и есть задача данной статьи.

Посмотреть на некоторые иллюстрации школьных учебников как на визуальные исторические источники несколько лет назад впервые предложили Т. В. Коваль, О. Ю. Стрелова и Е. Е. Вяземский<sup>1</sup>. Предметом методической рефлексии авторов стали возможные приемы критического анализа фотографий, карикатур, плакатов. Вместе с тем, специальные методические исследования в этом направлении пока не проводились.

Можно утверждать, что разработка методических моделей ученического анализа визуальных (аудиовизуальных) исторических источников при изучении предмета на разных ступенях школы есть одно из перспективных направлений развития современной методической науки. К настоящему времени сложились предпосылки, делающие такой методический поиск актуальным и возможным.

---

<sup>1</sup> Коваль Т. В. Методика организации работы с визуальными источниками // ПИОШ. 2006. № 10. С. 22–27; Стрелова О. Ю., Вяземский Е. Е. Указ. соч. С. 75–97.

Во-первых, современный этап развития человеческой цивилизации принято характеризовать как период становления информационного общества. Вследствие развития электронных СМИ, кино, появления мобильных телефонов и других современных средств коммуникации существенно увеличился объем визуализированной информации, возросла скорость доставки «визуальных сообщений» адресатам. Порой вопреки желанию человека визуальная реальность настойчиво вторгается в его жизнь, например, в виде рекламных и информационных плакатов или роликов на улицах городов, экранах домашних телевизоров, в бесплатных газетах и т. д. На современных школьных уроках благодаря компьютерам, Smart-доскам, мультимедийным проекторам также велика доля учебного материала, который изучается с опорой на наглядность. Очевидно, что для успешной жизни в современном информационном обществе людям разного возраста необходимо уметь взаимодействовать с этим потоком визуализированной информации, критически осмысливать ее и использовать для успешного решения каких-либо жизненных задач.

Вторая предпосылка – произошедший в науке «визуальный поворот», повлекший за собой рост интереса антропологов, историков, культурологов, социологов, этнографов к изучению визуальных артефактов, вопросов «производства» и «потребления» социумом визуальных образов реальности: взаимовлияний визуального текста и контекста, социальных, экономических, политических и культурных условий рождения, распространения и восприятия образов. Поскольку основу учебных предметов составляют соответствующие области научного знания, новые исследовательские проблемы и методы изучения визуальных источников, разработанные в рамках современной исторической науки, вполне могут и должны быть спроецированы на учебное историческое познание в современной школе, трансформированы в соответствующие приемы учебной историко-познавательной деятельности учащихся. Такая деятельность позволит школьникам освоить методы критического анализа визуальных образов реальности, будет способствовать формированию социальных компетенций и, в конечном итоге, успешной социализации учеников в информационном обществе.

Наконец, важной предпосылкой обращения к визуальным историческим источникам на уроках выступает и наличие у каждого современного школьника и его ближайших родственников собственной практики создания визуальных образов *современности* (как в детских рисунках, созданных карандашом или кистью, так и посредством ис-

пользования современной фото- и видеотехники). Но эта современность неустанно становится *прошлым*, и образы реальности, созданные детьми и их родителями, также могут стать объектами критического анализа и осмысления на уроке.

Каким образом целесообразно организовать изучение произведений искусства как визуальных исторических источников? Представляется, что в основу может быть положен обоснованный нами алгоритм ученического анализа исторических источников<sup>1</sup>, первоначально использовавшийся при организации изучения школьниками письменных источников, но успешно апробированный и при работе старшеклассников с устными воспоминаниями участников и очевидцев исторических событий<sup>2</sup>.

Данный комплекс приемов работы школьников с историческими источниками включает, во-первых, *приемы «создания» исторического источника*, т. е. сбора и фиксации исторической информации самими школьниками. В частности, создавать визуальные источники позволяет использование учениками таких приемов, как картографирование, фотографирование, видеозапись. Во-вторых, *приемы изучения исторических источников*. Изучая произведение искусства как визуальный исторический источник, школьники осуществляют: а) его «внешний» анализ – опираясь на имеющиеся исторические знания и пояснения к изображениям, выясняют происхождение источника, его тип и вид, определяют ценность и ограниченность источника в изучении конкретной темы; б) его «внутренний» анализ – рассматривают и истолковывают содержание исторического источника в контексте определенной учебной или учебно-исследовательской проблемы. При этом «внутренний» анализ любого источника, в том числе визуального, включает такие этапы (уровни).

1. «Чтение» источника, ориентированное на максимальное извлечение из него информации о прошлом (об изображенных в произведении реалиях прошлого и об авторе произведения). В ходе «чтения» визуального источника ученики знакомятся с его содержанием, извлекают явные и «скрытые» (неочевидные) исторические факты, осуществляют первичную систематизацию собранного исторического материала.

---

<sup>1</sup> Хлытина О. М. Указ. соч. С. 209–219.

<sup>2</sup> Хлытина О. М., Лейбова Е. К. Устные исторические источники на уроках в старших классах // ПИШ. 2008. № 5. С. 59–67.

Подчеркнем, что, в отличие от работы с произведением искусства как с учебной картиной (первая из описанных нами стратегий), при его «чтении» как визуального исторического источника объектом внимания школьников становятся не только запечатленный автором образ событий прошлого, сочетающий в себе индивидуальное восприятие автором исторической реальности и коллективные представления о ней, но и образ самого автора как человека изучаемой эпохи.

2. *Комментирование* визуального источника позволяет вписать установленные исторические факты в событийный и мировоззренческий контекст той эпохи, в которую он был создан, а также в личную биографию автора (располагал ли автор необходимой информацией или получал информацию из вторых рук, насколько оперативно или, наоборот, по прошествии времени создавал свое произведение, какими намерениями руководствовался, работая над произведением и т. п.).

3. *Интерпретация* установленных исторических фактов, т. е. переосмысление содержания визуального источника в свете решаемой проблемы (выдвинутой гипотезы, исследовательских задач), его сопоставление с содержанием других источников, теоретическое осмысление установленных фактов и объяснение прошлого.

Охарактеризуем приемы работы школьников с произведениями искусства как с *историографическими текстами*.

Ученический анализ научной версии прошлого включает следующие процедуры: 1) выявление обсуждаемой проблемы или вопроса, на который историк ищет ответ; 2) формулирование мнения автора по обсуждаемой им проблеме; 3) вычленение аргументов историка в пользу предлагаемого мнения; 4) оценку степени убедительности этого мнения.

При работе с интерпретациями прошлого, воплощенными в произведениях искусства через художественные образы, названные процедуры реализуются особым образом.

Во-первых, в отличие от профессиональных историков, автор произведения обращается к тому или иному историческому сюжету чаще всего за тем, чтобы найти ответы на вопросы, актуальные для него самого и/или для его современников. Через оценки прошлого, предъявленные в произведениях искусства, автор выстраивает свое отношение к современности, предлагает оценки перспектив развития современных ему событий. Поэтому, создавая свое произведение, автор обсуждает одновременно, как минимум, две проблемы (два вопроса), которые и предстоит выявить ученикам: 1) проблема, актуальная для исторической эпохи, в которую было создано произведение, либо значимая в

контексте личной биографии автора, т. е. проблема, повлекшая обращение художника или скульптора к событиям прошлых исторических эпох; 2) проблема, связанная с выработкой авторского отношения (оценки) исторической реальности прошлого (событий, поступков людей и др.), реконструированной в произведении. При этом примечательно, что ответом автора на эти два вопроса выступает *одна* картина, *один* художественный фильм, *одна* скульптурная композиция и др. И этот единый ответ, по сути, связан с поиском автором исторических параллелей между событиями прошлого и современности.

Во-вторых, в произведениях искусства используется особый «язык», на котором авторы формулируют свое мнение о прошлом. Для его понимания ученикам важно иметь начальные представления о средствах и приемах художественной выразительности, владеть элементарными приемами искусствоведческого анализа и «общения» с произведениями искусства, начиная с уровня первых эмоциональных впечатлений и поднимаясь к постижению предметного, сюжетного, символического в произведении, к осмыслению его микрокосма. Замечательно, если ученики получили такие представления о «языке» искусства на уроках мировой художественной культуры и изобразительного искусства, на занятиях в художественных школах и студиях и могут применить их на уроке истории.

В-третьих, итогом анализа версии прошлого, представленной в произведении искусства, становится не столько оценка степени ее убедительности, сколько «прочтение» ответов автора на поставленные им вопросы относительно событий прошлого и современной ему эпохи, а также анализ возможных социальных и личностных причин (целей, мотивов), определивших такие варианты ответов.

Проиллюстрируем названные стратегии изучения произведений искусства, посвященных историческим сюжетам, на примере известной картины В. А. Серова «Пётр I». Эта картина достаточно часто помещается авторами на страницы школьных учебников истории.

Стратегия *реконструкции образов прошлого на основе произведений искусства* выступает доминантой при изучении эпизодов родной истории в рамках курса «Окружающий мир» (IV класс), а также при изучении курса истории России в основной школе (эпоха Петра I сегодня изучается в VII классе). На основе рассматривания и анализа картины в целом и ее отдельных деталей на уроках воссоздается образ Петра I (его рост, взгляд, настроение, возможные мысли и чувства в тот момент, который изображен на картине, и т. п.) и образ России XVIII в. (одежда,



предметы быта, архитектура). Если в начальной школе создание образа Петра I есть «конечная цель» работы с данной картиной, то в VII классе образ Петра дополняется образом эпохи, выстраивается на фоне эпохи, и на последующих уроках дополняется, уточняется, «перекладывается» на язык исторических понятий, переосмысливается в новых контекстах – через призмы цены и значения реформ для последующего развития России, отношений Петра и царевича Алексея и др. Иными словами, при изучении истории в основной школе реконструированный образ прошлого дополняется теоретическим знанием и выступает одновременно и началом, и итогом познания.

Вторая стратегия – *изучение произведений искусства в контексте истории культуры*. С творчеством В. А. Серова школьники впервые знакомятся в VIII классе при изучении темы «Культура России второй половины XIX в.» (русская реалистическая живопись и творчество передвижников), а картина художника «Пётр I» может стать объектом изучения в рамках темы «Культура России начала XX в.» (IX и XI классы). В учебниках указывается, что Серов известен как пейзажист, портретист, театральный художник, иллюстратор. О картинах Серова, созданных в начале XX в., авторы учебников вслед за искусствоведами пишут, что в них «проявляется влияние импрессионизма и модернизма». Представляется, что на уроке эти теоретические суждения должны быть проиллюстрированы и конкретизированы учителем посредством обращения к фотографиям и репродукциям конкретных произведений искусства. Кроме того, исторический анализ произведений искусства отличается от искусствоведческого и особым вниманием к историческим условиям развития искусства. Поэтому при изучении произведений искусства *на уроке истории* важно выяснить, какие исторические события и каким образом могли повлиять, в том числе, и на изменение стилей в искусстве, на тематику произведений.

Картина В. А. Серова «Пётр I» может выполнять роль *историографического текста* и позволяет реализовать третью из перечисленных стратегий изучения произведений искусства. Так, при изучении истории России XVIII в. в X классе *на базовом уровне* на повторительно-обобщающем уроке ученикам может быть предложено обсуждение серии дискуссионных проблем исторической науки: о роли и значении петровских реформ в истории России; о роли Петра в осуществлении реформ; о наличии или отсутствии у Петра плана преобразований и др. Такое обсуждение можно организовать по-разному. Учитель может напрямую адресоваться к имеющимся у школьников знаниям об эпохе

Петра и предложить осмыслить известные факты через призму той или иной историографической проблемы. Или привлечь цитаты из работ историков, предложивших различные варианты ответов на спорные вопросы петровских преобразований, и организовать анализ существующих научных версий и оценок. А может представить ученикам подборку произведений искусства, посвященных Петру, но созданных в разные исторические эпохи и уже ввиду этого воплотивших различные оценки его деятельности. Например, такую подборку могут составить: фотография скульптуры Фальконе «Медный всадник», созданной в конце XVIII в.; картина В. А. Серова «Пётр I» 1907 г., представляющая собой взгляд на эпоху Петра из начала XX в.; памятник Петру Великому работы скульптора Михаила Шемякина (1991 г.), ныне установленный в Петропавловской крепости и воплотивший одно из мнений о Петре из того времени, когда с карты исчезла одна из великих держав современности – Советский Союз.

Задание на выявление мнения (оценки) автором событий XVIII в. может звучать так. 1) Как авторы данных произведений оценивают деятельность Петра I и значение его реформ в истории России? 2) Каким образом авторы помогают зрителю почувствовать и увидеть это отношение к Петру и его реформам? 3) Как Вы оцениваете деятельность Петра I? Создайте коллаж «Эпоха Петра I в истории России», воплощающий эту оценку. Поясните свой замысел (выбранные визуальные и словесные символы, цветовую гамму, композицию).

В отличие от научных монографий, адресованных специалистам, визуальные послания художников и скульпторов адресованы более широкому кругу современников и потомков, уже по этой причине более интересны школьникам и, на первый взгляд, более доступны для понимания. Как правило, старшеклассники не испытывают затруднений в выявлении и формулировании оценок прошлого (в данном случае – оценок значения реформ Петра I для России), предъявленных авторами произведений в визуальной форме. Варианты ответов старшеклассников приведены ниже.

*В профильных классах* подборка историографических текстов может быть дополнена, например, фрагментом художественного фильма «Пётр Первый» (режиссер В. М. Петров, 1937 г.), фотографией скульптурной композиции З. К. Церетели «В ознаменование 300-летия российского флота» (1997 г.) и др.

Изучение произведений исторической живописи, скульптуры, кинематографа как историографических текстов в профильном курсе может предполагать и более глубокий анализ версий и оценок прошлого,

предложенных авторами произведений. Важно привлечь внимание старшеклассников к *социально-историческому контексту* рождения того или иного произведения искусства и выяснить, какие исторические события и/или события личной биографии автора и каким образом повлияли на рождение того или иного произведения, как отразились в его эмоциональном настрое, сюжете, содержании и символах.

Например, комплекс вопросов на выявление и анализ оценки роли Петра I и значения его реформ в истории России, предложенной В. А. Серовым в картине «Пётр I», может быть таким. 1) Каким человеком Серов хотел показать Петра I? Как Серов оценивает роль Петра I и значение его реформ в истории России? Свое мнение обоснуйте. 2) Предположите, почему в начале XX в. Серов предложил именно такую оценку Петра I и его деятельности? 3) Согласны ли вы с мнением художника? Свое мнение аргументируйте.

Первый блок вопросов ориентирует учеников на «прочтение» мнения автора на основе анализа эмоционального фона картины и ее содержания. Как правило, старшеклассники отмечают силу и стремительность Петра I, энергичность и уверенность его шагов навстречу сильному встречному ветру, возможно, символизирующему противников реформ, силу сопротивления преобразованиям, трудности в их осуществлении. Ученики подчеркивают масштабность фигуры Петра, указывающую на его роль в осуществлении преобразований.

Реконструируя оценку реформ, предложенную художником, старшеклассники обращают внимание на строящиеся Петербург, Петропавловский собор, корабли, т. е. на то ближайшее будущее, которое художник представляет на картине. Вместе с тем, некоторые ребята обращают внимание на хмурое небо с проблесками солнца, бурлящие волны Невы, одновременное присутствие в картине и парусников, и деревянной лодки, что, по мнению одних учащихся, свидетельствует о том, что реформы еще продолжаются, еще не завершились, по мнению других – указывает на их противоречивый характер.

После того, как ученики предложат свои версии, учитель может привести фрагменты высказываний известных критиков. Это позволит старшеклассникам сверить свои представления и суждения с мнением авторитетных специалистов. Например, Александр Бенуа, подчеркивая противоречивость образа Петра, созданного художником, писал об этой картине: «Страшно, судорожно, как автомат, шагает Пётр... Он похож на Божество Рока, почти на смерть; ветер гудит ему по вискам и напирает в грудь, на глаза. Еле поспевают за ним испытанные, закаленные “птен-

цы”, с которых он смыл и последний налет барского сибаритства, которых он превратил в денщиков и рассыльных. Глядя на это произведение, чувствуешь, что ... в императора Петра I вселился грозный, страшный бог, спаситель и каратель, гений с такой гигантской внутренней силой, что ему должны были подчиниться весь мир и даже стихии»<sup>1</sup>.

Благодаря второму вопросу объектом внимания школьников становится *исторический контекст* появления произведения и принципиально новый уровень анализа произведения. Для того, чтобы понять истоки предложенной оценки, важно *применить имеющиеся знания* о событиях, происходивших в России в 1907 г., и *реконструировать социальный контекст* появления картины, т. е. соотнести дату 1907 г. с событиями Российской революции 1905–1907 гг.

Примечательно, что галерея портретов исторических деятелей, созданных В. А. Серовым на рубеже XIX–XX вв., включает портреты таких его современников, как императоры Александр III и Николай II, представители царской династии, известные актрисы, композиторы, художники и др. Почему же тогда в 1907 г. Серов решил обратиться в своем творчестве к столь уже далекой эпохе Петра? Какие вопросы его волновали? Как правило, ученики высказывают предположение, что Серов задумывался о будущем современной ему России и, вглядываясь в прошлое, искал столь же масштабные события, как и те, что разворачивались на его глазах в революционные дни 1905–1907 гг. Осмысливал последствия тех далеких событий и конструировал в своих картинах будущее своей родины – России начала XX в.

Для подтверждения этой гипотезы учитель может предложить ученикам обратиться к биографической литературе и выяснить, имеются ли указания на какие-то значимые события *биографии* художника в этот период, либо на его восприятие событий Первой российской революции. При наличии доступа в Интернет это можно сделать прямо на уроке, в том числе с мобильного телефона. В нашем опыте на сайте «Хронос. Всемирная история в Интернете» среди сведений о биографии В. А. Серова ученики нашли информацию из статьи О. Ф. Петровой, опубликованной ранее в книге «50 кратких биографий мастеров русского искусства», о том, что революция 1905–1907 гг. действительно оставила заметный след в творческом наследии и жизни художника, сформировав облик Серова-гражданина. О. Ф. Петрова отмечает, что в Петербурге Серов стал

---

<sup>1</sup> Серов Валентин. Живопись [Электронный ресурс]: Картины: Пётр I. URL: <http://vserov.ru/kartina/14.php> (дата обращения: 27.01.2011).

очевидцем расстрела рабочих на Васильевском острове, и это потрясло его. В знак протеста он вышел из состава действительных членов Академии художеств. В день освобождения политических заключенных Серов находился у Таганской тюрьмы, был в университете, где строились баррикады, и на похоронах Баумана. В 1905 г. художник пишет картину «Солдатушки, бравы ребята, где же ваша слава?», создает политические карикатуры, которые разоблачали Николая II как палача революции («1905 г.: после усмирения», «1905 г. Видны на урожай 1906 г.»)<sup>1</sup>.

Таким образом, гипотеза старшеклассников о том, что революция 1905–1907 гг. могла оказать воздействие на мировоззрение художника, находит подтверждение. Однако картина «Пётр I» создана в 1907 г., т. е. два года спустя после начала революции. На чьей стороне художник теперь? Каким силам, участвовавшим в революции, он симпатизирует? Каким видит настоящее и будущее России из 1907 г.? Это главные вопросы при историческом анализе данной картины Серова как произведения русской культуры начала XX в. Ответ на вопрос о будущем России начала XX в. тождественен ответу автора на вопрос о роли Петра I и значении его реформ в истории России. Очевидно, что автор, симпатизируя Петру, верит в успех тех преобразований, которые начались в годы Первой российской революции, хотя, вероятно, осознает, что это лишь начало долгого, трудного, противоречивого пути.

Картина В. А. Серова «Пётр I» может выступать и в качестве *визуального исторического источника*, но не по истории России XVIII в., а по истории начала XX в., и быть востребованной, в частности, при изучении особенностей восприятия революционных событий российским обществом.

Стратегия изучения произведений искусства как *визуальных исторических источников* и как *историографических текстов* адекватна задачам современного школьного образования, ориентированного на развитие личности учащихся на основе освоения различных способов деятельности (в данном случае – исторического анализа произведений искусства). Она помогает ученикам осваивать метапредметные умения работы с информацией, представленной в разных знаковых формах, позволяет школьникам научиться смотреть на визуальные образы прошлого глазами компетентного историка.

---

<sup>1</sup> Серов Валентин Александрович [Электронный ресурс]: биограф. указ. // Хронос: всемирная история в Интернете. URL: [http://www.hrono.ru/biograf/bio\\_s/serov\\_va.php](http://www.hrono.ru/biograf/bio_s/serov_va.php) (дата обращения: 27.01.2011).

## 2.5. Конфетная обертка как источник изучения истории России XIX–XX веков

В современных исторических исследованиях стало актуальным обращение к нестандартным «свидетелям эпохи» – историческим источникам, которые традиционно не использовались при реконструкции исторических событий, явлений, процессов. Конфетная обертка относится к их числу.

Интересующая нас вещь, несмотря на «несерьезность» ее предназначения, имеет сложную и интересную биографию. Современные словари русского языка предлагают следующие значения слов *фант*, *фантик*, которые относят к детскому словарю: конфетная обертка; игра, в которой участники выполняют шуточное задание, назначаемое по жребию; вещь, отдаваемая участником этой игры для жеребьевки; задание, назначаемое участнику такой игры.

Фантик появился в XIX в., и его «отцом – создателем» принято считать Томаса Алве Эдисона. Обычно вспоминают пять его самых известных творений: фонограф, пишущую машинку, биржевой телеграф, генератор переменного тока и, конечно, лампочку. И наряду с этими великими техническими изобретениями в 1872 г. Эдисон придумал еще и парафинированную бумагу, служившую первой оберткой для конфет.

Каждая эпоха создает свои конфетные обертки со своими атрибутами, деталями, героями, сюжетами. В незначительном конфетном фантике отражается история целой страны, целого народа. «История», рассказанная фантиком, так же интересна, многолика и разноцветна, как и сам носитель информации.

Дать определение конфетной обертке (фантику) как историческому источнику достаточно сложно. Несмотря на описание конфетных обертки в культурологических и маркетинговых исследованиях, до сих пор нет специальных исследований, характеризующих фантик как исторический источник или использующих фантик как один из источников наших знаний о прошлом.

На наш взгляд, использование конфетной обертки как исторического источника на уроках истории достаточно продуктивно по двум причинам. Во-первых, фантик – это элемент детской повседневной и праздничной культуры, он понятен, доступен и привычен ребенку; во-вторых, фантик всегда апеллирует к эмоциональному уровню восприятия, он развлекает, приносит удовольствие, радость, создает позитивную атмосферу урока, придает эмоциональную окраску изучению фактов из истории России.

Специалисты в области рекламы определяют его по-разному: «рекламная часть упаковки», «этикетка/ярлык», «малый рекламный жанр», «один из видов комбинированных товарных знаков», «POS-материал», «художественная миниатюра». Небольшой по размеру кусочек бумаги является эффективным средством рекламы, сообщаящим о достоинствах производителя, качестве товара и о креативности авторов рекламы. Как точно заметили В. В. Учёнова и Н. В. Старых, любой другой жанр рекламы может остаться незамеченным: можно прерваться на время рекламы от телевизионного просмотра, пролистнуть журнальную страницу с рекламой, не обратить внимание на рекламный постер, но разворачивая конфету, мы непроизвольно запоминаем обертку, замечаем рисунок и название конфеты для того, чтобы вновь приобрести товар или, наоборот, никогда его не приобретать<sup>1</sup>. Специалисты называют конфетную обертку «всепроникающей вестницей достоинств и недостатков товара»<sup>2</sup>. Понравившийся фантик становится предметом коллекционирования. Эти особенности восприятия человеком фантика не остались незамеченным для производителей конфет, в конце XIX в. придумавшим выпускать серии конфет с различными рисунками на обертке или вкладышами в конфетные коробки, объединенных одной тематикой, например, «Охота», «Народы Земли», «Спорт» и др.

При обращении к фантику как историческому источнику важно учитывать следующее.

1. Фантик можно рассматривать как *вещественный источник*, фиксируя размер, материал, из которого он изготовлен; как *письменный источник*, по которому можно проследить изменение шрифтов, эволюцию языка, вывить информацию, зафиксированную в надписи; как *визуальный источник* («фантика без картинки не бывает»), содержащий в иллюстрации знаки и символы.

2. Как жанр рекламы, он, с одной стороны, фиксирует элементы повседневности, с другой, конструирует идеал (эстетический, социальный, идеал потребления).

3. В фантике сочетаются словесные и изобразительные элементы в цветном исполнении, причем используются в основном яркие контрастные цвета теплой гаммы: желтый, оранжевый, розовый и т. д.

4. Фантик ориентирован в основном на детскую аудиторию, поэтому символы и знаки, используемые в изображении, должны быть узнаваемы.

---

<sup>1</sup> Учёнова В. В., Старых Н. В. История рекламы. М., 2008. С. 336.

<sup>2</sup> Там же. С. 337.

Обратимся к истории самих конфетных оберток XIX–XX вв. (до 1991 г.), а также раскроем их дидактический потенциал как «свидетелей эпохи», охарактеризуем пути использования на школьных уроках истории.

Все фантики, ставшие объектом нашего внимания, можно условно разделить на две группы: досоветские (до 1917 г.) и советские (1917 – 1991 гг.)<sup>1</sup>.

**Охарактеризуем фантики досоветской эпохи.** Производство конфет в России в XIX в. было прибыльным делом, приносящим огромные доходы. На рынке конкурировали три фирмы: «Абрикосов и сыновья» («Бабаевская фабрика»), «Сиу и К<sup>о</sup>» (ныне фабрика «Большевик») и Товарищество «Эйнем» (ныне «Красный Октябрь»). Задача каждого участника «сладкого фронта» состояла в выделении своего товара. Мощная маркетинговая и рекламная политика этих фирм позволила создать рекламу исключительно оригинальную и изобретательную.

В зависимости от функций, которые они были призваны выполнять, все конфетные миниатюры досоветского периода можно разделить на две группы.

*Первая группа* – фантики и вкладыши в конфетные коробки, которые выполняли *просветительские функции*. Так, значительная часть фантиков знакомила детей с *современным состоянием России*.

Во-первых, с *территорией Российской империи*. Например, вкладыши в конфетные коробки фабрики «Эйнем» изображали европейскую и азиатскую часть России (рис. 11). В информационной части вкладыша были представлены статистические сведения о народонаселении России (численность, конфессиональная и этническая принадлежность, количество жителей важнейших городов), об экономике (товарооборот, государственный долг, протяженность железнодорожных сетей), о численности армии и флота. Приводились также географические сведения – о протяженности рек, высоте горных массивов, площади озер. Интересны сведения о колониальных владениях России.

---

<sup>1</sup> В данной главе использованы в качестве источников и помещены в виде иллюстраций изображения конфетных оберток и вкладышей в коробки шоколадных конфет из личной коллекции автора главы, а также с Интернет-сайта: Кудрявцева Е., Кудрявцев В. Коллекция конфетных и шоколадных этикеток [Электронный ресурс]: галерея, 2005–2011. URL: <http://www.kudvic.ru/gallery> (дата обращения: 15.10.2011).





Рис. 11. Вкладыш «Россия» в коробку шоколадных конфет

При работе с данным вкладышем можно предложить ученикам следующие задания:

1. Найдите ошибки изображения и текста рекламного вкладыша. (Например, Россия названа «конституционной империей», Сибирь отнесена к колониям и т. д.).

2. В списке колоний приведены сведения о «вассальных государствах». Предположи, какие государства названы «вассальными»? Сравни площадь этих «государств» по версии официальных источников 1904 г. со сведениями, приведенными во вкладыше. Верны ли твои предположения?

3. Где, по мнению географов начала XX в. (авторов вкладыша), проходит разделительная полоса между Европой и Азией? Сравни эти представления с современными. Произошли ли какие-нибудь изменения в географических представлениях россиян?

Во-вторых, фантики рассказывали о *народах*, проживающих в России. Такое знакомство происходило через изображение национальных костюмов, орудий труда, характерных для выполнения традиционных занятий, через национальный орнамент, украшающий фантик по периметру (рис. 12).

В-третьих, знакомили с особенностями *экономической жизни* России. На фантике изображались традиционные занятия народов России (земледелие, скотоводство, торговля), занятия аборигенных народов России (оленоводство, охота и др.), демонстрировали технические новинки, новые виды транспорта, железнодорожное строительство, возведение мостов через реки.



Р и с . 12. Вкладыши об украинцах  
в коробки шоколадных конфет «Народы России»

В-четвертых, создавали представление о *современной жизни городов* (рис. 13). Чаще всего в изображении использовались символы городов (Москва – Кремль, Санкт-Петербург – памятник «Медный всадник», Одесса – памятник Ришелье), архитектурные ансамбли, являющиеся центрами культурной, экономической, научной жизни, центрами образования (театры, выставочные павильоны, библиотеки, университеты). Изображались также памятники императоров, великих полководцев, композиторов, писателей, поэтов. Обычно архитектурные и скульптурные произведения запечатлевались на фоне повседневной жизни городов. Фиксировались «фрагменты жизни»: бульвары, проспекты, транспорт, люди в костюмах конца XIX – начала XX в. Изображались города не только России, но и иностранных государств: Австрии, Франции, Голландии.

В-пятых, обращали внимание на историческое прошлое и современное состояние *армии*. Представление об армии создавалось через изображения обмундирования, вооружения, знаков отличия. Обычно на обороте вкладыша была помещена подробная информация о родах войск, истории их создания, о героических победах русской армии (рис. 14).

В-шестых, фантики создавали представление о *повседневной жизни* общества: о спорте, моде, театре, цирке, играх, развлечениях.

Наконец, они создавали представление о *будущем страны*. Например, в начале XX в. фабрика «Эйнем» создала серию картинок «Будущее Москвы». Будущее было представлено как торжество человеческого разума и инженерного воплощения мечты. Некоторые детали повседневности и сегодня кажутся фантастическими, но многое сбылось. Рассмотрим более подробно одну из картинок «Будущее Москвы» (рис. 15).



Рис.13. Вкладыши о Москве в коробки шоколадных конфет



Рис. 14. Вкладыши «Русское войско» в коробки шоколадных конфет

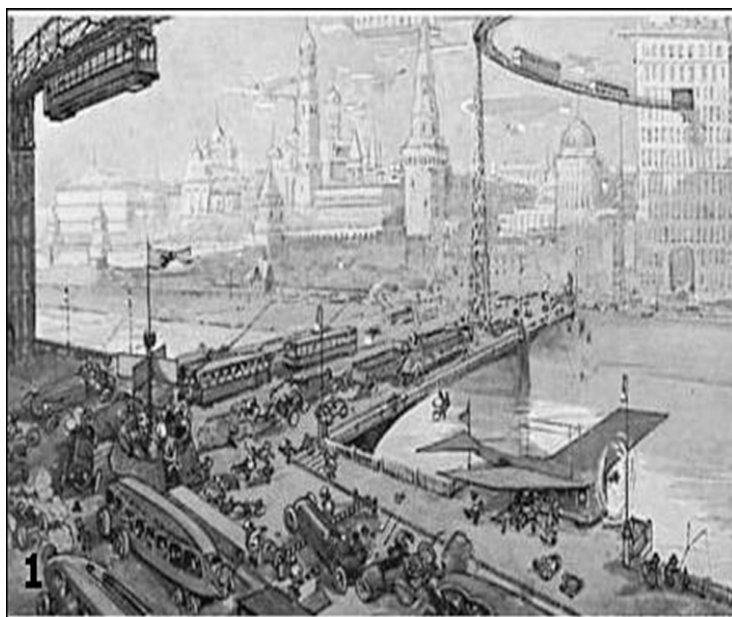


Рис. 15. Вкладыш-карточка «Будущее Москвы»

На рисунке помещено изображение Кремля, который по представлениям авторов рисунка остается центром Москвы. У Москворецкого моста видны огромные торговые помещения. Через мост образовалась «пробка» из разных видов транспорта: трамвай, автобус, легковые автомобили. Видны высотные здания, набережная оснащена электрическим освещением. В небе построена огромная подвесная воздушная дорога. На набережной стоит гидроплан. Многие, придуманные художниками начала XX в., стали в настоящее время повседневностью.

Таким образом, фантики данной группы создавали у детей представления о Российской империи как о многонациональном государстве, занимающем огромную территорию, с мощной армией, развитой экономикой, богатой культурой, урбанизированной, технически передовой и устремленной в будущее (формировали соответствующий образ).

Выполняя просветительскую функцию, фантики знакомили с *литературными и музыкальными произведениями, работами известных художников* (рис. 16).

Интересно проанализировать основные литературные сюжеты, которые выбирались для конфетных оберток. Это были «Снегурочка», «Кот в сапогах», «Веселая вдова» (рис. 17).

Более 100 лет в оформлении конфеты «Мишка косолапый» используется репродукция картины И. И. Шишкина «Утро в сосновом лесу» (рис. 18).



Рис. 16. Вкладыш в коробку шоколадных конфет «Наши художники и их картины»



Рис. 17. Конфетная обертка «Веселая вдова»



Рис. 18. Конфетная обертка «Мишка косолапый»

Сам фантик можно рассматривать как *произведение искусства*, в котором отразились основные элементы разных стилей (рис. 19). Например, модернистский стиль можно различить по цветочному орнаменту, натюрмортам, изображениям роскошных женщин в шикарных туалетах, ангелоподобных детей, фигурок собачек и кошечек и др. Неорус-



ский стиль, наиболее востребованный к празднованию 300-летия Дома Романовых, нашел свое отражение в рекламе конфет в виде изображения теремов, древнерусских красавиц, богатырей, сказочных царей, бояр, крестьян. В рекламе использовались жанровые сценки, сюжеты известных сказок.



Рис. 19. Вкладыши различного художественного стиля в коробки шоколадных конфет

Фантики привлекали внимание к разным *историческим сюжетам*. Так, начало XX в. было ознаменовано юбилеями. К празднованию 100-летия Отечественной войны была выпущена серия «1812 год» (рис. 20).



Рис. 20. Вкладыши «1812 год» в коробки шоколадных конфет

К 300-летию Дома Романовых вышло несколько серий, посвященных событиям Смутного времени, предшествовавшего установлению новой правящей династии: серия «К трехсотлетию Дома Романовых» фабрики «Эйнем» и др. (рис. 21).

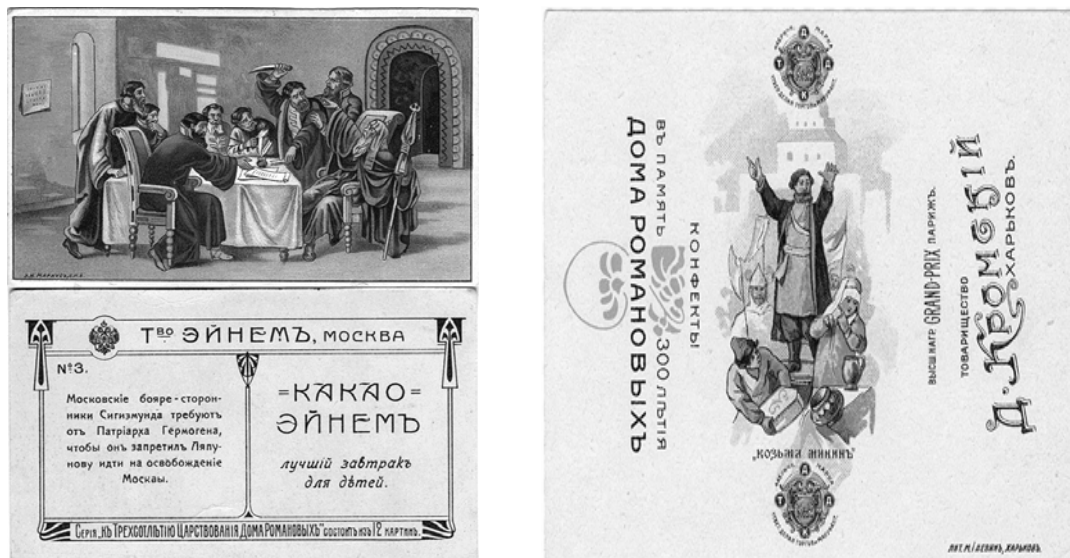


Рис. 21. Вкладыши в коробку шоколадных конфет

Фантики предлагали потребителю новые сведения о географии, истории других стран и народов (рис. 22). Например, знакомили с обликом народов, проживающих в мире, природными богатствами морей, жилищами первобытных народов, новыми средствами передвижения.



Рис. 22. Вкладыши познавательного характера в коробки шоколадных конфет

Вторая группа фантиков досоветской эпохи – те, которые *развлекали, организовывали досуг* детей, предлагали игры и образцы для подражания. Например, фабрика «Эйнем» выпускала в начале XX в. серию «Маленький строитель» с моделями различных архитектурных сооружений (рис. 23).

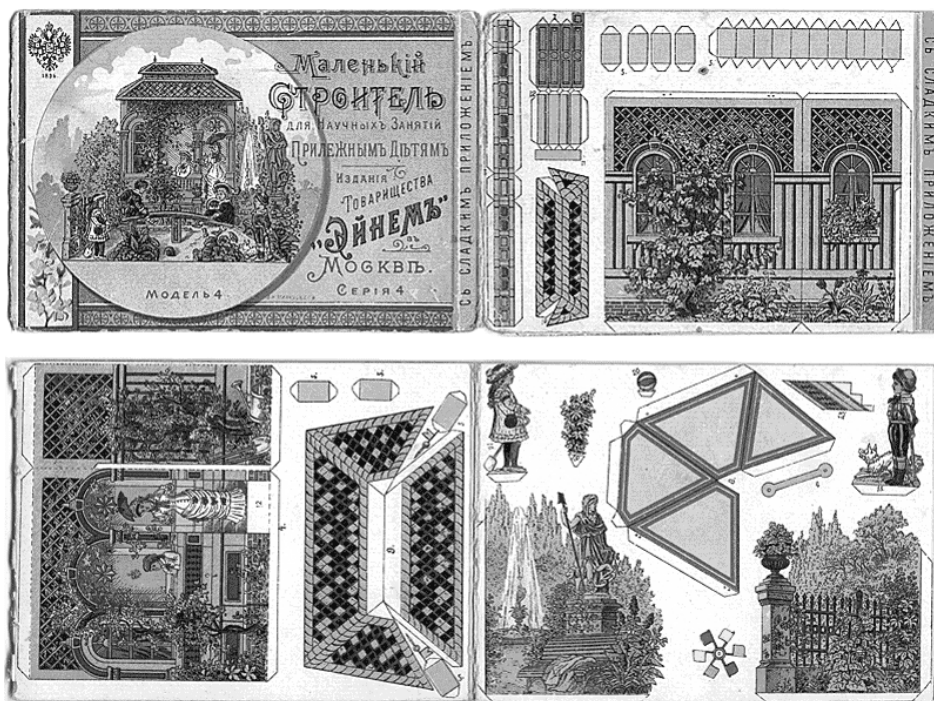


Рис. 23. Вкладыши в коробки шоколадных конфет «Маленький строитель»

«Сиу и К<sup>о</sup>» предлагали детям шоколад «Карикатурный» (рис. 24), обертку от которого можно было разрезать по указанным линиям и собрать совершенно другие типажи. Например, типаж «Ребенок», «Дама», «Пожарный». Собрав коллекцию вкладышей «Квартет», можно было организовать настольную игру (выпускали вкладыши нескольких видов: «Рыбы», «Хищные звери» и др.).



Рис. 24. Вкладыши в коробку шоколада «Карикатурный»



Обертка от шоколада «Почта» (рис. 25) представляла собой почтовый конверт и предполагала организацию одноименной игры.



Рис. 25. Обертка шоколада «Почта»

Ряд фантиков могут стать важным источником изучения детской повседневности (конечно, лишь высших слоев российского общества): игр и игрушек, одежды, мебели, взаимоотношений и др. (рис. 26–27).



Рис. 26. Обертка от шоколада «Дети-шалуны»



Рис. 27. Обертка от шоколада «Шуази»

Первая мировая война внесла изменения в облик конфетного фантика. Появились новые серии, например, «Военная жизнь» (рис. 28), знакомящие с условиями военной жизни.



Рис. 28. Конфетная обертка «Военная жизнь»

Таким образом, досоветские фантики выполняли две основные функции – просветительскую и развлекательную. Они выполнялись на качественной бумаге, имели множество различных изобразительных элементов, в цветовом решении использовались яркие, контрастные цвета теплых оттенков. В выпуске конфет производители ориентировались в основном на детскую аудиторию, но их

продукция была доступна лишь детям высших слоев общества. Большинству детей из крестьянской среды и городских низов конфетные лакомства были недоступны.

**Советская власть использовала потенциал фантиков** для утверждения новой идеологии, новых атрибутов власти, устанавливала свою точку зрения на прошлое, настоящее и будущее. Утверждались новые символы, новые герои.

Первоначально, до введения новых утвержденных советских символов, использовалась античная символика: статуи, гидры, колесницы, восходящее солнце как символ коммунистической эры, «новой зари» советского государства, элементы национального орнамента (рис. 29).



Рис. 29. Конфетная обертка «Красный Октябрь» (1920-е гг.)

Постепенно в изображении оберток начинают использоваться символы нового государства: «серп и молот», «красное знамя», «крейсер “Аврора”», «трубы заводов и фабрик», «пашущий крестьянин», «торжество рабочего на развалинах старого мира» (рис. 30).

В первые годы советской власти фантик утратил былую привлекательность: он печатался на плохой бумаге, имел однообразную изобразительность, в цветовой палитре использовались лишь четыре цвета – белый, красный, зеленый, черный, изредка желтый. Однако конфеты становятся доступными для всех категорий детей.



Рис. 30. Конфетная обертка «Красная Москва» (1920-е гг.)

В оформлении многих фантиков проявился конструктивистский стиль. Интересны для сравнения два оформления конфеты «Выставочная» (рис. 31). Первое изображение предлагает «идиллическую» картинку выставки, заимствуя основную идею из дореволюционных пасторальных изображений. Более поздний вариант демонстрирует конструктивистский стиль изображения: использование белого и красного цветов, геометрические фигуры, четкие линии, более современные конструкции зданий и изображение излюбленного советского типажа — мужчины «славянской» внешности плотного телосложения, поднимающего занавес «новой эры». Строитель новой жизни держит в руках молот (молоток) и напоминает более поздние изображения Буратино, открывающего путь куклам в новый театр.

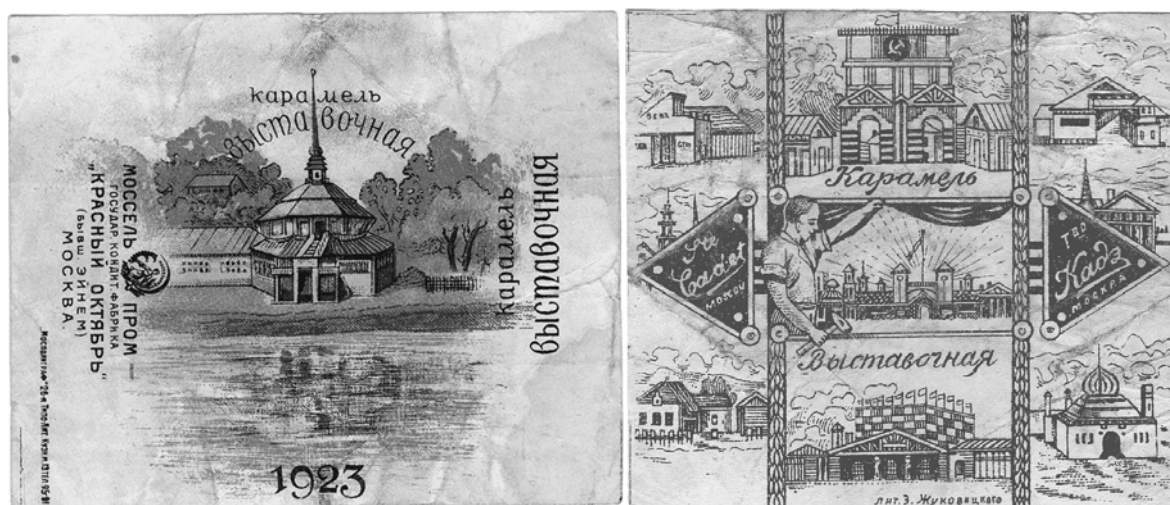


Рис. 31. Обертки конфеты «Выставочная» (1920-е гг.)

А. М. Родченко и В. В. Маяковский, создавая конфетные фантики в 1924–1927 гг., тоже использовали конструктивистский стиль (рис. 32). В серии оберток конфет «Красноармейская звезда» нашли отражения традиции плакатного искусства периода Гражданской войны. Используются карикатуры на врагов Красной армии – «белогвардейцев», «буржуев», «банкиров» – и ритмичные стихи, которые выполняют две функции – пропаганды преимуществ нового строя и рекламного слогана.



Рис. 32. Обертки конфет «Красноармейская звезда» (1920-е гг.)

Прошлое реконструируется как «героическое прошлое», как «этапы освободительной борьбы» России через цепочку: декабристы – разночинцы – народники – социал-демократы – большевики (рис. 33).

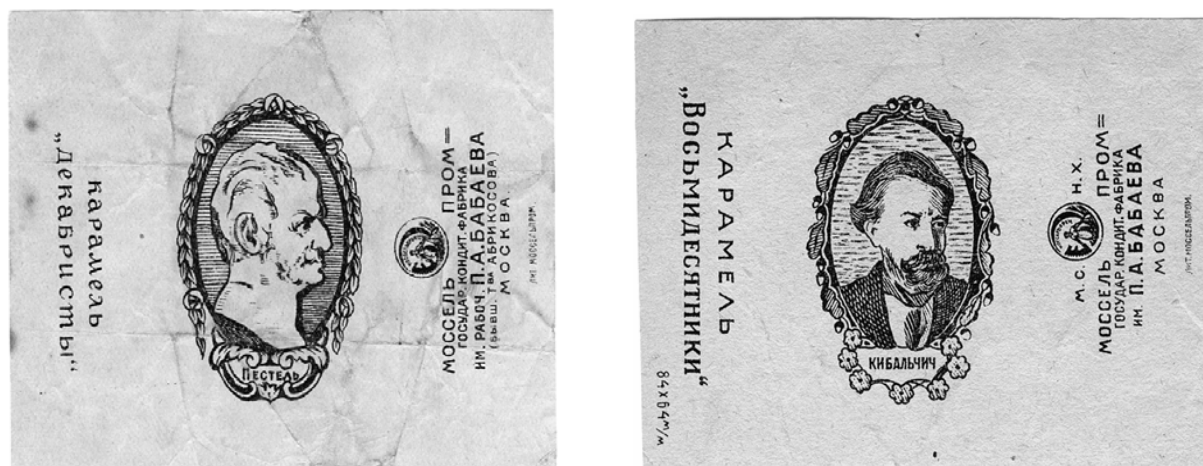


Рис. 33. Конфетные обертки, посвященные революционерам (1920-е гг.)



Постепенно вводится советская иконография (образцы изображений) новых героев: вождей (Ленин, Троцкий, Калинин, Красин), рабочего, крестьянки (в более ранний период – крестьянина), красноармейца (рис. 34).



Рис. 34. Конфетные обертки разных видов карамели (1920-е гг.)

Утверждался новый образ жизни, и на фантиках стали изображать новые экономические и бытовые реалии, пропагандировать метрическую систему мер и весов, которая была принята декретом СНК РСФСР в 1918 г. (рис. 35).



Рис. 35. Конфетные обертки, отражающие новую советскую реальность (1920-е гг.)

В 30-е гг. XX в. изменяется отношение к внешнему виду фантика. Он становится более эстетичным, печатается на плотной бумаге, имеет насыщенный цвет. Фигуры людей прорисованы четко и по типуажу напоминают героев любимого фильма И. В. Сталина «Цирк»: здоровых, спортивных, счастливых советских людей.

С момента образования СССР начинается пропаганда «советского интернационализма». Многочисленные народы, проживающие на территории СССР, изображаются в национальной одежде. В оформлении фантиков этой группы используются этническая символика и символика советского государства (герб СССР, серп и молот, звезда). Фантики конфет «Федеративная», «Народная» (рис. 36) создают у детей образ народов, населяющих СССР, формируют представление о равноправии всех союзных республик. Наблюдается преемственность в оформлении фантиков этой серии с досоветским периодом: используются элементы традиционных костюмов, атрибуты традиционных

видов хозяйства, национальные орнаменты, географические символы (горы, лес, озера, реки) и символы животных и растений, характерных для территории той или иной республики (белый медведь, баран, виноградная лоза и др.).



Рис. 36. Конфетные обертки «этнических» серий (1930-е гг.)

Основной целевой аудиторией у кондитерской промышленности всегда являлись дети. В советское время у них через конфетные миниатюры создавалось представление о преемственности поколений, о романтике революционной борьбы, об ответственности за настоящее и будущее страны. «Ты в ответе за всё!», «Кто, если не ты?» — основные девизы советской молодежи. Романтика эпохи Гражданской войны становится основой для героизма в мирной жизни, что находит отражение в создании серии обертток для шоколада «Юность» (рис. 37).





Рис. 37. Обертки конфет «Юность» (1970-е гг.)

Образы, необходимые для подражания, должны были легко узнаваться: красноармеец, моряк, рабочий, советский воин, чуть позже – космонавт (рис. 38). Они выглядели как «дети-взрослые» (это было замечено А. Сальниковой при описании елочной игрушки<sup>1</sup>), олицетворяя, с одной стороны, революционную романтику, с другой, формируя чувство ответственности за продолжение «дела отцов».



Рис. 38. Конфетные обертки серии «Мальчиш-кибальчиш» (1970-е гг.)

Взрослые «герои» на конфетных обертках присутствовали как «идеальные воины»: атлетически сложенные, занимающиеся спортом, любящие детей или животных. В большинстве случаев на конфетных обертках изображался мужчина: сильный, спортивный, улыбающийся. Изображения женщин постепенно исчезают с конфетных оберток. Если в досоветское время (особенно в модернистской тради-

<sup>1</sup> Сальникова А. А. История елочной игрушки. М., 2011. С. 145.

ции) центром изображения было как раз женское лицо – центр цветка, элемент букета, то в советское время оставшиеся немногие изображения женщины «упрощаются», лишаются привлекательности, исчезают декоративные элементы обертки. Женщина обязательно выполняет определенные функции: «женщина-спортсменка» (сильная, крепкого телосложения, лишенная признаков пола, волосы собраны под спортивной шапочкой) или «балерина». Изображение балета на конфетных обертках появляется в 1950-е гг.; первоначально на обертках изображался артист балета, и только в 1970-х гг. в рекламе шоколада «Вдохновение» была изображена балетная пара.

Женские образы были представлены двумя возрастными категориями: «старуха» (например, «Сказка о рыбаке и рыбке») и «девочка» (обычно в паре с мальчиком или с животным, реже – одна) (рис. 39).



Р и с . 39. Конфетные обертки с изображениями девочек (1960–1970-е гг.)

Наверное, единственным исключением становится «Шамаханская царица» (шоколад «Сказка о золотом петушке», серия «Сказки Пушкина»), наделенная определенным эротизмом. В 1980-е гг. для иллюстрации этой сказки выбирается другой сюжет: «Золотой петушок на шпилье дворца (шатра)», а «царица» и «царь» бесследно исчезают из рекламного изображения.

Среди литературных произведений, которые выбирались для изображения на конфетных обертках, доминировали сказки А. С. Пушкина, затем шли – басни И. А. Крылова, произведения К. И. Чуковского. Как только литературный герой или персонаж из детского журнала приобретал популярность у детворы, он сразу же попадал на конфетную обертку: Мурзилка, Незнайка, Чебурашка (рис. 40).



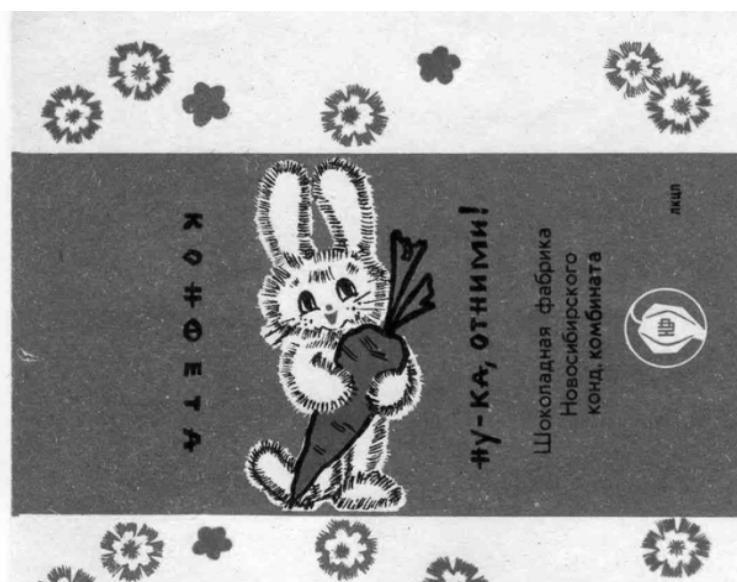
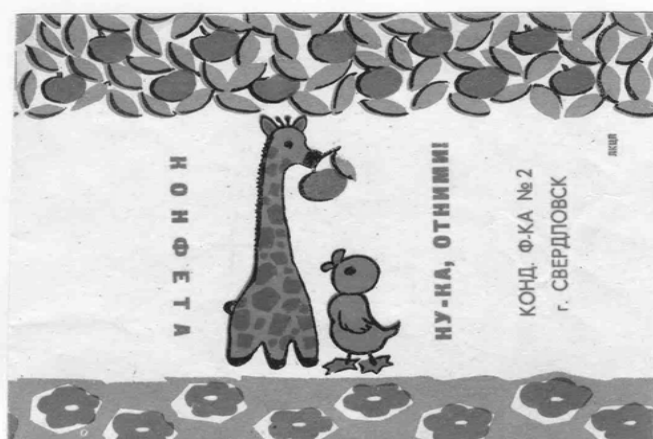
Рис. 40. Конфетные обертки с изображениями персонажей детской литературы (1970-е гг.)

В советское время пропагандировались здоровый образ жизни и занятия спортом. Тема спорта была одной из центральных в конфетных изображениях. Сравнивая «спортивные» фантики досоветского времени с советскими картинками, мы отчетливо замечаем «уход» в «мужской» спорт (рис. 41).



Рис. 41. Конфетные обертки спортивной тематики конца XIX и середины XX в.

В 1960-е гг. появляются изображения, связанные с космосом: «Ракета», «Космос» и др. Но явными лидерами рекламы конфет советского периода являлись животные, как реальные, так и мультипликационные. Интересно проследить модификацию конфетной обертки «Ну-ка, отними!» Изначально на обертке изображался забавный мальчуган (в настоящее время этот образ использует в качестве символа одна из кинокомпаний), угрожающий обидчику палкой. В советское время мальчик заменяется девочкой с собачкой, жирафом с утенком, зайчонком с морковкой и т. д. (рис. 42).



Р и с . 42. Обертки конфет «Ну-ка, отними!»  
конца XIX в. и 1960–1980-х гг.

Таким образом, изображения, используемые в рекламе конфет, не случайны. Каждое изображение было продумано и вписано в определенную традицию исполнения рекламного произведения. Для досоветского периода характерна стилистика модерна, неорусского стиля, для раннего советского периода – конструктивизм. С 1930-х гг. начинается продуманное внедрение в массовое производство типичных образов советской иконографии, улучшается качество бумаги, образы становятся более четкими, уходят в прошлое герои первых лет советской власти: партийные и государственные руководители, рабочий, работница, крестьянка. Появляются счастливые мужчина и женщина, а главное – «счастливая детвора». Иллюстрируется миф о «счастливом детстве», создается ряд каноничных, знаковых определений и понятий, связанных с детьми: «Нигде нет такой заботы о детях, как у нас! Наши дети – самые счастливые, самые здоровые дети в мире»<sup>1</sup>.

Конфетная обертка может быть «прочитана» и как элемент праздника, и как элемент «повседневности», и как «реклама товара», и как «носитель информации» не только о товаре, который она представляет, но и о той культуре, в которой была создана.

В заключение обозначим методические пути использования фантика как исторического источника на уроках истории. Возможны как минимум два варианта такого использования:

1) фантик как иллюстрация к изложению учителя, придающая предлагаемой им характеристике той или иной исторической эпохи достоверность и убедительность;

2) конфетная обертка как средство организации учебного исследования. Примерные темы исследования могут быть следующими.

Спорт и мода на рубеже XIX–XX вв. в изображении конфетной обертки;

Конфетный фантик об архитектуре городов России XIX–XX вв.;

Детская повседневность в изображении конфетного фантика;

Круг литературных предпочтений детей XIX–XX вв. (по материалам конфетных оберток);

Конфетный фантик как отражение модернизма (неорусского стиля, конструктивизма) в искусстве;

Основные герои советской эпохи (анализ конфетных оберток).

Например, детальное рассматривание серий конфетных оберток «Юный пионер» и «Пионеры» позволяет охарактеризовать жизнь и традиции знаменитой детской организации (рис. 43).

---

<sup>1</sup> Сальникова А. А. Указ. соч. С. 93.

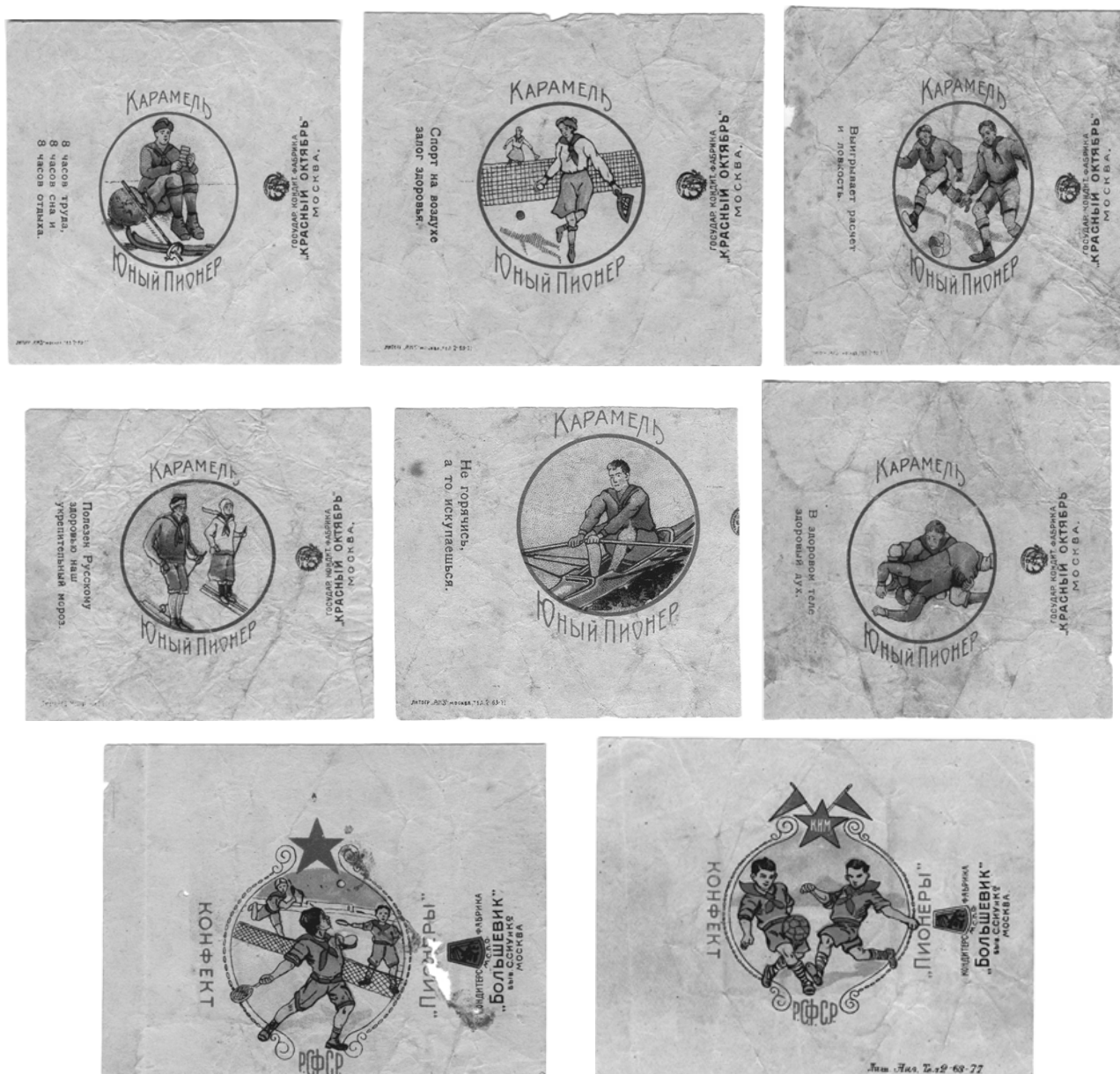


Рис. 43. Конфетные обертки серий «Юный пионер» и «Пионеры»

Приведем *пример задания для учащихся*, работающих с этими сериями фантиков.

1. Рассмотрю серию конфетных обертки «Пионеры» и «Юный пионер».
2. Определи основную идею этих произведений. С какой целью создавались эти изображения?
3. Опиши внешний облик пионера. Из каких деталей состояла пионерская форма?
4. Найди в справочной литературе, что символизировал пионерский галстук. Почему он красного цвета? Обрати внимание на узел галстука. Сравни этот узел с более поздними вариантами завязывания узла. Что символизировал этот узел? Попроси своих родителей (пионеров 1970–1980-х гг.) повязать пионерский галстук.

5. Перечисли занятия пионеров.

6. Каким должен был быть пионер? Какими чертами характера он должен был обладать?

7. Прочитай «Клятву советского пионера». Перечисли основные черты советского пионера по этой клятве. Соотнеси список качеств, составленный по вопросу 6, со списком по вопросу 7. Что появилось нового? Какие качества ты не назвал? Обсуди в классе полученные списки.

8. Какие новые изображения ты бы предложил создателям оберток, чтобы отразить все качества пионеров?

9. Хотелось бы тебе стать пионером? Что тебя привлекает в детской организации?

10. В дополнительной литературе найди указание основных периодов истории пионерской организации в нашей стране. Какими советскими орденами была награждена организация? Какие подвиги совершали юные пионеры?

11. Составь список вопросов к своим родителям о буднях пионеров 1970–1980-х гг. Возьми интервью у родителей. Напиши исследование по теме «Будни советских пионеров». В исследовании используй всю полученную из разных источников информацию.

На данном примере продемонстрировано, как маленький конфетный фантик может стать одним из источников информации о прошлом нашей страны. Работа с ним помогает развивать у ребенка познавательный интерес к изучаемой проблеме, делает тему учебного исследования школьников более актуальной и интересной, эмоционально наполненной.

## **2.6. Подходы к изучению кинофильмов в учебных курсах «Методика преподавания мировой художественной культуры» и «История России XX века»**

*«История распадается не на истории (рассказы), а на образы»  
В. Бенъямин*

Экранные искусства сопровождают современного ребенка с рождения: просмотр мультипликационных фильмов в раннем детстве, кинофильмов в младшем школьном возрасте, сериалов, видеоклипов в подростковом. Каждый день «экранная информация» сопровождает ребенка. Бесспорно, что экранные искусства оказывают мощное воздействие на формирование личности. В связи с этим возникает множество вопросов: «Какие фильмы смотреть?», «Как смотреть фильм?», «Как формировать навыки восприятия экранной информа-



ции?», «Как “увидеть” авторский замысел?» Содержание современного образования не позволяет ответить даже на часть таких вопросов, несмотря на то, что в искусствоведческой, культурологической, методической литературе предлагается множество вариантов изучения экранных искусств на уроках истории, мировой художественной культуры, в рамках элективных курсов, во внеурочной работе со школьниками. В связи с этим очень важно сформировать у будущих преподавателей истории и мировой художественной культуры навыки работы с кинофильмом как источником изучения картины мира, системы ценностей, эстетических предпочтений людей прошлого, определить методы работы с кинотекстом, возможности его использования в учебной и исследовательской деятельности.

Как очевидно из названия, данная статья посвящена характеристике подходов к анализу игровых фильмов в практике обучения студентов по специальностям «История» и «Культурология» в Институте истории, гуманитарного и социального образования НГПУ.

### ***Работа с кинотекстом на занятиях по «Теории и методике обучения культурологии»***

Кинофильмы давно и плодотворно привлекаются специалистами по методике преподавания мировой художественной культуры и педагогами-практиками в процессе изучения культуры XX в. на старшей ступени школы. Данная тема широко представлена в *современных программно-методических материалах* по предмету «Мировая художественная культура».

Так, в программе Л. Г. Емохоновой тема, посвященная киноискусству, включена в раздел «Художественная культура XX в.», на ее изучение отводится 6 часов. Предполагается изучение следующих дидактических единиц: «Кинематограф. Сергей Михайлович Эйзенштейн. “Броненосец «Потёмкин»”. Федерико Феллини. “Репетиция оркестра”»<sup>1</sup>.

В программе Н. В. Загладина и С. И. Козленко<sup>2</sup> изучению кино посвящено несколько тем (табл. 11).

---

<sup>1</sup> Емохонова Л. Г. Мировая художественная культура: программа для 10–11 классов: среднее (полное) общее образование. М., 2007. С. 15.

<sup>2</sup> Загладин Н. В., Козленко С. И. Отечественная культура XX–XXI вв.: искусство и художественная жизнь, наука, образование, спорт: программа курса. М., 2007. С. 4–10.



**Тема «Изучение кинопроизведений» в программе Н. В. Загладина,  
С. И. Козленко «Отечественная культура XX–XXI вв.: искусство  
и художественная жизнь, наука, образование, спорт»**

Тема	Дидактические единицы
Культура России в годы революции и послереволюционное десятилетие	Возникновение отечественной киноиндустрии. Советская власть и новая роль кинематографа
Духовная жизнь СССР в 1930-е гг.	Оптимистический пафос кинематографа. Выдающиеся художники, актеры и режиссеры 30-х гг. XX в.
Искусство в годы Великой Отечественной войны	Отражение патриотического духа военных лет в литературе, музыке, театре и кино
Искусство в первые послевоенные десятилетия	Отражение жизни современников в театре и киноискусстве
Духовная жизнь России на рубеже XX–XXI вв.	Особенности развития театра и кино в постперестроечное время. Проблема поиска новых героев, эксперименты в киноискусстве. Массовое и коммерческое кино

Наиболее полно киноискусство представлено в программе Г. И. Даниловой<sup>1</sup>. На изучение зарубежного кинематографа здесь отводится 3 часа. Предполагается рассмотрение следующих сюжетов: «Рождение и расцвет зарубежного кинематографа», «Выдающиеся достижения американского кино», «Великий немой», «Рождение звукового кино», «Киноавангард XX в.», «Неореализм итальянского кино», «Рождение национального кинематографа».

Отечественный кинематограф представлен следующими вопросами: «Первые шаги отечественного кино», «Картина С. М. Эйзенштейна «Броненосец “Потёмкин”», «Феномен советской музыкальной комедии», «Фильмы о Великой Отечественной войне», «Кинематограф последних лет»; на их изучение отводится 2 часа.

Обратимся к *методическим исследованиям и публикациям* и выделим подходы (контексты) изучения кино на уроках «Мировой художественной культуры».

*Первый подход – изучение кино в рамках формирования виртуального мышления учащихся.*

Понятие «*виртуальное мышление*» вводит Ю. Усов и предлагает понимать под ним процесс познания многомерной пространственно-

<sup>1</sup>Мировая художественная культура: программы для общеобразовательных учреждений, 5–11 классы / сост. Г. И. Данилова. М., 2010.

временной реальности в динамике эмоционально-смысловых соотношений и образных обобщений дискретных единиц<sup>1</sup>. Формирование виртуального мышления предполагает развитие эмоционально-интеллектуальных способностей учащихся, их восприятия, анализа, интерпретации художественной и объективной реальности. Виртуальное мышление вбирает в себя всю историю экранных искусств, все виды познания пространственно-временной реальности, по-разному выявляющие ее на уровне *монтажного, аудиовизуального, пространственного, экранного мышления*.

Богатство эмоциональных, смысловых возможностей воздействия экранных искусств кроется в ассоциативных, полифонических связях, восприятие которых является результатом специального аудиовизуального развития, основы которого Ю. Усов видит в следующем<sup>2</sup>.

Во-первых, автор подчеркивает, что экранная реальность по своей природе дискретна, то есть состоит из фрагментов запечатленной действительности и, следовательно, требует от школьника умений во время просмотра интуитивно соотнести эти фрагменты, выстраивая свое пространство на уровне ассоциативных, эмоциональных, смысловых связей.  $1 + 1 = 3$ : цифра три здесь выступает как третье значение, возникающее в сознании при соотнесении двух значимых частей (дискретных единиц). Каждый кадр несет конкретное значение. Но соединенный с другими единым временем экранного повествования, он обогащается соседними кадрами.

Во-вторых, Ю. Усов указывает, что связь между кадрами устанавливается не в причинно-следственных отношениях, а по смысловой, эмоциональной, ассоциативной переключке значений соотносимых частей, в зависимости от художественного опыта школьника, его умений ощутить, понять взаимосвязь. «Какие чувства, мысли раскрываются в данном экранном повествовании? Что с чем соотносится? Какие возникают эмоциональные, смысловые связи? Как я, зритель, к этому отношусь?».

Наконец, обращает внимание на то, что итог восприятия экранного повествования – чувства, ассоциации, мысли.

---

<sup>1</sup>Усов Ю. Виртуальное мышление школьников в приобщении к различным видам искусства // Искусство в школе (ИШ). 2000. № 6. С. 3–6.

<sup>2</sup>Усов Ю.  $1+1=3$ : об освоении языка экранного повествования // ИШ. 2001. № 5. С. 38–40.

*Второй подход – изучение кино в контексте формирования аудиовизуальной грамотности учащихся, развития навыков восприятия экранных искусств*<sup>1</sup>.

По мнению Л. Баженовой, для того, чтобы эстетическое воспитание и художественное образование в школе стали адекватными современной социокультурной ситуации, необходимо проводить занятия с учащимися по экранной и аудиовизуальной культуре. Аудиовизуальная грамотность поможет учащимся *понимать специфический язык* экранных искусств, подходить к произведениям кино и телевидения как к произведениям искусства.

Педагогическая методика, предложенная Л. Баженовой, направлена на развитие восприятия произведений экранных искусств, она базируется на том, что объектом обсуждения школьников становятся содержание фильма, специфика художественных средств и приемов, использованных в нем, художественно-образная система фильма.

Главной задачей выступает *освоение языка кино* через изучение основных понятий: кадр, раскадровка, монтаж, план, ракурс, кинематографический кадр. Приведем пример заданий, предлагаемых Л. Баженовой, на освоение понятий *план, монтаж*.

Задание для учащихся:

1. Определите виды плана к стихотворению:

*Жан идет к реке,  
Тросточка в руке,  
Шляпа на глазу,  
Клякса на носу.*

2. Сколько картинок-кадров можно нарисовать к этому стихотворению?<sup>2</sup>

Задание на анализ монтажа и кадра:

– назвать в просмотренном фильме эпизоды, где соединение кадров сделано таким образом, что следующий кадр уточняет, помогает лучше понять предыдущий;

– назвать фрагменты фильма, где монтаж использован для показа событий, происходящих в другом месте;

– привести примеры кадров, соединенных по принципу сопоставления: грустный – веселый, серьезный – смешной;

– найти в фильме те эпизоды, где после грустных событий идут веселые, предположить, как это отражается на настроении зрителя;

– найти короткие и длинные кадры, подумать, чем объясняется их длина.

Центральным в освоении языка кино является понятие *монтаж*. О. Алдошиной охарактеризованы различные подходы к определению роли монтажа<sup>1</sup>:

<sup>1</sup>Баженова Л. Основы экранного искусства в школе // ИШ. 2002. № 4. С. 84–90.

<sup>2</sup> Там же. С. 40.

1. *Монтаж создает движение.* Каждый отдельный кадр дает лишь статичное изображение людей и предметов. Но оно оживает, одушевляется в их смене, то есть в монтаже.

2. *Монтаж выстраивает ритм,* рисунок которого складывается из неповторимого сочетания порядка кадров, их длины и величины использованных в них планов.

3. *В монтаже рождается образ.*

4. *Монтаж служит прямым воплощением мысли автора.*

По мнению О. Алдошиной, современная клиповая культура в погоне за визуальными эффектами вновь выдвигает на первый план экспрессивную выразительность монтажа.

*Третий подход – изучение кино в контексте решения художественных задач на стыке разных искусств.*

М. Фомина предлагает несколько вариантов наполнения модуля по изучению киноискусства<sup>2</sup>:

1. *История кино в контексте истории культуры.* Изучение появления кино в 1895 г. как итога развития техники и, одновременно, становления образного языка кино на основе синтеза разных искусств (живописи, архитектуры, литературы, музыки, театра). В рамках этого варианта возможно изучение кино в двух направлениях: как синтетического вида искусства и как продукта технического прогресса.

2. *Становление языка кино как одного из языков искусства.* М. Фомина приводит пример заданий к эпизоду «Завтрак» фильма Ч. Чаплина «Малыш»:

1) Какое настроение появляется во время просмотра этого эпизода?

2) Каковы взаимоотношения главных героев фильма в этом эпизоде?

3) Как помогают детали, использованные режиссером, в раскрытии этих взаимоотношений и характеров героев?

4) Чем отличается использование детали в литературе и в кино?

5) Можно ли назвать этот фильм современным? Аргументируйте свое мнение.

Анализ данного задания позволяет определить *типологию вопросов*. Первый вопрос связан с *эмоциями* учащихся, он позволяет зафиксировать эмоциональный настрой класса. Второй вопрос связан с анализом *сюжета*, выделением основных черт характера героев и характера взаимоотношений между ними. Третий вопрос детализирует сю-

---

<sup>1</sup>Алдошина О. Грамматика кино // ИШ. 2003. № 4. С. 73–77.

<sup>2</sup>Фомина М. Экранная культура в системе работы учителя мировой художественной культуры // ИШ. 2003. № 5. С. 44–48.

жет и позволяет увидеть *символический смысл каждой детали*. Кроме этого, деталь является средством выражения замысла создателей фильма. Четвертый вопрос позволяет *сравнить деталь в литературе и кино*, выделить общие и специфические особенности каждого вида искусства. Пятый вопрос формирует умение учащихся аргументировать *свое суждение*, основываясь на ответах на предыдущие вопросы.

*Кино как способ вхождения в определенную эпоху.* Учащимся предлагается посмотреть такие фильмы, как «Александр Невский», «Иван Грозный», «Пётр Первый». На подобных примерах можно увидеть, какими средствами воссоздается образ эпохи и с каких позиций (гражданских и художественных) это делается.

На примере фильма «Александр Невский» (сцена «Ледовое побоище») предлагается рассмотреть вопрос о синтезе искусств при создании художественного образа, выявить основную идею использования музыки С. Прокофьева, определить роль музыки в фильме. В данном случае музыка является не иллюстрацией, а составляющей драматургии фильма. Предлагается следующее задание учащимся: посмотреть эпизод «Ледовое побоище» без звука, а затем включив звук. Данное задание позволяет определить, что дает для понимания происходящего на экране музыка.

3. *Кино и мифотворчество.* Искусство экрана дает возможность проникнуть в структуру любого мифа; в то же время само кино провоцирует создание новых мифов, запечатлевая героев на экране.

4. *Киноискусство массовое и элитарное.* Материал включает обычно наиболее характерные произведения искусства различных эпох. Важно познакомить учащихся с такими явлениями, как массовая и элитарная культура, без чего не складывается целостная художественная картина мира.

5. *Кино как отражение определенного пласта культуры.* На материале кино можно рассмотреть характерные черты той эпохи, в которую оно было создано, например тоталитарной. Советские фильмы «Цирк», «Свинарка и пастух», «Трактористы» – хороший материал для этого. Можно показать фрагмент из фильма «Кабаре» Б. Фосса (1972 г.), где эпоха воссоздается при помощи художественного образа. В эпизоде «Лесной уголок» поющий старинную немецкую песенку мальчик и начинающая ему подпевать публика создают образ нации, осознающей свою исключительность<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Там же. С. 47.

6. *Кино как способ создания художественного образа.* Образ создается при помощи музыки и изобразительного ряда. Предлагается рассмотреть создание художественного образа на примере кинематографического воплощения темы творчества в фильме «Амадей» М. Формана.

Предлагается задание на осмысление художественных приемов, которые использует автор для воплощения своего художественного замысла. Как относятся к музыке главные герои фильма? Что такое творчество в вашем понимании, в понимании героев фильма, автора?

7. *Синтез кино и театра.* Рассматривается взаимодействие и взаимопроникновение этих искусств. Каждое новое искусство, предъявляя свои границы, оставляет старым искусствам их предмет и территорию. На этих границах идет активное проникновение (театра в кино, кино в театр). Решаются проблемы синтеза звука и изображения, мысли и чувства, проблемы зрителя.

В методической литературе описаны различные пути организации диалога учащихся с киноискусством на уроках «Мировой художественной культуры». Для этого предлагается использовать разнообразные задания на восприятие и интерпретацию экранного текста.

1. Проследите на примерах различных жанров особенности избранной автором формы экранного повествования – линейного, ассоциативного, полифонического.

2. Покажите на примерах лучших фильмов, как взаимодействие внешней и внутренней формы повествования раскрывает глубину характера героев, действительность, мировоззрение авторов.

3. Вопросы для предварительного «чернового» анализа после просмотра фильма суть следующие. Какие впечатления от просмотра остались? Какие образные обобщения возникают в результате соотнесения единиц экранного повествования (событий, сцен, эпизодов, кадров, элементов их композиции)? Какие представления о мире, современной действительности можно открыть в форме экранного повествования в результате соотнесения образных обобщений? Что ты открыл в авторе, в самом себе, оценив экранное произведение? Твое отношение к увиденному. Как форма линейного, ассоциативного, полифонического повествования помогает режиссеру выявить свое отношение к теме? Результаты проведенного анализа используйте для написания рецензий, обзорных статей, творческих портретов режиссеров<sup>1</sup>.

Л. Баженова предлагает такие *методические приемы*, помогающие освоить язык кино:

1) основной методический прием – беседа;

---

<sup>1</sup> Усов Ю. Основы экранной культуры // ИШ. 2005. № 6. С. 73–78.

2) мотивированный повторный просмотр фильма;

3) обсуждение отдельного эпизода;

4) понимание особого колорита, тональности (педагог может предложить детям несколько стихотворных строк или фрагментов музыкального произведения с разной эмоциональной окраской, разным настроением, для того, чтобы учащиеся выбрали наиболее подходящее для характеристики фильма);

5) достраивание художественного образа (просмотр изображения без звука, озвучивание сцены, прослушивание фонограммы, чтобы представить, что происходит на экране, показ цветного кино в черно-белом варианте);

6) использование игровых ситуаций;

7) драматизация.

Задания, помогающие *понять роль звука в драматургии фильма*, могут быть такими: 1) прослушивание фонограммы – продумать раскадровку; 2) фильм без звука – продумать текст героев, звук в кадре; 3) работа с немым фильмом.

Вот пример заданий на понимание роли звука в мультфильме «Ежик в тумане».

Беседа с учащимися: «Обо всех событиях рассказывает автор. Что ты можешь сказать о человеке, который рассказывает нам эту историю? Какой он, по-твоему? Что ты можешь сказать о Ежике? Каким голосом он говорит? Какой голос у Медвежонка? Что нам говорит о характере Медвежонка его голос?».

Озвучивание роли.

Озвучивание фотографии (сцена из фильма): не более двух героев.

Озвучивание фрагмента фильма<sup>1</sup>.

*Вопросы на понимание роли музыки в экранном произведении (к мультфильму «Чиполлино»)*<sup>2</sup>.

К какому герою относится та или иная музыка?

Какое событие – веселое или грустное – происходит на экране?

*Задания на понимание цвета*<sup>3</sup>.

1. Нарисовать кадры к воображаемому фильму.

2. Раскрашивание героев.

3. Просмотр фильма в черно-белом формате.

Таким образом, изучение опыта работы с произведениями киноискусства, накопленного учителями и обобщенного в методической литературе, необходимо для формирования у будущих преподавателей культурологии навыков работы с кинофильмом на уроках «Мировой художественной культуры».

<sup>1</sup> Баженова Л. Основы экранной культуры // ИШ. 2005. № 1. С. 49–54.

<sup>2</sup> Баженова Л. Основы экранного искусства в школе. С. 60.

<sup>3</sup> Там же. С. 61–62.

В процессе изучения дисциплины «Теория и методика обучения культурологии» студенты специальности «Культурология» Института истории, гуманитарного и социального образования НГПУ изучают содержание основных понятий, связанных с киноискусством, определяют специфику кино как одного из видов синтетического искусства, свободно ориентируются в основных направлениях методической науки по изучению кино; выбирают из предложенных выше методических подходов наиболее эффективные пути и средства работы с кинофильмами для учащихся с учетом их возрастных и индивидуальных потребностей.

В процессе обучения у студентов формируются следующие умения: анализировать и воспринимать кинематографический язык; отбирать содержание и технологии обучения для работы в конкретном классе, в рамках основного или элективного курса, разрабатывать программу элективного курса; организовывать «общение» учащихся с произведением киноискусства, исходя из общего целеполагания урока; работать над индивидуальным и коллективным проектом; критически оценивать собственные стратегии анализа и представления результатов собственной профессиональной деятельности.

Будущему педагогу необходимо помнить, что обсуждение кинофильма в каждом конкретном классе направлено на выявление «авторского замысла» и на формирование «авторской позиции» ученика. Умение задавать «открытые» вопросы; организовать обсуждение, где каждый может высказать свое суждение, аргумент, версию, интерпретацию; толерантность; умение выявить проблемы фильма, которые современны и понятны ученику – важные компетенции современного учителя мировой художественной культуры.

### ***Использование кинофильмов в процессе преподавания отечественной истории***

В процессе преподавания истории России XX в. как в школе, так и в вузе кинофильмы традиционно привлекались как *иллюстративный материал*, формирующий эмоционально-оценочное отношение к прошлому, подтверждающий выводы, сделанные на основании других источников. Особенно активно документальные и игровые фильмы востребовались при изучении событий Гражданской и Великой Отечественной войн, культурной жизни эпохи «оттепели». При этом



основным критерием источниковой ценности фильма являлась степень достоверности отраженной в нем реальности.

Одним из последствий «визуального поворота» исторической науки конца XX – начала XXI в. стало обращение исследователей и практикующих педагогов к вопросам о потенциале художественных фильмов как самодостаточных и самооценных источников познания прошлого, о методах их анализа, к определению профессиональной специфики работы историка с кинотекстом в отличие от искусствоведа, культуролога<sup>1</sup>.

В исторических исследованиях последних десятилетий показаны источниковые возможности игрового кино при изучении социальной психологии, менталитета, массового сознания<sup>2</sup>. Мы солидарны с томским исследователем В. Н. Сыровым в том, что кино, по сути своей, является универсальным источником, в силу его всеохватывающего характера и огромного значения в жизни цивилизации XX в.<sup>3</sup> Оно содержит данные для исследования любой сферы социальной, полити-

---

<sup>1</sup> См., например: *Волкова П. С., Гриценко М. В.* Кинотекст в пространстве гуманитарного образования: к постановке проблемы [Электронный ресурс] // Теория и практика общественного развития. 2006. № 3. URL: <http://teoria-practica.ru/-3-2006/education/volkova-gritsenko.pdf> (дата обращения: 01.09.2011); *Назаров А.* Отражение «реальности» в советских хроникальных кинофотодокументах 1930–1940-х гг. // Неприкосновенный запас (НЗ). 2002. № 22. С. 94–97; *Познер В.* Советская кинохроника Второй мировой войны: новые источники, новые подходы // Очевидная история: проблемы визуальной истории России XX ст. Челябинск, 2008. С. 35–54; *Секиринский С.* Кинематографичность истории, историзм кинематографа // ОИ. 2003. № 6. С. 3–7; *Усенко О. Г.* Примерная методология изучения менталитета по игровому кино // Человек – текст – эпоха. Томск, 2006. С. 11–26; *Усманова А.* Научение видению: к вопросу о методологии анализа фильма // Визуальная антропология: новые взгляды на социальную реальность. Саратов, 2007. С. 183–204; *Ферро М.* Кино и история // Вопр. истории. 1993. № 2. С. 47–57; и др.

<sup>2</sup> См., например: *Дашкова Т.* 1) Любовь и быт в кинофильмах 1930-х – начала 1950-х гг. // ОИ. 2003. № 6. С. 59–67; 2) Сюрпризы репрезентации, или Хвост виляет собакой: (опыт анализа неудачного фильма 1935 г.) // НЗ. 2002. № 2. С. 92–93; *Левандовский А. А.* Последняя заставка: фильмы Марлена Хуциева «Застава Ильича» и «Июльский дождь» как источник для изучения исчезающей ментальности // ОИ. 2003. № 6. С. 70–82; *Усенко О. Г.* Жизненные идеалы и нормы поведения русских в «немом» игровом кино (1908–1919) // История страны / История кино. М., 2004. С. 33–55; и др.

<sup>3</sup> *Сыров В. Н.* Кино как исторический источник, или Некоторые размышления по поводу статьи О. Г. Усенко // Человек – текст – эпоха. С. 33.

ческой и культурной жизни. Кинофильмы не только предоставляют богатый материал об устройстве и функционировании различных социальных институтов, но и позволяют выявить такие аспекты, которые ни один другой источник просто не фиксирует (как правило, в силу их самоочевидности и естественности для носителей данной культуры). Кроме того, образ событий, поданный на экране, мог стать фактором, повлиявшим на общественное мнение, соответствующая реакция которого, в свою очередь, могла стать фактором, изменившим ход тех или иных событий<sup>1</sup>.

На наш взгляд, кинофильмы, с одной стороны, являются источником изучения той реальности, которой они были порождены, ее идеалов, ценностей, поведенческих установок, культурных кодов, с другой стороны, они являются мощным инструментом формирования массового сознания и фактором, влияющим на социальное поведение современников.

Вслед за определенной историографической традицией<sup>2</sup>, в практике преподавания советской истории мы рассматриваем кинофильмы не столько с точки зрения отражения в них реальности, сколько как особый способ репрезентации идеологических установок, понимаемых как нормы определения реальности. Как отмечено Т. Ю. Дашковой, постановочная природа художественного кинофильма, его структурированность на разных уровнях (монтаж, звук, игра актеров и пр.) позволяют зафиксировать различные стадии и способы создания, закрепления и трансляции идеологических текстов, как вербальных, так и визуальных. При этом важно обращать внимание не только на то, о чем непосредственно говорить, но и на то, как говорится, что стоит за словами, о чем умалчивается и/или что проговаривается в процессе порождения пропагандистского текста. Отдельную проблему может составить соотношение вербального и визуального, «слова» и «действия» и пр.<sup>3</sup>

В этом смысле первоочередной интерес для нас представляет игровой кинематограф сталинской эпохи. Представляется удачной ха-

---

<sup>1</sup> Там же. С. 29–30.

<sup>2</sup> *Усманова А.* Кино и немцы: гендерный субъект и идеологический «запрос» в фильмах военного времени // *Гендерные исследования*. 2001. № 6. С. 187–205; *Кларк К.* «Чтоб так петь, двадцать лет учиться нужно...»: случай «Волги-Волги» // *Советское богатство: статьи о культуре, литературе, кино*. СПб., 2002. С. 371–390.

<sup>3</sup> *Дашкова Т.* Любовь и быт... С. 59–67.

рактеристика кинематографа тоталитарной эпохи, данная М. Туровской. С ее точки зрения, кино тоталитарной эпохи было направлено на завоевание зрителя в пользу определенной идеологии. «Это делалось разными средствами: иногда средствами тривиальных жанров, иногда средствами прямого идеологического воздействия. Но, тем не менее, в основе всегда лежало внушение этого образа мыслей. Это совсем не значит, что образ мыслей непосредственно усваивался, и что message фильма адекватен его восприятию. Но кинематография как целое, а не только как корпус фильмов, была направлена не на обслуживание, а на внушение. Начиная от организации (административный аппарат, цензура, рекомендательные списки, система “государственной” оценки и проч.) и кончая типологической структурой фильмов, она была сориентирована на эту функцию. Есть и некоторые специфические структурные принципы, устойчивая система ценностей. Тоталитарная система – манихейская, она всегда основана на противоположности “герой – враг”; на иерархии “герой – вождь” (как истина в последней инстанции); на примате сверхценной идеи над человеком. Содержание понятий может быть разное, но структура сходная... Конечно, все эти категории – герой, враг, идея – не исключительная принадлежность кино тоталитарного режима (вспомним, к примеру, религиозные фильмы). Исключительна здесь, скорее, сквозная организация кино как целого и придание статуса реальности символическим понятиям (“расовый враг”, “классовый враг”)»<sup>1</sup>.

Э. Нембах выявил эволюцию сталинской политики в отношении кинематографа, охарактеризовал «участие» И. В. Сталина в советском художественном кино<sup>2</sup>. Е. Добренко наглядно показаны социальные функции кинематографа как важнейшей институции сталинизма<sup>3</sup>. Понимая советское общество как общество идеологического потребления, исследователь рассматривает сталинское кино как эффективный способ идеологического конструирования реальности. Более того, по его мнению, «социализм как идеологический продукт, который несет социальную справедливость, радость труда, весь набор ценностей, можно найти исключительно в песнях Дунаевского, в

---

<sup>1</sup> Кино тоталитарной эпохи [Электронный ресурс] // Искусство кино. 1990. № 1. URL: <http://soveticus5.narod.ru/zhurn/kinotot.htm> (дата обращения: 07.09.2011).

<sup>2</sup> *Nembach E.* Stalins Filmpolitik: Der Umbau der sowjetischen Filmindustrie 1929 bis 1938. St. Augustin, 2001.

<sup>3</sup> *Добренко Е.* Музей Революции: советское кино и сталинский исторический нарратив. М., 2008.

фильмах Александрова и Пырьева, в романах Бабаевского и Кочетова и так далее»<sup>1</sup>.

При анализе художественного фильма как способа репрезентации идеологических установок сталинизма и инструмента идеологического программирования мы опираемся на следующие методологические основания.

1. Идеи Ю. М. Лотмана и его последователей о семиотической интерпретации «культурных текстов» (в том числе и кинотекстов) в соответствии с реконструированными ментальными установками их создателей и той зрительской аудитории, которой они были адресованы<sup>2</sup>.

2. Мы солидарны с О. Г. Усенко в том, что кино является дискурсивным образованием, его центр – сам фильм, а периферия – процессы коммуникации между его создателями и зрителями, а также в среде тех и других, причем к «зрителям» причисляются и лица, от которых зависит судьба фильма (например, цензоры)<sup>3</sup>.

Наиболее приемлемым нам представляется вариант дискурсного анализа художественного фильма, предложенный Ф. Б. Шенком. Рассматривая экранный образ Александра Невского, немецкий исследователь предлагает алгоритм работы с кинофильмом<sup>4</sup>, который положен нами в основу изучения темы «Репрезентации сталинской идеологии в советском кинематографе (на примере фильма С. М. Эйзенштейна “Александр Невский”))» на практическом занятии по истории России Новейшего времени. Выбор фильма объясняется не только его большой популярностью у современников и потомков, явным его соответствием «идеологическому заказу», но и возможностью его использования как историографического источника, позволяющего выявить содержание массовых исторических представлений времени создания фильма. Как верно подмечено А. Усмановой, «любой “исторический” фильм, транскрибируя определенное видение истории, фиксируя его в фильмической форме, делает историческое событие

---

<sup>1</sup> *Добренко Е.* Социалистический реализм и реальный социализм [Электронный ресурс]. URL: <http://artesliberales.spbu.ru/Collegium/critique/dobrenko.pdf> (дата обращения: 03.09.2011).

<sup>2</sup> *Лотман Ю. М.* Семиотика кино и проблемы киноэстетики. Таллин, 1973; *Цивьян Ю. Г.* Историческая рецепция кино: кинематограф в России, 1896–1930. Рига, 1991; и др.

<sup>3</sup> *Усенко О. Г.* Примерная методология изучения менталитета... С. 12–13.

<sup>4</sup> *Шенк Ф. Б.* Александр Невский в русской культурной памяти: святой, правитель, национальный герой (1263–2000). М., 2007. С. 302–394.

интеллектуальным, на самом деле доносит до нас “конфликт интерпретаций”, столкновение различных версий одного исторического события, “ витающих в воздухе ” данной культуры; отсылая к прошлому, “ исторический фильм ” кодирует мифологию современного ему общества, тот способ чтения истории, который данный социум предпочитает всем остальным»<sup>1</sup>.

Для обсуждения студентам предлагаются следующие вопросы.

1. Кино как инструмент формирования советского патриотизма.
2. «Александр Невский» в контексте биографии С. М. Эйзенштейна.
3. Варианты сценария фильма.
4. Фильм как интертекст.
5. Возможные интерпретации «Александра Невского».
6. История восприятия фильма.

Для осмысления предложенных вопросов предлагается следующий перечень источников и литературы.

#### *Литература*

##### *а) основная*

1. Уленбрух Б. Инсценировка мифа: о фильме С. Эйзенштейна «Александр Невский» // Советское богатство: статьи о литературе, культуре и кино. СПб., 2002. С. 316–327.
2. Шенк Ф. Б. Александр Невский в русской культурной памяти: святой, правитель, национальный герой (1263–2000). М., 2007. С. 302–394.
3. Шкловский В. Эйзенштейн. М., 1976.

##### *б) дополнительная*

1. Булгакова О. Фабрика жестов. М., 2005.
2. Витте Г. Проза теории: о биографии Сергея Эйзенштейна, написанной Виктором Шкловским // Советское богатство. С. 328–341.
3. Гирц К. Идеология как культурная система // К. Гирц. Интерпретация культур. М., 2004. С. 225–267.
4. Добренко Е. Музей Революции: советское кино и сталинский исторический нарратив. М., 2008.
5. Кино тоталитарной эпохи [Электронный ресурс] // Искусство кино. 1990. № 1–3. URL: <http://soveticus5.narod.ru/zhurn/kinotot.htm>.

#### *Источники*

1. Кинофильм «Александр Невский». (1938; режиссер С. Эйзенштейн; сценаристы П. Павленко, С. Эйзенштейн).
2. Эйзенштейн С. М. Александр Невский // Избр. произведения. М., 1964. Т. 1. С. 165–174.
3. Эйзенштейн С. М. (совм. с Павленко П. А.). Александр Невский: литературный сценарий // Избр. произведения. М., 1971. Т. 6. С. 155–196.

---

<sup>1</sup> Усманова А. «Визуальный поворот» и гендерная история [Электронный ресурс] // Гендерные исследования. 2000. № 4. С. 149–176. URL: [http://www.i-u.ru/biblio/archive/usmanova\\_visualniy](http://www.i-u.ru/biblio/archive/usmanova_visualniy) (дата обращения: 19.09.2011).

4. Тихомиров М. Н. Издевка над историей // Историк-марксист. 1938. № 3. С. 92–96.

Обсуждение вопроса о кино как инструменте формирования советского патриотизма предполагает выяснение и характеристику идеологического, общественно-политического, эстетического контекста эпохи создания фильма, требует обращения к характеристике сталинской кинополитики, к текстам руководителей советского государства о задачах кинематографа, к рассмотрению планов директора Государственного управления кино- и фото-промышленности Б. З. Шуляцкого о создании советского Голливуда<sup>1</sup>. Для понимания истории создания фильма важно владеть информацией об эстетических исканиях и творческих экспериментах режиссеров-новаторов советского кинематографа Д. Вертова, В. Пудовкина, А. Довженко, Г. Александрова, о новациях в области киномонтажа, становлении официозного кинематографического дискурса и пантеоне исторических героев советского кино 1930–1950-х гг.<sup>2</sup>

Разговор о месте «Александра Невского» в творческой биографии С. М. Эйзенштейна позволяет уточнить мотивы и субъективно-личностный контекст создания фильма, расширить представления о взаимоотношениях художника и власти, попытаться понять первоначальный замысел картины. Достаточно обширное и разноплановое мемуарное и публицистическое наследие Эйзенштейна и его современников дает возможность реконструировать социально-психологическую атмосферу создания фильма, демонстрирует ожидания от костюмированной исторической картины ее заказчиков (в лице руководства «Мосфильма», Государственного управления кинопромышленности, высшего партийного руководства страны) и заинтересованных современников (в особенности представителей профессионального сообщества историков).

Сравнительный анализ сценариев фильма (первоначального сценария П. А. Павленко, второго совместного варианта Павленко и Эйзенштейна, итогового текста) демонстрирует роль сценаристов в процессе создания фильма. Исследовательская литература о фильме де-

---

<sup>1</sup> Более подробно об этом см.: *Булгакова О.* Советское кино в поисках «общей модели» // *Соцреалистический канон.* СПб., 2000. С. 146–165; *Лажусен Т.* От несинхронизированного смеха к пост-синхронизированной комедии, или Как сталинский мюзикл догнал и перегнал Голливуд // *Советское богатство.* С. 342–357.

<sup>2</sup> В. Петров, «Пётр Первый» (1937–1939 гг.); В. Пудовкин, «Минин и Пожарский» (1939 г.); В. Пудовкин, М. Доллер, «Суворов» (1941 г.); И. Савченко, «Богдан Хмельницкий» (1943–1946 гг.); и др.

дает возможным обсуждение вопроса об исторических источниках, на которые опирались сценаристы, о влиянии современного им историографического и идеологического дискурса на содержание сценария. Образ коллективного автора кинотекста становится более очевидным в результате реконструкции истории создания фильма, выяснения и сопоставления замыслов его оператора (Э. Тиссе), композитора (С. Прокофьева), исполнителей главных ролей.

Выяснение и обсуждение студенческих интерпретаций фильма целесообразно после его комментированного просмотра с разбивкой на эпизоды, выяснением их замысла, кинематографических приемов, используемых для их реализации. Продуктивно сопоставление реплик главных героев фильма с библейскими текстами, фольклорными источниками, речами И. В. Сталина, уже предпринятое Ф. Б. Шенком<sup>1</sup>, с внешне- и внутривнутриполитическим контекстом времени создания картины. Для выяснения интенций коллективного автора фильма с точки зрения их влияния на формирование социальных идентичностей современников и содержания их исторического сознания, продуктивно обсуждение вопроса о том, на конструирование каких идентичностей претендовали авторы, какова иерархия этих идентичностей. Важно понять, как воплощается в фильме миф о «большой семье»<sup>2</sup>, какие герои были призваны ее символизировать, каков перечень и содержание образов врага, столь актуального для советского идеологического дискурса<sup>3</sup>.

Одним из наиболее интересных является вопрос о реакции зрителей на фильм. В составленном нами ридере содержатся фрагменты текстов из периодических изданий 1938–1939 гг. (журналов «Кино» и

---

<sup>1</sup> Шенк Ф. Б. Указ. соч. С. 323–353.

<sup>2</sup> Кларк К. Сталинский миф о «великой семье» // Соцреалистический канон. С. 785–796.

<sup>3</sup> См., например: Рыклин М. Немец на заказ: образ фашиста в соцреализме // Соцреалистический канон. С. 814–829; Гудков Л. Идеологема врага: «враги» как массовый синдром и механизм социокультурной интеграции // Образ врага. М., 2005. С. 7–79; Сенявская Е. С. Противники России в войнах XX в.: эволюция «образа врага» в сознании армии и общества. М., 2006; Назаров А. Трансформация образа врага в советских хроникальных кинофотодокументах июня-декабря 1941 г. // Образ врага. С. 175–188; Колесникова А. Образ врага периода «холодной войны» в советском игровом кино 1960–1970-х гг. // ОИ. 2007. № 5. С. 162–168; и др.

«Историк-марксист», газет «Большевицкая смена», «Ударник», «Пионерская правда», «Литературная газета» и др.), материалы конференции, посвященной советскому историческому и революционному кино (М., 1940), свидетельствующие о рецепции фильма представителями разных возрастных, профессиональных, региональных сообществ. В ходе обсуждения особенностей зрительского восприятия фильма желательно сопоставить, как был понят и интерпретирован message создателей картины, от каких факторов зависело восприятие фильма, как именно интерпретировались художественных образы, созданные его авторами, какие ассоциации, параллели вызывал он у современников. Для понимания идеологического и внешнеполитического контекста актуализации кинофильма важно уточнение его «прокатной истории». В частности, факт исчезновения «Александра Невского» из программ кинотеатров после заключения пакта Молотова-Риббентропа и его возвращение на экран 23 июня 1941 г.

Для уточнения студенческих интерпретаций предлагается написание эссе на следующие темы.

1. Согласен ли ты с утверждением М. Ферро о том, что «Александр Невский» показал СССР 1938 г. «таким, каким хотели видеть страну ее руководители»?

2. Образ Александра Невского и образ И. В. Сталина – насколько очевидны аналогии?

Фильмы 1930–1950-х гг. являются объектами самостоятельных студенческих исследований, предусмотренных программой курса «История России Новейшего времени». Студентам предлагаются для осмысления следующие темы:

Любовь и быт в кинематографе 1960–1970-х гг.;

Образ врага в кинофильмах 1930–1950-х гг.;

Репрезентации советскости в фильмах М. Э. Чиаурели;

Исторические кинофильмы 1930–1940-х гг. как инструмент формирования культурной памяти современников;

Галерея героев современности в комедиях Э. А. Рязанова 1950–1970-х гг.;

Частное и публичное в кинематографе эпохи оттепели;

Образ женщины в киномюзиклах 1930–1950-х гг.

Результаты освоения дискурсного анализа фильмов студенты могут продемонстрировать на коллоквиуме по теме «Советское игровое кино как источник изучения социального мифотворчества: версии власти и интеллектуальных элит». Студентам для прочтения рекомендуется следующая литература.

1. Беньямин В. Произведение искусства в эпоху его технической воспроизводимости: избр. эссе. М., 1996.

2. Бойм С. Общие места: мифология повседневной жизни. М., 2002.

3. Вайль П. Кубанские казаки в поисках радости: быт // Искусство кино. 1996. № 4. С. 127–130.



4. Кракауэр Э. Природа фильма: реабилитация физической реальности. М., 1974.
5. Маматова Л. Модель киномифов 30-х гг. // Кино: политика и люди (30-е гг.). М., 1995. С. 52–78.
6. Тейлор Р. К топографии утопии в сталинском мюзикле: почему бы и не сталинский мюзикл? // Советское богатство. С. 358–370.

На коллоквиуме предлагается не только обсудить работы историков, киноведов, специалистов в области Visual Studies, но и предложить свой вариант определения понятия «социальный миф», обосновать свое видение роли кинематографа в процессе социального мифотворчества. На коллоквиуме студенты представляют результаты индивидуальной и групповой работы над проектом «Кинофильм ... как воплощение социального мифа о ...». Выбор кинотекста в качестве источника, подбор литературы по теме проекта, выбор структуры и формы презентации результатов проекта осуществляется участниками коллоквиума самостоятельно. В качестве метода анализа фильма рекомендуется метод дискурсного анализа. Студентами НГПУ и магистрантами Омского государственного педагогического университета, участвовавшими в коллоквиумах по предложенной теме в 2009–2011 гг., были, в частности, предложены такие темы:

Конструирование мифа о дружбе народов в комедии «Цирк» Г. А. Александрова;  
Миф об идеальном ученом в комедии Г. А. Александрова «Весна»;

Конструирование идеального образа советской деревни в музыкальных комедиях И. А. Пырьева.

Кинофильмы привлекаются не только в процессе изучения базового курса «История России Новейшего времени», но и в курсах по выбору. Например, в рамках курса «История советской повседневности» рассматривается тема «Кинофильмы как источник изучения советской повседневности 1960-х гг.». На практическом занятии по теме обсуждается следующий круг вопросов.

1. Специфика художественных фильмов как источника изучения советской повседневности.

2. Пространство частной жизни (способы репрезентации своего «я», семья, друзья) в кинофильмах 1960-х гг.: нормативность и индивидуальность.

3. Репрезентация бытовых аспектов советской повседневности в кинотекстах: жилище, одежда, питание.

4. «Что такое хорошо и что такое плохо?»: образ героя советского кинематографа в интерьере повседневности.

#### *Литература*

##### *а) основная*

1. Дашкова Т. Границы приватного в советских кинофильмах до и после 1956 г.: проблематизация переходного периода // СССР: территория любви. М., 2008. С. 156–164.

2. Глебкина Н. «Свет мой зеркальце скажи»: репрезентация и конструирование повседневности в советском художественном кинематографе 60-х гг. // Культурология: дайджест. 2010. № 1. С. 107–118.

3. Каспэ И. М. Границы советской жизни: представления о «частном» в изоляционистском обществе // НЛО. 2009. № 100. С. 527–547; № 101. С. 185–206.

*б) дополнительная*

1. Аннинский Л. Шестидесятники и мы. М., 1991.

2. Брусиловская Л. Б. Культура повседневности в эпоху «оттепели»: метаморфозы стиля. М., 2001.

3. Булгакова О. Фабрика жестов. М., 2005.

4. Вайль П., Генис А. 60-е: мир советского человека. М., 1998.

5. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни. М., 2000.

6. Каспэ И. «Съесть прошлое»: идеология и повседневность гастрономической ностальгии // Пути России: культура – общество – человек. М., 2008. Т. 15. С. 205–218.

7. Кинематограф оттепели. Книга первая. М., 1996–2002. Кн. 1–2.

8. Лебина Н. Энциклопедия банальностей: советская повседневность: контуры, символы, знаки. СПб., 2006.

9. Усманова А. Повторение и различие, или Еще раз про любовь в советском и постсоветском кинематографе // НЛО. 2004. № 68. С. 179–213.

*Источники – кинофильмы*

1. А если это любовь? (1961; режиссер Ю. Райзман).

2. Берегись автомобиля (1966; режиссер Э. Рязанов).

3. Девять дней одного года (1961; режиссер М. Ромм).

4. Долгая счастливая жизнь (1966; режиссер Г. Шпаликов).

5. Дом, в котором я живу (1957; режиссер Л. Кулиджанов).

6. Еще раз про любовь (1968; режиссер Г. Натансон).

7. Застава Ильича (1965; режиссер М. Хуциев).

8. Звонят, откройте дверь (1965; режиссер А. Митта).

9. Июльский дождь (1965; режиссер М. Хуциев).

10. Когда деревья были большими (1962; режиссер Л. Кулиджанов).

11. Легкая жизнь (1964; режиссер В. Дорман).

12. Мне двадцать лет (1965; режиссер М. Хуциев).

13. Неоконченная повесть (1955; режиссер Ф. Эрмлер).

14. Рабочий поселок (1965; режиссер В. Венгеров).

15. Три тополя на Плющихе (1968; режиссер Т. Лиознова).

16. Я шагаю по Москве (1963; режиссер Г. Данелия).

Для анализа фильмов как источников изучения истории повседневности представляются оптимальными эпистемологические принципы, предложенные одним из теоретиков визуальной истории А. Усмановой: «... наибольшей значимостью в фильме обладает *неявное* содержание (невидимое и неочевидное) – то, что фильм проговаривает помимо желания и сознательных интенций его создателей, то, что вычитыва-

ется “между строк” рассказываемой истории (“неписанные ценности” данного общества, “случайные свидетельства”); “читая” эксплицитное содержание фильма, нужно уметь восстановить элементы той реальности, которую он репрезентирует и которая в него вошла как неявный и неосознаваемый фон;

– все категории фильмов должны учитываться историком в его исследовании; при этом нужно знать законы жанров и эстетические конвенции, то есть владеть основами кинотеории, включать анализ фильма на всех его уровнях – уровне поверхностных нарративных структур, формально-эстетическом, стилистическом, наконец, на уровне пресловутого “третьего смысла” (Р. Барт) – в собственно исторический анализ, иметь представление о специфике медиума – от хроники до художественного кино, от фильма откровенно пропагандистского до отвлеченно эстетского (в традиции *cinema d’art*);

– кинематограф может рассматриваться не только как источник исторического исследования, но и как “параллельная” история или “контр-история” (М. Ферро), то есть иной тип исторического дискурса, который может противоречить дискурсу официальной истории и письменной истории в целом»<sup>1</sup>.

Таким образом, при изучении истории России XX в. игровые и документальные фильмы могут быть привлечены как исторический и историографический источник и использованы для изучения самого широкого спектра сюжетов политической, экономической, военной, социальной, культурной «историй». Однако, с нашей точки зрения, наиболее перспективно обращение к кинотекстам для исследования «второй реальности» (мира идей, чувств, представлений).

Дискурсный анализ художественных фильмов способствует формированию у студентов как общекультурных и общепрофессиональных, так и профессиональных компетенций. Он предоставляет возможность использовать знание современных проблем науки и образования при решении образовательных и профессиональных задач; развивает способность к самостоятельному освоению новых методов исследования; позволяет осуществлять профессиональное и личностное самообразование, проектировать свой дальнейший образовательный маршрут; использовать индивидуальные креативные способности для оригинального решения исследовательских задач; формирует готовность самостоятельно осуществлять научное исследование с использованием современных методов науки.

---

<sup>1</sup> Усманова А. «Визуальный поворот» и гендерная история.

## 2.7. Использование рекламы как исторического источника при изучении предметов гуманитарного цикла

Современную повседневность невозможно представить без рекламы. Канадский философ Маршалл Маклюэн писал: «Реклама – это спрессованный образ повседневности. Она аккумулирует чувства и опыт всего общества. В идеале реклама стремится к гармонии человеческих импульсов и желаний, к интеграции общества вокруг общих целей»<sup>1</sup>.

Разнообразны определения рекламы, представленные в понятийном аппарате различных наук. Реклама – это «статья в свою защиту», «диалог с людьми», «планомерное воздействие на человеческую психику», «оценка товаров и услуг», «эффективный способ торговли», «умение продавать», «вторжение», «искусство убеждения». Различны контексты изучения рекламы – реклама как часть маркетинга, как социальный институт, как мифологема, как сумма технологий, как элемент массовой культуры, как семиотическая система, как ответвление массовой коммуникации, как вид синтетического искусства и др.

Большинство исследований, появившихся в последнее десятилетие, посвящено изучению различных аспектов рекламы. Условно можно выделить несколько направлений.

Первое – *историческое*. История рекламы представлена в работах В. В. Учёновой, Н. В. Старых, Л. Г. Березовой, В. Л. Музыканта, Л. С. Школьника, Е. В. Сальниковой и др.<sup>2</sup> Авторы рассматривают эволюцию рекламы с древнейших времен до наших дней, основные типы рекламы, характерные для каждой исторической эпохи, выделяют особенности различных композиционных решений рекламных произведений и др.

Второе – *культурологическое*. В исследованиях В. В. Учёновой, Н. В. Старых актуализируется символический смысл многих явлений повседневной жизни и произведений искусства, в том числе рекламы, но также ритуала, моды, правил поведения, церемоний<sup>3</sup>. В исследовании И. Г. Пендиковой детально рассматриваются архетипические и

---

<sup>1</sup> Цит. по: Мудров А. Н. Основы рекламы: хрестоматия. М., 2010. С. 25.

<sup>2</sup> См.: Учёнова В. В., Старых Н. В. История рекламы. М., 2008; Березовая Л. Г. История мировой рекламы, или Старинные рецепты изготовления «бесплатного сыра». М., 2008; Музыкант В. Л. Реклама в действии: история, аудитория, приемы. М., 2007; Школьник Л. С. Уроки рекламных королей. М., 1998; Сальникова Е. В. Эстетика рекламы: культурные корни и лейтмотивы. М., 1996; и др.

<sup>3</sup> Березовая Л. Г. Указ. соч. С. 15–16.

символические смыслы, мифологические сюжеты, заложенные в современной рекламе как специфические инструменты эффективности современной рекламы, как универсальные средства коммуникации<sup>1</sup>.

Определению места и роли рекламы в контексте массовой культуры посвящены учебные пособия В. В. Учёновой<sup>2</sup>, А. Ю. Лазебниковой, О. О. Савельевой, Е. В. Ерохиной, А. В. Захарова.

Третье – *экономическое*, представленное в работах Е. В. Ромат, А. Н. Мудрова, А. В. Костиной, Э. Ф. Макаревич и О. И. Карпухина<sup>3</sup>. Здесь исследуется современное состояние рекламы, роль и место рекламы в современном обществе, взаимосвязь рекламы и теории коммуникации, основные этапы и технологии разработки рекламных произведений и пр.

Реклама прочно вошла в жизнь современных детей. Ребенок ежедневно встречается с рекламой различных видов и жанров, подвергается ее воздействию. Приобретая рекламируемый товар, копируя действия героев рекламы, он заимствует образцы поведения, включает в свою речь рекламные слоганы. Реклама создает определенный эмоциональный настрой (веселит, раздражает и др.).

Содержание образования в современной школе, к сожалению, не предусматривает изучение рекламы в различных контекстах (историческом, культурологическом, экономическом, психологическом, филологическом), не предполагает формирования у учащихся навыков восприятия рекламы как одного из видов синтетического искусства, навыков работы с рекламой как с историческим источником. Вместе с тем, в работе с рекламой можно выделить несколько потенциальных предметных направлений.

1. Изучение *рекламы на уроках истории* как специфического источника, который с одной стороны, фиксирует элементы повседневности, с другой, конструирует идеальные представления об обществе, внедряет стереотипы (эстетические, социальные) в массовое сознание.

2. Работа с *рекламой на уроках мировой художественной культуры*: выяснение роли, места рекламы в развитии массовой культуры, развитие у учащихся умений работы с рекламой как с одним из видов синтетического искусства (формирование умений выделять архетипические образы, мифологические особенности в сюжете рекламы,

---

<sup>1</sup> Пендикова И. Г. Архетип и символ в рекламе. М., 2008.

<sup>2</sup> Учёнова В. В. Реклама и массовая культура: служанка или госпожа? М., 2008.

<sup>3</sup> См.: Ромат Е. В. Реклама. СПб., 2008; Мудров А. Н. Основы рекламы. М., 2005; Костина А. В., Макаревич Э. Ф., Карпухин О. И. Основы рекламы. М., 2009; и др.

определять рекламу как часть массовой коммуникации, в русле которой создаются и распространяются информативно-образные, экспрессивно-суггестивные тексты, адресованные группам людей с целью побудить их к выбору определенного товара)<sup>1</sup>.

3. Выявление особенностей социальной рекламы на уроках *обществознания и права*. В данном случае важная роль отводится воспитательной функции рекламы. Также реклама может быть представлена как социальный институт современного общества, моделирующий у общества идеальный вариант потребления, как система, формирующая потребительский идеал<sup>2</sup>.

4. Представление рекламы в курсе *экономики* с акцентом на ее возможности в продвижении товара на рынке, на понимании логики рекламы, психологии коммуникативного призыва, на выделении факторов ее эффективности.

В данной главе будет представлен вариант работы с рекламными произведениями на уроках истории, определены характерные особенности рекламы как исторического источника, выявлены его образовательный, воспитательный и развивающий потенциал для учащихся.

Основными *целями изучения рекламы на уроках истории* являются:

- создание у учащихся представлений о характерных особенностях рекламы как исторического источника, об историческом становлении рекламы в культуре, ее социально-психологических, экономических и эстетических предпосылках;
- определение места рекламы в социокультурной истории Западной Европы и России;
- создание представлений о повседневности определенной исторической эпохи;
- обучение школьников приемам анализа изобразительных элементов рекламы, выявлению замысла рекламного образа, развитие опыта эмоционально-оценочной деятельности;
- формирование умения анализировать и воспринимать информацию из рекламных источников различного типа, работать над индивидуальным и коллективным проектом.

На уроках истории можно использовать две *стратегии изучения рекламы*: 1) объяснительно-иллюстративная: реклама является иллюстрацией объяснения учителя, используется для воссоздания «коло-

---

<sup>1</sup> Учёнова В. В., Старых Н. В. Указ. соч. С. 7.

<sup>2</sup> Массовая культура / А. Ю. Лазебникова, О. О. Савельева [и др.]. М., 2005. С. 158.

рита» эпохи, для создания образа исторического периода (например, торговые вывески Средневековья, рекламные плакаты СССР); 2) работа с рекламным произведением как с историческим источником.

Далее речь пойдет о реализации второй стратегии изучения рекламы на уроках истории.

Прежде всего, необходимо определить *специфические особенности рекламы* как источника наших знаний о прошлом. Первая особенность – *фиксация элементов повседневности в рекламном произведении*. В рекламном произведении часто используются сюжеты, знакомые потребителю: повседневная жизнь семьи в привычном интерьере, фрагменты действительности (пейзаж, архитектурные сооружения, мода, предметы быта и др.). Выявляя эти элементы, можно составить представление о реальности определенной эпохи.

Вторая особенность – *конструирование идеальных представлений об обществе*. Реклама как социальный институт формирует идеальные представления об обществе, потреблении, семье. Зачастую реклама является мифологемой (социальной иллюзией). Транслируемая мифологема совпадает с ожиданиями общества и становится средством объединения людей разных полов, возрастов, культур<sup>1</sup>. Например, мифологема «Социалистическое государство – государство продуктового изобилия», которая конструировалась в советское время, отразилась и в рекламе Моссельпрома в 1930-е гг., и в рекламе дефицитных продуктов (икры, крабов, шоколада и др.) в послевоенное время второй половины 1940-х – начала 1950-х гг.

Рекламное произведение имеет определенную *структуру*. В специальной литературе предложены несколько моделей выделения структурных элементов рекламного произведения. Так, модель рекламного послания, предлагаемая С. Юдиным, включает *цвет – изображение – субтитр (слоган)*<sup>2</sup>.

Цвет физически влияет на психику адресата и на образ. Изображение – более сложный элемент, он может быть статичным или динамичным. Цвет и изображение в рекламном образе автономны, поскольку являются производными искусства. Субтитр (слоган) трактуется цвет и изображение, наполняя их смыслом. Все три компонента находятся в тесном соподчинении: цвет и изображение сужают изначальный смысл и по этой причине трактуются слоганом.

---

<sup>1</sup> Там же. С. 169.

<sup>2</sup> Юдин С. Рекламный образ: умение являть // Реклама. 1999. № 3. С. 35–37.

Понятие «слоган» (sluagh-ghairm) восходит к галльскому языку и переводится как «боевой клич». В России понятие «слоган» появилось в 90-е гг. XIX в. Оно было заимствовано из англоязычной терминологии. Однако слоганоподобные фразы были издавна широко представлены в ярмарочной рекламе. Например, рифмованные двустишья, зафиксированные на Ишимской ярмарке Тобольской губернии: «Сбитень горяч! Кипит, клокочет! Кто выпьет, еще захочет! Вот сбитень! Вот горячий! Пьет приказной, пьет подъячий, пьет мужик с бородой, пьет парень молодой!». И простые призывы: «Стерлядь, щука, язь! Рыба сухая, соленая, мороженная!»; «Мед, воск из Томска! Мед алтайский, пахучий, сладкий!».

Первая реклама отличалась особым размером, сложным строением. На любой ярмарке можно было услышать остроумные монологи продавцов, всегда включавшие в себя обращение к покупателю и характеристику продаваемого товара: «Пироги! Пирог ирбейский, с рыбой тюменской, на гривну десяток, кушайте, питайтесь, в тоску не ударяйтесь!», или: «Подь-поди! Купи пироги! Эх, вкус заморский, гусь шатровский, баранина степная, мука пуховая!»<sup>1</sup>. Информация, извлеченная из рекламного слогана (в данном случае из ярмарочного двустишья), позволяет воссоздать географию представленных ярмарочных товаров.

В конце XIX в. появляются короткие рекламные девизы и в прессе. Приведем пример рекламы, опубликованной в газете «Сибирская жизнь»: «Цветочный од-де-ко-лон. Новинка из Франции. Дешево»<sup>2</sup>.

Уже в то время начинает очерчиваться и круг часто употребляемых в рекламе слов, которые для слоганов того времени являются ключевыми: «новинка», «дешево», «требуйте».

В советское время развитие рекламного слогана продолжалось. Примером является известное стихотворение-слоган В. Маяковского: «Лучше сосок не было и нет, готов сосать до старости лет». Короткие рекламные фразы использовались государственными предприятиями: «Летайте самолетами Аэрофлота»; «Храните деньги в сберегательной кассе»<sup>3</sup>.

Информация, выявленная при анализе рекламного произведения, позволяет учащимся воссоздать фрагменты повседневной жизни, круг предпочтений людей определенной эпохи, их представлений о соци-

---

<sup>1</sup> Осколков М. Ехала деревня на ярмарку // Тюмень литературная. 1993. № 25.

<sup>2</sup> [Реклама] // Сиб. жизнь. 1904. № 14.

<sup>3</sup> Бернадская Ю. С. Текст в рекламе. М., 2009. С. 5–6.



альном идеале, выявить эволюцию рекламного образа, провести параллели с рекламными слоганами современности.

В данной модели отсутствует рекламный текст (помимо слогана). Однако зачастую (особенно в XIX в.) реклама содержала массу дополнительной информации: адрес производителя и/или продавца, характеристику товара, описание преимуществ производителя и/или торговца – их награды и регалии и др.

*Текстовые элементы рекламы* неоднородны. Условно текст можно подразделить на *заголовок – основной рекламный текст – рекламные реквизиты*.

Заголовок – очень важная часть рекламы. В заголовке содержится суть рекламного обращения и главный аргумент. Основной рекламный текст предоставляет потребителю всю необходимую информацию о товаре. Основная мысль рекламы легче воспринимается потребителем, если она сформулирована в начале или в конце текста. Это объясняется законом памяти: лучше всего запоминается то, что находится в начале или в конце текста. Рекламные реквизиты – основная справочная информация, которая дается в конце рекламного текста и является контактной информацией: адрес, телефон, ссылки на документы и др.

Таким образом, структурные элементы, представленные в рекламном произведении и необходимые для извлечения информации из исторического источника, суть следующие: *текст (заголовок – основной рекламный текст – рекламные реквизиты – рекламный слоган) – изображение – цвет*.

Более сложная работа с рекламным произведением – это выявление зафиксированного в нем *рекламного образа*. Четко выстроенная структура образа и его смысловое содержание активизируют восприятие адресата, запуская механизм рекламной коммуникации, влияя на ее эффективность<sup>1</sup>. Прежде чем воплотиться в материальную форму, *рекламный образ* рождается на стадии замысла. Одни исследователи считают, что рождение замысла происходит под влиянием идеи, другие главенствующее место отдают образу. Идея абстрактна и субъективна, выявить ее на основе анализа рекламного произведения достаточно сложно. Идея – это суть, основная мысль произведения, которая имеет вербальную форму, воплощенную в рекламный слоган (рекламный девиз)<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Анашкина Н. А. Рекламный образ. М., 2010. С. 77.

<sup>2</sup> Там же. С. 79.

Определенная сложность в работе с рекламой заключается в представленности разнообразной «*палитры жанров*». Это и «крики улиц» – устное рекламное объявление, и афиша, прејскурант, буклет, и рекламное объявление, реклама под псевдонимом (рекламная заметка, рекламный отчет, рекламный репортаж, рекламное письмо и др.), и плакат, вывеска, витрина, pos-материалы, и радиореклама, телереклама, интернет-реклама<sup>1</sup>.

По мнению специалистов, уже в первобытное время можно говорить о символизации (наделение предметов и знаков дополнительными смыслами) как о культовой проторекламе. В античном обществе носителями рекламного слова стали городские глашатаи; существовала определенная жанровая дифференциация устной рекламы в античном городе; появилась первая письменная реклама – граффити и альбум (часть городских стен в Риме окрашивалась белой краской для размещения текущих объявлений), афиши, политическая и конфессиональная реклама. В Средневековье рекламные жанры обогатились и стали намного разнообразнее: «крики улиц», ярмарочные жанры рекламы, торговая и цеховая эмблематика, письменная реклама. В Новое время появляются новые рекламные жанры: каталог, проспект, прејскурант, газетная и журнальная реклама и др.<sup>2</sup> XX век приносит глобальные изменения в мир рекламы: появляются радиореклама, телереклама, Интернет-реклама; компании выстраивают стратегии рекламы, появляются рекламные агентства и несколько крупных школ рекламного дела.

Характеристика каждого жанра рекламы достаточно трудоемка, поэтому определим пути анализа лишь некоторых из них.

*Устное рекламное объявление* состояло из одного-двух слов, включало лишь название товара; эмоциональное воздействие на покупателя оказывала лишь интонация. Постепенно усложняясь, устная реклама включала рифмованные двестишья, речитатив. Позже как одно из средств эмоционального воздействия стало использоваться изображение. Афиша (как первый письменный вариант рекламы) включала элементы орнамента, различные шрифты, иллюстрации, сообщала о значимом мероприятии с указанием места и времени проведения. На основе афиши сегодня конструируется радио- и телереклама.

*Буклет* представляет собой сфальцованный в один или несколько раз лист бумаги с текстом и иллюстрациями. Pos-материалы – это ма-

---

<sup>1</sup> Реклама: палитра жанров / В. В. Учѐнова, Т. Э. Гринберг [и др.]. М., 2004.

<sup>2</sup> Учѐнова В. В., Старых Н. В. Указ. соч.

териалы, используемые на местах продаж («point-of-sales»), широкий круг рекламных носителей, рекламной графики и специального торгового оборудования, используемые для стимулирования сбыта товаров<sup>1</sup>. Независимо от жанра, реклама как источник имеет специфические особенности, перечисленные выше.

На уроке истории возможен следующий *алгоритм работы* с рекламным произведением:

1. Определение времени и места создания рекламного произведения. На этом этапе возможны два варианта работы: исторический контекст определяет учитель или учащиеся самостоятельно предполагают (по текстовым или иллюстративным элементам), когда и где была создана реклама.

2. Выявление жанра рекламы (устное рекламное объявление, афиша, прейскурант, буклет, рекламное объявление, реклама в периодических изданиях: реклама по псевдонимом (рекламная заметка, рекламный отчет, рекламный репортаж, рекламное письмо и др.), плакат, вывеска, витрина, pos-материалы, радиореклама, телереклама, Интернет-реклама).

3. Выделение структурных элементов рекламы. Для текстовой рекламы это рекламный слоган-заголовок – основной рекламный текст – рекламная информация о производителе (реквизиты). Для рекламы с изображением: цвет – изображение – рекламный слоган.

4. Выявление целевой аудитории (кто является адресатом рекламы).

5. Работа с изображением:

а) обнаружение в рекламе архетипов и символов (этот этап анализа достаточно сложен и требует привлечения дополнительных знаний из области искусства, литературы, психологии, мифологии, философии и др.);

б) выявление в рекламе «фотографий» реальной жизни эпохи, элементов повседневности: архитектурного облика городов, бытовых подробностей, одежды (моды), технических новинок эпохи;

в) определение в рекламе элементов конструирования (идеологического, социального, эстетического): использование определенных изображений для создания мифологем (социальной иллюзии) о «стране, в которой живу», «о товаре, который приобретаю», «о воплощении мечты» и др. Важно постараться выявить элементы конструирования идеального общества в настоящем/прошлом/будущем историческом времени.

---

<sup>1</sup> Там же. С. 226–228.

6. Анализ текстовой информации: какой товар рекламируется; основные характеристики товара; аргументы в «защиту» товара; информация о производителе – личные данные, местонахождение производства и др.

7. Выявление *основной идеи рекламы*, механизма формирования рекламного образа: с какой целью создано рекламное произведение; какую «смысловую» нагрузку оно несет; какова основная идея, заложенная в рекламе.

8. Обобщение информации об эпохе, полученной из анализа рекламного произведения.

Возможны несколько вариантов *организации работы на уроке*: индивидуальный, групповой, фронтальный. Исходя из практики использования рекламы на уроках истории, мы считаем групповой вариант наиболее продуктивным. Возможна работа по группам с различными рекламными произведениями, объединенными по разным основаниям, с различной целью:

- с рекламой различных товаров, созданной в определенное время и определенном месте (например, реклама бакалейных товаров, техники, музыкальных инструментов, зрелищ, книг, созданная во второй половине XIX в. в России), для выявления общей идеи в создании социального конструкта / рекламного образа / мифологемы;

- с рекламой одного товара, созданной в разных странах в одно и то же время (например, реклама, помещенная на обложках журналов России, Германии, Франции в начале XX в.), для выявления общего или особенно-го в создании рекламного образа / фиксации деталей повседневности;

- с рекламной серией одного товара (например, серия «Отечественная война 1812 г.» – рос-материал, вкладыши в конфетные коробки фабрики «Эйнем»), для выявления информации об исторических сюжетах, отдаленных от времени создания рекламы (позиция потомка, зафиксированная в рекламном произведении).

При использовании рекламы как исторического источника на уроке истории чаще всего учащимся необходима внетекстовая информация об архетипах, символах и знаках, используемых в рекламе, необходимо привлечение других источников. Поэтому в работе со студентами-историками продуктивной является технология Ю. Л. Троицкого<sup>1</sup>, предполагающая создание документально-методического ком-

---

<sup>1</sup> Троицкий Ю. Л. Self-history, или Историю пишут дети // Коммуникативная педагогика: от «школы знания» к «школе понимания». Новосибирск, 2004. С. 20–32.

плекса (где представлены позиции «современника», «иностранца», «потомка», «пересмешника»), а также ридера.

На уроке истории рекламу можно изучать при рассмотрении различного содержания событийной истории, истории повседневности, истории ментальностей, истории искусства.

*При изучении событийной истории* возможно привлечение рекламы в качестве одного из источников знаний учащихся о прошлом. Приведем пример использования одного из жанров рекламы – торговой эмблемы (вывески) при изучении темы «Жизнь средневекового города» в 6 классе (рис. 44).



Рис. 44. Торговые вывески Праги. Из личной коллекции автора

*Цель использования:*

- реконструкция учащимися повседневной жизни средневекового города;
- характеристика основных элементов рекламной вывески;
- формирование умения анализировать и воспринимать информацию из рекламных источников различного типа (в данном случае – из торговой вывески).

*Задание для учащихся.* Проанализируйте рекламные вывески средневекового города по схеме:

1. Основное изображение вывески. Какие знаки используются?
2. Что рекламируется (товар, заведение)?
3. Если это торговое или ремесленное заведение, то какова его основная деятельность?
4. Цветовая палитра. Объясните символику используемых цветов вывески.

5. Существует ли письменное пояснение к изображению.
6. Какой шрифт используется?
7. Переведите письменное пояснение (если возможно).
8. Описание крепления. Какие символы используются в креплении вывески?
9. Предположите местонахождение данного рекламного объекта (страна, город).
10. Что нового о жизни средневекового города рассказывает данная рекламная торговая вывеска?

В создании рекламного произведения иногда используются сюжеты и детали, знакомые потребителю. В изображении «фотографируется» реальная жизнь. Это делается для «приближения» целевой аудитории и реализации просветительской функции рекламы. Наиболее заметен данный принцип в рекламе бакалейных товаров (конфет, печенья и др.), ориентированных на детей. Разворачивая конфетный фантик, ребенок непроизвольно запоминает изображение. Так формируется образ города (например, Москва – изображение Кремля, Санкт-Петербург – «Медный всадник», Новосибирск – «Театр оперы и балета»). Маленьких потребителей «знакомят» с сюжетами из различных сфер жизни общества – экономической, политической, социальной, духовной<sup>1</sup>.

Набор шоколадных оберток серии «Виды спорта», выпущенных в конце XIX в., позволяет современным школьникам познакомиться с видами спорта, популярными в то время (рис. 45). После первичного знакомства с рекламой и детального анализа изображения можно предложить школьникам написать эссе «Спортивная жизнь России в конце XIX в.». Для выполнения такой работы будет необходима дополнительная информация, позволяющая уточнить детали спортивного снаряжения, выделить его уникальные, специфические особенности, определить роль спорта в жизни людей.

Более систематическая работа с рекламой как с историческим источником возможна в рамках элективного курса. Пример занятия, который приводится ниже, позволяет не только выяснить, как учениками освоено умение извлекать информацию из источника, но и диагностировать уровень сформированности представлений учащихся о фактах, событиях определенной культурно-исторической эпохи.

---

<sup>1</sup> Далее в настоящей главе использованы и помещены в качестве иллюстраций изображения (электронные ресурсы) со следующих Интернет-сайтов: [www.kudvic.ru/gallery](http://www.kudvic.ru/gallery); [www.forumimage.ru/show](http://www.forumimage.ru/show); [www.easyart.com/i/prints](http://www.easyart.com/i/prints); [www.mitino-1a.ru/news](http://www.mitino-1a.ru/news); [download.rapline.su](http://download.rapline.su); [copypast.ru/2009](http://copypast.ru/2009); [www.exibart.com/profilo/imgpost/rev](http://www.exibart.com/profilo/imgpost/rev); [i2.2photo.ru/medium](http://i2.2photo.ru/medium) (дата обращения ко всем ресурсам: 15.10.2011).

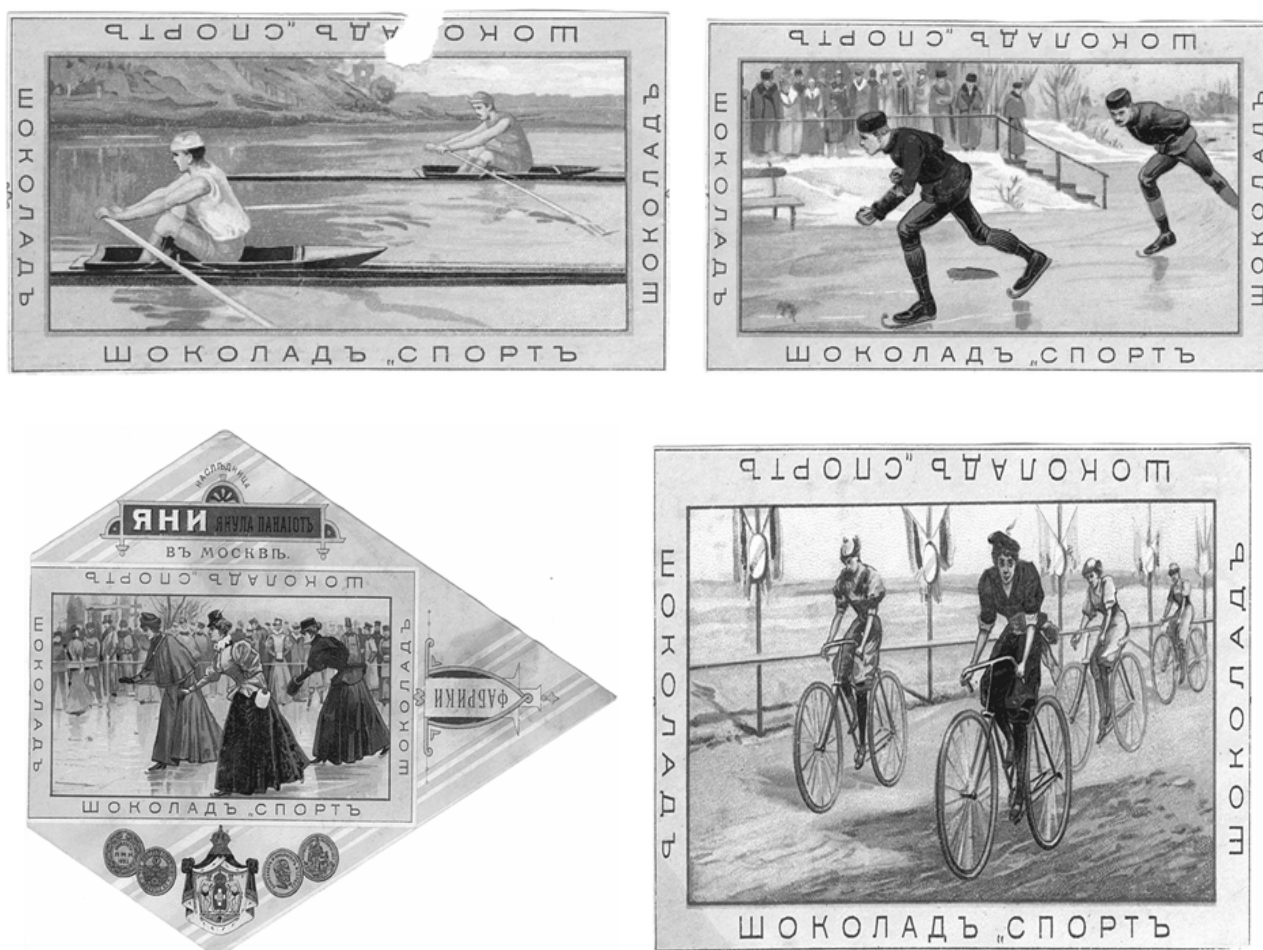


Рис. 45. Шоколадные обертки «Виды спорта» (конец XIX – начало XX в.)

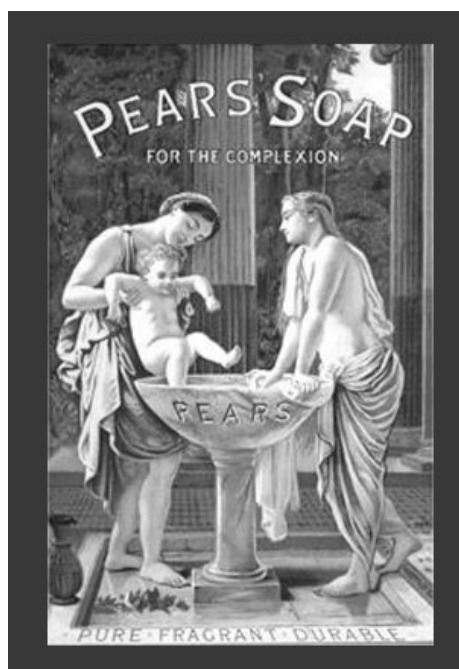
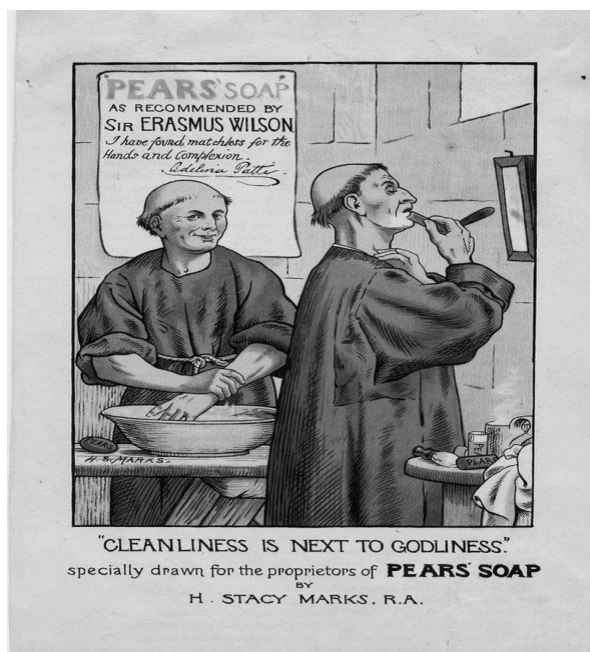
*Материалы к проведению занятия «Отражение событий и реалий исторической эпохи в рекламе» (в рамках элективного курса «История рекламы»)*

**Фрагмент 1.** «При проведении рекламных кампаний зачастую производители используют исторические сюжеты для усиления воздействия на покупателя. У потребителя создается ощущение, что данный товар стабильно популярен во все века, что представители различных социальных групп и конфессий используют его в повседневной жизни. Иногда исторический сюжет “высмеивается”, используется легкая ирония, что создает позитивный настрой. Использование легенд, исторических казусов и анекдотов стало основой создания рекламных роликов банка “Империял”».

**Фрагмент 2.** «Наибольшей пробивной способностью отличились в конце XIX в. производители «Pears’ Soap» (“Грушевого мыла”). Одно из направлений – обыгрывание в рекламе различных культурных эпох»<sup>1</sup>.

**Пример задания для учащихся.** Проанализируйте материалы массовой рекламной кампании мыла «Pears’ Soap» в конце XIX в. (рис. 46).

<sup>1</sup> Учёнова В. В. Реклама и массовая культура... С. 212–214.



Р и с . 46. Реклама мыла «Pears' Soap»

1. Выделите основные сюжетные линии в составлении рекламы товара.
2. Какие культурно-исторические эпохи обыгрываются в рекламе?

Выберите одну рекламу товара, посвященную определенной эпохе, и проанализируйте по схеме:

1. Опишите предметы, представленные в рекламе.
2. Определите основной сюжет рекламы.
3. Какие символы эпохи используются в рекламе мыла?
4. Основной смысл изображения. Как он соотносится с общей идеей рекламной кампании?
5. Какая позиция – «современника», «иностранца», «потомка» или «пересмешника» – зафиксирована при создании этой рекламной серии?



6. Какие новые знания о конкретно-исторической эпохе мы почерпнули из анализа данной рекламы?

*Реклама в контексте ментальной истории.* Реклама формирует у общества систему представлений об идеале. «Идеал – представление о должном, закрепленное в данной культуре, ориентир человеческой деятельности по определенному направлению. Это условное интеллектуальное представление, воображаемый объект, воплощающий ожидания людей относительно данного класса объектов (государства, стирального порошка, зубной пасты). Идеал – структура сознания, а не часть реальной среды, в которой действует человек»<sup>1</sup>. Поэтому реконструкция представлений об идеальном историческом времени (прошлом/настоящем/будущем), зафиксированных в рекламе, позволяет использовать этот материал в контексте изучения ментальной истории.

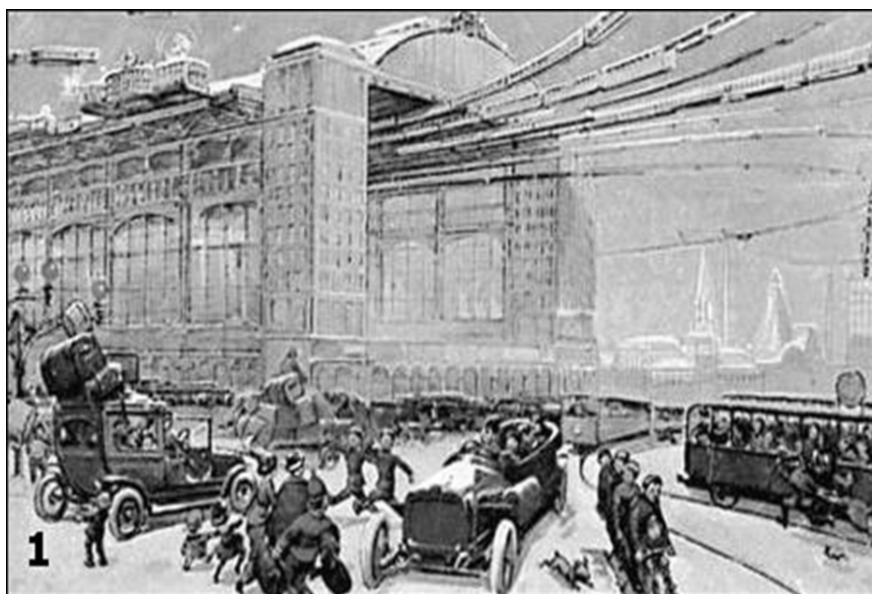
В рамках элективного курса «История рекламы» возможна реконструкция идеального представления об историческом времени.

*Материал к занятию «Представление  
об идеальном историческом времени»*

*Вариант 1. «Идеальное будущее....»*

«Одна из серий вкладышей в шоколадные коробки “Будущее Москвы”, которую выпустила в начале XX в. шоколадная фабрика “Эйнем”, была посвящена представлениям о будущем Москвы. Серия состояла из 12 вкладышей».

Работа с одним из вкладышей (рис. 47) предполагает выявление элементов – «свидетелей» эпохи и деталей будущего Москвы.



Р и с . 47. Открытка (вкладыш) в шоколадную коробку  
«Будущее Москвы» (начало XX в.)

<sup>1</sup> Массовая культура. С. 158.

Пример задания для учащихся.

1. Какие элементы «будущего» Вы можете здесь выделить?
2. Определите функциональное назначение здания. Какие детали повседневности «помогут» Вам это сделать?
3. Сравните рекламу с видами современной Москвы. Какие предположения создателей вкладыша реализовались, какие оказались фантастическими?
4. Какие чувства и мысли возникали у москвича начала XX в., смотревшего на данное изображение?
5. Какую цель преследовали создатели этой рекламы?

*Материал для учителя (внетекстовая информация):* «Центральный вокзал. Зима такая же, как и при нас 200 лет назад. Снег такой же белый и холодный. Центральный вокзал Воздушных и Земных путей сообщения. Десятки тысяч приезжающих и уезжающих, все идет быстро, удобно, планомерно. На Лубянке здание бывшего “Детского мира” угадано почти в точку. Виды транспорта соответствуют началу XX в., трамвай в Москве пущен в 1898 г.»<sup>1</sup>.

*Вариант 2. «Идеальное настоящее...»*

*Фрагмент 1.* «Реклама в СССР, составленная по законам плакатного искусства, была призвана сформировать у граждан представление об “изобильном настоящем”. Моссельпром был компромиссом между государством и частным акционерством, между конструктивистскими амбициями и запросами рынка»<sup>2</sup>.

*Фрагмент 2.* «Моссельпром занимал 11-этажное здание в Калашном переулке – один из первых “небоскребов” Москвы. Являясь памятником конструктивизма, здание было необычно окрашено в красный, оранжевый, черный, синий, белый цвета. Красный и желтый – цвета уюта и сытости – доминировали в раскраске здания. На всех этажах располагалась реклама».

На рисунках 48–49 представлена реклама Моссельпрома 1930-х гг. и реклама более позднего исторического периода.



Рис. 48. Реклама Моссельпрома (30-е гг. XX в.)

<sup>1</sup> Митино-1а «Митинский парк» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mitino-1a.ru/news.php> (дата посещения: 15.10.2011).

<sup>2</sup> Березовая Л. Г. Указ. соч. С. 439.

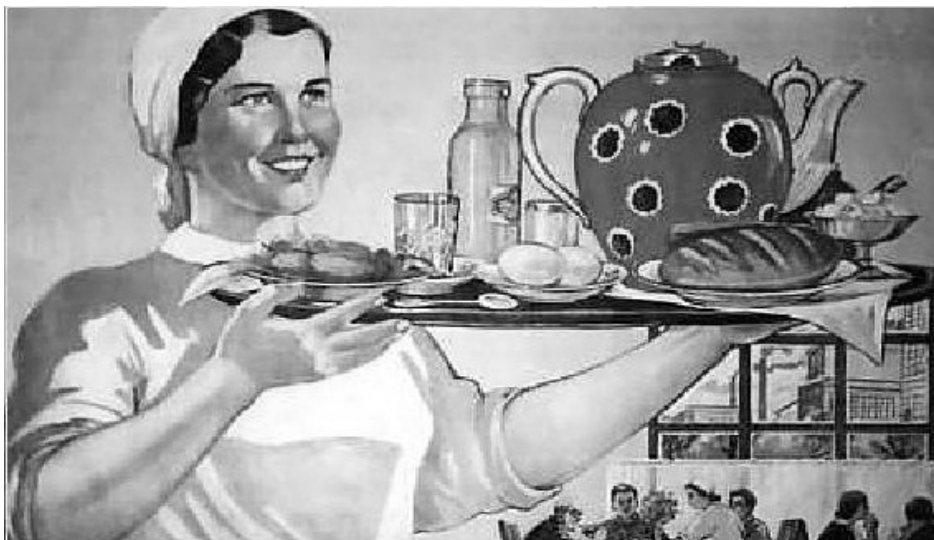


Рис. 49. Реклама советского изобилия (конец 40-х – начало 50-х гг. XX в.)

Пример задания для учащихся.

1. Какие основные элементы использованы в рекламе?
2. Найдите 5 одинаковых элементов и 5 отличий в данных рекламных произведениях.
3. Определите основную идею рекламы. Какие чувства возникают у потребителя при восприятии данных произведений?
4. Опишите общество, изображенное на рекламе. Используя дополнительную информацию из курса истории, докажите, что данная реклама конструирует идеал, а не фиксирует элементы действительности.
5. Выделите основные противоречия изображенного в рекламе и реальной экономической ситуации в СССР в 1930–1950-е гг. Приведите примеры.
6. Можно ли считать рекламные сообщения мифологемой (социальной иллюзией)? Определите социальный миф, конструируемый этой рекламой.

*Реклама как произведение искусства.* В рамках элективного курса «История рекламы» возможно изучение рекламы как произведения искусства. Кроме этого, материалы можно использовать и при изучении темы «Искусство начало XX в. Модерн» («История России», 9, 11 класс).

*Материалы к занятию «Реклама как произведение искусства»*

*Фрагмент 1.* «В создании рекламных произведений в конце XIX – начале XX вв. начинают участвовать мастера “высокой живописи”. Высокое эстетическое воплощение иллюстрируют работы английского художника О. Бердслея, чешского живописца А. Мухи, немецкого плакатиста Л. Бернхарда, а также участников петербургского объединения “Мир искусства”. Работы этих мастеров и в “высокой” живописи, и в рекламе имеют содержательные и стилевые пересечения, характерные для ведущего творческого направления рубежа веков. Во Франции это направление именовалось *ар-нуво*, в Германии – *югенд-стиль*, в России – *стиль модерн*»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Учёнова В.В. Реклама и массовая культура... С. 82–83.

*Фрагмент 2.* «... не менее характерно для этого стиля и увлечение метаморфозами вещей, когда реальная форма предмета переходит в изображение цветка, волны, насекомого, птицы, фантастического дракона»<sup>1</sup>.

*Пример задания для учащихся.*

1. Какие характерные особенности используются в рекламных изображениях (рис. 50–51)?
2. Какие изобразительные детали, характерные для стиля модерн, Вы можете выделить?
3. Какое символическое значение имеет каждая деталь на плакате А. Мухи?
4. Какие интересные изобразительные детали Вы можете отметить в плакате, выполненном А. Тулуз-Лотреком?



Рис. 50. Афиша, выполненная А. Мухой

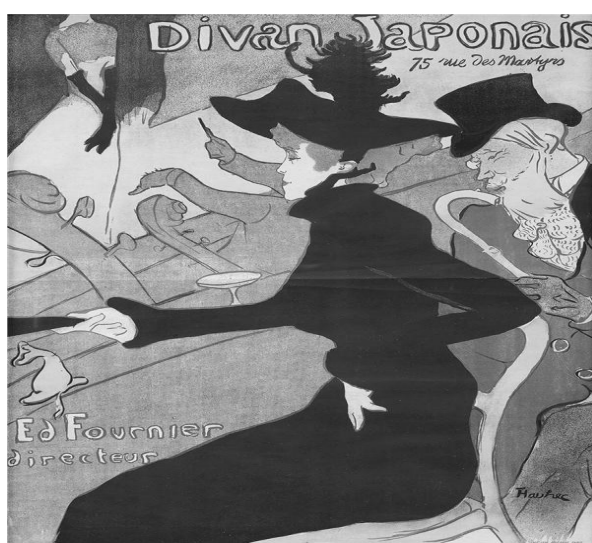


Рис. 51. А. де Тулуз-Лотрек. Японский диван. Плакат

<sup>1</sup> Крючкова В. А. Символизм в изобразительном искусстве. М., 1994. С. 87.

*Фрагмент 3.* «Модернистская декоративность в конце XIX – начале XX в. в основном использовалась для оформления дорогостоящих изделий: шоколада, алкогольных напитков, ювелирных украшений. Ведущими декоративными мотивами были роскошные женщины в ослепительных нарядах, ангелоподобные дети, флористические комбинации, цветочный орнамент, натюрморты, фигурки кошечек и собачек, элементы рекламируемого товара: горы конфет, чайные, кофейные упаковки и т. д.»<sup>1</sup>.

Пример задания для учащихся.

Проанализируйте рекламные произведения на рис. 52.



Рис. 52. Шоколадные обертки начала XX в.

1. Выделите основные изобразительные мотивы рекламных произведений.
2. Определите основные изобразительные элементы.
3. Возможно ли определить стиль изображений? Какие детали «помогут» Вам в определении стиля?
4. Какие цели преследовал производитель в выборе эстетической привлекательности данных обертки?
5. Какие основные «правила» Вы можете предложить рекламному агентству, которое выберет данный стиль для оформления парфюмерии (духов, пудры, губной помады)? Уместно ли будет оформлять данные товары в этом стиле? Ответ аргументируйте.

*Фрагмент 4.* «Еще одно направление художественных исканий параллельно с модернизмом воздействует на рекламные эстетические приоритеты. Это неорусский стиль... Популярны ... были ... иллюстрации И. Билибина...

<sup>1</sup> Учёнова В. В. Реклама и массовая культура... С. 99–101.

Элементы неорусского стиля начинают использоваться в обертках и упаковках особенно тех товаров, которые ориентированы на широкий спрос»<sup>1</sup>.

Пример задания для учащихся. На рисунке 53 приведен пример использования в оформлении шоколада иллюстрации И. Билибина к русской сказке «Василиса Прекрасная».



Рис. 53. Шоколадная обертка «Василиса Прекрасная» (начало XX в.)

1. Какой сюжет сказки использован в рекламном произведении?
2. Уместно ли данное изображение в рекламе шоколада?
3. Чем Вы объясните намеренное использование этого сюжета в оформлении шоколадной обертки?
4. Какие черты неорусского стиля Вы можете выделить?

*Фрагмент 5.* «Ведущий художественный стиль 20-х гг. XX в. – конструктивизм. Все его принципы противостояли изысканности модерна и велеречивости неорусской эстетики.<...> Это эстетизм технических конструкций, функциональность работающих машин, лапидарные контуры производственных мощностей.

Строгая функциональная целесообразность, деловой аскетизм, полное отсутствие “мещанского” украшательства – таковы отправные точки нового стиля... Геометрическая выстроенность композиции, четкость линий и отчетливость контуров, рубленый шрифт и фотографический документализм или гротесковая условность – таковы наиболее показательные стилевые приемы сторонников советского конструктивизма»<sup>2</sup>.

*Фрагмент 6.* «Конструктивисты хотят организовать не иллюзорную гармонию, а реальную жизнь, организовать “целесообразно, социально, конструктивно”» (Б. Арватов – один из идеологов конструктивизма)<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Там же.

<sup>2</sup> Там же. С. 102–103.

<sup>3</sup> Сидорина Е. Русский конструктивизм: истоки, идеи, практика. М., 1995. С. 64.

Пример задания для учащихся.

На рисунках 54 и 55 изображены рекламные произведения, созданные А. Родченко и В. Маяковским.



Рис. 54. Конфетная обертка «Красная звезда» (конец 20-х гг. XX в.)



Рис. 55. Рекламный плакат детских сосок (начало 30-х гг. XX в.)

1. Проанализируйте плакаты В. Маяковского и А. Родченко. Какие новые изобразительные элементы приняты в данных рекламных произведениях?
2. Какие элементы свидетельствуют о том, что данная реклама построена в стилистике конструктивизма?
3. Сравните роз-материалы (фантики) дореволюционного времени и первых лет советского государства. Что было заимствовано? В чем проявилась специ-



фика? Какие новые символы, знаки, стереотипы новой власти формировались pro-материалами?

4. Какие основные выразительные средства построения рекламы «реклам-конструкторами» Вы можете выделить? (Цветовая гамма, текст, шрифт, выделение слов, монтаж. Комбинирование. Трансформация фрагментов действительности, реалистичная образность, условность изображения и пр.).

5. Перечислите особенности эволюции изобразительной рекламы в XIX – начале XX в.

Таким образом, при использовании рекламы как исторического источника на уроках истории ученики учатся определять специфику источника, структурные элементы рекламного текста. В рамках элективного курса «История рекламы» изучают содержание основных понятий, связанных с рекламой, обретают опыт ориентации в основных направлениях изучения рекламы. В процессе обучения у учащихся формируются следующие умения: анализировать и воспринимать информацию из рекламных источников различного типа, критически оценивать собственные стратегии анализа и представления результатов анализа рекламных текстов, публичного (индивидуального и коллективного) представления результатов исследовательской работы.

Приведенные примеры – лишь часть систематической работы по привлечению рекламы как источника наших знаний о прошлом. Помимо информации, которую можно извлечь из нее, реклама апеллирует к восприятию на эмоциональном уровне, создает благоприятную атмосферу урока, позволяет учащимся работать с источником, который является для них частью повседневности, позволяет увидеть эволюцию рекламных образов, аналогии и параллели в современной рекламе.

## **2.8. Вещественные источники на школьных уроках истории**

Воспитание личности, способной к выстраиванию своей идентичности в историческом пространстве, к познанию себя и окружающей действительности в преемственной связи прошлого, настоящего и будущего рассматривается сегодня в качестве одной из приоритетных задач изучения истории в школе<sup>1</sup>. Значимую роль в обретении учениками ориентиров для социально-культурной идентичности, а также

---

<sup>1</sup> *Алексашкина Л. Н.* Концепция исторического образования в средней школе // ПИОШ. 2009. № 6. С. 21; Примерные программы по учебным предметам: история, 5–9 классы. М., 2010. С. 5.



для обогащения опыта изучения истории по памятникам, окружающим человека в его повседневной жизни («истории вокруг»), способно сыграть привлечение на школьный урок исторических источников, сохранившихся в семье. Это такие памятники и атрибуты исторических эпох и событий, пережитых ближайшими родственниками ученика, как монеты и денежные купюры, грамоты и удостоверения, медали и ордена, коллекции значков и марок, предметы быта и домашняя утварь, игрушки, прописи, первые школьные дневники и т. п.

В методической литературе описан опыт привлечения на уроки документов семейного архива, сохранившихся старинных вещей, воспоминаний родственников о событиях, записанных школьниками<sup>1</sup>, однако вести речь о том, что в практике работы современных учителей имеет место *система* работы с комплексами исторических памятников эпохи, «осевших» в семьях учеников, пока преждевременно. На уроках истории такая работа ведется лишь некоторыми учителями и крайне эпизодически<sup>2</sup>, а навыки изучения «истории вокруг» получает лишь небольшая часть учеников школы и преимущественно во внеурочное время – при подготовке работ к ученическим научно-практическим конференциям.

Вместе с тем, педагогический потенциал работы с хранящимися в семье вещественными памятниками различных исторических эпох огромен. Такая работа способствует воспитанию чувства сопричастности истории, развитию интереса к изучению прошлого своей семьи, своей страны, своего и других народов, воспитанию готовности к межпоколенному и межкультурному диалогу, становлению уважительного отношения к предшествующим поколениям – к их труду, их достижениям в познании окружающего мира и самих себя, к созданным ими произведениям декоративно-прикладного, литературного, художественного творчества. Кроме усвоения новых знаний по истории России, ученики смогут расширить свои представления о круге исторических источников, принципах и методах научного историче-

---

<sup>1</sup> Троцкий Ю. Л. Имя и родословная: (эпизоды истории Отечества): учеб. пособие. М., 1995; Лейбова Е. К. Методика обучения старшеклассников приемам работы с устными историческими источниками (на примере курса истории России XX–XXI вв.): дис. ... канд. пед. наук. Новосибирск, 2006.

<sup>2</sup> Судя по результатам педагогического наблюдения, проведенного студентами-историками НГПУ в 2008/09 учебном году в 15 школах и гимназиях Новосибирска, вещественные памятники эпохи на уроки истории практически не привлекаются, в том числе и при изучении истории России второй половины XX в.

ского познания, научиться комментировать и интерпретировать исторические сведения, представленные в исторических источниках.

Наш практический опыт преподавания убеждает, что привлекать на уроки истории «осевшие» в семьях учеников памятники истории можно и нужно при изучении предмета на всех этапах школьного исторического образования. Так, *в начальной школе* при изучении в рамках курса «Окружающий мир» рассказов об историческом прошлом России объектами внимания могут стать отдельные памятники или вовсе один какой-либо атрибут прошлого, обнаруженный ребенком у себя дома. Задача учителя истории заключается не только в воспитании ценностного отношения к памятникам прошлого, но и в том, чтобы помочь ученику осознать, как памятник определенной исторической эпохи в руках историка становится историческим источником и может «рассказать» много интересного о жизни людей в прошлом.

Например, тема «Мир глазами историка»<sup>1</sup> знакомит четвероклассников с типами исторических источников. К данному уроку ребятам может быть предложено такое опережающее задание: «С согласия родителей принесите в школу *самую старую вещь*, которая хранится в вашем доме, либо ее фотографию. Подготовьте краткий рассказ об истории этой вещи – когда и кем она была изготовлена, как она появилась в семье, кто был ее первым хозяином, для чего и как использовалась, кто сегодня является хозяином вещи, почему именно эта вещь сохранилась в семье». Фактически ученикам предлагается осуществить «внешний» анализ источника, конечно, без введения самого этого термина.

На уроке все предметы, которые принесли ученики, становятся объектами их пристального внимания, разглядывания, удивления и изучения. Чаще всего ребята приносят монеты, денежные купюры, игрушки, старые книги, письма, фотографии, ордена, значки, серебряные ложки и т. п. Бывают и уникальные вещи – выписка из метрической книги, переселенческое свидетельство, а также утюг, который грелся раскаленными угольками, арифмометр, первый советский фотоаппарат и т. п. Поскольку нередко вещи, принесенные одноклассниками, являются действительно уникальными и весьма хрупкими, а другие ученики, как правило, стремятся подержать их в руках, целесообразно предложить ребятам *организовать в классе «музей»* – раз-

---

<sup>1</sup> Плешаков А. А., Крючкова Е. А. Мир вокруг нас: учебник для 4 класса начальной школы. М., 2007. Ч. 1. С. 35–41.

местить экспонаты на специально подготовленных столах и предложить ученикам выступить в роли экскурсоводов, рассказав подготовленную дома историю той или иной вещи.

После завершения экскурсии необходимо предложить ученикам выполнить ряд заданий, значимых для формирования знаний об историческом времени и начальных представлений об историческом познании. Например: «Расположите экспонаты музея в хронологической последовательности их изготовления и, тем самым, найдите “самую старую” вещь. Отметьте даты изготовления экспонатов на ленте времени, представленной на доске». Если в экспозиции много однотипных источников, например, денежных знаков, можно организовать такую работу только с ними.

Создать у ребят первоначальные представления о классификации исторических источников позволяет обсуждение результатов выполнения школьниками такого задания: «Разделите все экспонаты музея на несколько групп и поясните свое решение». Как правило, ученики предлагают классификации по различным основаниям, нередко далеким от научной классификации исторических источников, например, по времени создания (старинные – старые – современные), по материалу, из которого они изготовлены (бумажные, металлические, пластмассовые, деревянные, стеклянные) и т. п. Поэтому в ходе обсуждения важно акцентировать внимание учеников на том, откуда и каким образом они получили сведения о том или ином экспонате, с помощью каких *источников информации* реконструировали историю принесенных ими вещей. Ребята называют *надписи* на монетах или фотографиях, сами *изображения* прошлого на фотографиях, иллюстрациях из книг, *рассказы* родителей о вещи и др. Ответы учеников целесообразно фиксировать на доске, а затем, выделяя ключевые слова в ответах, подвести ребят к выводу, что в исторической науке принято выделять четыре группы исторических источников, различающихся способом кодирования (сохранения) ими информации о прошлом – письменные, устные, вещественные, визуальные.

Итоговое задание «Какой экспонат выставки тебе особенно запомнился? Поразмышляй, о чем этот экспонат может “рассказать” тебе как историку?» позволяет стимулировать размышления ребят о путях извлечения явной и скрытой (неочевидной) информации источников. Возможен вариант, когда учитель сам выбирает один из экспонатов и предлагает ученикам класса сформулировать все возможные выводы о жизни людей той эпохи, в которую была создана эта вещь.

На основе устных воспоминаний ближайших родственников в начальной школе может быть построен урок о Великой Отечественной войне. Предложив ученикам записать воспоминания старшего поколения о войне (об участии в сражениях – на каких фронтах воевали близкие родственники, в каких войсках служили; о работе в тылу – в городе и в деревне; о жизни детей – об учебе в школе, помощи старшим) и заранее ознакомившись с содержанием воспоминаний, учитель может полностью построить урок на основе их выступлений. Как правило, ребята сопровождают свои выступления показом фотографий, наград, писем с фронта. Итогом такого урока-воспоминания может стать подготовленная учителем и учениками мультимедийная презентация, обобщающая собранный учениками материал, или брошюра, или стенная газета. Они могут быть презентованы на родительском собрании и подарены тем ветеранам и детям войны, чьи воспоминания звучали на уроке.

Таким образом, кроме решения задач воспитания историей, обращение к «осевшим» в семье атрибутам прошлого позволяет учителю уже в начальной школе на близком и понятном материале начать обучение школьников приемам анализа исторических источников. В контексте трехуровневой модели анализа исторического источника, включающей этапы чтения, комментирования и интерпретации, задача начальной школы состоит в обучении учеников одному из основных приемов анализа исторических источников – *чтению*. Данный прием представляет собой начальный этап изучения и истолкования содержания исторического источника исследователем и включает такие операции, как первичное знакомство с его содержанием; перевод и составление глоссария; извлечение явных фактов; извлечение «скрытых» (неочевидных) фактов; первичная систематизация собранного исторического материала. Итогом освоения данного приема при изучении истории в начальной школе выступает способность школьников «пересказывать» содержание источника, извлекать явные факты и систематизировать их в форме рассказа-повествования об исторических событиях и их участниках, о повседневной жизни людей в прошлом.

При изучении истории *в основной школе* объектами историко-познавательной деятельности школьников могут выступать *комплексы источников* по изучаемой теме школьного курса истории. В последние 10–15 лет комплекс источников, которые хранятся в современных российских семьях, существенно изменился. Уходят из жизни ветераны Великой Отечественной войны, а вместе с ними атрибу-

ты военного и послевоенного времени. Определенная стабилизация экономической жизни населения страны в последнее десятилетие позволила семьям улучшить жилищные условия и, как следствие, обустроить новые интерьеры в новых квартирах, избавившись от многих атрибутов эпохи Хрущева, а также «периода застоя» и дефицита товаров, когда многое хранилось в надежде, что «вдруг пригодится». Ввиду этого собрать полноценный комплекс источников на уроке можно лишь при изучении периода «развитого социализма» и эпохи перестройки, т. е. фактически при изучении времени взрослой жизни бабушек и дедушек или времени детства и юности родителей современных школьников. Примечательно, что с позиции своего относительно небольшого личного жизненного опыта школьники воспринимают время молодости своих бабушек и дедушек, своих родителей как далекое от современности, как уже «завершившееся» прошлое, а вещи, которые сохранились в семье с тех времен, оценивают как диковинные или, напротив, как ненужные, и порой искренне не понимают, почему старшие родственники никак не хотят от них избавиться, зачем хранят то, что уже годами не используется.

Познавательная деятельность девятиклассников, изучающих историю России XX в., должна быть ориентирована на дальнейшее освоение приемов анализа источников, при этом доминантой выступают приемы *чтения и комментирования*. В отличие от учеников начальной школы, ученики 9-го класса имеют определенный запас исторических знаний, которые могут выполнить роль контекстных (внеисточниковых) сведений, необходимых для извлечения «скрытых» фактов при чтении источника, а также для его *комментирования*, предполагающего вписывание установленных исторических фактов в событийный и мировоззренческий контекст той эпохи, в которую был создан источник (какие исторические события предшествовали созданию источника, в чем состояло его предназначение, какие ценности и представления о мире, характерные для данной эпохи, воплотились в источнике), а также в личную биографию автора.

Ввиду того, что для комментирования источника необходимо владение контекстными знаниями, наибольшие возможности для освоения данного приема анализа создаются на итоговых уроках по тематическим разделам. Накануне таких уроков по периоду «развитого социализма» или по эпохе перестройки ученикам предлагается найти дома атрибуты соответствующей эпохи и, с согласия родителей, принести их в школу.

При изучении собранных учениками памятников эпохи как вещественных источников ключевое место на уроке займет разглядывание предметов и обсуждение таких вопросов: «Из чего сделана вещь?», «Для чего и как она использовалась?», а иногда и вопроса «Что это?» (Например, в нашем опыте школьники затруднялись в назывании таких атрибутов эпохи «развитого социализма», как арифмометр, логарифмическая линейка, компостер, термобигуди, вероятно, потому, что не видели примеров использования этих вещей).

При изучении памятников эпохи в качестве письменных или визуальных источников (например, надписи на фотографии, удостоверение или членской книжки, фотографии передовика производства) также обсуждается их предназначение: «В каком году создан источник и какова цель его создания?» Актуализируется также вопрос о содержании и характере той информации, которую автор источника, в том числе коллективный, стремился передать читателю и зрителю о конкретном человеке, об эпохе (о ключевых исторических событиях, о повседневной жизни людей, об идеологических и культурных символах эпохи и т. д.), о самом себе.

При изучении *истории в старших классах* комплексы «осевших» в семьях источников могут стать основой реализуемого в рамках урока учебного исследовательского мини-проекта. В процессе его выполнения ученики осваивают и совершенствуют все основные приемы изучения исторических источников – чтение, комментирование, интерпретацию. При этом доминантами выступают приемы комментирования и *интерпретации*, под которой понимается переосмысление источника в свете выдвинутой гипотезы и задач исследования; теоретическое осмысление установленных фактов на основе применения избранных при определении замысла работы общенаучных и собственно исторических методов исследования; объяснение прошлого в контексте избранного методологического подхода; создание исторических описаний и объяснений.

Например, комплекс собранных учениками исторических источников по периоду «развитого социализма» (монеты и денежные купюры, грамоты и удостоверения, медали и ордена, коллекции значков и марок, предметы быта, детская одежда, игрушки, прописи, первые школьные дневники, фотоальбомы и пр.), как правило, позволяет охарактеризовать:

– особенности экономического развития страны (промышленность – ее отрасли, технологии, организацию труда рабочих и методы его

стимулирования; сельское хозяйство – отрасли, организацию труда сельчан, соотношение стоимости промышленной и сельскохозяйственной продукции; торговля и финансовая сфера – денежную систему, цены на товары, уровень инфляции и др.);

- политическую сферу (политические и общественные организации, существовавшие в стране; систему центральных и местных органов власти; людей и события, определявшие в те годы национальную идентичность);

- систему образования (учебный план школы, школьную форму, школьные мероприятия и досуг учеников);

- достижения в науке и искусстве;

- отдельные аспекты повседневной жизни горожан и сельчан (увлечения, моду, досуг и др.).

Возможны несколько вариантов организации работы школьников на уроке. В первом случае учитель сам предлагает ученикам и записывает на доске аспекты темы, которые могут быть изучены на основе анализа принесенных из дома исторических источников. В порядке очередности каждый ученик, работая со своим атрибутом эпохи, презентует его одноклассникам, делает на его основе выводы о жизни людей в изучаемую эпоху, тем самым вносит свой вклад в изучение темы. Все выводы учеников фиксируются в соответствующей части доски.

Каждая вещь, принесенная учеником, может поведать о разных аспектах жизни людей. Например, почетные грамоты, которые в большом количестве приносят ребята, могут «рассказать» и об официальной идеологии той эпохи (ребята обращают внимание на лозунг «Пролетарии всех стран, соединяйтесь!», портрет и подпись В. И. Ленина, на названия органов власти, выдавших грамоту), и о том, какие заслуги человека признавались социально значимыми (за что награждали), и о развитии некоторых отраслей промышленности (химической – цветные краски, использованные при печати, полимерная обложка; бумагоделательной и др., и о системе управления хозяйством страны и т. д.).

Для того, чтобы научить старшеклассников более глубокому прочтению и интерпретации источников, учителю необходимо в ходе их выступлений обращать внимание на зафиксированные на доске аспекты темы (вопросы) и нацеливать ребят на извлечение из источников самой разнообразной информации, в том числе «скрытой» (неочевидной), ибо прием чтения исторического источника, основанный на общеучебном (метапредметном) умении работать с различными источниками информации, предполагает специфические для истори-

ческого познания «ракурсы» прочтения текстов. Старшеклассники учатся извлекать из вещественных, визуальных и письменных источников, во-первых, информацию о том, что и как происходило в прошлом, во-вторых, о том, как современники осмысливали и переживали происходящее, в-третьих, о том, как автор источника относился к происходящему и как оценивал его.

При таком варианте анализа источников старшеклассники неизбежно сталкиваются с ситуацией некоторого повтора своих выводов с суждениями ребят, выступивших ранее (например, ученики обнаруживают лозунг «Пролетарии всех стран, соединяйтесь!» и на комсомольском билете, и на грамотах, и на газетах и, соответственно, делают вывод об идеологическом контексте эпохи). Эти ситуации важно прокомментировать как свидетельства правомерности сделанных ранее выводов, ибо они подтверждаются в ходе сопоставления разных источников.

После того, как информация собрана и зафиксирована на доске, ученикам предлагается сформулировать ключевые выводы по теме урока.

Другой вариант организации изучения темы предполагает работу по группам, каждая из которых исследует один из аспектов темы, обозначенных выше. В этом случае все атрибуты эпохи выступают экспонатами музея, а ученическим группам на их основе предлагается выполнить такие задания: 1) сформулировать исследовательскую проблему в виде вопроса или нескольких вопросов, на которые предстоит ответить в ходе работы с источниками; 2) подобрать источники, позволяющие решить данную исследовательскую проблему; 3) сделать все возможные выводы по данной проблеме на основе подобранного комплекса источников; 4) оформить результаты проведенного исследования в виде исторического текста, содержащего (в зависимости от исследовательской проблемы) описание реконструированных вами картин жизни людей в эпоху «развитого социализма», *или* повествование о разворачивании событий во времени, о поступках людей, *или* рассуждение, в котором объясняются причины, сущность и последствия произошедших событий, либо предлагается ваше понимание целей и намерений их участников. Важно обратить внимание учеников на необходимость сделать указания на источники, на основе которых группа пришла к таким выводам.

В конце урока каждая группа представляет свою версию жизни людей в эпоху «развитого социализма». В зависимости от замысла урока выступление групп может быть организовано в варианте презентации самостоятельно подобранной тематической экспозиции, сопровождае-



мой рассказом экскурсовода-исследователя, или в варианте выступления одного из участников группы на научной конференции с докладом, или в виде прочтения созданного группой научно-популярного, публицистического или художественного исторического текста.

В качестве домашнего задания ученикам предлагается ознакомить своих старших родственников с выводами, полученными на уроке, и предложить им, опираясь на свои воспоминания и жизненный опыт, оценить степень достоверности выводов, т. е. подтвердить их или опровергнуть. Другой вариант домашнего задания – сопоставить самостоятельно установленные факты и выводы с материалами учебника.

Изучение на уроках памятников прошлого, сохранившихся в семьях, непременно вызывает у старшеклассников, их родителей, бабушек и дедушек эмоциональный отклик, придает результатам социально и личностно значимый характер и позволяет на практике реализовать идеи личностно-деятельностного подхода к обучению.

Предложенная система работа с памятниками прошлых эпох, сохранившимися в семьях современных школьников, может совершенствоваться и обогащаться новыми методическими приемами и формами работы. Однако принципиально важно, чтобы «история вокруг» стала неотъемлемой частью уроков истории в школе, стремящейся стать современной.

## **2.9. Детские игрушки как источник изучения советского детства**

До начала ХХI в. в отечественной исторической науке детские игрушки практически не использовались в качестве исторического источника. Эта была «сфера интересов» психологов, педагогов и этнографов. Первые обращались к играм и игрушкам детей в целях исследования влияния игр и игрушек на развитие ребенка, его социализацию<sup>1</sup>. Этнографам данные источники важны для изучения роли различных игрушек в воспитании детей в культурных традициях различных этносов. По мнению исследователей, именно игры и игрушки, являясь «составной частью обрядовых циклов, помогают соста-

---

<sup>1</sup> *Выготский Л. С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // *Вопр. психологии.* 1966. № 6. С. 62–68; *Леонтьев А. Н.* Психологические основы дошкольной игры // *Избр. психол. произведения.* М., 1983. Т. 1. С. 302–322; *Эльконин Д. Б.* Психология игры. М., 1978; и др.

вить представление о религиозных верованиях и идеологических воззрениях народов, о древней социальной структуре общества, об этнокультурных взаимосвязях»<sup>1</sup>.

Историки обратились к данному источнику в рамках относительно нового направления в гуманитаристике – «истории детства», в которой в качестве источников, помимо «детских» текстов, рисунков, фотографий, фигурируют игрушки<sup>2</sup>. Однако, несмотря на широкое распространение данного направления, детские игрушки редко становились самостоятельными источниками исследований историков. Публикаций на эту тему немного. Во-первых, это статья Л. Лёйтнер, посвященная играм и игрушкам в СССР в 1950–1960-е гг.<sup>3</sup> Автор не только анализирует воспитательную политику государства, отразившуюся в производстве игрушек послевоенного периода, но и делает попытку проследить, в какой мере советская легкая промышленность была в состоянии воплотить в жизнь замыслы идеологов и педагогов. Во-вторых, можно назвать монографию М. С. Костюхиной «Игрушка в детской литературе»<sup>4</sup>. В книге прослеживается история игрушки в русской литературе на протяжении XVIII–XX вв. Особый акцент автор делает на детской литературе XX в., которая являлась транслятором государственной воспитательной политики.

---

<sup>1</sup> См., например: *Аркин Е. А.* Ребенок и его игрушка в условиях первобытной культуры. М., 1935; *Мусаева М. К.* Традиционные детские игрушки народов Южного Дагестана [Электронный ресурс] // Вестник Дагестанского научного центра. 2009. № 34. С. 40–47. URL: [http://www.bubakiri.narod.ru/kultura/traditsionnie\\_detskie\\_igrushki\\_narodov\\_yuzhnogo\\_dagestana/](http://www.bubakiri.narod.ru/kultura/traditsionnie_detskie_igrushki_narodov_yuzhnogo_dagestana/) (дата обращения: 10.10.2011); *Харузина В. Н.* Игрушка у малочисленных народов // Игрушка: ее история и значение. М., 1912. С. 85–139; и др.

<sup>2</sup> Какорея: из истории детства в России и других странах. М.; Тверь, 2008; *Кочелова О. Е.* «Свое детство» в Древней Руси и в России эпохи Просвещения (XVI–XVIII вв.): учеб. пособие по педагогической антропологии и истории детства. М., 2000; *Сальникова А. А.* 1) Российское детство в XX в.: история, теория и практика исследования. Казань, 2007; 2) Детство как миф: некоторые аспекты изучения российско-советского детства в зарубежной историографии // *Clio Moderna: альманах зарубежной истории и историографии*. Казань, 2002. Вып. 3. С. 107–119; 3) «Детский» текст и детская память в «эпоху катастроф» // *Век памяти, память века: опыт обращения с прошлым в XX ст.* Челябинск, 2004. С. 413–430; и др.

<sup>3</sup> *Лёйтнер Л.* «Совсем как настоящие...» – игры и игрушки в СССР в 1950–1960-е гг. [Электронный ресурс] // НЗ. 2011. № 3. URL: <http://magazines.russ.ru/nz/2011/3/> (дата обращения: 10.10.2011).

<sup>4</sup> *Костюхина М. С.* Игрушка в детской литературе. СПб., 2007.

Еще одно исследование, связанное не столько с детскими игрушками, сколько с новогодней игрушкой, увидело свет в 2011 г. Автор монографии – казанский исследователь А. А. Сальникова – предлагает варианты исследований особого вещественного источника – советской елочной игрушки<sup>1</sup>. По нашему мнению, некоторые из перечисленных в книге методов (например, метод «культурной биографии вещей»), можно использовать для анализа истории детской игрушки в СССР.

В данной главе мы охарактеризуем детскую игрушку как источник изучения советской повседневности и опишем приемы работы с ними в исследовательской и преподавательской практике.

Игрушки – это важная часть детского мира, которая во многом является уменьшенной копией культурной системы с ее социальными отношениями и ожиданиями. Игрушки также выступают в качестве поставщика информации об окружающей действительности. Воссоздаваемые уменьшенные «двойники» из различных сфер «взрослого» мира (трудовой деятельности, природы и техники, семьи) в дальнейшем помогают ребенку «включиться» в экономическую и политическую реальность. Именно этим, по мнению известного психолога Э. Эриксона, отличаются игры детей от игр взрослых: «Играющий взрослый уходит в сторону от действительности и входит в другую реальность. Играющий ребенок продвигается к новым ступеням мастерства в овладении этим миром и собой»<sup>2</sup>. Игрушки являются конкретным изображением предмета или объекта, чаще всего в упрощенной форме. Но не каждая игрушка имеет своего «двойника» из окружающей действительности. Принцип отбора предметов, «достойных» снятия с них игрушечных копий, уже сам по себе позволяет сделать выводы о некой идеальной картине мира<sup>3</sup>.

Кратко охарактеризуем историю советской игрушки. Отметим, что именно в период существования СССР государство тратило множество сил и средств на воспитание нового поколения, так как именно в ребенке власть видела строителя будущего социалистического государства. Отсюда пристальное внимание к повседневности детей, которое выражалась, в том числе, в определенном заказе на детские игрушки и настольные игры.

В 1920-е гг. в СССР производство игрушек было ограничено. По мнению исследователя М. С. Костюхиной, политика государства была

---

<sup>1</sup> Сальникова А. А. История елочной игрушки...

<sup>2</sup> Цит. по: Лейтнер Л. Указ. соч.

<sup>3</sup> Там же.

ориентирована на то, чтобы игрушками для ребенка были настоящие инструменты в целях прививания навыков коллективного труда и воспитания «нового социалистического отношения» к трудовой деятельности. Советская литература послереволюционного периода, выполняя социальный заказ, превозносила идею детского труда. Поэтому «ближайшими спутниками детей оказываются реальные рубанок, молоток, пила» вместо «прежних зверюшек и игрушек»<sup>1</sup>. Подобное направление политики было вызвано как идеологическими причинами, так и малой доступностью игрушек для большей части населения (в особенности, сельского) из-за ограниченности производства и высокой цены. В результате большинство детских игрушек были самодельными.

Несомненный интерес для анализа воспитательной политики нового государства представляют *настольные игры*, являющиеся приложениями к детским журналам и получившие более широкое распространение в силу доступности для массового читателя. Не вызывает сомнений идеологическая направленность этих игр, выраженная даже в названиях: «Химическая война», «Революция», «Красные и белые», «Путешествия по богатствам СССР», «Электрификация», «Дадим сырье заводам», «Путешествие на аэроплане по СССР» и пр.<sup>2</sup> (рис. 56–58).



Рис. 56. Настольная игра «Красные и белые». 1920-е гг.



Рис. 57. Настольная игра «Революция». 1920-е гг.

<sup>1</sup> Костюхина М. С. Указ. соч. С. 80.

<sup>2</sup> Настольные игры СССР 20–30-х гг. прошлого века [Электронный ресурс] / Блог Кристины Потупчик. URL: <http://krispotupchik.livejournal.com/124249.html> (дата обращения: 16.10.2011).



Р и с . 58. Настольная игра «Дадим сырье заводам». 1930 г.

С 1930-х гг. детским *игрушкам* уделяется особое внимание со стороны власти. Транслятором этого интереса стала периодическая печать, в частности, журнал «Советская игрушка» (с 1937 г. – «Игрушка») – орган Комитета по игрушке при Наркомпросе РСФСР, Всесоюзного научно-исследовательского института игрушки и Всекопромсовета. В одном из номеров журнала прямо указывается на то, что детская игрушка – это «мощное оружие коммунистического воспитания наших детей, чувствительный идеологический инструмент, воздействующий на детей», производство ее должно находиться «под неослабным политико-идеологическим и педагогическим контролем»<sup>1</sup>. В роли же контролера выступали правящая партия и советское государство в лице партийных и советских функционеров.

В своем исследовании А. А. Сальникова отмечает, что требования к елочным игрушкам были прописаны в правительственных директивах. При производстве елочных игрушек должны были соблюдаться следующие критерии: доступность, массовость, эстетичность, разнообразие, эмоциональная насыщенность, идеологическая наполненность. Можно предположить, что подобные требования предъявлялись и к другим выпускаемым в производство детским игрушкам.

Планируемые к производству и уже изготавливаемые игрушки были четко систематизированы по функциональному назначению, сырьевому материалу и содержанию. Пример классификации по последнему признаку приводит в своей монографии А. А. Сальникова. Так, на ленинградских предприятиях и в артелях во второй половине 1930-х гг. предполагалось выпустить игрушки следующего содержания: 1) Крас-

<sup>1</sup> Цит. по: Сальникова А. А. История елочной игрушки... С. 97.

ная армия (пехотинцы, кавалеристы, летчики, пограничники, танкисты, связисты, краснофлотцы, подводники, милиционеры, военное оснащение в масштабе фигурок, корабли «Аврора», «Марат», «Октябрьская революция», крейсеры и подводные лодки); 2) физкультура и спорт (спортсмены – представители различных видов спорта); 3) дети (в школе, лагере, отряде, дома); 4) улица (новые дома, трамваи, троллейбусы); 5) этнографические игрушки, жилища, национальные орнаменты; 6) игрушки, изображающие быт и труд колхозной деревни; 7) комплексные наборы игрушек (парад Красной армии, парад физкультурников, лыжный переход, канал Москва-Волга и др.)<sup>1</sup>.

В конце 30-х гг. XX в. популярными становятся военные игры. В монографии М. С. Костюхиной, в которой одна из глав посвящена играм и игрушкам в детской довоенной литературе, показано, что милитаризм становится привычной темой для детских книжек 1930-х гг. Война перестала быть мальчишеской игрой и превратилась в занятие для всех и каждого<sup>2</sup>. Диапазон военных игрушек в литературе довоенных лет значительно расширился. Дети играют не только солдатыками и ружьями. В ход идут пистолеты, гранаты, парашюты, противогазы, каски, плащ-палатки. Появляются новые рода войск: танки, самолеты. А новые игрушки отображают все виды современного вооружения<sup>3</sup>. В *настольных играх* также отразилась популярность военной тематики, появляются следующие названия: «Морской бой», «Современный бой», «Бой танков» и пр.

Во время Великой Отечественной войны, несмотря на переориентацию всей промышленности на военные рельсы, отдельные фабрики и мастерские из производственных отходов делали детские *игрушки*. В основном, они были на военную тему: солдаты, матросы, летчики, винтовки, автоматы, пистолеты, самолеты, танки и пр. Эти игрушки делали и в первые годы после войны<sup>4</sup>. Со временем стратегия воспитания в послевоенный период меняется и ориентируется на практические цели, что предполагало выбор «полезных занятий» для ребенка школьного возраста. В первую очередь в круг таких занятий входили настольные игры и наборы для опытов: «Юный техник», «Аэронавтика», «Полный набор по физике» и другие, призванные стимулировать

---

<sup>1</sup> Там же. С. 98.

<sup>2</sup> Костюхина М. С. Указ. соч. С. 123.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Беленький А. Мои сверстники рассказывают о своих игрушках (конец XIX – XX в.) // ПИШ. 2002. № 2. С. 65.

детскую любознательность. Одновременно, эти игры отражали успехи государства в сфере освоения космоса, в развитии техники. С помощью настольных игр школьники должны были постигать правила городской жизни. Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», принятый Верховным советом в декабре 1958 г., не замедлил сказаться на ассортименте игрушек. Фабрики активно начали выпускать детские лейки, лопаты, утюги и прочий игрушечный инвентарь, призванный как можно достовернее отражать реалии советской жизни. Наряду с уменьшенными копиями «настоящих инструментов труда», советская индустрия предлагала продукты, отражавшие оптимистическое видение будущего, атмосферу обороны, большой стройки или ремонта: тракторы и подъемные краны, самолеты и лодки, корабли и ракеты, куклы, одетые в униформы представителей разных профессий (рис. 59–61)<sup>1</sup>.



Рис. 59. Кукла-кондуктор.  
1950-е гг.



Рис. 60. Детская швейная машинка.  
1970–1980-е гг.



Рис. 61. Машинка аварийной газовой службы. 1970–1980-е гг.

<sup>1</sup> Советские игрушки [Электронный ресурс]. URL: <http://www.liveinternet.ru/tags/%F1%EE%E2%E5%F2%F1%EA%E8%E5+%E8%E3%F0%F3%F8%EA%E8/> (дата обращения: 10.10.2011).

Из-за дефицита широкую популярность приобрела самодельная игрушка, предлагаемая различными детскими периодическими изданиями – «Пионерской правдой», «Мурзилкой», «Пионером», «Веселыми картинками»: от настольных игр с карточками («Ленин идет в Смольный», «Беглые, или Вот тебе, бабушка, и Юрьев день» и пр.) или бумажных моделей объектов советской авиации и флота до инструкции по изготовлению елочных игрушек из ваты или яичной скорлупы. В дальнейшие годы ассортимент игрушек увеличивается, но выпуск детской продукции осуществляется в рамках политики прежних лет вплоть до 1980-х гг.

Итак, советские игрушки находились в центре переплетенных взаимодействий, охватывавших властные практики, экономическую, социальную и частную сферы. При этом государственная стратегия воспитания, чрезмерно сосредоточенная на практических задачах, стремилась направлять интересы детей при помощи тематически строго ограниченного предложения товаров для детских игр. Детская игрушка являлась не только инструментом идеологического воздействия, но и оказывала влияние на формирование идентичностей – *гендерной*: в игрушках и играх транслировались «роли» мужчин (сына и защитника отечества) и женщин (матери и хозяйки); *мировоззренческой*: в игрушках и играх часто встречаются образы коммуниста, красноармейца, пионера, Мальчиша-Кибальчиша и пр.; *профессиональной*: пропагандируются образы врача, космонавта, инженера, ученого и др.; *этнической*: фигурировали образы русской, украинки/украинца, цыганки, представителя северных народов и пр. (рис. 62)<sup>1</sup>.



Рис. 62. Кукла в русском национальном костюме. 1950–1970-е гг.

---

<sup>1</sup> Там же.



Таким образом, советские детские игры и игрушки представляют собой интересные малоисследованные исторические источники, которые можно использовать для изучения истории вещей, истории повседневности советского ребенка на протяжении нескольких десятилетий, а также – в рамках направления «история детства» – для выявления образов советского детства.

Для характеристики *методов исследования* детских игрушек необходимым элементом является их классификация. Существует множество параметров, по которым можно систематизировать сведения о всем многообразии игрушек: по возрастному назначению, материалу изготовления, величине, функциональным свойствам и пр. Наиболее продуктивной нам представляется классификация, предложенная этнографами, выделившими универсальные, первичные игрушки, характерные для всех народов<sup>1</sup>: звуковые (сенсорные) – трещотки, погремушки, бубенцы, музыкальные игрушки; двигательные (моторные) – мяч, волчок и пр.; оружие; образные игрушки – куклы и игрушки, изображающие животных; орудия труда и предметы быта; конструктивные – природные материалы, кубики, конструкторы, настольные игры.

В связи с тем, что детские игрушки нечасто становились специальным предметом изучения, в качестве основного *метода* работы с данным видом источника можно использовать метод «культурной биографии вещей» (он предложен социологом И. Копытовым)<sup>2</sup>, совмещенный с традиционным внешним и внутренним анализом исторического источника.

Задания и вопросы для внешнего анализа детских игрушек и настольных игр могут быть такими.

1. Установить создателя/производителя (заводское, кустарное или самодельное изготовление). В данном случае подспорьем может служить как инструкция к игрушке/игре, так и описание, воспоминание самого «создателя» (ребенка).

2. Из какого материала выполнена игрушка/игра, т. е. насколько она «долговечна»?

3. К какому времени относится изготовление игрушки/игры? Что послужило подсказкой для определения времени создания (указан год на самой игрушке, прописано в инструкции и пр.)?

4. На какой возраст и пол игрушка/игра рассчитана?

Вопросы для внутреннего анализа детских игрушек и настольных игр.

---

<sup>1</sup> Мусаева М. К. Указ. соч.

<sup>2</sup> Копытов И. Культурная биография вещей: товаризация как процесс // Социология вещей. М., 2006. С. 134–166.

1. Назначение игрушки/игры (для групповой игры, для коллекционирования и пр.). Изменилось ли назначение игрушки/игры со временем?
2. Символика игрушки/игры (например, внешность и одежда куклы, государственная символика на военных игрушках, надписи в настольных играх и пр.).
3. Насколько игрушка/игра была популярной, «модной», «престижной» для своего времени? С чем это было связано?
4. Какие исторические факты получили отражение в игрушке/игре как историческом источнике?
5. В чем ценность и ограниченность игрушки/игры как исторического источника (на какие вопросы помогает ответить, а на какие нет)?

По нашему мнению, детские игрушки и настольные игры советского периода можно использовать как в ученических, так и в профессиональных исследованиях. В рамках курсов, посвященных советской повседневности, целесообразно будет предложить следующие темы для работ с игрушками/ играми.

1. Детские игрушки довоенного и военного времени как источник изучения советского детства.
2. Детские игрушки в визуальных источниках советского периода (в открытках, фильмах, фотографиях).
3. История игрушек и игр в воспоминаниях моих близких.
4. Ассортимент детских игрушек как государственная стратегия воспитания.
5. Детские игрушки и настольные игры как исторический источник.
6. История советских детских игрушек и настольных игр.
7. Игрушки как инструмент формирования мировоззренческой, профессиональной и этнической идентичности.
8. Детские игрушки как инструмент наделения «советскостью».

#### *Рекомендуемая литература*

1. Асташев А. Б., Гордеева И. А. Библиография по теме «Детский досуг (чтение, сказка, игрушки, музыка, праздники, кинематограф, театр)» (1918–1945 гг.) // Какорея: из истории детства в России и других странах. М.; Тверь, 2008.
2. Костюхина М. С. Игрушка в детской литературе. СПб., 2008.
3. Лёйтнер Л. «Совсем как настоящие...» – игры и игрушки в СССР в 1950–1960-е гг. [Электронный ресурс] // НЗ. 2011. № 3. URL: <http://magazines.russ.ru/nz/2011/3/> (дата обращения: 10.10.2011).
4. Ромашова М. В. Вещи и слова советского детства 1940–1950-х гг.: провинциальное измерение // Какорея. С. 207–216.
5. Салова Ю.Г. Игровое пространство советского ребенка-дошкольника в 1920-е гг. // Какорея. С. 114–123.
6. Сальникова А. А. История елочной игрушки, или Как наряжали советскую елку. М., 2011. (Культура повседневности).
7. Смирнова Т. М. Дети лихолетья: повседневная жизнь советских детдомовцев, 1917 – начало 1920-х гг. // Материнство и детство в России в XVIII–XXI вв. М., 2006. Ч. 1. С. 255–299.
8. Шипулина Н. Б. Игра и игрушка в сфере повседневной культуры // *Studia culturae*: альманах. СПб., 2002. Вып. 2.

## **2.10. Экспонаты краеведческих музеев как основа историко-познавательной деятельности школьников**

Современная парадигма исторического образования, основанная на реализации компетентностного подхода, требует принципиальной перестройки процесса обучения. Одна из ключевых идей, вновь актуализированных сегодня – это перенос центра тяжести в обучении с простого усвоения знаний, умений, навыков на формирование у школьников опыта познавательной деятельности (исследовательской, проектной, эмоционально-оценочной, аналитико-критической и пр.), который, согласно И. Я. Лернеру, является существенным элементом содержания образования<sup>1</sup> и принципиально меняет отношения между учителем и учащимися, реально превращая их в субъект-субъектные. Задачи обучения становятся иными; оно должно помогать ученику систематизировать информацию, получаемую из различных источников, в том числе и за пределами школьного класса, критически ее осмысливать, превращая в собственные знания. Этот процесс невозможен без самостоятельности ученика, и только в результате опыта деятельности приобретенные знания становятся основой жизненных поступков, мировоззрения личности. Таким образом, несмотря на все перипетии реформ и времени, остается очевидным тот факт, что изучение истории в школе невозможно без личной заинтересованности учащихся и их активного включения в процесс постижения прошлого.

Совершенно очевидно, что в решении задачи формирования опыта деятельности при изучении истории особая роль принадлежит историческим источникам, в том числе и экспонатам музеев. Наиболее распространенным и доступным практически каждому школьнику типом музеев являются районные краеведческие (историко-краеведческие). Организация работы школьников с историческими экспонатами названных музеев и будет объектом нашего внимания.

Краеведческие музеи сосредоточивают в себе культурное наследие прошлого. Они, как правило, имеют отделы природы, истории дореволюционного общества, истории советского общества, современного периода, а при наличии соответствующих коллекций – художественные, литературные и другие отделы. В зависимости от типа

---

<sup>1</sup> Лернер И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. М., 1982. С. 37.

музеев в них могут быть представлены различные экспонаты, размещенные в экспозиции с соблюдением хронологической последовательности – с древности до современности. Это археологические находки («следы» древних племен); предметы с поселений коренных народов, проживающих или проживавших на территории нашего края; материальные остатки процесса освоения края русскими и иными пришлыми народами; вещественное отражение строительства дорог (Московского тракта, Транссиба), модернизации края и т. д. Особое внимание уделяется периодам становления советской власти в Сибири и Великой Отечественной войны. Обязательно имеется сменяемая экспозиция «Сибирь (Новосибирск, наш район) сегодня».

Внутри экспозиций (залов) возможно тематическое комбинирование музейных предметов (орудия труда, оружие, одежда, украшение, посуда, предметы быта и др.). Например, основной фонд Колыванского краеведческого музея составляют экспозиции восьми залов. В первом зале находятся коллекции орудий труда и охоты людей новокаменного века, материалы об освоении территории района переселенцами, карта-схема Московско-Сибирского тракта, проходившего через Чаусский острог. Во втором и третьем залах – внутреннее убранство крестьянской избы с самодельной мебелью, домашней утварью, передающее атмосферу быта крестьянства XIX в. Колывань считалась купеческим городом, поэтому интерьеры торгового ярмарочного ряда, купеческих лавок отражают быт купцов города и их успешную торговлю. В четвертом зале экспозиция посвящена колыванцам – участникам Великой Отечественной войны. В пятом – тема «Колывань и Колыванский район сегодня». В витринах расположены фотографии, дипломы лучших хозяйств района, образцы выращиваемых культур, материалы о культурном развитии и системе образования, здравоохранения. С шестого по восьмой – это выставочные залы, в которых большое место занимают экспозиции, рассказывающие об известных колыванцах: художниках, спортсменах, артистах, писателях. Выставлены также коллекции ископаемых останков мамонтов, бизонов, шерстистых носорогов, водоплавающих и хищных птиц.

Современные музеи, в отличие от их недавнего прошлого, становятся своего рода образовательными и культурными центрами населенных пунктов. Некоторые из них даже располагают специальными помещениями для занятий и оснащенными лабораториями.

Исследователями и практиками накоплен большой опыт работы с музеями как хранилищами исторической информации. Этот опыт

достаточно широко освещен в научной литературе, относящейся к различным предметно-тематическим направлениям.

1. Исследования, посвященные *краеведческой тематике*, начиная с последней четверти XIX в., выделяли в качестве самостоятельных сюжетов вопросы организации краеведческих музеев на основе поисковой деятельности школьников. В процессе сбора «предметов старины» учащиеся приобретали первый опыт «общения» с первоисточниками и оформления полученной информации в тексты-рассказы об этих экспонатах. Кроме того, именно в эти годы стала складываться традиция проведения общеобразовательных экскурсий по тому городу (с окрестностями), где находилась школа, с посещением музеев, историко-культурных памятников, поездок-экскурсий по городам России (Москва, Санкт-Петербург, Сергиев Посад, Ярославль, Ростов Великий, Киев и др.).

Был зафиксирован опыт, появившийся в результате организации деятельности учащихся во время таких общеобразовательных поездок-экскурсий для знакомства с прошлым нашей страны. Например, кому-либо из учащихся поручалось стать летописцем для подробного отчета об экскурсии: что увидели, узнали нового, какие испытали эмоциональные переживания от увиденного. Среди таких экскурсий описанные «Журналом Министерства народного просвещения» поездки гимназистов и учащихся школ на Бородинское поле, Куликово поле и др.<sup>1</sup> Исследователем Н. П. Анциферовым введено в научный оборот понятие «моторный прием» – изучение объекта при помощи движения. Школьникам предлагались задания типа «обойти объект, измерить шагами его протяженность, повторить действия участников события» и т. д.<sup>2</sup>

Краеведческая тематика продолжает оставаться актуальной и сегодня: вопросы организации исследовательской деятельности школьников в процессе краеведческой работы обсуждаются на страницах профессиональных журналов, на научно-практических конференциях различного уровня<sup>3</sup>. Предметом внимания исследователей и учите-

---

<sup>1</sup> Иванов П. В. Педагогические основы школьного краеведения. Петрозаводск, 1966. Гл. I; Поникарова Н. М. Региональная история в программах по русской истории начальных и средних учебных заведений второй половины XIX – начала XX в. // Историческое образование в современной школе. М., 2004. Вып. 3. С. 101.

<sup>2</sup> Теория и методика обучения истории: словарь-справочник / Э. В. Ванина, Л. К. Ермолаева [и др.]. М., 2007. С. 159.

<sup>3</sup> См., например: Сейненский А. Е. Краеведение в школьном историческом образовании / ПИОШ. 2004. № 10. С. 19–28.

лей-практиков остаются проблемы оптимизации такой деятельности в условиях реформирования школы.

2. Публикации *по методике внеклассной работы, в том числе и краеведческого характера*, появившиеся в 60–80-е гг. XX в. – в период наибольшего расцвета школьной музейной деятельности (А. Ф. Родин, Б. Е. Соколовский, А. М. Панкратов, С. В. Бахрушин, Н. С. Борисов, В. В. Дранишников, П. В. Иванов, Д. В. Кацюба, Г. Н. Матюшин и др.). Их авторы также останавливались на «музейной» тематике. Они подчеркивали воспитательный потенциал краеведческо-поисковой деятельности школьников, результатом которой, как правило, становилось создание школьного музея или уголка. Кроме того, акцентировалось внимание на кружках как форме работы с музейными экспонатами не только на этапе их сбора, но и в процессе изучения тех или иных конкретно-исторических вопросов на специальных занятиях. Были предложены и охарактеризованы основные способы организации деятельности учеников с экспонатами музея в процессе подготовки и проведения экскурсий самими школьниками.

Хотя работа учащихся с музейными предметами основывалась на классово-патриотическом изучении прошлого, важно, что авторы на первый план ставят саму идею необходимости активной работы школьников по сбору информации, организации своими силами музейных экскурсий и других способов демонстрации результатов своего труда – написания рефератов, подготовки выступлений по заданию учителя по определенным темам местной истории и т. д.<sup>1</sup> Однако тема организации историко-познавательной деятельности школьников с музейными экспонатами как историческими источниками в качестве самостоятельной названной группой исследователей не выделялась.

3. *Музейная педагогика* также не оставляет без внимания вопросы работы школьников с музейными предметами. В современном музееведении музейный предмет определяется как «памятник истории и культуры, изъятый из среды бытования, прошедший все стадии научной обработки и включенный в состав музейного собрания благодаря его способности характеризовать историю и культуру определенного

---

<sup>1</sup> Родин А. Ф. Массовые формы внеклассной работы по истории. М., 1961; Кацюба Д. В. Историческое краеведение в школе. Кемерово, 1973; Родин А. Ф., Соколовский Ю. Е. Экскурсионная работа по истории. М., 1974; Матюшин Г. Н. Историческое краеведение. М., 1980; Методика историко-краеведческой работы в школе / Н. С. Борисов [и др.]. М., 1982; Методика историко-краеведческой работы в школе / под. ред. Н. С. Борисова. М., 1982; и др.

общества»<sup>1</sup>. Такое понимание музейного предмета (экспоната) открывает возможности для постановки вопроса о способах работы с ним как с историческим источником, независимо от его формы, для выявления как эстетической, так и социальной информации, «закодированной» в нем.

Исследователями-музеологами также отдается предпочтение «активным» способам работы, при которых школьники являются не просто слушателями. Особое внимание обращается на такие способы «оживления» прошлого, как ролевая игра и изготовление своими руками копий предметов, их макетов и т. д. Предлагаются различные формы сотрудничества школ и музеев (программы) – экскурсии, создание летописей школ и районов, тематические выставки и праздники, викторины, конференции, циклы бесед и др.<sup>2</sup> Судя по имеющейся в нашем распоряжении информации из школ и районных музеев Новосибирской области (Баганского, Каргатского, Колыванского, Ордынского краеведческих музеев и Рубцовского музея Алтайского края), собранной студентами заочного отделения Института истории, гуманитарного и социального образования НГПУ, эти формы являются достаточно востребованными, в них заинтересованы обе стороны – и школьные учителя, и работники музеев.

4. Наконец, в литературе по *методике преподавания истории* тема музейных экскурсий, работы школьников с музейными источниками – одна из наиболее востребованных. Сложилась традиция использовать термин «экскурсия» в разных смыслах (метод, форма урока и внеклассной работы)<sup>3</sup>. В методической литературе предложены классификации экскурсий как формы обучения по дидактическим целям (вводная, тематическая, итоговая, обзорная), по содержанию (производственные, краеведческие, по памятным местам, археологические, историко-культурные и пр.), по форме проведения (музейные, пеше-

---

<sup>1</sup> Голышева Л. Б. Музейная педагогика // ПИШ. 2003. № 2. С. 78.

<sup>2</sup> Ванслова Е. Г., Лошунова А. К., Павлюченко Э. А. Музей и школа. М., 1985; Музееведение: музеи исторического профиля / под ред. К. Г. Левыкина, В. Хербста. М., 1988; Калмыкова С., Калмыкова В. Путешествие по залам Оружейной палаты: метод. пособие для учителей и музейных педагогов. М., 1994; Панкратова Т. Н., Чумалова Т. В. Занятия и сценарии с элементами музейной педагогики для младших школьников: первые шаги в мир культуры: учеб.-метод. пособие. М., 2000; Туманов В. Е. Школьные музеи // ПИШ. 2003. № 2. С. 76; Столяров Б. А. Музейная педагогика. М., 2004.

<sup>3</sup> Теория и методика обучения истории: словарь-справочник. С. 335.

ходные, транспортные, виртуальные, воображаемые, заочные), по месту в учебном процессе (учебные и внеклассные). Основательно описан урок-экскурсия в контексте форм урока, сформулированы требования к его организации и методические условия эффективности. Одним из таких условий единодушно признается необходимость организации осмысления получаемой школьниками в ходе экскурсии информации, которое может приобретать различные формы в зависимости от цели экскурсии, возраста учащихся и характера имеющихся в музее исторических источников. Появилось много работ, в которых авторы обобщают собственный опыт организации занятий в музее с использованием активных форм познания: свободного обмена мнениями, решением проблемных задач, ролевыми и творческими играми и т. д.<sup>1</sup>

Привлечение экспонатов краеведческого музея возможно и непосредственно на самом уроке в школе: демонстрация учителем различных артефактов (наконечники стрел, осколки керамической посуды, старинные книги, фотографии, одежда былых времен, предметы быта, украшения и пр.), обращение к экспонатам виртуального музея.

В современной практике изучения школьного курса истории сложились два варианта обращения к экскурсии как форме обучения. Первый – классический (традиционный), когда тема экскурсии выступает в качестве одной из очередных программных тем урока, в том числе и вводного или итогового, спецификой которого является проведение его в пространстве музея. Основные задачи такого урока-экскурсии также традиционны – приобретение (закрепление) определенных знаний и умений, формирование ценностного отношения к изучаемому сюжету. Теоретически такого рода урок-экскурсия может быть проведен по любой теме курса истории, были бы соответствующие экспонаты (источники). Безусловно, урок истории в музее (привлечение экспонатов музея) имеет большой педагогический потенциал – дает возможность организовать активную историко-познавательную деятельность школьников, получить ответы на вопросы, связанные не только с прошлым человечества, но и с прошлым самого ученика (его семьи, шко-

---

<sup>1</sup> См., например: *Бехтенова Е. Ф.* Возможности регионального курса «Древняя история Сибири» для реализации творческого потенциала учащихся // Историческое образование в школе и вузе в условиях его диверсификации: (региональный компонент: теория и практика). Новосибирск, 2000. С. 27–29; Работа со школьниками в краеведческом музее: сценарии занятий: учеб.-метод. пособие / под ред. Н. М. Ланковой. М., 2001; *Соколова М. В.* Работа с вещественными источниками на уроках истории // ПИОШ. 2006. № 6. С. 19–24.



лы, города, села и т. д.). Изучаемая школьниками история насыщается подробностями, становится «живой», доступной. Такая форма урока повышает интерес к предмету, а заинтересованность является одним из факторов успешности постижения нового. Приобщение к прошлому через «прикосновения» к предметам старины – это еще и воспитание подрастающего поколения.

Чтобы максимально полно реализовать имеющиеся возможности, нужно в первую очередь ответить на вопрос: как учить детей в стенах музея, чтобы вызвать у них интерес к истории, к познанию, к исследованиям?

Любая экскурсия должна включать в себя рассказ, имеющий четкую структуру: начало, развитие событий, кульминацию, завершение рассказа. Это может быть рассказ о строительстве моста через Обь, о деятельности (подвигах) выдающихся жителей города (села), о происхождении интересной легенды и др. Он включает в себя демонстрацию и анализ музейных предметов, их описание, может принимать форму экскурсионной справки<sup>1</sup>. Рассказ должен быть продуман учителем заранее, содержать интересные факты, быть ярким, воздействующим на мысли и чувства детей. Немаловажно и то, что рассказ должен соотноситься с социальным опытом ребенка, т. е. быть ему понятным, запомниться надолго. Но даже самый увлекательный рассказ не может обеспечить самостоятельности мышления учащихся.

Для полноценного урока-экскурсии необходима *организация самостоятельной познавательной деятельности школьников*, которая в традиционном варианте может происходить с помощью приемов, направленных на освоение различных умений. Умений предметных (сопоставлять исторические объекты и события, систематизировать информацию, осуществлять образную реконструкцию прошлого и др.), информационных (письменная фиксация, перевод информации из одной знаковой системы в другую и пр.), оценочных (высказывать суждения о назначении и функционировании объектов материальной культуры, о роли исторических личностей и т. д.), коммуникативных, особенно при обращении к игровым приемам.

Во-первых, это *постановка познавательной задачи (проблемного задания)*, которую можно решить, используя уже имеющийся жизненный опыт и знания школьных предметов, а также рассматривая

---

<sup>1</sup> Короткова М. В., Студеникин М. Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях. М., 1999. С. 164.

музейные экспонаты. Например, при изучении темы «Занятия древних людей» можно предложить учащимся разобраться в устройстве лука, технологии его изготовления и ответить на вопрос: в чем были преимущества при охоте лука над копьем (дальность полета стрелы позволяла охотиться издалека, из укрытия, оставаться живым). Или: каким образом древние люди могли сохранять мясо убитых животных после охоты (мясо можно завялить). На экскурсии по теме жизни и быта горожан Новониколаевска начала XX в. можно обратиться к школьникам с вопросом: «Какое значение имеют отверстия на уличных свечных фонарях, которые освещали город в период его рождения (когда не было электричества)? Если ученики уже изучают химию и физику, то без труда ответят, что без отверстий в фонаре свеча гореть не будет, ей необходим доступ кислорода.

В Баганском краеведческом музее Новосибирской области хранится интересный экспонат времени Великой Отечественной войны – карта СССР на немецком языке. На карте имеются пометки, стрелочки, слова на немецком языке. Скорее всего, была обозначена какая-то наступательная операция. Во время экскурсии школьники могут подумать над вопросом: «Каким образом эта карта могла оказаться у наших солдат?» и высказать свое мнение о том, почему карта составлена только до пределов Уральских гор.

Высказывая свое понимание, дети совместно участвуют в обсуждении, слушают версии друг друга, учатся формулировать свои мысли.

*Беседа в музее* как один из приемов познавательной деятельности предполагает разговор с детьми по теме урока (экспозиции). Ее сущность заключается в том, чтобы с помощью целенаправленных и умело поставленных вопросов побудить школьников к размышлению, привлечению уже имеющихся знаний путем самостоятельных размышлений, выводов и обобщений. Достоинства беседы состоят в том, что она позволяет мысли ученика следовать за мыслью учителя, в результате чего ребенок шаг за шагом продвигается в освоении новых знаний. Активизируя мышление, беседа служит прекрасным средством диагностики усвоенных знаний.

Достаточно эффективной является беседа после проведения урока в музее. Она может носить универсальный характер, являясь своего рода саморефлексией по итогам урока-экскурсии. Так, после знакомства с экспозициями, можно спросить учащихся, что им особенно понравилось (запомнилось), какие новые слова, названия, факты они узнали, запомнили, что они могут рассказать об увиденном в музее дома, своим друзьям.

Прием *реконструкции* может быть использован при организации работы с вещественными экспонатами, которые дают основную информацию в виде чувственных образов. По-настоящему эффективная работа с экспонатами возможна тогда, когда они даются (по возможности) детям в руки, и они сами изучают их, устанавливая их назначение, зависимость друг от друга, в результате чего формируется активный познавательный интерес, возможно, делается и первый шаг к исследованию. Например, возможно задание для учащихся 7 классов: по остаткам фрагментов (керамики, части древнего оружия – рукоятки меча, наконечника стрелы, бусинки серьги и др.) восстановить целостную форму предмета. Иначе говоря, реконструировать, на время поработать «реставратором». Реконструкция может в конечном итоге выражаться в изделии, самостоятельно сделанном из глины, пластилина, соленого теста, а возможно, и в графическом изображении оружия, украшения, посуды, одежды и т. п.

Приемы *стилизации под эпоху* можно использовать при работе с такими источниками, как плакаты, лозунги. Сегодня школьники на улицах могут видеть только рекламу. Агитплакаты, призывные лозунги являются для них далекой историей. Задания на *создание плакатов-призывов* – эффективный прием организации познавательной деятельности школьников. Так, после урока-экскурсии в 9 классе в краеведческом музее по теме «Наша страна в 1920–1930-е гг. Сибирь и коллективизация» учитель может предложить учащимся «поработать» в роли комсомольцев-активистов агитбригады и создать плакаты, призывающие к вступлению в колхозы (создание стилизаций – хороший способ формирования умения отличить эпоху, отразить дух времени).

Задания на *определение (соотнесение) времени и событий по источнику* (плакату или лозунгу, тексту, вещественному памятнику культуры и т. д.). Например, к какому периоду времени относится призыв: «Перекуем мечи на орала»? Какую специфику эти события имели в Сибири?

*Рисунок* (зарисовка) – тоже один из приемов «озадачивания» школьников; особенно он будет интересен в младшем и среднем школьном возрасте. В рисунке младший школьник может выразить и свои эмоции. Из тематических рисунков об экспозиции музея («Урок в музее», «Что я увидел в музее», «Предмет и время», «Музей – машина времени», «Художник останавливает время», «За что вещи попадают в музей»<sup>1</sup>), по теме урока («По следу мамонта», «Народы Си-

---

<sup>1</sup> Панкратова Т. Н., Чумалова Т. В. Указ. соч. С. 15.

бири», «Как начинался Новониколаевск» и др.) можно сделать книгу отзывов о музее, летопись класса «Наши уроки». По таким рисункам можно в дальнейшем составлять творческие задания, как для этого класса, так и для учащихся других классов.

Группа *игровых приемов* также может быть использована при работе с музейными экспонатами (ролевые игры, инсценировки, игры-реконструкции). Опыт показывает, что лучше всего дети начинают понимать прошлое, погружаясь в него, совершая как бы мысленное путешествие в далекие времена и страны. Организуя игры, инсценировки, реконструкции прошлого в музее, учитель создает детям возможность погрузиться в эпоху, примерить различные социальные и исторические роли.

Игра может предполагать создание специальных ситуаций, моделирующих реальность, из которых детям предлагается найти выход. Так, «побывав» в лавке новониколаевского купца, в конце урока необходимо выбрать те товары, которыми торговали в нашем городе, и объяснить, какие товары попали сюда случайно и почему. Или: «Ты путешествуешь по Московскому тракту, твоя лошадь захромала, необходимо ее подковать. Какими из предложенных инструментов кузнеца ты будешь пользоваться?» (Инструменты необходимо выбрать из числа экспонатов музея). Такие задания приемлемы для учащихся младших классов.

Игра в музее с применением экспонатов вызывает повышенный интерес детей, они решают задания с эмоциональным подъемом. В Колыванском краеведческом музее выпускница НГПУ С. И. Гладких проводила игру-путешествие «Заселение Колыванского района» с учащимися 6–7 классов. Школьники при помощи материалов экспозиции «совершали путешествие во времени» и выделяли при этом основные этапы заселения района, ориентируясь по подготовленным учителем заранее маршрутным листам движения переселенцев. В качестве домашних творческих заданий им предлагалось составить карту заселения района, выделив первые поселения, время их появления; подготовить рассказ на основе материалов о создании пос. Колывань и с. Соколово. Школьники с интересом восприняли предложенные задания, живо обсуждали детали, участие в обсуждении приняли и ребята, обычно молчащие на уроках.

Примером *инсценирования* в музее может служить вариант организации старинных праздников и событий из жизни людей прошлого – «Рождество», «Раз в крещенский вечерок...», «Русская свадьба» и др. Экспонаты музея могут стать сценой, атрибутикой, декорациями (крестьянская

изба, элемент юрты, купеческая лавка, гостиная обывателя, класс гимназии и т. д.) для театрализованного проживания изучаемого времени.

Также важным фактором постижения прошлого, его понимания является погружение в «реальность» через *мастер-классы*. История является специфичной наукой. Если опыт по физике или химии дает возможность «здесь и сейчас» на практике неоднократно воспроизвести рассматриваемые процессы, то, изучая вопросы старины, знакомясь с жизнью и бытом людей в прошлом, мы можем лишь «предположить», как это было, реконструировать мысленно, создать образ на основе различных исторических источников.

Так, в ходе занятия «Как жили люди в древности» учащимся 5-х классов можно предложить побывать «в гостях» у первобытных людей. Для этого в экспозициях музея организуется «мастерская древнего человека»: охотника, который добывает огонь, изготавливает оружие; ремесленника-умельца – он делает посуду из глины, бересты, вытачивает из камня украшения. Это может быть и «мастер-класс» первобытной рукодельницы по ткачеству на древнем ткацком станке. Так учащиеся с помощью учителя, работников музея познают технологии изготовления вещей, предметов, необходимых для жизни человека, знакомятся с устройством первобытных орудий труда, ткацкого станка, гончарного круга, пытаются их освоить, что-то изготовить самостоятельно. Таким образом, во время этих практических занятий (мастер-классов) ребенок имеет возможность представить себя на месте древних людей, понять, с какими трудностями им приходилось встречаться в повседневной жизни, как они их преодолевали. По результатам *практического занятия* в музее можно организовать выставку в классе собственных экспонатов, провести экскурсию для учащихся других классов.

Подобные занятия дают детям представление о том, что процесс становления и развития окружающего мира сложен, длителен, и не менее сложен и интересен путь его познания. Учитель должен стремиться к тому, чтобы ребенок понял и почувствовал, как много человечество обязано первым открывателям и преобразователям природы, которые кажутся нам наивными, дикими, примитивными.

В силу возраста ребенку необходимо осознать многообразные связи, существующие между нами и нашими предками, и тогда исчезнувшие культуры и цивилизации приобретут для него особое значение. Лишь тогда станет понятной и важной задача – не растерять огромный историко-культурный опыт, накопленный и оставленный нам

в наследство нашими предками. Сокровища музеев здесь оказывают неоценимое и уникальное воздействие.

В нашем опыте работы со школьниками были опробованы также *«Маршрутные листы»*, которые учитель предлагает в начале урока-экскурсии каждому ученику или группе учащихся. Как правило, *«Маршрутные листы»* содержат словесные загадки, ребусы, которые нужно решить, рисунки, которые нужно дорисовать, подписать или расставить в определенной последовательности, внимательно слушая учителя (экскурсовода), рассмотрев экспонаты и ответив на заданные вопросы.

Возможности музеев, сосредоточивающих почти весь комплекс исторических источников, необходимых для изучения и понимания прошлого, безграничны в процессе организации подобной историко-познавательной деятельности школьников. Любой творческий учитель может расширить круг названных приемов, что и происходит в реальной практике педагогов Новосибирской области.

Особое значение в современной школе, ориентированной на реализацию компетентностного подхода к обучению, приобретает еще один вариант работы с материалами музея, когда они становятся предметом самостоятельного анализа школьников и основой их исследовательской и проектной деятельности. Соответственно, изменяется цель экскурсии – познакомить учащихся с *возможностями информационного потенциала экспозиций и экспонатов конкретного музея для последующего самостоятельного изучения* на их основе какого-либо конкретного исторического сюжета или раздела курса.

Такая обзорная экскурсия проводится перед началом тематического блока. В ходе экскурсии учащимся дается возможность подумать, *какие вопросы учебной темы могут быть изучены с привлечением экспонатов музея*. Тем самым частично решается задача прогнозирования (моделирования) учащимися содержательной составляющей темы, что важно уже само по себе, если учебный процесс осуществляется с ориентацией на личностно-ориентированное обучение и деятельностный подход.

В названном варианте экскурсия призвана помочь каждому ученику (группе учащихся) «увидеть», сформулировать, выбрать «свою» тему будущего исследовательского проекта и проблематизировать ее, тем самым обозначить свое участие в предполагаемой учебно-исследовательской деятельности.

Опыт организации проектной (исследовательской) деятельности школьников показывает, что выбор темы и проблем изучения – один

из самых «неподъемных» для учеников этапов работы. Обычно учителю приходится брать на себя эту задачу и предлагать ученикам на выбор готовые темы, а ученик лишь выбирает из «списка». Предлагаемый вариант обзорной экскурсии, нацеленной на характеристику информативных возможностей экспонатов музея как исторических источников, позволит ученику выбрать тему самостоятельно (мечта каждого учителя!). Привлечение внимания учащихся к различным типам и видам исторических источников, характеристика их информационного потенциала («о чем может рассказать исследователю этот экспонат?») дает школьнику возможность «отобрать» источники для работы по выбранной теме. Возможно, для этого потребуются повторное посещение музея уже с этой конкретной целью. Впрочем, задания типа «Рассмотрите эти экспонаты. О чем они говорят?» вполне уместны и при традиционном варианте экскурсии – как начало рассказа о том или ином экспонате или событии.

Наш многолетний опыт работы с выпускниками школ в процессе довузовской подготовки (так называемые педагогические классы) показывает, что ученики достаточно легко выявляют и характеризуют информационные возможности исторических источников, особенно вещественных. В течение ряда лет ученики педклассов выполняли следующие письменные задания.

1) «Опиши, с какими историческими источниками ты познакомился *на уроках истории* в 10–11 классах? *О чем* они тебе «поведали»? Есть ли в современном *твоем окружении* (в селе, дома, в школе) исторические источники? О чем они могут *рассказать* историку?»;

2) «Посети районный или школьный краеведческий музей и опиши 1–2 наиболее понравившиеся тебе экспозиции (экспонаты). О чем они могут рассказать историку? Предложи несколько тем для исследования. Над какой из этих тем ты бы стал работать? Объясни свой выбор». Второе задание было в числе дополнительных, но большая часть будущих абитуриентов его с интересом выполняла.

В качестве примера обратимся к опыту посещения музея Октябрьского района г. Новосибирска и работы с его экспонатами. Экспозиция музея называлась «Петров, к доске! Уроки старого города». В ней имелись источники всех типов: вещественные (предметы быта и орудия труда начала XX в., школьная парта и школьные принадлежности, как индивидуальные, так и классные – доска, карта, глобус и др., предметы оборудования школьной столовой и кабинета директора, атрибуты пионерской организации – горн, отрядные флажки, знамя дружины и пр.); письменные (делопроизводственные и личного про-

исхождения); визуальные (фотографии, схемы и пр.). В ходе итогового обсуждения участниками экскурсии были сформулированы следующие возможные темы исследовательских проектов по разделу курса истории России 11 класса «СССР в 60–80-е гг. XX в.».

1. Домашний кинотеатр советских времен;
2. «Будь готов! Всегда готов!»: символы, ритуалы, атрибуты пионерской организации;
3. Образ пионера 60–80-х гг. XX в. в восприятии жителей современной России (учеников нашего класса, наших родителей, наших дедушек и бабушек);
4. Жизнь и быт горожан в 60–80-е гг. XX в. (на примере Октябрьского района г. Новосибирска);
5. Школьный класс советской школы;
6. «А у меня портфель в руке!»: школьные принадлежности моих родителей (бабушек и дедушек).
7. Комсомольская биография (молодость) моих родителей;
8. «Мы строим коммунизм!»: жизненные идеалы октябрят, пионеров, комсомольцев;
9. Школьное детство моих родителей в материалах семейных архивов и воспоминаниях;
10. Культурное пространство дома горожанина советских времен.

Как видим, по многим темам возможно и даже необходимо привлечение и других источников (устных, визуальных из семейных архивов и пр.), но первоначальная источниковая база исследовательского проекта уже оформилась в ходе самой экскурсии и обсуждения ее итогов. Дальнейшее формирование комплекса источников по избранной теме выведет школьников на самостоятельный сбор информации – на опрос родителей, бабушек, дедушек и иных членов семьи, одноклассников, друзей, учителей, т. е. на создание и привлечение устных источников. Обращение к семейным архивам позволит ввести в свой «научный оборот» такие виды источников, как значки, грамоты и другие наградные документы, предметы быта и одежды советского времени, издававшуюся в тот период времени художественную и специальную литературу, грампластинки, расширит представления учеников об информационных возможностях таких источников.

В ходе работы над исследовательским проектом возникнет необходимость освоения приемов и методов работы с этими источниками. Обращение к специальной литературе, предложенной учителем, или квалифицированная консультация специалиста (в том числе и самого учителя), позволит ребятам освоить эффективные приемы извлечения явной и скрытой (неочевидной) информации источника, значимой в контексте задач исследовательского проекта.



Для проверки результатов, полученных в ходе работы с историческими источниками, потребуется обращение к научной литературе по данной проблематике, что позволит ученикам «сверить» свой образ прошлого с выводами других исследователей. В итоге постепенно будет происходить «разворачивание» всех элементов проектной (исследовательской) деятельности. И это принципиально важно, что основу познания прошлого составляет не усвоение готовых исторических знаний, а самостоятельная учебно-исследовательская деятельность ученика, направленная на их получение. По мнению А. В. Хуторского, образовательная деятельность ученика обретает продуктивный и личностный характер именно тогда, когда создание учеником своего «образовательного продукта» предшествует изучению общепризнанных достижений в изучаемой области, а усвоение образовательного стандарта происходит на основе сопоставления с собственными знаниями<sup>1</sup>.

Таким образом, обзорную экскурсию, позволяющую школьникам уяснить информационный потенциал исторических источников, включенных в ту или иную музейную экспозицию, можно считать эффективным началом реализации учениками исследовательских проектов по истории.

Другим вариантом исследовательской работы школьников с экспонатами музея может быть выполнение исследовательских заданий непосредственно в ходе экскурсии. Такие задания могут адресовать ученика к какому-либо конкретному экспонату (историческому источнику) или группе однородных экспонатов (в нашем примере – коллекциям значков, атрибутов пионерской организации и т. д.) и призваны помочь «разговорить» исторические источники. Вот примеры подобных исследовательских заданий, которые могут быть предложены школьникам в ходе изучения упомянутой нами экспозиции «Петров, к доске! Уроки старого города». 1) «Что понималось под культурным развитием страны в 60–80-е гг.?» (на основе анализа легенды карты «Культурное развитие СССР в 1960–1980-х гг.»); 2) «Школьный класс “вчера” и сегодня» (на основе характеристики учебного оборудования класса советской школы); 3) «О чем расскажет классный журнал?»; 4) «Вкусно ли кормят в школьной столовой?» (на основе изучения меню); 5) «Тревоги и радости директора советской школы» (на основе изучения интерьера кабинета и экспонатов, расположенных на столе директора школы).

---

<sup>1</sup> Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения: как обучать всех по-разному? М., 2005. С. 32–33.

Привлечь внимание школьников к отдельному экспонату не только как к памятнику прошлого, который нужно беречь, но и как к историческому источнику, который может многое поведать о прошлом, в том числе о тех людях, которые изготовили данную вещь и/или пользовались ею, позволяет памятка-алгоритм. Она направляет ход размышлений ученика при «разглядывании» экспонатов музейных коллекций и выполнении исследовательских заданий.

1. Что это? Назовите и опишите данный экспонат.
2. Для чего он предназначен (его функции)?
3. Из чего он сделан (изготовлен)? Какие выводы можно сделать о развитии той отрасли хозяйства, в которой он произведен (на основе материала, из которого изготовлен, «качества» изготовления и пр.)?
4. Удобно ли было им пользоваться?
5. Есть ли в современной жизни (школе) аналог данного объекта?;
6. Что можно сказать о его владельце (пользователе)?

Выполняя такие задания, школьники будут осваивать конкретные приемы исследовательской деятельности с вещественными источниками.

Еще одним вариантом реализации исследовательского подхода при работе с музейными экспонатами является самостоятельная подготовка школьниками *виртуальных экскурсий*. В условиях современного информационного обеспечения это не составляет сложности для учащихся, скорее даже позволяет удовлетворять их потребности, ведь многие умеют и любят работать с компьютером. Создание виртуальной экскурсии тоже можно рассматривать как вариант информационного проекта.

В нашем опыте был апробирован вариант создания виртуальной экскурсии по своему поселку (населенному пункту). Ученику предлагается самому выбрать объекты (экспонаты), значимые с его точки зрения. И здесь также возможны варианты. Экспонаты могут быть подобраны в контексте изучения какой-либо темы школьного курса истории («Индустриализация в СССР» «Коллективизация в СССР», «Великая Отечественная война», «Промышленное развитие СССР в эпоху “развитого социализма”» и т. д.). В этом случае материалы виртуальных экскурсий могут стать основой анализа на соответствующих уроках. Причем объектом внимания школьников на уроке могут стать не только сами экспонаты, хранящие память о той или иной эпохе, но и их подборка, качество фотографий, характеризующие отношение автора виртуальной экскурсии к своему делу, к данным памятникам прошлого и самому прошлому.

Значимыми для ученика могут быть и объекты, связанные с его личными «местами памяти» (дом, где жил в детстве; стадион, где тренировался или участвовал в первых в своей жизни «серьезных» соревнованиях; парк, где встречал рассвет и т. д.). «Работа» с такими виртуальными экскурсиями по местам памяти детства может проходить в рамках внеклассной работы. В нашем опыте старшеклассники предлагали такие варианты отбора экспонатов: 1) самые красивые места (центр поселка); 2) памятники моего города (obelisks, монументы); 3) «места моей памяти» – значимые для создателя объекты (дом, где жил, детский садик, магазин и т. д.); 4) исторические памятники или памятники архитектуры (водонапорная башня, здание вокзала) как места коллективной памяти; 5) места, значимые для современной жизни односельчан (горожан) – предприятия, магазины, клубы и др.; 6) места отдыха (скверы, парки, дома культуры); 7) люди, интересные (знаменитые) своими характерами и поступками.

Рассказ, сопровождавший виртуальную экскурсию, как правило, содержал информацию о времени возникновения объекта (объектов), его назначении в момент создания, о современном состоянии и использовании, а также мнения односельчан об этом объекте.

Презентация экскурсий показала, что их авторы по-разному отнеслись к созданию видеоряда и текста. Часть предъявила итоги работы несколько сдержанно, без особого выражения эмоций. Но большинство экспонатов, включенных в виртуальную экспозицию, а также тексты «экскурсоводов» несли ярко выраженное эмоциональное отношение авторов – горечь от разваливающихся зданий, от невозможности для местных властей и жителей восстановить разрушающийся памятник, от неказистого вида домов даже на центральной улице и т. д. С другой стороны, были экскурсии, пронизанные острым чувством любви и восхищения тем, что видим на экране. Иными словами, не было одного – равнодушия. И это самое главное, ведь горечь – это тоже выражение любви к своей «малой родине».

Такого рода работа по созданию собственных виртуальных музеев (экскурсий) есть возможность для школьника предъявить свои знания исторических реалий (особенно, если виртуальная экскурсия готовится к какой-либо теме курса), свою оценку прошлого, отношение к нему, выразить свои чувства. Для учителя виртуальные экскурсии есть своего рода лакмусовая бумажка по диагностике знаний, умений и ценностных ориентиров личности школьника.

В заключение хочется еще раз подчеркнуть, что организация деятельности с экспонатами музея значительно расширяет для педагогов возможности в решении задач современного школьного исторического образования. Она направлена на повышение внимания детей к окружающему миру, помогает обнаружить вокруг себя вещи ушедших времен, раритеты, научиться ценить их, беречь семейные реликвии. Все это делает жизнь ребенка насыщенной, интересной, формирует ценностное отношение к прошлому и настоящему. Использование музейных экспонатов в качестве источников проектной (исследовательской) деятельности обеспечивает достижение не только предметных результатов, но и, говоря языком стандартов второго поколения, личностных и метапредметных<sup>1</sup>, ибо дает ученику инструмент для познания мира.

---

---

<sup>1</sup> Примерные программы по учебным предметам: история, 5–9 классы. С. 6–8.

### **Раздел 3. ИСТОРИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ: ДОСТИЖЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ**

#### **3.1. Историко-краеведческие исследовательские проекты школьников: 30-летний опыт Научного общества учащихся «Сибирь»**

Принятие решений в бесконечных ситуациях выбора – неотъемлемая часть жизни каждого человека в современном открытом и стремительно изменяющемся мире. Как в профессиональной деятельности, так и в повседневной жизни условием «правильного» и оптимального выбора выступает самостоятельное исследование человеком сложившейся ситуации. На это же нацеливают и школьные стандарты второго поколения, ставящие во главу угла формирование компетенций школьников, т. е. способности к действию в условиях реальной социальной действительности, с опорой на научные знания, методы и принципы, нравственные и правовые нормы. Это означает, что, обучаясь в школе, человек должен приобрести опыт различного рода деятельности, в том числе и в сфере научного исторического познания. Девизом современной педагогики стало «Образование в течение жизни», а основным элементом познавательной компетентности – способность учиться всю жизнь<sup>1</sup>. В связи с этим в современной педагогической науке и школьной практике значительное место отводится исследовательским и проектным методам обучения, ориентирован-

---

<sup>1</sup> См., например: *Иванова Е. О., Осмоловская И. М.* Теория обучения в информационном обществе. М., 2011. С. 5, 14.

ным на актуализацию исследовательской позиции и развитие исследовательских способностей учеников.

Несмотря на значительный интерес учителей к активным методам обучения, границы и смысл ключевых понятий «учебный проект», «ученическое исследование», «исследовательский учебный проект» в современной педагогике и психологии являются предметом дискуссий. По мнению одних исследователей, эти термины могут употребляться как синонимы, по мнению других, их важно дифференцировать. В частности, в работах психолога А. И. Савенкова<sup>1</sup> показано, что проектирование и исследование – изначально и принципиально разные по направленности, смыслу и содержанию виды деятельности. По его мнению, проектирование всегда ориентировано на решение актуальной практической задачи и предполагает последовательное выполнение человеком серии заранее и четко определенных, алгоритмизированных шагов, обеспечивающих гарантированное достижение намеченного результата, а исследование предполагает свободный творческий поиск истины, границы, глубина и, следовательно, результаты его не могут быть predetermined заранее. Вместе с тем, вслед за Б. Хендерсоном А. И. Савенков предлагает различать «свободное исследование», базирующееся на любознательности и бескорыстном поиске истины, и «проблемное исследование», направленное на решение определенной проблемы, на проверку гипотезы, заключающей в себе прогнозируемый результат.

Представляется, что процесс выполнения школьниками учебных исследовательских работ (проектов) и есть один из вариантов проблемного исследования. В зависимости от степени внешней регламентации деятельности школьников при выполнении учебного исследовательского проекта можно вести речь о доминировании его проектной или исследовательской составляющей.

Исследовательские учебные проекты могут быть реализованы как на уроках истории, так и во внеурочной деятельности по предмету – в процессе подготовки к научно-практическим конференциям школьников. В исследовательских проектах, выполняемых на уроках, как правило, доминирует проектная составляющая: оптимизация познавательной деятельности школьников в условиях ограниченности временных рамок урока достигается за счет значительной регламентации и алгоритмизации их действий со стороны учителя. Вместе с тем, такие ис-

---

<sup>1</sup> Савенков А. И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании // Исследовательская работа школьников. 2004. № 1. С. 22–32.

следовательские мини-проекты обладают мощным педагогическим потенциалом: ученики не только самостоятельно «добывают» новые для себя знания о прошлом, но и овладевают способами и приемами исследовательской деятельности, умениями видеть проблемы и выработать гипотезы, применять методы научного исследования, оформлять и предъявлять результат исследования другим ребятам.

Вариантами таких мини-проектов на уроках истории в 10–11 классах могут стать работы на темы, связанные с конкретными содержательными сюжетами основного курса истории России. При этом круг привлекаемых источников остается достаточно широким: письменные (исторические и историографические тексты); вещественные (экспонаты историко-краеведческих и школьных музеев, вещи, хранящиеся в семье, памятники архитектуры, скульптурные сооружения и т. д.); лингвистические (словари русского языка и специальные словари говоров и диалектов)<sup>1</sup>; визуальные, в том числе и извлеченные из сети Интернет; устные и т. д. Важно помочь ученикам скомплектовать «исследовательский пакет» в относительно короткое время. В условиях дефицита времени учитель может предложить его ученикам в готовом варианте или дать конкретное опережающее задание по его формированию (найти в Интернет, провести опрос, подобрать в прессе и т. д.), содержащее алгоритм сбора исторических источников. Вот лишь некоторые возможные темы мини-проектов: «Главные события истории России» (на основе опроса представителей разных поколений), «Личность и деятельность Петра I в оценках авторов моего учебника» (на основе контент-анализа авторского текста параграфов), «События октября 1917 г. в отражении современных СМИ» (по материалам газет, теле- и радиопрограмм от 7 ноября текущего года), «9 мая – день, который помнят все» (по воспоминаниям очевидцев), «Как моя семья распорядилась ваучерами?» и др.

В отличие от работы над мини-проектами, процесс выполнения исследовательских работ к научно-практическим конференциям характеризует большая степень самостоятельности школьников, начиная от выбора темы и проблем исследования и заканчивая формой предъявления результата. Именно эти исследовательские проекты, выполняемые в течение года или двух-трех лет одним из учащихся, либо группой школьников по выбранной тематике, и есть объект нашего внимания в данной главе.

---

<sup>1</sup> См., например: Полный словарь сибирского говора / под ред. О. И. Блиновой. Томск, 1992–1995. Т. 1–4.

Более 30 лет в нашем городе под эгидой Дворца творчества детей и учащейся молодежи «Юниор» совместно с Главным управлением образования Мэрии Новосибирска реализуется программа «Организация научных исследований школьников». Идея создать в масштабах города Научное общество учащихся (НОУ) «Сибирь», привлечь для этого преподавателей и научных работников новосибирских вузов и творчески работающих учителей родилась в Новосибирском Городском дворце пионеров и школьников (позже – городской центр творчества учащихся «Юниор», в настоящее время – Дворец творчества детей и учащейся молодежи). Цель основатели общества видели в приобщении школьников к научному исследованию в широком смысле этого слова, в ознакомлении их с методами и лабораторией научного труда, выявлении талантливых старшеклассников, способных учиться в вузах. В городе к тому времени существовали хорошие предпосылки для реализации историко-краеведческого аспекта этой программы в виде сети разнообразных кружков – археологических, этнографических, историко-краеведческих и иных, а также школьных музеев. Ежегодно проводились научно-практические конференции археологов, в которых участвовали и школьники, приобщенные к раскопкам на территории Новосибирской области<sup>1</sup>.

Формой презентации результатов программы по организации исследовательской деятельности школьников стали разноуровневые научно-практические конференции (школа – район – город – регион). Несколько позднее возникла еще одна форма – публикация лучших исследовательских работ в специальных сборниках, размещение их на Интернет-сайтах учебных заведений. Было разработано Положение о научно-практической конференции школьников как об органическом завершении определенного этапа научной работы, с практическим выходом или результатом, часто даже промежуточным. Учредителями научно-практических конференций районного и городского уровней стали соответствующие органы управления образованием.

В качестве способов «запуска» программы организации научных исследований школьников можно отметить проведение на первых эта-

---

<sup>1</sup> См.: *Бородовская Е. Л.* Традиции детских археологических кружков Западной Сибири (1920–1990-е гг.) // *Археология вчера, сегодня, завтра.* Новосибирск, 1995. С. 172–185; *Троицкая Т. Н.* Археология в домах детского и юношеского творчества г. Новосибирска // *Историческое образование в школе и вузе...* С. 158–161.



пах преподавателями новосибирских вузов<sup>1</sup> два-три раза в учебный год консультаций для учителей истории города и учащихся – «сессий», как их называли организаторы. Большое значение для разворачивания исследовательских проектов по истории имело написание методических рекомендаций. Первое методическое пособие разошлось мгновенно<sup>2</sup>. По отзывам учителей, координаторов исследовательских проектов учащихся, особую значимость в нем имели разделы «Как оформить научное сочинение» и «Советы конкурсантам». Они в доступной для учащихся форме отвечали на такие вопросы: как выбрать тему для исследования, какой может быть структура научного сочинения, каковы особенности каждой части работы, что такое историографический и источниковедческий анализ. Зачем привлекать источники различного вида и типа, какова роль «Введения» и «Заключения» в тексте, каковы особенности устной презентации проекта и др. Здесь же был помещен примерный перечень тем для школьных исследовательских проектов, опубликованы три исследовательских сочинения школьников 10-х и 7-х классов. Второе пособие вышло в виде информационно-методического бюллетеня «Грани творчества», в котором имелся раздел, посвященный работам по истории<sup>3</sup>. В 2008 г. была издана, а через год переиздана книга для школьников по истории Сибири «Сибирский тракт», содержащая обширную статью В. А. Зверева, в которой автор рассказывает о школьных музеях и вновь привлекает внимание ребят и педагогов к тайнам научного исторического исследования<sup>4</sup>. Сегодня тема продолжена изданием сборника материалов городского методического семинара «Научное творчество школьников: перспективы развития» – «Грани творчества 2010». Хотя во вводной статье понятие «научное исследование» подменяется термином

---

<sup>1</sup> Новосибирские педагогический и технический университеты, академия экономики и управления, государственный университет, медицинский институт (позднее присоединились два научных института СО РАН – систематики и экологии животных, цитологии и генетики, а некоторые вузы, напротив, отошли от данной работы).

<sup>2</sup> См.: Научные сочинения школьников по истории: (материалы по итогам XV науч.-практ. конф. НОУ «Сибирь») / авт.-сост. В. А. Зверев. Новосибирск, 1997.

<sup>3</sup> См.: *Зверев В. А.* Секция истории [научно-практической конференции НОУ «Сибирь»] // Грани творчества: инф.-метод. бюл. / авт.-сост.: И. Ю. Каменская, И. Н. Зыкова. Новосибирск, 2004. С. 18–20.

<sup>4</sup> См.: *Зверев В. А.* «Сперва аз да буки, а потом и науки»: о школьных музеях и научно-исследовательской работе старшеклассников по истории // Сибирский тракт: книга для школьников об истории Сибири. Новосибирск, 2009. С. 6–16.

«реферат», методические рекомендации, написанные руководителями секций истории и краеведения Л. В. Котович и Е. К. Лейбовой, ориентируют школьников именно на особенности создания собственного исторического исследования<sup>1</sup>.

Следует заметить, что внимание к научно-исследовательской деятельности школьников проявилось с конца 90-х гг. XX в. и в общероссийском масштабе, когда научная и педагогическая общественность была озабочена поиском перспективных путей развития школьного исторического образования и увидела один из них в приобщении учеников к самостоятельной творческой деятельности. Весной 1998 г. Межрегиональным объединением преподавателей истории «МАПИ», Государственной публичной исторической библиотекой, еженедельником «История» (приложение к газете «Первое сентября») при поддержке Фонда Кёрбера (ФРГ) и Центра гуманитарных исследований (Россия) был объявлен конкурс ученических исследовательских работ «Прошлое России в истории моей семьи». В следующие годы тематика конкурса корректировалась, ее определяла оформившаяся общественная организация «Исторический конкурс», генеральным директором которой стал кандидат педагогических наук, зав. кафедрой методики преподавания истории МПГУ Кирилл Митрофанов, а старшим экспертом – кандидат исторических наук Борис Богоявленский.

На страницах «Истории», бывшей тогда рупором передовых педагогических идей, появилась целая серия объемных публикаций по вопросам методики ученического исторического исследования<sup>2</sup>. Помещала газета и тексты лучших исследовательских работ школьников с комментариями старшего эксперта. Общероссийский конкурс, безусловно, открывал новые возможности для сибиряков. Кстати сказать, некоторые школьники Новосибирской области смогли не только принять в нем участие, но и выйти в число победителей, может быть и потому, что в области уже был опыт работы такого рода.

С конца 1990-х гг. историко-краеведческий аспект в работе НОУ «Сибирь» значительно усилился. Интерес к выполнению исследова-

---

<sup>1</sup> Грани творчества 2010: сборник материалов городского тематического семинара. Новосибирск, 2010.

<sup>2</sup> См., например: Богоявленский Б., Митрофанов К. Конкурс «Прошлое России в истории моей семьи»: рекомендации для участников // История. 1998. № 43 (ноябрь); 2000. № 24 (июнь); Кутц С. Ученические исследования: определение темы и планирование работы // История. 1999. № 5 (февраль).

тельских проектов по истории среди новосибирских школьников и учителей поддерживался также путем публичных чтений (конференций), которые проходили как внутри школ, так и в районах города. Для учителей, аттестовавшихся на высшую квалификационную категорию, руководство научно-исследовательским проектом (в роли координатора проекта или научного руководителя) постепенно становилось обязательным и престижным, а получение призового места на конференции любого уровня стало одним из показателей эффективности педагогической деятельности<sup>1</sup>. Ряд учителей и образовательных учреждений победили в конкурсах и получили престижные гранты для выполнения масштабных работ краеведческого характера (например, для создания или обновления школьного тематического музея).

Для оценивания результативности исследовательских проектов методическими объединениями учителей различных районов города были разработаны критерии, основания для которых заданы инициативной группой преподавателей Новосибирского педагогического университета во главе с профессором В. А. Зверевым. В число критериев вошли: степень новизны проблемы, осмысленность постановки цели и задач исследования, характер источниковедческой базы и глубина работы с источниками, свободное владение информацией, способность заинтересовать проблемой аудиторию и др.<sup>2</sup> Данные показатели позволяли увидеть, какие исторические знания приобретены школьниками в ходе работы над исследовательским проектом, выявить степень освоения предметных умений, умений проектной (в данном случае – исследовательской) деятельности, оценить приобретение навыков создания «продукта» проекта и его презентации.

Появление в последние годы научно-практической конференции школьников «Эврика» на уровне Сибирского федерального округа (с 2006 г. публикуются сборники лучших докладов конференции<sup>3</sup>, в 2011 г. прошла уже шестая, также с публикацией работ лауреатов)

---

<sup>1</sup> Барсукова В. С., Хлытина О. М., Юсупова Н. П. Аттестация педагогов как механизм управления качеством образования (из опыта Новосибирской обл.) // Оценка качества образования. 2008. № 5. С. 66–73.

<sup>2</sup> См.: Грани творчества. 2004. С. 10–11, 20.

<sup>3</sup> См.: Эврика: сборник докладов лауреатов «Золотой лиги» Первой Региональной научно-практической конференции Сибирского федерального окр. Новосибирск, 2006; и др. Учредителем конференции является Министерство образования, науки и инновационной политики Новосибирской обл., основными организаторами – Дворец творчества детей и учащейся молодежи «Юниор» и НГПУ.

является показателем того, что замысел привлечения школьников к исследовательской деятельности в Новосибирске реализовывался успешно. Именно благодаря этому стало возможным и даже необходимым вовлечь в эту работу школьников других городов и сел области и всей Сибири.

Справедливости ради стоит заметить, что ребята из сельских школ и раньше участвовали в итоговой городской научно-практической конференции и даже иногда занимали призовые места, но это были единичные случаи, которые воспринимались как исключения. Особенно хочется отметить успехи учащихся Елбанской школы Маслянинского района (координатор – заслуженный учитель России Т. Ю. Нерода). Члены краеведческого клуба «Малая родина», созданного здесь, неоднократно занимали призовые места и на конференциях НОУ «Сибирь», а затем и в Москве – на конкурсах Движения «Отечество», на Всероссийском конкурсе исторических исследовательских работ старшеклассников, на региональных конференциях «Эврика». Фрагменты их исследований неоднократно публиковались<sup>1</sup>.

Авторы данной публикации в течение ряда лет были непосредственными руководителями научных исследований школьников, членами жюри школьных, районных, городских и региональных научно-практических конференций. В настоящее время конференции регулярно проходят во всех районах Новосибирска; в общегородском масштабе весной 2011 г. прошла уже XXX юбилейная конференция. Это позволяет нам высказать некоторые суждения по поводу эффективности исследовательской (проектной) деятельности старшеклассников.

Реальная тематика исследовательских проектов школьников по истории России в последние годы была достаточно разнообразной. Можно выделить несколько проявившихся тематических направлений, в качестве примеров приводятся данные о некоторых работах,

---

<sup>1</sup> См. работы А. Басалаева, О. Бекжановой, И. Борисовой, Т. Жоговой, Е. Каширской, Ю. Кашеевой, А. Киприяновой, Е. Коневой, С. Придачиной, Р. Облецова, А. Сидоренко в книгах: «Есть родина твоя...»: материалы Междунар. науч. конф. «Сибирь на этапе становления индустриального общества в России (XIX – начало XX в.)»: секция «Молодые историки – сибиреведы и краеведы». Новосибирск, 2002; Отчий мир: литературно-краеведческое творчество школьников Новосибирской обл. Новосибирск, 2003. Вып. 2; Сборник краеведческих работ музеев и образовательных учреждений Новосибирской обл. Новосибирск, 2003; Человек в истории: Россия – XX в.: сборник работ победителей Всерос. конкурса. М., 2003–2004; и др.

представленных на конференциях НОУ «Сибирь» и «Эврика» последних десяти лет.

1. *Источниковедческое направление.* Предметом анализа школьников в работах такого типа становится конкретный исторический источник или группа источников, а задача заключается в выявлении и характеристике его особенностей и научно-исследовательского потенциала.

«Место изучения легенд в истории: к постановке проблемы» (Е. Верткова, МБОУ НГПЛ им. А. С. Пушкина, рук. Н. Ю. Ткаченко); «Беседы со старожилами – источник для историко-экологического исследования (на примере деревень Колтырак и Журавлево)» (К. Сергеева, МБОУ Гимназия № 3, рук. Т. Г. Рубинштейн, Е. В. Козочкина); «Спорные моменты описания Невской битвы в “Житии Александра Невского”» (А. Бойков, МБОУ Гимназия № 12, рук. А. М. Абрамкин); «Воспоминания участников партизанского движения в Сибири как исторический источник» (В. Дарий, МБОУ СОШ № 17, рук. Т. И. Лисиенко); «Фотографии семейного альбома как отражение истории страны» (Е. Кузнецова, МОУ СОШ с. Новоспасск Барабинского района Новосибирской области, рук. А. А. Кузнецова); «Мифы о Сталине» (А. Курочка, школа № 11 г. Абакана, рук. Е. Г. Попова); «Иллюстрированный журнал начала XX в. как исторический источник» (Т. Архипова, Е. Корниенко, МБОУ Вторая Новосибирская гимназия, рук. Е. К. Лейбова, Е. П. Тихонова); «Плакаты советского времени как особый исторический источник» (Е. Рахманова, МБОУ Вторая Новосибирская гимназия, руководители те же); «Похожайственные книги как исторический источник по истории с. Набережного Каргатского района» (А. Глухих, МБОУ Каргатская СОШ № 1, рук. О. В. Дегтярёва); «Фронтовые письма Н. М. Путинцева как отражение эпохи» (М. Куропятник, В. Шапель, МБОУ СОШ № 132, рук. Л. Д. Яковлева).

2. *Методологическое направление.* К нему мы отнесли работы, в которых учащиеся рефлексруют по поводу своей апробации конкретных исследовательских методик.

«Метод поколений Х. Ортеги-и-Гассета (на примере анализа некоторых вопросов истории России XIX в.)» (Е. Кузин, школа № 9 Новосибирска, рук. Л. В. Иваненко); «Научная гипотеза в школьном учебнике по феодальной истории России» (А. Подколзина, школа № 1 Краснообска Новосибирской области, рук. Л. В. Десяк); «Сравнительный анализ писем с фронтов Великой Отечественной войны и писем наших современников из “горячих точек”» (Т. Луцук, МБОУ СОШ № 15, рук. В. М. Куликова).

3. *Историографическое направление,* сориентированное на анализ конкретно-исторических сюжетов в исторической литературе.

«Сравнительная характеристика армий Древнего Востока и Скифии в исторической литературе» (К. Мурашкина, Е. Горбунова, МОУ СОШ № 5 г. Кемерово, рук. Н. А. Хорьякова).

Стоит сразу оговориться, что исследовательская деятельность источниковедческого, методологического и историографического ха-

рактера является достаточно сложной как для школьников, так и для их руководителей, поэтому подобных работ, особенно относящихся ко второму и третьему направлениям, относительно немного.

4. *Конкретно-историческое направление*, опирающееся на общероссийскую тематику и включающее темы по истории социальной, экономической и политической, истории культуры, истории ментальности, истории повседневности, микроистории, биографической истории, истории детства, устной, гендерной, криминальной истории, истории техники, исторической информатики и др. Основную информационную базу таких работ составляют источники письменные (воспоминания, письма, материалы делопроизводственных источников, периодическая печать и пр.), устные (протоколы интервью и бесед, записанных самими исследователями) и визуальные (фотодокументы); в меньшей степени используются вещественные источники.

Исследования по конкретно-исторической тематике являются доминирующими в общем количестве работ школьников. Назовем лишь несколько тем.

«Немцы Поволжья: трагедия страны, трагедия человека» (К. Карпинская, СОШ № 136 Новосибирска, рук. Г. С. Сиротина); «Рабочий вопрос в Новониколаевске до революции 1917 г.» (М. Кузьменко, лицей № 22 «Надежда Сибири», рук. Т. Г. Царёва); «История СССР и России в математических задачах для учеников младших классов» (А. Хлытина, МБОУ СОШ № 8, рук. О. М. Хлытина); «Россия XIX–XX столетий в “рассказах” конфетных фантиков» (С. Сидорчук, МБОУ НГПЛ им. А. С. Пушкина, рук. О. Н. Сидорчук); «Мир советского человека 60-х гг.» (И. Егорова, МОУ Лицей ИГУ г. Иркутска, рук. Е. Н. Шмидт); «От тряпичной куклы к русскому традиционному костюму» (Е. Дюжечкина, МОУ ДОД ЦДТ № 4 г. Бийска, рук. Е. П. Звекова); «Память о Холокосте – путь к согласию» (Н. Лихачёв, МНОУ Лицей № 4 г. Ленинск-Кузнецкого Кемеровской области, рук. В. А. Гайдукова).

В последние годы появилась тематика, связанная с освоением нового для отечественной науки «пространства», так называемой «второй реальности» – преломления исторических событий и явлений повседневной жизни в сознании личности, социальной группы.

«Образ Ермака в народной исторической памяти и искусстве» (Д. Ватник, лицей № 130 Новосибирска, рук. Т. И. Лысенко, Г. В. Любимова); «Образ советской женщины на страницах журналов “Работница” и “Крестьянка” (1964–1980 гг.)» (Т. Корчевская, МБОУ лицей № 200, рук. В. В. Воронцова); «Возвращение памяти: эпоха сталинских репрессий глазами современного школьника» (М. Болтик, МБОУ СОШ № 94, рук. В. В. Шадрина); «Великая Отечественная война в исторической памяти жителей Советского района Новосибирска» (Е. Рецлав, МБОУ Гимназия № 5, рук. Н. Н. Кудряшова); «Некоторые проблемы формирования образа отечественной истории у старшеклассников» (А. Чер-

кашина, МБОУ СОШ № 8, рук. Д. А. Михайлов); «История Гражданской войны в памяти потомков» (А. Банная, В. Бурлакова, МОУ Доволенская СОШ № 2, рук. Е. А. Давыдова); «Репрезентации школы в письмах советских пионеров 1980-х гг.» (А. Родигина, МБОУ Гимназия № 1, рук. Н. Н. Родигина); «Представления старшеклассников об архитектурном облике Новосибирска (на примере архитектуры Железнодорожного района)» (Л. Миняйленко, МОУ СОШ № 168, рук. О. А. Вялкова).

5. *Тематика в области специальных и вспомогательных исторических дисциплин* активно осваивается школьниками в последние годы. Актуальными стали темы по генеалогии, исторической этнографии, топонимике, исторической демографии и прочими специальным и смежным с историей дисциплинам.

«Традиции имянаречения на территории Новосибирской области в XVII–XIX вв.» (Е. Кикош, К. Сапожникова, МБОУ СОШ № 12, рук. Е. Ф. Фурсова); «Территориальная геральдика Новосибирской области» (А. Насадюк, МБОУ Гимназия № 11, рук. О. Н. Андрейченко); «Топонимика и этимология географических названий в Новосибирске и Новосибирской области» (А. Бажанова, школа № 136, рук. В. В. Сорокина); «Тюркские топонимы на карте Барабинского района» (К. Смирнова, МОУ Квашинская ООШ Барабинского района Новосибирской области, рук. Е. М. Белоусова); «История края в микротопонимах. Происхождение названий окрестностей с. Куйтун» (И. Афанасьева, МОУ Куйтунская СОШ, Республика Бурятия, рук. О. Ю. Спиридонова); «Демографическое развитие д. Рогозиха во второй половине XIX в.» (А. Цеберябова, МОУ Рогозихинская СОШ Алтайского края, рук. Р. Г. Юркина).

Среди исследований данной группы преобладают работы по истории своей семьи, что свидетельствует о возросшем интересе молодежи к генеалогии и микроистории, к тому, что непосредственно окружает школьника, в какой бы местности он ни жил. Это также свидетельство умения школьников и учителей использовать образовательные возможности социума и информационной среды.

6. *Направление, связанное с содержанием школьных курсов истории*, источниковую базу которого представляют учебники разных авторов и разных лет издания.

«Образ Отечества в школьных учебниках» (О. Чёрная, лицей № 22 «Надежда Сибири», рук. Т. Г. Царёва); «Образ Второй мировой войны в советском, современном российском и американском учебниках» (Е. Болдакова, школа «Диалог», рук. С. В. Сопочкин); «Образ русской женщины на страницах школьных учебников» (К. Махмуд-Рабах, МБОУ СОШ № 158, рук. И. И. Держалова); «Сравнительная характеристика описаний события 14 декабря 1825 г. в школьных учебниках разных лет» (В. Гладких, МБОУ Гимназия № 7 «Сибирская», рук. Л. Д. Тузикова); «Народы Сибири XVII–XVIII вв. в школьных учебниках истории» (А. Соколов, МОУ СОШ № 3 пос. Маслянино, рук. В. А. Дегенгард ).

К сожалению работ такого характера пока еще не очень много (1–2 % от общего количества), но сам факт их наличия свидетельствует о меняющемся отношении к учебным текстам, которые часть учителей и школьников уже готовы подвергать критическому анализу.

Оформляются результаты исследований чаще всего в письменной форме (научный доклад или сообщение), в последние годы часто разрабатывается электронная (мультимедийная) презентация.

Организационные особенности проектной деятельности исследовательского типа связаны, в первую очередь, с осознанием ее участниками логики процесса научного исторического познания, значимости каждого этапа исследования: выбора темы работы, подбора источников информации (в том числе первоисточников), выбора методов работы с источниками, написания самой исследовательской работы, ее оформления и презентации. Автор должен ясно представлять структуру текста исследовательской работы: введение, основная часть (она может быть разделена на главы, разделы) и заключение. Во вводной части кратко объясняется замысел работы: почему эта тема кажется автору важной и интересной, имеется ли по ней исследовательская литература и каковы ее особенности, какие задачи ставит перед собой автор (на какие вопросы он хочет найти ответ), какими источниками он пользовался и почему именно ими, какие подходы и методы применил для поиска ответа на поставленные вопросы. В основной части описывается «ход» мысли автора, «бившейся» в поисках ответов, представляются выявленные исторические факты, теоретически осмысливаются и объясняются. В заключение формулируются ответы на поставленные во введении вопросы, подводятся обобщенные итоги исследования. Желательно выделить здесь также вопросы, нуждающихся в дальнейшем изучении.

Наиболее удачными с точки зрения осознанности всех этапов исследовательской деятельности, по нашему мнению, являются ***историко-краеведческие проекты***, выполненные на материалах региональной или локальной истории. В своей совокупности они представляют самостоятельное тематическое направление в работе новосибирских научно-практических конференций школьников. По содержанию их можно сгруппировать следующим образом.

А. Проекты-реконструкции, характеризующие *историю конкретного локального объекта в Новосибирске*, в том числе и культурного (улица, школа, театр, МЖК, метрополитен, эвакогоспитали, библиотеки, соборы, научные объединения и пр.). Примеров такого рода проектов можно привести множество, назовем лишь некоторые.



«Новониколаевское реальное училище как модель образовательного учреждения (по материалам Е. Е. Ранга)» (А. Богданова, А. Смолякова, МБОУ СОШ № 132, рук. Л. Д. Яковлева); «О чем молчат старые стены? История Покровского храма» (А. Моравская, МБОУ Гимназия № 1, рук. Т. Л. Палкина); «Клуб “Под интегралом”. Академгородок, 1963–1968 гг.» (Т. Сниткина, МБОУ СОШ № 34, рук. В. А. Лелека); «История возникновения микрорайона “Расточка” (С. Самошкин, МБОУ СОШ № 47, рук. Н. И. Буянова); «Достойные памяти павших: история сельских памятников» (Э. Асмандиярова, Ю. Герасимова, И. Грунвальд, МОУ СОШ пос. Нижнекаменка Ордынского района, рук. О. И. Май, Р. Н. Ильиных); «Новосибирский трамвай: прошлое и будущее» (М. Измайлова, МБОУ Гимназия № 4, рук. И. П. Ивайкина).

Б. Проекты-реконструкции, выполненные на материалах *истории конкретной семьи, рода или династии*.

«Судьба человека в судьбе страны в переломный момент истории (по материалам семейного архива)» (Д. Ермоленко, МБОУ СОШ № 136, рук. Г. С. Сиротина); «Прошлое России в истории моей семьи (депортация российских немцев на примере семьи Янцен)» (К. Четверикова, МБОУ Экономический лицей, рук. С. А. Безлюдная); «В потомках наше имя отзовется» (Е. Ситникова, МБОУ СОШ № 98, рук. О. Н. Сидорчук); «Через историю своей семьи – к истории страны» (В. Зюлина, МБОУ Красноярская СОШ Ордынского района, рук. В. К. Хомутова); «Мы гордимся своим прадедом» (В. Рыбалкина, К. Гарина, МБОУ СОШ № 1 пос. Маслянино, рук. Т. Ю. Нерода); «Портрет моего прадеда» (А. Бобровская, МБОУ НГПЛ им. А. С. Пушкина, рук. Н. Ю. Ткаченко); «Долгожители моего рода» (Н. Говор, МОУ Нововаршавская гимназия Омской области, рук. Н. Н. Говор); «Родословная семьи Кухтериных» (А. Кухтерин, Аэрокосмический лицей им. Ю. В. Кондратюка, рук. В. В. Кочан).

В исследованиях по истории своей семьи активно стали участвовать учащиеся начальной школы. В качестве примера хочется привести одно из выступлений в рамках детской секции Всероссийской (с международным участием) конференции, посвященной 50-летию со дня рождения М. Ю. Брандта (Новосибирск, 2011 г.): С. Антипенко (3 кл. прогимназии “Зимородок”) и К. Абрамов (2 кл. МБОУ СОШ № 204) «Как питались наши прабабушки в годы Великой Отечественной войны».

В. Проекты, реконструирующие *политическую или творческую биографию земляка*.

«Портрет сибирского краеведа: В. Д. Вегман» (А. Бородина, МБОУ НГПЛ им. А. С. Пушкина, рук. Н. Ю. Ткаченко); «Г. А. Лосев: жизнь и судьба в контексте эпохи и истории Сибири» (А. Ваганова, Е. Коломникова, МБОУ СОШ № 132, рук. Л. Д. Яковлева); «Вклад семьи Сенотрусовых в освоение Забайкалья и Приамурья в XVII–XIX вв.» (А. Даринская, МБОУ Лицей № 22 «Надежда Сибири», рук. Т. Г. Царёва); «“Рок черту свою подводит близ тебя, Харбин”: страницы истории одной семьи» (А. Пименова, МОУ Елбанская СОШ Маслянинского района, рук. Т. Ю. Нерода).

В течение нескольких лет ученики школы № 132 под руководством заслуженного учителя России Л. Д. Яковлевой реализуют «Тихомировский проект». Они изучают жизненный путь и вклад в историю Новосибирска плеяды замечательных людей – инженера-путейца Н. М. Тихомирова (он завершал строительство моста через Обь, возводил собор Александра Невского), его сподвижников и современников. В сферу их научных интересов попала, в частности, жизнь и судьба первого городского головы Новониколаевска В. И. Жернакова.

Г. *Проекты по истории школ, конкретных школьных музеев и учительских династий* также один из самых востребованных исследовательских сюжетов, выполненных на краеведческих материалах.

«История создания школьного музея им. 9-й Гвардейской Краснознаменной стрелковой дивизии» (А. Шелакова, МОУ СОШ № 66, рук. Е. М. Кочнева); «Музей Сибирской старины: Колывань купеческая (эколого-краеведческий путеводитель» (А. Ноздрюхина, МБОУ Колыванская СОШ № 1, рук. Н. В. Ханеева); «Место музея авиации и космонавтики Аэрокосмического лицея в системе аэрокосмического образования» (К. Ануфриева, МОУ Аэрокосмический лицей им. Ю. В. Кондратюка, рук. Н. В. Сунцова); «Летопись моей школы» (А. Шмелева, МОУ ДОД ДДТ г. Белово Кемеровской области, рук. И. С. Долгова); «Загадки фамилий учащихся и учителей Нововаршавской гимназии» (Д. Кулешов, МОУ Нововаршавская гимназия Омской области, рук. Н. Н. Говор); «История школы № 64 в архивных документах и воспоминаниях современников» (А. Гришаева, Д. Алифанова, МБОУ СОШ № 64, рук. Е. С. Бунькова); «Моя школа в средствах массовой информации» (А. Ращупкина, МБОУ СОШ № 134, рук. Л. В. Забелина); «Учителями славится Россия...» (Т. Фатеева, МОУ Абазинская СОШ № 50, Республика Хакасия, рук. З. Н. Горшкова).

Д. Проекты, рассматривающие *преломление общероссийских событий и процессов* в истории одного или нескольких объектов: селений, районов, промышленных предприятий (коллективизация в селе, Колыванский мятеж 1920 г. и др.). Они, как правило, направлены на анализ «продолжения события» общероссийского или мирового масштаба и выявление его региональной или локальной специфики.

«Реализация планов аграрной политики П. А. Столыпина (на примере Сибирского региона)» (Е. Быстревская, МБОУ Экономический лицей, рук. С. А. Безлюдная); «Женский вопрос и его решение в 1920–1930-х гг. (по материалам Новосибирска)» (М. Остроушко, лицей № 9, рук. Ю. С. Литвинова); «Эвакуация населения из Ленинграда в Новосибирск во время Великой Отечественной войны» (А. Дик, МБОУ НГПЛ им. А. С. Пушкина, рук. Е. А. Филимонова); «“Все мы жили ожиданием мира”. Военные и первые послевоенные годы в судьбе односельчан» (А. Пименова, К. Томилова, МОУ Елбанская СОШ Маслянинского района, рук. Т. Ю. Нерода).

Е. Проекты, характеризующие *историческое или культурное наследие, память о событиях* отечественной или зарубежной истории, воплощенную в названиях городов региона и улиц, в памятных местах и мемориальных досках родного города.

«История сибирского крестьянства голосом частушки» (И. Борисова, С. Придачина и др., Елбанская школа Маслянинского района, рук. Т. Ю. Нерода); «Улицы расскажут нам...» (М. Огнева, Маслянинская СОШ № 3, рук. Т. В. Штальбаум); «История страны и города в названии улиц» (Н. Швед, школа № 207, рук. О. В. Семьянова); «Отражение военных подвигов сибиряков в названиях улиц, скверов, архитектурных памятников Новосибирска» (Д. Марковская, гимназия № 2, рук. Е. К. Лейбова).

Значительную помощь в подготовке и выполнении проектов по региональной истории способны оказать учебно-методические комплексы школьных курсов истории. В нашем регионе роль содержательной основы историко-краеведческих исследовательских проектов выполняет учебно-методический комплект «Сибирь: 400 лет в составе России», включающий учебные пособия для школьников 7–11 классов, хрестоматию, рабочую тетрадь, методическое пособие для учителя<sup>1</sup>. Разнообразные иллюстрации, задания, в том числе и исследовательского характера, предложенные авторами, помогают педагогам и ребятам определить ракурс рассмотрения темы. Обширный фактический и теоретический материал, содержащийся в текстах учебных пособий, документы, собранные в хрестоматии, стали информационной основой многих успешных исследовательских проектов старшеклассников.

Формирование источниковедческой базы исследования – наиболее сложная и важная составляющая исследовательского проекта. При написании работ могут использоваться источники различного типа: архи-

---

<sup>1</sup> См.: *Зверев В. А., Зуев А. С., Кузнецова Ф. С.* История Сибири. Ч. 2: Сибирь в составе Российской империи: учеб. пособие для 8 класса [3-е изд., стереотип.] Новосибирск, 2006; *Зверев В. А., Кузнецова Ф. С.* Хрестоматия по истории Сибири: учеб. пособие для общеобразовательных учреждений. Новосибирск, 2003. Ч. 1; *Зуев А. С.* Сибирь: вехи истории (XVI–XIX вв.): учеб. пособие для старших классов общеобразовательных учреждений. Новосибирск, 1999; *Исупов В. А., Кузнецов И. С.* История Сибири. Ч. 3: Сибирь: XX в.: учеб. пособие для 9 класса. Новосибирск, 2001; *Кузнецов И. С., Исупов В. А.* Хрестоматия по истории Сибири: учеб. пособие для общеобразовательных учреждений. Новосибирск, 2006. Ч. 2; *Кузнецова Ф. С.* 1) История Сибири. Ч. 1: присоединение к России: учеб. пособие для 7 класса. [2-е изд., стереотип.] Новосибирск, 2002; 2) История Сибири, ч. 1: рабочая тетрадь для 7 класса. Новосибирск, 2000; 3) История Сибири: дидактические материалы: учеб.-метод. пособие для 5–9 классов общеобразовательных учреждений. Новосибирск, 2003.

тектурная и поселенческая (градостроительная) среда, периодическая печать, воспоминания, делопроизводственные материалы, в том числе хранящиеся в архивах Новосибирска и области, этнографические и историко-бытовые коллекции предметов и фотографий, собранные в краеведческих и школьных музеях, материалы личных наблюдений.

В исследованиях последних пяти лет произошли явные качественные изменения. Опора на исторический источник стала нормой для ученических проектов. При написании работ стали использоваться не только традиционные источники различного типа, большую значимость авторы и координаторы проектов начали придавать материалам устной истории: мифам и семейным легендам, фольклору, рассказам и мнениям. Часто источниковедческая база создается автором за счет опроса респондентов по составленным им самим анкетам, что позволяет выявить «образ» того или иного исторического объекта, существующий в сознании современников, их отношение к тому или иному историческому процессу или явлению, либо реконструировать творческий портрет личности. Работа с источниками не только обеспечивает молодым исследователям формирование собственно исторических умений, но и позволяет выходить на уровень диалога при презентации проектов, оценить степень достоверности той или иной версии своего коллеги, в какой-то степени подводит к возможности «оценивания» репрезентативности выводов различных историков.

Призеры конференций НОУ «Сибирь» и «Эврика» демонстрируют весь комплекс умений, необходимых для проектной деятельности исследовательского типа. Это хорошо было видно во время презентации проектов на городских и региональных конференциях последних лет. По отзывам учителей, подобный вид деятельности школьников «активизирует их общение во внешнем социуме»<sup>1</sup>.

К положительным результатам можно также отнести возросшую мотивацию школьников и учителей к исследовательской деятельности. Учителя истории, активно выступающие в роли координаторов проектов, успешно обобщают свой опыт в этом направлении, выступая на научно-практических конференциях и круглых столах, посвященных проблемам современного образования. Можно уже говорить о существовании системы учебно- и научно-исследовательской работы в масштабах многих общеобразовательных учреждений Новосибирска и

---

<sup>1</sup> Царева Т. Г. Из опыта изучения региональной истории в школе // Историческое образование в школе и вузе... С. 173.

Новосибирской области, всех районов и областного центра в целом, а также ряда городов и районов Западной и Восточной Сибири.

Число участников научно-практических конференций различного уровня год от года быстро возрастает. Даже на районных конференциях количество представленных от школ исследовательских проектов перестало вмещаться в рамки одной секции, что привело, в конечном счете, к «отпочкованию» секций политологии, культурологии, обществознания, исторического краеведения, этнографии и религиоведения, специальных исторических дисциплин, музеологии, а также к дроблению собственно исторических секций по хронологическому или тематическому принципу (история России XX в., всеобщая история, история семьи, история Сибири, история Новосибирска и пр.), к презентации части работ не в форме устных докладов, а в виде стендовых сообщений. В то же время негативное влияние оказывает обязательное введение ЕГЭ как главного способа оценивания результатов обучения школьников. Даже триумфальное выступление на престижной конференции с научной работой хорошего уровня теперь не помогает поступить в вуз, и это снижает мотивацию к выполнению исследовательских проектов.

Наблюдения за судьбами участников и победителей убеждают, что многие из них достаточно легко адаптируются к условиям обучения в вузах, продолжают заниматься научными исследованиями (не обязательно по прежнему профилю), учатся хорошо по всем предметам (С. Баранова, А. Бирюков, А. Бобров, В. Иванов, Е. Майничева, М. Фурсова и др.). По окончании вуза некоторые ребята становятся аспирантами. Так, Е. И. Косякова защитила кандидатскую диссертацию на тему «Городская повседневность Новониколаевска-Новосибирска в конце 1919 – середине 1941 г.», затем опубликовала научно-популярную книгу и монографию по теме диссертации. Начало работе было положено еще во время обучения в Новосибирском городском педагогическом лицее выполнением учебного исследовательского проекта «Пригородная деревня Усть-Инская: страницы истории». Е. К. Лейбова в своей диссертации обосновала методику эффективного использования устных исторических источников в учебном историческом познании, а работать с этим типом источников начала, еще будучи ученицей того же Педагогического лицея. Нынешняя аспирантка кафедры отечественной истории НГПУ Е. В. Супотян свой первый опыт исследовательской деятельности по истории приобрела при выполнении проектов, являясь членом краеведческого клуба «Малая

родина» Елбанской школы Маслянинского района, занимая неоднократно призовые места на конференциях различного уровня.

Подводя итог, подчеркнем, что исследовательские учебные проекты обладают мощным педагогическим потенциалом, который определяется, на наш взгляд, следующими факторами: высокой степенью мотивации учащихся к самостоятельному получению результата; личной значимостью результата, обусловленной как интересом к самой теме, так и осознанием ее «научной новизны», ощущением собственной успешности, получением положительных эмоций при работе над темой; возможностью сверять свои результаты и собственные успехи с работой «коллег», что усиливает механизмы самообразования и самовоспитания.

Выполнение исследовательских проектов обеспечивает формирование устойчивого интереса к самостоятельной творческой (исследовательской) деятельности, а зачастую и исследовательского типа мышления. Происходит освоение ряда специальных умений работы с исторической информацией (анализ и сопоставление различных точек зрения историков, выявление оснований для исторических «разночтений» и др.) и историческими источниками различного типа. У исследователей-учащихся формируется более осознанный подход к выбору профессии и мировоззренческих ценностей, жизненных установок.

### **3.2. Одежда как источник изучения истории повседневности XX века (из опыта организации исследовательской деятельности школьников)**

Одежда может выступать в качестве исторического источника при реконструкции истории повседневности определенного исторического периода, поскольку она является отражением социально-экономических, идеологических, культурно-эстетических и иных идеалов эпохи. Одежда, которую мы носим, может много рассказать о наших вкусах, характере и образе жизни, социальном положении и выборе религии. Именно поэтому первое мнение о человеке мы составляем по его внешнему виду. И именно поэтому одежда определенного исторического периода расскажет нам и о том обществе, которое ее носило.

Портрет идеального костюма меняется в зависимости от возраста, психологического состояния, социального статуса человека, а также на-

прямую зависит от исторического развития страны. Модные тенденции в одежде и особенности ее ношения могут быть поставлены в центр историко-культурологического исследования школьника. Зачастую молодым людям особенно интересно обратить внимание на особенности гардероба времен молодости их родителей, сравнить их одежду и аксессуары с тем, что они носят сейчас.

В качестве объекта исследований одежда давно привлекала внимание историков и социологов (Ж. Бодрийяр, К. А. Буровик, А. Б. Гофман, О. Гурова, Г. С. Кнабе, Л. Ятина и др.)<sup>1</sup>. Ее изучение в контексте проблематики исторической памяти, истории повседневности и истории ментальности является сегодня одним из перспективных направлений школьных исследовательских проектов.

Значимость обращения к истории одежды в учебной практике неоднократно подчеркивалась методистами<sup>2</sup>. Описан опыт привлечения воспоминаний родственников и знакомых об одежде, записанных школьниками<sup>3</sup>. В методических рекомендациях по написанию ученических исследований имеются разделы, касающиеся особенностей работы с вещественными источниками, в том числе с одеждой<sup>4</sup>.

Наиболее перспективно, на наш взгляд, использование вещей как «улик», позволяющих восстановить образ жизни, картину повседневной

---

<sup>1</sup> См.: Бодрийяр Ж. Система вещей. М., 1999; Буровик К. А. Родословная вещей. М., 1985; Гофман А. Б. Мода и люди: новая теория моды и модного поведения. М., 1994; Гурова О. Советское нижнее белье: между идеологией и повседневностью. М., 2008; Кнабе Г. С. Вещь как феномен культуры // Музеи мира. М., 1991. С. 111–141; Ятина Л. Мода глазами социолога: результаты эмпирического исследования // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998. Т. 1. № 2. С. 120–131; и др.

<sup>2</sup> См.: Короткова М. В. Изучение культуры повседневности на уроках истории в школе: (костюм, жилище, питание) // Методика изучения истории повседневной культуры в школе. М., 2006. С. 9–16; Моисеев Г. А., Соловьева В. А. Сохранить личные архивы, реликвии, воспоминания ветеранов как достояние истории // Историческая наука на рубеже веков. Томск, 2001. Т. 4. С. 222–227; Хлытина О. М. «История вокруг»: варианты организации изучения прошлого на основе источников, хранящихся в семье школьника // Образы России, ее регионов в историческом и образовательном пространстве. Новосибирск, 2010. С. 311–315; и др.

<sup>3</sup> Лейбова Е. К. Указ. соч.

<sup>4</sup> Зверев В. А. Секция истории. С. 18–20; Лейбова Е. К. Рекомендации по написанию школьного исследования по истории // Грани творчества 2010. С. 26–33; Человек в истории: Россия – XX в.: сборник метод. материалов для внеклассной работы / ред.-сост. И. Л. Щербакова. М., 2003; и др.

жизни, особенности менталитета представителей отдаленных эпох и культур. М. В. Короткова подчеркивает, что все сказанное «о повседневности в целом в полной мере относится и к истории костюма. В костюме явственно проявлялось соотношение личного (частного) и общественно-го (достояния социальной жизни) в бытовой повседневности»<sup>1</sup>.

Представим опыт организации исследовательской деятельности старшеклассников Второй Новосибирской гимназии с использованием одежды как одного из главных исторических источников.

Приступая к изучению одежды, школьник должен понимать, что следуя определенным историографическим традициям, любую вещь необходимо рассматривать в контексте идеологии и повседневной жизни. Мы согласны с О. Гуровой, что вещи появляются в культуре и обретают характеристики не случайным образом; они являются объектом идеологического конструирования<sup>2</sup>. Вслед за ней под «идеологией» нами понимается система концепций, идей, мифов и образов, с помощью которых люди переживают и оценивают сложившиеся у них представления о реальных условиях своего существования. Иными словами, идеология является своеобразной «линзой», посредством которой социальная реальность открывается людям и через которую она воспринимается. Такой подход к идеологии дает принципиально новые возможности в реконструкции доминирующих в обществе представлений о жизни, поскольку идеология выводится из политического контекста и переводится в контекст массового дискурса – идей о социальной реальности, заключенных в массовых текстах и повседневных практиках<sup>3</sup>.

Наиболее перспективными направлениями, в рамках которых исследование одежды будет особенно плодотворным, мы считаем культурную историю и историю памяти. Устная история также является значимой, поскольку в качестве источников по реконструкции вещей могут выступать воспоминания современников. Однако, как отмечает исследователь П. Нора, необходимо помнить, что «память живет по своим законам, которые, в сущности, враждебны истории... Когда мы изучаем историческую память, мы, по сути, занимаемся историей символического типа»<sup>4</sup>. В исторической науке второй половины XX –

---

<sup>1</sup> Короткова М. В. Указ. соч. С. 9.

<sup>2</sup> Гурова О. Указ. соч. С. 7.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Нора П. Проблематика мест памяти // Франция-память / П. Нора, М. Озуф, Ж. де Пюимеж, М. Винок. СПб., 1999. С. 20.



начала ХХІ в. произошло осознание важности изучения не только фактов, но и их отражения в памяти людей. Актуальными становятся вопросы следующего характера: почему люди именно так запомнили прошлое? Что повлияло на различия в восприятии и интерпретации одного и того же события разными его современниками? Какие сюжеты из прошлого вдруг становятся важными спустя некоторое время, а какие забываются и почему? Таким образом, при обращении к устным источникам целью исследования будет изучение того, каким образом конструировалась реальность, как люди ее воспринимали и интерпретировали.

Можно предложить несколько формулировок возможных исторических исследований, родившихся в ходе работы со старшеклассниками. Хронологические рамки исследования могут быть определены школьником самостоятельно, исходя из его личных предпочтений. Реконструкция истории одежды возможна в нескольких ракурсах, например: в контексте идеологии, повседневной жизни, культурной или материальной среды.

1) «История происхождения советской одежды: слова и вещи», «Портниха как культурный герой в советской России», «Западные вещи для советского человека: особенности импорта в СССР», «Политика социального моделирования: анализ женских журналов 1930-х гг.», «История школьной формы» и др.

2) «Одежда как источник эмоций и переживаний (по материалам устных воспоминаний)», «Мое любимое платье (по материалам устных воспоминаний)», «Советская мода 1950-х гг.: политика, экономика, повседневность», «Одежда советской провинции» и др.

3) «Воспоминания о модных тенденциях 1960–1970-х гг. как отражение эстетических вкусов эпохи», «Формирование визуального канона в советских женских журналах», «Стиляги на улицах советского города», «Одежда на экранах советского и постсоветского кинематографов» и т. д.

4) «Самодельные вещи в СССР: от коллективного к индивидуальному», «Продолжительность жизни вещей в советском обществе», «Производство и продажа одежды в Советском Союзе: общее и особенное» и пр.

В основу исследования одежды могут быть положены разные группы источников.

1) Визуальные источники. В первую очередь плакаты и фотографии, опубликованные в различных «женских» журналах, например «Работница», а также альбомах мод. Для детального рассмотрения одежды и аксессуаров школьники могут также обратиться к фотографиям из семейных альбомов или к кинофильмам определенной эпохи. Эта группа источников помогает в создании визуального образа изучаемой эпохи, выявлении особенностей репрезентации телесности.

2) Вещественные источники – предметы материальной культуры из личных коллекций, а также различных экспозиций городских музеев. Эти источники могут использоваться для исследования истории технологий производства одежды, практик переделки вещей и их производства в домашних условиях. Зачастую благодаря вещам из гардероба времен молодости родителей школьники могут окунуться в атмосферу изучаемой эпохи, представить стиль и вкус людей того времени.

3) Письменные источники. Методические руководства по организации быта, книги и брошюры по гигиене, моде и искусству одеваться, массовые журналы о гигиене и моде, «женские» журналы, каталоги швейной промышленности, учебники по домоводству, художественная литература – все это помогает реконструировать идеологию потребления одежды в обществе.

4) Устные источники, прежде всего интервью, взятые у представителей разных социальных групп, помогают реконструировать повседневные практики ношения одежды в изучаемый хронологический период<sup>1</sup>.

При обращении к одежде как историческому источнику можно воспользоваться уже описанным в литературе и апробированным в практике изучения истории исследовательским путем – от «создания» источника к его внешнему анализу и, далее, к «чтению» (первичному знакомству, извлечению явных и скрытых фактов, первичной систематизации информации), *комментированию* (вписыванию в личный и общеисторический контекст) и, наконец, к *интерпретации* (переосмыслению источника в свете выдвинутой гипотезы и задач исследования)<sup>2</sup>.

Итак, *на первом этапе* работы с одеждой как историческим источником школьники создают коллекции вещей из личных архивов, специальные фотоальбомы, подборки статей и фотографий из журналов мод, проводят сбор устных воспоминаний об одежде определенного хронологического периода.

Далее они переходят к ее детальному изучению (внутренний и внешний анализ). Предполагается описание материала, из которого та или иная вещь сделана; определение тканей, самых востребованных в определенный исторический период; выявление общего и различного

---

<sup>1</sup> В нашем опыте мы использовали материалы коллекции историко-биографических материалов кафедры отечественной истории НГПУ, в частности, воспоминания В. И. Букаевой, Е. Г. Герлиц, Р. А. Голиковой, А. Ф. Гусевой, А. Н. Подгорной, В. М. Самок. Привлечены также материалы интервью и бесед, проведенных школьниками со своими родными и близкими.

<sup>2</sup> Хлытина О. М. Методологический компонент... С. 209–219.

в фасонах одежды из собранной коллекции; определение модных тенденций определенного времени; выяснение отношения населения к тем или иным вещам (по материалам устных рассказов).

Затем происходит процесс систематизации собранного материала. Классификация одежды по хронологии (времени создания или продолжительности применения); составление толкового словаря новых терминов, связанных с одеждой разных периодов; систематизация вещей по их функциональности, целям применения, особенностям ношения. Классификация вещей в соответствии с теми социальными группами, которые ее носили (мужчины/женщины, взрослые/дети), с местами применения (домашняя / «на выход», рабочая/повседневная) или специальными категориями (нижнее белье, верхняя одежда, обувь, головные уборы, аксессуары и т. д.). Определение степени сохранности той или иной вещи и причин ее продолжительного (или непродолжительного) ношения.

На *втором этапе* исследовательской работы школьники уже готовы комментировать собранные ими источники. Вписывая одежду в контекст личной биографии людей, чьи устные рассказы ими собраны, учащиеся могут осуществить следующие мыслительные операции и ответить на ряд вопросов.

1. Определение принадлежности вещи. Кому принадлежала одежда? Каков социальный портрет ее хозяина? Кем он работал? Каков был его материальный достаток, семейное положение, образование, профессиональная и религиозная принадлежность?

2. Выявление отношения хозяина к своим вещам. Как повлияло отношение к вещи на степень ее сохранности? Какие оценки (положительные или негативные) в большей степени звучат при описании данной вещи? Каковы причины ее покупки и ношения? Соотносятся ли оценки со статусом рассказчика (семейным или социальным)?

3. Определение целей и способов покупки определенной вещи, а также последствий ее применения. Кто в семье обычно покупал одежду? Каким образом это происходило? Какова цель покупки той или иной одежды? Были ли различия в приобретении товаров дома и в командировке (в столице или за границей?). Если да, то какие? Какова средняя продолжительность ношения вещи? Каковы иные способы применения одежды после ее устаревания, негодности к ношению?

Анализ исторической ситуации того периода, в который была куплена и носилась та или иная одежда, поможет осуществить исследователю вписывание вещи в исторический контекст.

1. Выявление официального контекста эпохи. Какие значимые для страны (мира) события произошли в этот период? Какие официальные идеологические установки или общественные ценности присущи этому периоду? Можно ли «увидеть» эти события и установки в рассказах очевидцев? Нашли ли они свое отражение во внешнем виде или способе ношения описываемой одежды?

2. Выявление общественного мнения эпохи. Есть ли в «облике» одежды какие-либо предвзятости и предубеждения, связанные с общественным мнением определенного исторического периода? Каковы общие тенденции в рассказах или описаниях нескольких информантов об одежде определенного исторического периода? Как они соотносятся с мировоззренческими идеалами людей этой эпохи?

Если предполагается проведение опроса современников по данной тематике, необходимо предварительное создание вопросника. При этом стоит учитывать, что для комментирования источников (одежды) необходимо владение контекстными знаниями. Приведем возможные варианты вопросов для интервью по теме «Воспоминания о модных тенденциях 1950–1980-х гг. как отражение эволюции массовых эстетических идеалов».

1. Вспомните, что было модным во времена вашей молодости. Какие вещи были в вашем гардеробе, а какие были вам недоступны? Вспомните самую любимую вещь (обувь, одежду, аксессуары) и как можно подробнее опишите ее. Сохранилась ли она у вас, почему? А какую вещь своего гардероба вы бы назвали самой модной для того времени?

2. Где вы приобретали одежду? В магазине, на рынке, в ателье, с рук, в других городах? Сколько стоили самые основные вещи? Какие товары были особенно дефицитными?

3. Умели ли вы сами или ваши родные шить? Из каких соображений вы обучались на курсах кройки и шитья? Часто ли сами шили себе одежду? Опишите особенно запомнившуюся вам вещь, которую вы сшили или преобразили сами.

4. Каким в среднем был срок годности ваших вещей? Считалось ли качество отечественных товаров выше зарубежного? Были ли эти выводы обоснованными, на ваш взгляд? Каково было отношение к импортным вещам? Были ли в вашем гардеробе подобные вещи? Перечислите и опишите их.

5. Каким образом вы следили за модными тенденциями: по телевидению, журналам, показам мод? Какие люди времени вашей молодости считались самыми «модными»? Вспомните и перечислите их. О вещах из гардероба каких известных людей вы мечтали? Ответьте то же самое относительно модных причесок и имиджа в целом.

Заключительный этап работы над исследованием предполагает *интерпретацию* одежды как источника по изучению истории повседневности XX в., т. е. переосмысление текста источника с позиций соб-

ственного понимания и построение собственного исторического описания и объяснения (проверка выдвинутой гипотезы, решение поставленной исследовательской проблемы с опорой на источники).

Вопросы, направленные на интерпретацию одежды как особого вида исторических источников, можно разделить на три группы.

1) *Для реконструкции реальности прошлого.* В чем заключается суть использования той или иной вещи? Каково было экономическое развитие страны, судя по особенностям производства одежды определенного периода? Каковы были цели и мотивы людей, ее создавших, купивших и носивших? Каково значение использования определенной одежды для всей страны, региона, города или отдельного человека? Какие выводы можно извлечь из фактов, обнаруженных в свидетельстве, фотографии, журнальной публикации?

2) *Для реконструкции индивидуального образа прошлого* (выявления мировоззрения людей определенной эпохи, их системы ценностей). Каким образом на основе одежды, которую носили люди, можно судить о системе их ценностей? Какую оценку дают разные категории людей своему гардеробу? Какой способ раскрытия причинно-следственных связей они при этом выбирают? В чем заключается авторское видение описываемой респондентами повседневности? В чем отличия оценки одежды и целей ее применения у людей из разных социальных групп?

3) *Для соотнесения системы ценностей эпохи с собственными ценностными представлениями школьника.* Что общее, а что различное вы смогли определить в особенностях гардероба людей разных поколений? Что из гардероба людей той эпохи вы считаете красивым, удобным? Хотели бы вы в своем собственном гардеробе иметь вещи из изучаемой эпохи? Какие? Почему?

Содержание исследования может быть представлено в следующей логике: от описания официального дискурса, официальной идеологии и визуальных репрезентаций к описанию повседневности и субъективного опыта людей через вещи. Допустим, начинать свое исследование школьник может с выяснения происхождения той или иной категории одежды или с выявления этапов эволюции одежды в XX в. Этапы могут выделяться в соответствии с изменением технологического стиля вещей – номенклатуры, материалов, цветов, фасонов и моделей.

В качестве одного из результатов подобной исследовательской деятельности может быть организация тематической выставки. Школьники могут принести на урок сохранившиеся вещи (одежду),

например, советской эпохи или одного из ее конкретных периодов. При этом учащиеся могут выступить в роли экскурсоводов и рассказать посетителям «музея» историю покупки и ношения той или иной одежды. Такая экспозиция послужит инструментом серьезной научной репрезентации моделей социалистического быта и одновременно эмоциональным событием. Другими вариантами презентации результатов исследования могут быть создание образцов, например, форменной одежды прошлых лет, с особым комментарием к каждому, или показ моделей исследуемого периода.

### **3.3. Методологические проблемы организации исследовательской деятельности школьников в области истории и пути их решения**

В последние десять лет, в связи с регулярным проведением ученических научно-практических конференций, введением системы профильного обучения на старшей ступени школы исследовательская деятельность школьников обрела новый статус и новые формы. Сегодня практически во всех школах ученики вовлечены в процесс подготовки исследовательских работ к школьным, районным, городским, всероссийским научно-практическим конференциям. Программы таких конференций традиционно содержат значительное количество выступлений по итогам проведенных исторических исследований.

Вместе с тем, далеко не все работы, выполненные школьниками, могут быть квалифицированы как «исследовательские» и/или как «научные». Нередко ученические работы по истории представляют собой либо рефераты-обзоры, созданные на основе прочтения и пересказа нескольких научных статей и (или) монографий, либо вовсе рефераты-компиляции. Этот факт указывает на недопонимание школьниками и учителями-руководителями специфики научной исследовательской деятельности в области истории. Представляется, что издание методических рекомендаций о том, как целесообразно организовать ученические исторические исследования, не решит проблемы. Да и вряд ли такие «универсальные» рекомендации, применимые ко всем возможным вариантам ученических работ, вообще могут быть созданы, ибо исследовательская деятельность принципиально не может быть полностью регламентирована. Она всегда предполагает свободный творческий поиск истины, границы, глуби-

на и, следовательно, результаты которого не могут быть predeterminedены заранее<sup>1</sup>.

На наш взгляд, ввиду высокого интереса к исследовательской работе со стороны школьников и педагогов, с учетом накопленного опыта, существует необходимость обсуждения профессиональным учительским сообществом не столько организационных и процедурных, сколько методологических вопросов организации исследовательской деятельности школьников по истории. В данной статье сформулирован ряд таких проблем, которые представляются ключевыми.

### ***Философские и историко-методологические проблемы организации исследовательской деятельности школьников***

Идея о том, что история как наука должна быть представлена в истории как учебном предмете и в содержательном, и в процессуальном аспектах является базисной с момента оформления методики преподавания истории в самостоятельную область научного знания (вторая половина XIX в.). При разработке методических путей реализации этой идеи исследователи проводили аналогии между научным и учебным историческим познанием, стремясь обнаружить между ними общее и выявить отличия. При этом процесс обучения истории, включающий преподавание и учение (изучение) истории, сопоставлялся либо с общественно-историческим процессом познания, либо с научным познанием истории как индивидуальным исследованием. Наиболее продуктивным с точки зрения поиска методических путей и средств организации активной историко-познавательной деятельности школьников, способствующей личностному развитию школьников на основе расширения опыта деятельности, оказался второй путь. При этом пики интереса педагогов к обучению школьников методам и процедурам научного исторического исследования традиционно приходились на периоды обновления методологии исторической науки<sup>2</sup>.

Так, в конце XIX – 20-е гг. XX в. широко использовались «реальный» и «лабораторный» методы обучения истории, которые моделировали учебное историческое познание как процесс самостоятельного изучения школьниками аутентичных исторических источников, содержащих «подлинные факты о прошлом». Школьники осваивали приемы

---

<sup>1</sup> Савенков А. И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании // Исследовательская работа школьников. 2004. № 1. С. 27–29, 31.

<sup>2</sup> Подробнее см. с. 82–88 данной монографии.

*извлечения и обобщения этих фактов.* Методологический базис «лабораторного» и «реального» методов обучения истории составляли представления классической науки о возможности построения объективной картины реальности, описания изучаемых объектов такими, какие они есть «сами по себе», понимание теории как обобщения опыта.

В середине 30-х гг. XX в. «лабораторный» метод был признан неэффективным. И причины этого, на наш взгляд, не только в том, что он не позволял ученикам получить представление о целостной картине исторического процесса, не соответствовал уровню развития исследовательских способностей школьников и т. п. Вероятно, были и причины методологического характера. В первой половине XX в. позитивистское понимание сущности научного познания сменилось (дополнилось) представлениями неклассической науки. В исследовательском сознании специалистов постепенно утверждаются идеи о том, что результат исследования зависит от характера средств и операций деятельности познающего субъекта, что теория может быть навеяна опытом, но она не является результатом простого обобщения опытных фактов, ибо эмпирическое познание всегда осуществляется в русле какой-либо теории (или под направляющим воздействием теоретического знания).

В отечественной исторической науке в 30-е гг. XX в. в качестве теоретико-методологического базиса конкретно-исторических исследований утверждается учение об общественно-экономических формациях. Начиная с этого времени и вплоть до конца 80-х гг. XX в. теория формаций выступала методологическим базисом и школьных курсов истории. Потребовалась иная модель учебного исторического познания, в которой акцент был бы поставлен на обучение школьников *научному объяснению прошлого* на основе усвоения ключевых теоретических положений учения о формациях и их применения при анализе исторических фактов. Очевидно, «лабораторный» метод не вписывался в эту модель.

Таким образом, задача обучения школьников методам научного исторического познания решалась и в 30–80-е гг. XX в., но изменилось само понимание научного метода. Он стал трактоваться не как совокупность каких-то стандартных исследовательских приемов, а как практическое применение теории<sup>1</sup>, как «сложное сочетание теории, методики и техники, определяемое особенностями объекта по-

---

<sup>1</sup> Кочергин А. Н. Методы и формы научного познания. М., 1990. С. 5.



знания»<sup>1</sup>. Школьники учились применять к изучению (анализу) конкретных исторических событий и процессов основные положения учения о формациях.

Ситуацию смены научных парадигм, утверждения идеалов и норм постнеклассической науки и расширения поля рефлексии над исследовательской деятельностью ученого историческая наука переживает сегодня. Напряженные методологические дискуссии последних десятилетий, развернувшиеся в условиях «постмодернистского вызова», лингвистического и визуального «поворотов» в мировой историографии, утверждения методологического плюрализма, способствовали переосмыслению профессиональным сообществом историков условий, ограничивающих интерпретационный произвол исследователя и обеспечивающих получение научного исторического знания. Такими условиями постнеклассическая наука считает, прежде всего, рефлексию ученого – как по поводу *средств и операций своей исследовательской деятельности* (методология и методы исследования, круг использованных исторических источников и др.), так и относительно ее *ценностно-целевых структур* (социальные и внутринаучные ценности, носителем которых является историк), их экспликацию при предъявлении исследователем замысла работы и ее результатов<sup>2</sup>.

Таким образом, в современном научном познании, в том числе историческом, сосуществуют три типа научной рациональности, соответствующие трем этапам развития науки (классическая, неклассическая и постнеклассическая наука). В связи с вышесказанным возникает вопрос, требующий серьезного внимания и обсуждения педагогами – руководителями ученических исследований: «В русле какой или каких научных парадигм ученики выполняют свои исторические исследования? Влияют ли современные представления о сущности и нормах научного исторического познания на организацию обучения истории в школе? Могут и должны ли они быть учтены при организации исследовательской деятельности школьников?».

Представляется, что первые важные шаги на пути от исследований в русле позитивизма и формационного подхода к исследованиям в свете современных концепций исторического процесса и историче-

---

<sup>1</sup> Ковальченко И. Д. Указ. соч. С. 49.

<sup>2</sup> См.: Степин В. С. Становление идеалов и норм постнеклассической науки // Проблемы методологии постнеклассической науки. М., 1992. С. 7–16; Казаков Р. Б., Медушевская О. М., Румянцева М. Ф. Методология и теория истории. М., 2002. С. 61, 89; Про А. Указ. соч. С. 301–306.

ского познания новосибирские учителя и школьники уже сделали, но пока это только начало пути. В лучших ученических исследованиях во вводном разделе подробно излагается замысел работы, предъявляется гипотеза исследования, отражающая его направленность и помогающая читателю вычленить «открытие», сделанное ребенком. Объясняя мотивы выбора темы, обосновывая ее актуальность, ученики заявляют о своей личной заинтересованности, о своих собственных взглядах и убеждениях, повлиявших в какой-то мере на содержание и выводы работы. Школьники очерчивают круг использованных исторических источников, стремятся рефлексировать над методологией и методами своего исследования и т. д.

### ***Психолого-дидактические проблемы организации исследовательской деятельности школьников***

Исследовательская деятельность осуществляется школьником *в рамках учебной деятельности*, ввиду этого ей присущи все особенности последней. Укажем основные отличия учебной исследовательской деятельности школьника и исследовательской деятельности ученого.

Основной функциональный компонент учебной деятельности – учение (или «деятельность учения») – и подготовительный функциональный компонент – обучение («деятельность обучения»), как правило, осуществляются разными субъектами. Характеризуя учебную деятельность, психолог Т. В. Габай указывает, что это «совместная деятельность, в которой один из ее участников приобретает опыт (основной компонент), а другой создает благоприятные условия для этого, т. е. осуществляет всю сумму подготовительных компонентов усвоения»<sup>1</sup>. Таким образом, успех ученического исследования во многом определяется тем, насколько хорошо учитель подготовил осуществление учеником исследовательской деятельности. В психологическом плане речь идет, прежде всего, о формировании ученика как субъекта исследовательской деятельности (о развитии общих умений познавательной деятельности, актуализации готовности к осуществлению исследовательских действий и пр.). В педагогическом плане – и об обеспечении «внешних условий деятельности», т. е. ее методическом обеспечении (о подготовке средств обучения как объектов предстоящей деятельности) и методическом сопровождении.

---

<sup>1</sup> Габай Т. В. Указ. соч. С. 116.

Более того, как показано в исследованиях С. А. Шапоринского, наиболее существенным отличием учебного познания от научного исследования является отсутствие важнейшего начального этапа – выделения познающим субъектом предмета познания из объекта<sup>1</sup>. В науке определение предмета – самостоятельный момент любого исследования, в то время как в процессе обучения предмет познания вводится обучающим. В начале учебного познания предмет познания еще не известен ученику как субъекту деятельности, но он уже изначально «задан» содержанием обучения, представлен в программах и учебниках.

Вследствие этого при выполнении самостоятельных исследований ученики готовы обсуждать с руководителем в лучшем случае лишь объект своего исследования. Большинство школьников первоначальный смысл своей исследовательской работы усматривают в расширении своих представлений о том или ином событии или периоде истории, о знаменитом человеке, с которыми они познакомились на школьных уроках: ребята ориентированы на сбор разнообразных исторических сведений, их обобщение в тексте работы и предъявление в ходе выступления на конференции. Иными словами, замысел большинства школьников, приступающих к историческому исследованию, фактически сводится к подготовке реферата. Задача выделения предмета и проблемы исследования для учеников оказывается непосильной. Эту задачу за ученика-исследователя (или вместе с ним) решает учитель-руководитель. Таким образом, процесс учебного исследования представляет собой лишь часть процесса научного исследования. Не сам ученик, а обучающий (учитель) придает процессу учебного исторического познания планомерный, логически осмысленный характер.

В связи с вышесказанным возникает непростой вопрос о степени самостоятельности ученических исследований: «Где должна проходить “граница” участия педагога в исследовании ученика, чтобы оно все же оставалось ученическим исследованием?» В противном случае возникает риск того, что на ученических конференциях «соревнуются» не ученики, а их руководители. На наш взгляд, грань, отделяющая замысел исследования от его практической реализации, и есть предел, за которым степень участия учителя-руководителя должна быть минимальной.

Есть и еще одна важная проблема – проблема критериев оценивания ученических исследований. Поскольку исследовательская деятельность осуществляется школьниками в рамках учебной деятельно-

---

<sup>1</sup> Шапоринский С. А. Обучение и научное познание. М., 1981. С. 27–28, 36.

сти, при ее организации важно помнить, что предметом учебной деятельности выступают знания и умения учащихся (субъекта деятельности), которые должны быть усовершенствованы, а «продуктом» – желаемые изменения в самом ученике<sup>1</sup>. Иными словами, исследовательская деятельность школьников нацелена, прежде всего, на освоение ими исследовательской позиции историка (в том числе в аспекте ценностных установок), на обретение знаний о средствах и методах научного исторического познания, на овладение исследовательскими умениями и т. п. «Деловой» продукт осваиваемой учениками исследовательской деятельности в области истории (например, создание на основе самостоятельно проведенного интервью нового для науки устного исторического источника, добывание нового знания об истории своей семьи, школы и пр.) является по отношению к учебной деятельности дополнительным продуктом, хотя и весьма значимым с точки зрения мотивации деятельности и подкрепления познавательного интереса. Следовательно, педагогам, занимающимся с учениками исследовательской деятельностью, важно примерно одинаково отвечать на вопрос: «Что является приоритетным при оценивании исследовательской работы ученика – продемонстрированные им навыки рефлексии по поводу замысла, процесса и результатов своего исследования, освоенные приемы работы с историографией и разнообразными историческими источниками или новизна и значимость для “большой” исторической науки научных “открытий”, сделанных учеником?» В нашем понимании главные критерии оценивания исследовательских работ школьников должны быть сосредоточены вокруг результатов овладения учеником методами научного исторического исследования, корректности использования исследовательского инструментария, предъявленной школьником при выполнении работы собственной исследовательской позиции.

### ***Методические проблемы организации исследовательской деятельности школьников***

Одна из ключевых проблем, которую стремится разрешить современная педагогическая наука, это проблема согласования фундаментальности общего образования с его практической направленностью с целью преодоления разрыва между знанием и деятельностью. Однако в условиях ограниченности учебного времени усиление деятельности составляющей обучения невозможно без сокращения знаниевой

---

<sup>1</sup> Габай Т. В. Указ. соч. С. 131–132.

составляющей, ибо процесс освоения учениками приемов деятельности (умений), даже на уровне выполнения действий по образцу является более затратным по времени, нежели процесс усвоения информации (знаний).

В настоящее время в школьных курсах истории баланс знаний и деятельности пока не найден. Информационная избыточность программ, школьных учебников истории сегодня выступает непреодолимым препятствием на пути решения учителем задач развития деятельности и социального опыта школьников, а не ресурсом для индивидуализации и дифференциации обучения. На организацию познавательной деятельности исследовательского типа на уроках истории, особенно при изучении предмета на базовом уровне, по отзывам учителей, не хватает времени. В результате такая деятельность полностью выносится за пределы урока, а ученики, приступая к самостоятельным исследованиям, зачастую не имеют необходимых элементарных навыков ее осуществления. В более выигрышном положении оказываются ученики и учителя профильных классов, учебный план которых позволяет вводить специальные элективные курсы, предусматривающие обучение ребят приемам исследовательской деятельности<sup>1</sup>.

Вместе с тем, очевидна потребность в разработке методических путей и средств решения этой задачи в пространстве современного урока истории, ибо умения и навыки исследовательского поиска необходимы сегодня не только тем, чья жизнь будет связана с научной работой. Становление постиндустриального общества, ускорение процессов глобализации и интеграции при сохранении поликультурности мира, «информационная революция», интенсивное развитие наукоемких и высокотехнологичных производств, внедрение инновационных технологий – вот далеко не полный перечень характеристик современного мира, обуславливающих непрерывное и динамичное изменение условий жизни человека. В результате традиции и стереотипы повседневного бытия, выработанные предшествующими поколениями, утрачивают статус неких «непререкаемых образцов», ибо успешная социализация сегодня во многом определяется готовностью и способностью человека почти ежедневно решать нестандартные за-

---

<sup>1</sup> См.: Степанова М. В. Учебно-исследовательская деятельность школьников в профильном обучении. СПб., 2005; Цыренова М. Г. Основы организации исследовательской деятельности учащихся при изучении курса истории: программа курса для 10–11 классов профильной школы // Изучение истории на профильном уровне в современной школе. М., 2006. С. 246–251; и др.

дачи, самостоятельно вырабатывать новые сценарии деятельности и поведения. Ввиду этого современная школа призвана не только расширить кругозор ученика, формируя панорамное представление о мире, но и помочь ребятам научиться видеть и решать конкретные жизненные проблемы, проектировать свою жизнь, применяя имеющиеся знания и умения. Иными словами, исследовательские умения необходимы каждому человеку, ибо помогают адаптироваться к современному динамично изменяющемуся миру.

К сожалению, преимущественно во внеурочное время в индивидуально-групповой работе с детьми решаются и другие важные задачи обучения истории. Например, у современных школьников несравненно больший интерес вызывают визуальные и вещественные исторические источники, нежели письменные. Нередко такие источники хранятся в домашних архивах и коллекциях: ребятам интересны имеющиеся в их распоряжении фотодокументы (отдельные снимки или целые альбомы), старые предметы и вещи, особенно если с ними связана некая семейная легенда. Велик интерес школьников и к устным воспоминаниям очевидцев и участников событий, которыми чаще всего выступают ближайшие родственники ребят – родители, бабушки, дедушки. Однако на школьных уроках истории устные, визуальные и вещественные источники выполняют преимущественно иллюстративные функции. Объектами критического анализа становятся преимущественно письменные источники. Причем, на уроках истории преобладает работа с законодательными актами, выступлениями политических лидеров, программными документами политических партий, летописями и хрониками, а в семейном архиве ребята чаще всего обнаруживают переписку, разнообразные удостоверения, трудовые книжки, справки, т. е. другие виды письменных источников. Привлечение на школьный урок разнообразных исторических источников не только поможет развивать интерес к познанию прошлого, но и поможет школьникам научиться изучать «историю вокруг» и критически относиться к разного рода «сенсационным находкам» исторических останков и свидетельств.

Есть и еще одна проблема методического плана. На этапе определения замысла и границ своего исследования (выделения предмета, формулирования проблемы и гипотезы) исследователь изучает работы предшественников. Как было отмечено выше, ведущая роль в определении замысла ученического исследования принадлежит учителю. Несмотря на включение историографических сюжетов в содер-

жание школьного исторического образования<sup>1</sup>, вести речь о сложившейся системе обучения школьников приемам работы с фрагментами работ историков и историографическими очерками по спорным вопросам истории пока преждевременно. Поэтому во многих ученических исследованиях историографический обзор носит формальный характер и содержит указания на научную литературу, которая была востребована преимущественно с целью поиска исторических фактов, установленных исследователями и значимых в контексте задач ученического исследования. И вновь возникает целый ряд вопросов. Как целесообразно организовывать изучение вопросов историографии на школьных уроках? Каким способам деятельности, значимым не только для профессиональных занятий историей, но и для повседневной жизни, необходимо обучить школьников при изучении историографических версий и оценок? Нужно ли предлагать ученикам не только научные, но и иные версии изучаемых исторических событий (художественные образы, религиозные концепции и др.)?

Представим наше видение путей обучения старшеклассников основным приемам историографического анализа.

Заметим, что задача освоения школьниками приемов критического анализа версий и интерпретаций прошлого провозглашена в качестве одной из задач школьного исторического образования в современной России. Элементы историографии<sup>2</sup> впервые были включены в содержание школьного исторического образования в России в конце 90-х гг. XX в. Нормативные документы того времени подчеркивали необходимость формирования у школьников знаний оценок исторического зна-

---

<sup>1</sup> Историографические сюжеты были включены в содержание школьного курса истории в конце 1990-х гг. См.: Оценка качества подготовки выпускников основной школы по истории / сост. Л. Н. Алексашкина. М., 2000. С. 46; Оценка качества подготовки выпускников средней школы по истории / сост. Л. Н. Алексашкина. М., 2001. С. 24–25.

<sup>2</sup> Историография как наука исследует три круга вопросов: 1) история становления и развития исторической науки (развитие исторической мысли, рождение новых концепций прошлого; научное творчество отдельного историка; история становления и развития того или иного научного сообщества, деятельности научно-исследовательских учреждений, специализированных журналов и др.); 2) изучение комплекса исторических исследований, посвященных определенной теме или исторической эпохе (проблемная историография); 3) изучение особенностей трансляции научного исторического знания, его влияния на массовое историческое сознание и на искусство. В содержание школьного исторического образования включены элементы проблемной историографии.

чения ключевых, поворотных событий отечественной истории (например, Куликовской битвы, реформ патриарха Никона), а также оценок деятельности известных исторических личностей (Ивана IV, Петра I, Екатерины II и др.), приведенных в учебной литературе<sup>1</sup>.

Государственный стандарт исторического образования 2004 г. подтвердил значимость обсуждения со старшеклассниками *дискуссионных вопросов* отечественной и зарубежной истории, особенно при изучении предмета на профильном уровне. В отличие от нормативных документов конца 90-х гг., Стандарт 2004 г. ориентирует учителя на формирование знаний школьников о *разноречивых версиях историков*, высказанных в ходе научных дискуссий (например: «Дискуссии историков об уровне социально-экономического развития Древней Руси», «Дискуссии о характере социальных движений в России во второй половине XVII в.»)<sup>2</sup>. Объектом изучения старшеклассников становится не отдельная оценка прошлого (морально-этическая или оценка исторического значения), а историографическая версия как единица научного исторического знания, выстроенная в русле определенной концепции исторического процесса и методологии исторического познания, рожденная на определенном этапе развития исторической науки и в конкретных общественных условиях, воплощающая систему ценностей автора.

При этом, если нормативные документы конца 90-х гг. XX в. ориентировали педагогов преимущественно на формирование у школьников начальных *историографических знаний*, то Государственный образовательный стандарт 2004 г. сместил акцент на обучение школьников отдельным *приемам анализа научных исторических версий и оценок* с целью определения собственного отношения к «спорным» вопросам истории.

Какова совокупность приемов ученического историографического анализа? Ученический историографический анализ может предполагать: а) выявление и характеристику основных «структурных» элементов научного исторического текста как такового; б) анализ версий историков по спорным (дискуссионным) вопросам отечественной и зарубежной истории, включенным в содержание школьного исторического образования.

---

<sup>1</sup> Оценка качества подготовки выпускников основной школы... С. 48–49.

<sup>2</sup> Стандарт 2004 г. (профильный уровень) предлагает изучать в качестве дискуссионных вопросов исторической науки семь сюжетов курса всеобщей истории и 15 сюжетов курса истории России.



Анализ элементов научного исторического текста включает следующие действия.

1. Анализ пространства объекта исторического познания: выявление фрагментов текста (описаний и повествований), в которых автор преимущественно реконструирует прошлое, отвечая на вопросы о том, что, когда, где произошло, кто принимал участие, как разворачивались события во времени и пространстве; выявление фрагментов текста (рассуждений), в которых автор преимущественно истолковывает (интерпретирует) прошлое, ища ответы на такие вопросы: почему произошло то или иное событие и/или каковы были цели участников; что это было (как можно определить сущность произошедшего), к чему это привело (каковы последствия и историческое значение произошедшего).

2. Анализ пространства субъекта исторического познания: определение мировоззренческих позиций историка как представителя своей эпохи, системы его профессиональных и личностных ценностей (морально-этических, политических, религиозных, этнонациональных, гендерных и др.); выявление «исследовательского инструментария» историка (круга используемых исторических источников, методологического подхода к описанию и объяснению прошлого, методов исследования и пр.).

Анализ научной версии прошлого<sup>1</sup> (т. е. предложенного историком описания, повествования или рассуждения о прошлом) предусматривает следующие типовые ситуации (процедуры) деятельности:

- выявление проблемы, обсуждаемой историком, или вопроса, на который он ищет ответ;
- формулирование мнения автора по обсуждаемой им проблеме;

---

<sup>1</sup> В практике обучения (в учебниках истории, в заданиях С5 ЕГЭ по истории России) реализуются три варианта понимания термина «историческая версия»: 1) любая трактовка прошлого, понятая как одна из возможных версий; 2) мнение историков, высказанное в прошедших научных дискуссиях, в ходе полемики на страницах научных изданий, монографий; 3) версия прошлого, имеющая явную или скрытую морально-этическую окраску, политический, религиозный и иные подтексты, побуждающие старшеклассников оказаться в ситуации личного выбора. Все три понимания обладают определенным дидактическим потенциалом, однако именно второй подход знакомит старшеклассников с научной дискуссией как формой познания в условиях существования разноречивых гипотез и теорий, как средством совместного поиска научным сообществом решения какой-либо сложной проблемы путем выдвижения, противопоставления и критического обсуждения различных точек зрения. В данном случае термин «историческая версия» выступает синонимом терминов «научная историческая версия», «историографическая версия».

– вычленение аргументов историка в пользу предлагаемого мнения (ссылки на данные исторических источников, мнения авторитетных историков, опора на свой собственный социальный опыт);

– оценку степени убедительности мнения историка (через подбор контраргументов или через продолжение и дополнение «списка» аргументов автора).

Данные процедуры позволяют ученику уяснить сущность каждой отдельной версии в единстве доказываемого тезиса и его аргументации. Принципиально важно, что ученик в ходе анализа обращает внимание и на «пространство», в котором историк черпает свои аргументы, ибо опора на исторические источники и исследования предшественников, присутствие соответствующих ссылок в тексте работы – это норма профессии историка и одно из принципиальных отличий научного исторического текста от псевдонаучного, а также от текстов художественных исторических произведений.

Дальнейшая работа школьников с несколькими историческими версиями может предполагать осуществление таких познавательных приемов, как систематизация исторических фактов и интерпретаций, содержащихся в работах историков; сравнение исторических описаний, объяснений, оценок прошлого, предложенных разными авторами; группировка научных версий по предложенным основаниям; объяснение причин многообразия научных версий прошлого; формулирование (выбор) и аргументация своего мнения по обсуждаемому вопросу.

Предложенная система приемов историографического анализа применима и при анализе школьниками вненаучных трактовок прошлого, предложенных в художественных исторических фильмах, исторических картинах, религиозных трактатах, в трудах философов и публицистов, ибо акцентирует внимание школьников на субъективном начале исторического познания, нацеливает ребят на критическое отношение к любой исторической информации при выработке собственной позиции.

Несмотря на множество непростых проблем организации исследовательской деятельности школьников в области истории, значимость вовлечения школьников в такую работу не вызывает сомнений. Осознание и обсуждение учителями проблем, связанных с методологическими основаниями ученических исследований, есть важный шаг на пути к их решению.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Бехтенова Елена Фёдоровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета; *e-mail: bekhtenova@mail.ru*.

**Зверев Владимир Александрович** – доктор исторических наук, профессор кафедры отечественной истории, руководитель лаборатории исторического образования и региональной истории Новосибирского государственного педагогического университета; *e-mail: sosna232@yandex.ru*.

**Зверева Капитолина Емельяновна** – кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета; *e-mail: sosna232@yandex.ru*.

**Кузнецова Татьяна Анатольевна** – кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета; *e-mail: kta\_06@list.ru*.

**Лейбова Екатерина Константиновна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета; *e-mail: memorika@rambler.ru*.

**Родигина Наталия Николаевна** – доктор исторических наук, профессор кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета; *e-mail: natrodigina@list.ru*.

**Сидорчук Оксана Николаевна** – кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории, заместитель директора Института истории, гуманитарного и социального образования Новосибирского государственного педагогического университета; *e-mail: sonya97@mail.ru*.

**Татарникова Анна Ивановна** – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и методики преподавания истории Тобольской государственной социально-педагогической академии им. Д. И. Менделеева, заведующая лабораторией истории освоения Сибири Тобольской биологической станции РАН; *e-mail: tatob777@yandex.ru*.

**Хлытина Ольга Михайловна** – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета; *e-mail: khlytina@mail.ru*.

**Худяков Виктор Николаевич** – доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой отечественной истории, декан исторического факультета Омского государственного педагогического университета; *e-mail: vnh\_ist@mail.ru*.

Научное издание

**ИСТОРИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ  
В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ  
И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ**

Монография

Коллектив авторов:

Бехтенова Елена Федоровна  
Зверев Владимир Александрович  
Зверева Капитолина Емельяновна  
Кузнецова Татьяна Анатольевна  
Лейбова Екатерина Константиновна  
Родигина Наталия Николаевна  
Сидорчук Оксана Николаевна  
Татарникова Анна Ивановна  
Хлытина Ольга Михайловна  
Худяков Виктор Николаевич

*В авторской редакции*

Подписано к печати 24.10.2011. Формат бумаги 60×84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>  
Печать офсетная. Уч.-изд. л. 18. Усл. изд. л. 16,74. Тираж 200 экз.  
Заказ №

---

Педуниверситет, 630126, Новосибирск, ул. Вилюйская, 28

Отпечатано: ООО «Немо Пресс»  
630001, Новосибирск, ул. Д. Ковальчук, 1, оф. 202  
Тел.: (383)226-40-13, e-mail: nemopress@mail.ru