

# ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА ШКОЛЬНИКОВ

Научно-методический журнал

Свидетельство о регистрации  
средств массовой информации:  
ПИ № 77/11582  
от 4 января 2002 г.

## Редакция:

*Главный редактор  
Олег Глушенков*

*Ответственный секретарь  
Светлана Лячина*

*Дизайн/макет  
Анна Ладанюк,  
Артём Цыганков*

*Компьютерная вёрстка  
Галина Нефёдова*

*Корректор  
Татьяна Денисьева*

*Художник  
Ольга Денисова*

*Технолог  
Артём Цыганков*

**Журнал адресован всем, кто занимается развитием исследовательской деятельности учащихся в различных предметных областях и формах организации образовательной деятельности.**

## Редакционная коллегия:

**Боголюбов А.С.**, кандидат биологических наук  
**Борисов В.М.**, доктор исторических наук, профессор  
**Курнешова Л.Е.**, первый заместитель руководителя Департамента образования г. Москвы  
**Кушнир А.М.**, кандидат психологических наук  
**Прутченков А.С.**, доктор педагогических наук, профессор  
**Гузеев В.В.**, доктор педагогических наук  
**Бармакова Т.В.**, кандидат химических наук, доцент  
**Вилинов А.М.**, доктор социологических наук, профессор  
**Ермолаева Т.К.**, кандидат экономических наук  
**Карпова Ю.А.**, доктор философских наук, профессор  
**Китайский В.Е.**, кандидат технических наук, доцент  
**Симонов Б.П.**, доктор технических наук  
**Хуторской А.В.**, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО

## Журнал выходит при участии:

Российской академии образования.  
Министерства образования и науки Российской Федерации.  
Федерального института развития образования.  
Федерального агентства по образованию.

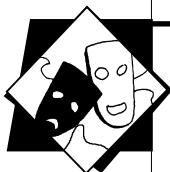
(50) **4**

'2014

Учредитель: Издательский дом «Народное образование»

# СОДЕРЖАНИЕ

## «Наука учит много» 5



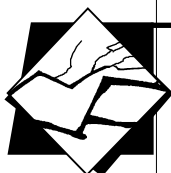
ОБЩЕСТВО,  
КУЛЬТУРА, НАУКА,  
ОБРАЗОВАНИЕ

**Зверева Капитолина Емельяновна,  
Хлытина Ольга Михайловна,  
Бехтенова Елена Фёдоровна**

Историко-краеведческие исследовательские  
проекты школьников: 30-летний опыт  
Научного общества учащихся «Сибирь» **7**

**Хлытина Ольга Михайловна**

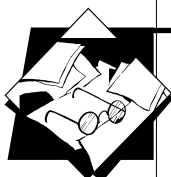
Исторические источники в учебном познании:  
опыт и перспективы **24**



РАЗВИТИЕ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
УЧАЩИХСЯ

**Хлытина Ольга Михайловна**

Методологические проблемы организации  
исследовательской деятельности школьников  
в области истории и пути их решения **41**



МЕТОДИЧЕСКИЕ  
РАЗРАБОТКИ  
И РЕКОМЕНДАЦИИ

**Лейбова Екатерина Константиновна  
Хлытина Ольга Михайловна**

Устные исторические источники в учебном познании  
на старшей ступени школы **52**

---

**Лейбова Екатерина Константиновна**

Одежда как источник изучения истории повседневности XX века **68**

**Родигина Наталия Николаевна,  
Сидорчук Оксана Николаевна**

«О чем расскажет нам кино?»: подходы к изучению кинофильмов в учебных курсах «Методика преподавания мировой художественной культуры» и «История России XX века» **76**

---

**Яковлева Людмила Демьянова,  
Рыбакова Мария Витальевна**

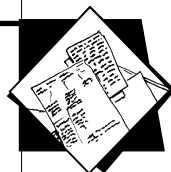
У истоков народного образования Левобережья **96**

**Рыбалкина Василина**

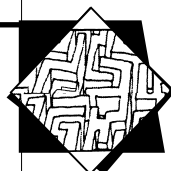
«Это было недавно, это было давно...» **108**

**Тимофеев Борис,  
Жевлаков Владимир,  
Сидорова Ярослава**

Партизанская борьба в годы Гражданской войны на территории Маслянинского района Новосибирской области **129**



ПРАКТИКА  
ОРГАНИЗАЦИИ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ



ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ  
РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ

Рукописи не рецензируются и не возвращаются.  
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов.  
Ответственность за достоверность информации,  
содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.  
Перепечатка материалов журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Продажа: ООО «НИИ школьных технологий».  
109341, г. Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2.  
Многоканальный тел./факс: (495) 345-52-00. E-mail: market@narodnoe.org

Подписано в печать 19.02.2015. Формат 70 × 100<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Тираж 1000 экз.  
Бумага типографская. Печать офсетная. Печ. л. 10. Усл.-печ. л. 12,96. Заказ № 5303.  
Адрес редакции: 109341, Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2.  
Издательский дом «Народное образование».  
Тел.: (495) 345-52-00.  
Электронная почта: narob@yandex.ru

Отпечатано в типографии НИИ школьных технологий. Тел.: (495) 972-59-62.

## «Наука учит умного»

### Исследовательская работа по истории в новосибирских школах

В Новосибирске и Новосибирской области за последние двадцать лет сложилась довольно стройная, последовательная и продуктивная система организации исследовательской деятельности школьников, в частности по истории. Основными её звеньями являются: индивидуальная или групповая учебно-исследовательская, а затем научно-исследовательская работа конкретных школьников под руководством учителей; школьные, а затем районные научно-практические конференции; городские научно-практические конференции Научного общества учащихся «Сибирь»; открытые региональные (областные, с участием представителей и иных сибирских регионов) научно-практические конференции школьников «Эврика».

Ежегодный режим функционирования этой системы обеспечивают органы Управления образованием правительства Новосибирской области и мэрии г. Новосибирска. Активно используется опыт специалистов и материальная база дворцов и домов детского и юношеского творчества, центров дополнительного образования для детей. Для оценки качества работ школьников, руководства секциями конференций привлекаются сотрудники академических институтов Сибирского отделения РАН, преподаватели новосибирских вузов, главным образом Новосибирского государственного педагогического университета (НГПУ).

Методико-педагогическое сопровождение этой разветвлённой системы работы со школьниками обеспечивают специалисты по теории и методике обучения истории, сосредоточенные на кафедре отечественной истории НГПУ. Они проводят мониторинг форм и результатов работы школьников, осуществляют консультирование начинающих исследователей и их научных руководителей, публикуют методические и аналитические труды, в которых обобщается позитивный опыт, даются рекомендации по расширению тематики и источниковедческой базы, углублению методологии, оптимизации оформления и способов презентации результатов исследовательской работы школьников.

Стремясь познакомить всероссийскую педагогическую общественность с опытом работы новосибирских учёных и педагогов по организации исследовательской работы учащихся, мы предла-

гаем для публикации в журнале «Исследовательская работа школьников» несколько статей теоретического, методического и практического характера, написанных сотрудниками кафедры отечественной истории НГПУ. Они были опубликованы ранее в специальных малотиражных изданиях, однако заслуживают, на наш взгляд, внимания более широкой аудитории.

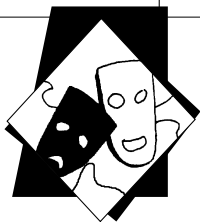
В разделе журнала, предназначенном для публикации исследовательских работ школьников, мы помещаем сочинения учащихся двух общеобразовательных учреждений — гимназии № 17 г. Новосибирска и Елбанской средней школы Маслянинского района Новосибирской области. Под руководством замечательных педагогов-энтузиастов, заслуженных учителей Российской Федерации Людмилы Демьяновны Яковлевой и Татьяны Юрьевны Нерода в обеих школах уже много лет ведётся школьниками поисковая, исследовательская и просветительская работа по локальной истории — на базе созданных в этих школах своими силами историко-краеведческих клубов и краеведческих музеев.

Городские гимназисты начинали с выяснения малоизвестных обстоятельств истории первой каменной церкви Новосибирска — храма Александра Невского, заложенного через два года после основания города. Из года в год расширялся круг поиска, гимназисты ввели в сферу научного знания и в актив просветительской работы немало важных сведений о ранних страницах истории Ново-Николаевска — Новосибирска, о людях, стоявших у его колыбели — инженерах-железнодорожниках, священнослужителях, педагогах. Связали оборванные ниточки времён, отыскав в разных городах России и за рубежом потомков отцов-основателей нашего города, сделав их семейную память ценной составной частью коллективной памяти сообщества горожан о своём прошлом.

Ребята из отдалённого Маслянинского района записывают воспоминания земляков о жизни «в старое время», реконструируют деревенскую повседневность периодов Гражданской и Великой Отечественной войн, коллективизации, эпохи «оттепели» 1960-х гг. и позднесоветского «застоя». Каждый год группы ребят из этих школ представляют свои исследовательские работы на конференциях и регионального, и всероссийского уровня, становятся там лауреатами.

Надеюсь, что публикация подборки методико-педагогических и источниковедческих статей новосибирских учёных, а также нескольких локально-исторических сочинений учащихся новосибирских школ послужит делу активизации исследовательской работы школьников не только Новосибирска и Новосибирской области, но и других городов и регионов Российской Федерации.

*Владимир Александрович Зверев,  
доктор исторических наук, профессор*



## ОБЩЕСТВО, КУЛЬТУРА, НАУКА, ОБРАЗОВАНИЕ

В разделе публикуются статьи о месте и роли культуры, науки и образования в мире и обществе; о взаимном влиянии теории и жизненной практики в истории человечества; о ценностных основаниях науки и образования, сущностных смыслах исследовательской деятельности

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 — способности к действию в условиях реальной социальной действительности, с опорой на научные знания, методы и принципы, нравственные и правовые нормы.

### Историко-краеведческие исследовательские проекты школьников: 30-летний опыт Научного общества учащихся «Сибирь»

**Зверева Капитолина Емельяновна,**

доцент кафедры отечественной истории, кандидат исторических наук Новосибирского государственного педагогического университета

**Хлытина Ольга Михайловна,**

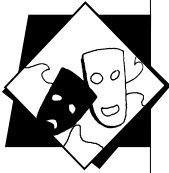
доцент, заместитель заведующего кафедрой отечественной истории, кандидат педагогических наук Новосибирского государственного педагогического университета

**Бехтенова Елена Фёдоровна,**

доцент кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук

Это означает, что, обучаясь в школе, человек должен приобрести опыт различного рода деятельности, в том числе и в сфере научного исторического познания. Девиз современной педагогики — «Образование в течение жизни», а основной элемент 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, ориентированным

<sup>1</sup> См., например: *Иванова Е. О., Осмоловская Н. М.* Теория обучения в информационном обществе. М., 2011. С. 5, 14.



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 необходимо дифференцировать. В частности, в работах психолога А.И. Савенкова<sup>2</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 чётко определённых, алгоритмизированных шагов, обеспечивающих гарантированное достижение намеченного результата. А исследование предполагает свободный творческий поиск истины, границы, глубины и, следовательно, результаты его не могут быть предопределены 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 определённой 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 счёт значительной регламентации и алгоритмизации их действий со стороны учителя. Вместе с тем, такие исследовательские мини-проекты обладают мощным педагогическим потенциалом: ученики не только самостоятельно «добывают» новые для себя знания о прошлом, но и овладевают способами и приёмами исследовательской деятельности, умениями видеть проблемы и выработать гипотезы, применять методы научного исследования, оформлять и предъявлять результат исследования другим ребятам.

<sup>2</sup> Савенков А.И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании // Исследовательская работа школьников. 2004. № 1. С. 22—32.



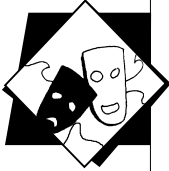
Вариантами таких мини-проектов на уроках истории в 10–11 классах могут стать работы на темы, связанные с конкретными содержательными сюжетами основного курса истории России. При этом круг привлекаемых источников остаётся достаточно широким: письменные (исторические и историографические тексты); вещественные (экспонаты историко-краеведческих и школьных музеев, вещи, хранящиеся в семье, памятники архитектуры, скульптурные сооружения и прочее); лингвистические (словари русского языка и специальные словари говоров и диалектов)<sup>3</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 Интернете, провести опрос, подобрать в прессе и так далее), 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 в оценках авторов моего учебника» (на основе контент-анализа авторского текста параграфов), «События октября 1917 года 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-трёх лет одним из учащихся, либо группой школьников по выбранной тематике, и есть объект нашего внимания в данной главе.

Более 30 лет в нашем городе под эгидой Дворца творчества детей и учащейся молодёжи «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 молодёжи).

<sup>3</sup> См., например: Полный словарь сибирского говора / под ред. О.И. Блиновой. Томск, 1992–1995. Т. 1–4.



Цель основатели общества видели в приобщении школьников к научному исследованию в широком смысле этого слова — в ознакомлении их с методами и лабораторией научного труда, выявления 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, приобщённые к раскопкам на территории Новосибирской области<sup>4</sup>.

Формой презентации результатов программы по организации исследовательской деятельности школьников стали разноуровневые научно-практические конференции (школа — район — город — регион). Несколько позднее возникла ещё 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 определённого 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 этапах преподавателями новосибирских вузов<sup>5</sup> два-три раза в учебном году 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>6</sup>. По отзывам учителей, координаторов исследовательских проектов учащихся, особую значимость в нём имели разделы «Как оформить научное сочинение» и «Советы конкурсантам». Они в доступной для учащихся форме отвечали на 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 раз-

<sup>4</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. Ю.* Археология в домах детского и юношеского творчества г. Новосибирска // *Историческое образование в школе и вузе...* С. 158–161.

<sup>5</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>6</sup> См.: *Научные сочинения школьников по истории: (материалы по итогам XV науч.-практ. конф. НОУ «Сибирь»)* / авт.-сост. В. А. Зверев. Новосибирск, 1997.

личного вида и типа? Какова роль «Введения» и «Заключения» в тексте? Каковы особенности устной презентации проекта? Здесь же был помещён 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, посвящённый работам по истории<sup>7</sup>. В 2008 году 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>8</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 «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>9</sup>.

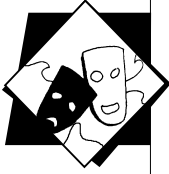
Следует заметить, что внимание к научно-исследовательской деятельности школьников проявилось с конца 90-х гг. XX века и в общероссийском масштабе, когда научная и педагогическая общественность была озабочена поиском перспективных путей развития школьного исторического образования, и увидела один из них в приобщении учеников к самостоятельной творческой деятельности. Весной 1998 года 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, её 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

<sup>7</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>8</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.

<sup>9</sup> Грани творчества 2010: сборник материалов городского тематического семинара. Новосибирск, 2010.



педагогических идей, появилась целая серия объёмных публикаций по вопросам методики ученического исторического исследования<sup>10</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 нём 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 исследовательских проектов по истории среди новосибирских школьников и учителей поддерживался также путём 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>11</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>12</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 конферен-

<sup>10</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. № 25 (февраль).

<sup>11</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>12</sup> См.: *Грани творчества.* 2004. С. 10–11, 20.

ции школьников «Эврика» на уровне Сибирского федерального округа (с 2006 года публикуются сборники лучших докладов конференции<sup>13</sup>, в 2011 году прошла уже шестая конференция, также с публикацией работ лауреатов) 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.

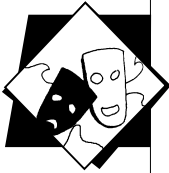
Справедливости ради стоит заметить, что ребята из сельских школ и раньше участвовали в итоговой городской научно-практической конференции и даже иногда занимали призовые места, но это были единичные случаи, которые воспринимались как исключение. Особенно хочется отметить успехи учащихся Елбанской школы 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 — в конкурсах движения «Отечество», во Всероссийском конкурсе исторических исследовательских работ старшеклассников, в региональных конференциях «Эврика». Фрагменты их исследований публиковались неоднократно<sup>14</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 года 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, представленных на конференциях НОУ «Сибирь» и «Эврика» последних десяти лет:

<sup>13</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.

<sup>14</sup> См. работы А. Басалаева, О. Бекжановой, И. Борисовой, Т. Жоговой, Е. Каширской, Ю. Кашеевой, А. Киприяновой, Е. Коневова, 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.



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. Это следующие работы:

- «Место изучения легенд в истории: к постановке проблемы» (Е. Верткова, МБОУ НГПЛ им. А.С. Пушкина, рук. Н.Ю. Ткаченко).

- «Беседы со старожилками — 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. Новоспаска 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 рефлексуют 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 лите-

ратуре: «Сравнительная характеристика армий Древнего Востока и Скифии в исторической литературе» (К. Мурашкина, Е. Горбунова, МОУ СОШ № 5 г. Кемерово, рук. Н.А. Хорьякова).

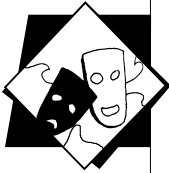
Стоит сразу оговориться, что исследовательская деятельность источноковедческого методологического историографического характера является достаточно сложной как для школьников, так и для их руководителей, поэтому подобных работ, особенно относящихся ко второму и третьему направлениям, относительно не много.

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 прочее), 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. Назовём 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. Звезкова).
- «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. Черкашина, 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 прочим 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. Рогозпха во второй половине XIX в.» (А. Цеберябова, МОУ Рогозпхинская СОШ Алтайского края, рук. Р.Г. Юркина).

Среди исследований данной группы преобладают работы по истории своей семьи, что свидетельствует о возросшем интере-



се молодёжи 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:

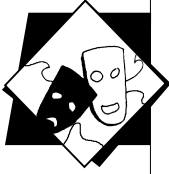
- «Образ Отечества в школьных учебниках» (О. Чёрная, лицей № 22 «Надежда Сибири», рук. Т.Г. Царёва).
- «Образ Второй мировой войны в советском, современном российском и американском учебниках» (Е. Болдакова, школа «Диалог», рук. С.В. Сопочкин).
- «Образ русской женщины на страницах школьных учебников» (К. Махмуд-Рабах, МБОУ СОШ № 158, рук. И.И. Держалова).
- «Сравнительная характеристика описаний события 14 декабря 1825 года 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 ещё 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 готова 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 её 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, её 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 её 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 пос-



ставленные вопросы. В основной части описывается ход мысли автора, «бывшейся» в поисках ответов, представляются выявленные исторические факты, которые теоретически осмысливаются и объясняются. В заключение формулируются ответы на поставленные во введении вопросы, подводятся обобщённые итоги исследования. Желательно выделение здесь также вопросов, 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, назовём лишь некоторые из них:

- «Новониколаевское реальное училище как модель образовательного учреждения (по материалам Е.Е. Ранга)» (А. Богданова, А. Смолякова, МБОУ СОШ № 132, рук. Л.Д. Яковлева).
- «О чём 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. Хомотова).

- «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. Кондратьюка, 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, посвящённой 50-летию со дня рождения М.Ю. Брандта (Новосибирск, 2011 г.): С. Антипенко (3-й кл. прогимназии «Зимородок») и К. Абрамов (2-й 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).

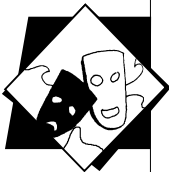
- «Вклад семьи Сенотрусовых в освоение Забайкалья и Приамурья в XVII–XIX вв.» (А. Даринская, МБОУ «Лицей № 22 “Надежда Сибири”», рук. Т.Г. Царёва).

- «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 Ново-николаевска 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. Ноздрихина, 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. Кондратьюка, 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, воплощённую 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).

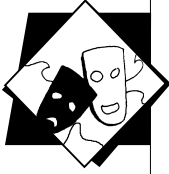
- «История страны и города в названии улиц» (Н. Швед, школа № 207, рук. О.В. Семьянова).
- «Отражение военных подвигов сибиряков в названиях улиц, скверов, архитектурных памятников Новосибирска» (Д. Марковская, гимназия № 2, рук. Е.К. Лейбова).

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>15</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: архитектурная 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 создаётся автором за счёт опроса респондентов по составлен-

<sup>15</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: веки истории (XVI–XIX вв.): учеб. пособие для старших классов общеобразовательных учреждений. Новосибирск, 1999; *Исупов В. А., Кузнецов Н. С.* История Сибири. Ч. 3: Сибирь: XX в.: учеб. пособие для 9 класса. Новосибирск, 2001; *Кузнецов Н. 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.



ным 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.

Призёры 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>16</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», посвящённых проблемам современного образования. Можно уже говорить о существовании системы учебно- и научно-исследовательской работы в масштабах многих общеобразовательных учреждений Новосибирска и 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 счёте, 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.

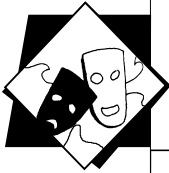
В то же время негативное влияние оказывает обязательное введение ЕГЭ как главного способа оценивания результатов обучения школьников. Даже триумфальное выступление на престижной конференции с научной работой хорошего уровня теперь не помогает поступить в вуз, и это снижает мотивацию к выполнению исследовательских проектов.

<sup>16</sup> Царева Т. Г. Из опыта изучения региональной истории в школе // Историческое образование в школе и вузе... С. 173.

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 гг.», затем опубликовала научно-популярную книгу и монографию по теме диссертации. Начало работе было положено ещё 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, ещё будучи ученицей того же педагогического лицея. Нынешняя аспирантка кафедры отечественной истории НГНУ 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, подчеркнём, 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 её «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 прочее) и историческими источниками различного типа. У исследователей-учащихся формируется более осознанный подход к выбору профессии и мировоззренческих ценностей, жизненных установок. 



## Исторические источники в учебном познании: опыт и перспективы

**Хлытина Ольга Михайловна,**

доцент, заместитель заведующего кафедрой отечественной истории  
Новосибирского государственного педагогического университета,  
кандидат педагогических наук

**Преодолеть существующий разрыв между усвоением знаний и способами 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.**

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 источниками — 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 прочих) 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 нём собственную идентичность. Для учеников профильных гуманитарных классов опыт работы с историческими источниками значим ещё и в контексте профессионального самоопределения.

При моделировании комплекса приёмов 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 статье характеризуются ис-

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



токи и этапы становления современных представлений о назначении и методических путях использования исторических источников в учебном познании, приводится описание апробированных приёмов и методик, выявляются традиции и инновации в решении задачи обучения школьников приёмам 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, приёмов учебной деятельности учителя и учащихся.

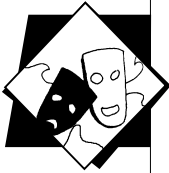
Исторический источник как средство обучения истории используется в российской школе с середины XIX в. На первом этапе — в 60-е гг. XIX в. — начале 30-х гг. XX в. — в работах историков и методистов М.М. Стасюлевича, Н.А. Рожкова, С.Ф. Фарфоровского был осмыслен научно-исторический аспект проблемы использования исторических источников при изучении истории в школе. Фундамент учебно-познавательной деятельности школьников учёные 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>2</sup>, включающую фрагменты работ философов и учёных 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<sup>3</sup> источники. С.Ф. Фарфоровский теоретически обосновал «лабораторный метод»: показал взаимосвязь процедур и этапов исследовательской деятельности учёного-историка и этапов познавательной деятельности школьников при работе с источником, подчёркивая, что ученик должен преодолеть путь мышления учёного в облегчённом, 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,

<sup>2</sup> Стасюлевич М. М. История Средних веков в ее писателях и новейших исследованиях ученых. СПб.; М., 1999.

<sup>3</sup> Рожков Н. А. К вопросу о преподавании истории в средней школе // Образование. 1901. Кн. 5/6. С. 33–45.



что ни хрестоматия М.М. Стасюлевича, ни пособие для старшеклассников «Источники русской истории» С.Ф. Фарфоровского<sup>4</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, систематизации 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 приёмы 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>5</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>6</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;

<sup>4</sup> Фарфоровский С. В. Источники русской истории: Русь допетровская: пособие для старших классов средних учебных заведений и самообразования: в 2 т. СПб., 1913.

<sup>5</sup> Студеникин М. Т. Лабораторный метод обучения истории: из опыта дореволюционной школы // Преподавание истории и обществознания в школе (ГИОШ). 2004. № 4. С. 30–31.

<sup>6</sup> Введенский А.А., Предтеченский А.В. Рабочая книга по истории. М., 1928. Ч. 1.

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 — продолжаются 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 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 приёмы использования исторических документов учителем: чтение документа с объяснениями учителя и показом соответствующих картин, цитирование документа учителем, беседа по прочитанным документам и др.<sup>7</sup>

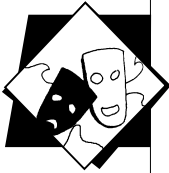
Одновременно была поставлена задача создания системы доступных школьникам приёмов самостоятельной работы с историческими источниками. Н.В. Андреевская и В.Н. Бернадский предложили три типа вопросов, нацеливающих школьников на изучение предварительно отобранных и адаптированных учителем документов: вопросы, устанавливающие содержание (основную мысль) документа, побуждающие анализировать и обобщать изучаемый материал<sup>8</sup>. А.А. Вагин и Н.В. Сперанская впервые осуществили классификацию приёмов работы с историческими источниками, выделив приёмы включения документа в рассказ учителя и приёмы анализа документа школьниками (комментированное чтение с заключительным выводом, беседа по документу, прочитанному учителем, самостоятельная работа учащихся с отрывками из произведений основоположников марксизма-ленинизма)<sup>9</sup>.

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

<sup>7</sup> Зиновьев М. А. Очерки методики преподавания истории. М., 1955. С. 140–145.

<sup>8</sup> Андреевская Н. В., Бернадский В. Н. Методика преподавания истории в семилетней школе. М., 1947. С. 151, 156.

<sup>9</sup> Вагин А. А., Сперанская Н. В. Основные вопросы методики преподавания истории в старших классах. М., 1959. С. 268–269.



смогли предложить методические пути, обеспечивающие баланс научно-исторических и психолого-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 идёт учёный-историк, познавая прошлое и настоящее». Подчёркивая необходимость развития познавательной самостоятельности школьников при изучении истории, Дайри предостерегал от чрезмерного увлечения отработкой логических операций на материале истории, отмечал, что обучение приёмам работы с источниками целесообразно осуществлять в единстве с решением образовательных задач (изучение самой истории, исторического опыта, усвоение исторических знаний)<sup>10</sup>. Учёный первым обосновал критерии подбора документов к уроку: «правильное» отражение сущности происшедших 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>11</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 приёмов<sup>12</sup>.

И.Я. Лернер обосновал исследовательский принцип в обучении истории. Главную цель применения данного принципа учёный 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>13</sup>. Учёный экспериментально доказал, что задача развития мышления школьников может быть решена посредством применения системы проблемных задач, содержательную основу которых составляют аспектные проблемы исторической науки, а деятельностьную — методы научного исторического познания. Лернер разработал типологию вопросов, помогающих школьникам освоить основные приёмы изучения исторических документов (воспроизведение данных источника, объяснение данных до-

<sup>10</sup> Дайри Н. Г. Обучение истории в старших классах средней школы. М., 1966. С. 69.

<sup>11</sup> Там же. С. 198–199.

<sup>12</sup> Методика обучения истории в средней школе: пособие для учителей / отв. ред. Ф. П. Коровкин. М., 1978. Ч. 1. С. 69.

<sup>13</sup> Лернер И. Я. Изучение истории IX классе: вопросы активизации познавательной деятельности учащихся. М., 1963. С. 101.

кумента, выяснение точки зрения автора документа и др.)<sup>14</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 века 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 подчёркивали 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:

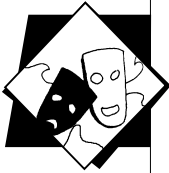
❖ Во-первых, происходит обновление методологического базиса учебного исторического познания. Позитивистский взгляд на исторический источник и процедуры исторического познания уступает место идеям неклассической и постнеклассической исторической науки о соотносённости научных исторических знаний как с 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 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>15</sup>.

❖ В-третьих, на современном этапе внимание методистов сосредоточено не на отдельных приёмах работы с историческими источниками, а на разработке целостных методических моделей. Охарактеризуем основные из них. Идея изучения истории исклю-

<sup>14</sup> Лернер Н. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. М., 1982.

<sup>15</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 (НиШ). 2008. № 5. С. 59–67; и др.



чительно на основе исторических источников наиболее последовательно раскрыта в работах Ю.Л. Троицкого<sup>16</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 трёх 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 создаёт 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 подчёркивает, 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 приём — 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, 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>17</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.

<sup>16</sup> Троицкий Ю. Л. Дети пишут историю // ПИШ. 1999. № 1. С. 28—42; и др.

<sup>17</sup> Богоявленский Б. Д., Митрофанов К. Г. Преподавание истории: старые вопросы, новые подходы, вечные претензии // ПИШ. 1995. № 3. С. 36.

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 её 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>18</sup>.

Целостная модель работы с историческими источниками, отражающая содержательные и деятельностные компоненты обучения, обоснована Л.Н. Алексашкиной<sup>19</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 её 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 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>20</sup>. Авторы выделили пять уровней анализа:

1) «паспортизация» документа (где и когда он создан, кто его автор, вид документа);

2) историко-логический (о чём говорится в документе);

3) аксиологический (какие ценности заложены в документе);

4) критический (объективна ли информация, можно ли доверять этому документу);

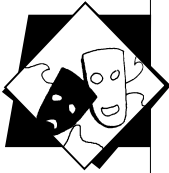
5) праксиологический (как использовать документ в изучении истории, чем он полезен).

Наиболее значимым представляется обращение авторов к анализу ментальных стереотипов, ценностных представлений и установок автора документа, людей прошлого, о которых идёт речь

<sup>18</sup> Лазукова Н. Н. «Альтернативные ситуации» на уроках истории // ПИШ. 1993. № 1. С. 34–38.

<sup>19</sup> Алексашкина Л. Н. Методологические основы школьного курса истории: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000. С. 138–140.

<sup>20</sup> Стрелова О. Ю., Вяземский Е. Е. Учебник истории: старт в новый век: пособие для учителя. М., 2006. С. 66–75.



в документе. Иными словами, предметом внимания школьников должны стать не только сами поступки людей, но и изучение внутреннего мира людей прошлых эпох.

Таким образом, на рубеже XX–XXI вв. исследователями предложены и обоснованы ряд инновационных методических идей, намечающих векторы дальнейшего методического поиска. Среди них — важность использования в учебном историческом познании разноречивых исторических источников, необходимость обучения школьников приёмам 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 социализации школьников в современном глобальном, открытом и поликультурном мире. Они воплощают главным образом начальные этапы изучения источника:

- этап источниковедческого анализа, включающий поиск ответов на вопросы о его происхождении, авторстве, подлинности, о ценности и ограниченности данного источника в решении исследовательских задач;
- этап чтения, предполагающий знакомство с содержанием источника, уточнение значения незнакомых слов, извлечение явной и «скрытой» (неочевидной) исторической информации, её 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 прочее), 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 ос-



ваиваются 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.

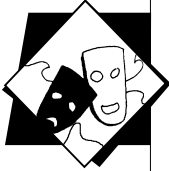
Вместе с тем, в реальной исследовательской деятельности историка внешний анализ (по Вяземскому и Стреловой, это «уровни» 1, 4 и 5) и внутренний (уровни 2 и 3) тесно взаимосвязаны, и их выделение весьма условно. Например, установление времени и обстоятельств создания источника (процедуры «внешнего анализа») помогает вписать содержание источника (изложенные в нём 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 приёмов 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, остаётся открытым, на наш взгляд, ключевой вопрос о назначении источника в учебном историческом познании. Так, в 60–80-е гг. XX века, 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>21</sup>. Одновременно рекомендовалось организовывать работу школьников над текстом документа с целью «ознакомления учащихся с методом ис-

<sup>21</sup> Вагин А. А. Методика преподавания истории в средней школе. М., 1968. С. 276–278.



торического исследования» и выработки «умений разбираться в содержании важнейших общественно-политических документов современности»<sup>22</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 века, источник всё чаще стал рассматриваться как средство организации активной познавательной деятельности 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). Понималось, 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.

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 историческим содержанием курсов. С учётом 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 приёмов 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, приведёт к трансформации учебной деятельности школьников в учебное историческое познание, учебную историко-познава-

<sup>22</sup> Там же. С. 277.

тельную деятельность, для которой характерно активное и осознанное применение учениками элементов и приёмов научного исторического познания.

Ученическое мини-исследование должно включать все этапы, которые имеют место при проведении научного исторического исследования, и воплощать его основные процедуры<sup>23</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>24</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 ещё 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 приёмов историко-познавательной деятельности) может быть различной.

Таким образом, данный этап предполагает осуществление учеником следующих действий:

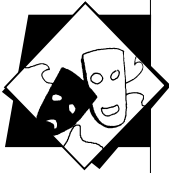
- 1) ознакомление под руководством учителя с темой и содержанием планом урока;
- 2) формулирование (или уяснение) под руководством учителя учебной проблемы и противоречий, требующих разрешения;
- 3) постановка (или принятие) цели и задач предстоящего исследования;
- 4) выдвижение (или выбор из предложенных) 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; обсто-

<sup>23</sup> Подробнее см.: Хлытина О. М. Методологический компонент учебного исторического познания на старшей ступени школы // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 9. С. 209—219.

<sup>24</sup> Шапоринский С. А. Обучение и научное познание. М., 1981. С. 27—28, 36.



ятельств 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 приёмов 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 приёмы:

- 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 чтению исторических источников крайне важно научить школьников 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), 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, власти, труду, Богу, «другому» человеку, самим себе и т. д.), об интересах, мотивах и целях участников событий, об отношении современников собы-

тий 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, приём 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 чём состояло его предназначение, какие ценности и представления о мире, характерные для данной эпохи, воплотились в источнике);

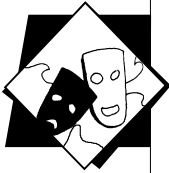
— вписывание фактов источника в личную биографию его автора (располагал ли сам автор необходимой информацией или получал информацию из вторых рук, был ли он в состоянии достоверно передать информацию, оперативно или, напротив, по прошествии длительного времени создавал своё произведение, какими намерениями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

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

— оценку степени достоверности исторической информации, содержащейся в источнике, посредством его перекрёстного 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 приём 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 нём предмете, о месте и времени, о которых он рассказывает»<sup>25</sup>. Иными словами, без прочных и достаточно панорамных исторических представлений комментирование исторического источника ученик осуществить не сможет.

<sup>25</sup> Про А. Двенадцать уроков по истории. М., 2000. С. 61.



Осуществление процедуры интерпретации предполагает переосмысление историком содержания источника в контексте темы своего исследования. В рамках учебного исторического познания речь идёт 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 её проявлений (создание статического образа прошлого в форме текста-описания);
- 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 развёртывании событий во времени, о поступках героев);

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

Названные этапы и приёмы 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>26</sup>, целесообразно выделить этапы (стадии) освоения приёмов изучения источников с целью познания прошлого.

На начальных этапах изучения истории, когда решается задача обучения школьников какому-либо конкретному приёму работы с источником, организация освоения учениками отдельных процедур анализа источников вне их связи с другими представля-

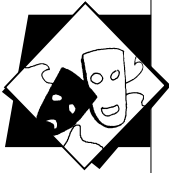
<sup>26</sup> *Габай Т. В.* Педагогическая психология. М., 2005. С. 141–142.

ется вполне оправданной. Таким образом, одной из задач изучения истории в основной школе должно быть первичное освоение учениками всех приёмов анализа источника. При этом доминантами в обучении (ввиду малого запаса у учеников внеисточниковых (контекстных) исторических знаний) должны выступать приёмы внешнего анализа, а также приём чтения.

При изучении истории в старших классах решаются другие задачи. **Во-первых**, задача совершенствования уже усвоенных приёмов 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 приёма «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), 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 приёма 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 приёмы 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 (например, принадлежность к летописным текстам или житийной литературе), оценивать степень достовер-




ности исторической информации, содержащейся в источнике, посредством перекрёстного сопоставления с другими источниками, нахождения несопадений, противоречий, неполных описаний.

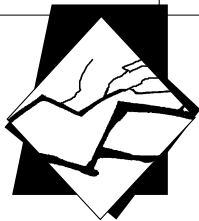
Интерпретируя источник в свете учебной исследовательской проблемы, старшеклассники решают задачи реконструкции прошлого и его истолкования, объяснения. При этом актуализируются умения, полученные и на уроках истории при работе с учебными текстами, и на уроках русского языка и литературы, ибо ученики предъявляют свой образ прошлого через тексты разных видов (описание, повествование, объяснение, рассуждение). Особенно интенсивно освоение приёма 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 приёмами 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 приёмов 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 мотивирующим 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. 





# РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Раздел посвящён теоретическому осмыслению истории и перспектив исследовательской деятельности учащихся, определению условий и механизмов, влияющих на её развитие как путей и способов образования.

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 проведённых исторических исследований.

## Методологические проблемы организации исследовательской деятельности школьников в области истории и пути их решения

**Хлытина Ольга Михайловна,**

доцент, заместитель заведующего кафедрой отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук

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, глубины, результаты которого не могут быть предопределены заранее<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Савенков А. И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании // Исследовательская работа школьников. 2004. № 1. С. 27–29, 31.



На наш взгляд, ввиду высокого интереса к исследовательской работе со стороны школьников и педагогов, с учётом 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 их личностному развитию 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.

Так, в конце XIX — 20-е гг. XX века 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 приёмы *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 века «лабораторный» метод был признан неэффективным. И причины этого, на наш взгляд, не только в том, что он не позволял ученикам получить представление о це-

лостной картине исторического процесса, не соответствовал уровню развития исследовательских способностей школьников и т. п. Вероятно, были и причины методологического характера. В первой половине XX века 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).

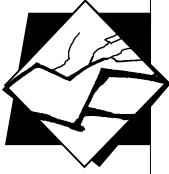
В отечественной исторической науке в 30-е гг. XX века в качестве теоретико-методологического базиса конкретно-исторических исследований утверждается учение об общественно-экономических формациях. Начиная с этого времени и вплоть до конца 80-х гг. XX века теория формаций выступала методологическим базисом 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 научно-исторического познания решалась и в 30–80-е гг. XX века, но изменилось само понимание научного метода. Он стал трактоваться не как совокупность каких-то стандартных исследовательских приёмов, а как практическое применение теории<sup>2</sup>, как «сложное сочетание теории, методики и техники, определяемое особенностями объекта познания»<sup>3</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 учёного историческая наука переживает сегодня. Напряжённые 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, рефлексии учёного — как по поводу

<sup>2</sup> Кочергин А. Н. Методы и формы научного познания. М., 1990. С. 5.

<sup>3</sup> Ковальченко Н. Указ. соч. С. 49.



*средств и операций своей исследовательской деятельности* (методология и методы исследования, круг использованных исторических источников), так и относительно её *ценностно-целевых структур* (социальные и внутринаучные ценности, носителем которых является историк), их экспликацию при предъявлении исследователем замысла работы и её результатов<sup>4</sup>.

Таким образом, в современном научном познании, в том числе историческом, сосуществуют три типа научной рациональности, соответствующие трём этапам развития науки (классическая, неклассическая и постнеклассическая наука). В связи с вышесказанным возникает вопрос, требующий серьёзного 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 исторического 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 ребёнком. Объясняя мотивы выбора темы, обосновывая её 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 учёного.

<sup>4</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., Румянцова М. Ф.* Методология и теория истории. М., 2002. С. 61, 89; *Про А.* Указ. соч. С. 301–306.

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 её участников приобретает опыт (основной компонент), а другой создаёт благоприятные условия для этого, т. е. осуществляет всю сумму подготовительных компонентов усвоения»<sup>5</sup>. Таким образом, успех ученического исследования во многом определяется тем, насколько хорошо учитель подготовил осуществление учеником исследовательской деятельности.

В психологическом плане речь идёт, 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. её методическом обеспечении (о подготовке средств обучения как объектов предстоящей деятельности) и методическом сопровождении.

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>6</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 ещё 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-ру-

<sup>5</sup> Габай Т. В. Указ. соч. С. 116.

<sup>6</sup> Шапоринский С. А. Обучение и научное познание. М., 1981. С. 27–28, 36.



ководитель. Таким образом, процесс учебного исследования представляет собой лишь часть процесса научного исследования. Не сам ученик, а обучающий (учитель) придаёт 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 всё 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 ещё одна важная проблема — проблема критериев оценивания ученических исследований. Поскольку исследовательская деятельность осуществляется школьниками в рамках учебной деятельности, при её 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. 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 тому подобный «деловой» продукт осваиваемой учениками исследовательской деятельности в области истории. Например, создание на основе самостоятельно проведённого интервью нового для науки устного исторического источника, добывание нового знания об истории своей семьи, школы являются 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 приёмы работы с историографией и разнообразными историческими источниками или новизна и значимость для большой исторической науки научных «открытий», сделанных учеником?»<sup>7</sup>. В нашем понимании главные критерии оценивания исследовательских работ школьников должны быть сосредоточены вокруг результатов овладения учеником методами научного исторического исследования, корректности использова-

<sup>7</sup> Табай Т.В. Указ. соч. С. 131–132.

ния исследовательского инструментария, предъявленного 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 деятельностной составляющей обучения невозможно без сокращения знаниевой составляющей, ибо процесс освоения учениками приёмов 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 её осуществления. В более выигрышном положении оказываются ученики и учителя профильных классов, учебный план которых позволяет вводить специальные элективные курсы, предусматривающие обучение ребят приёмам исследовательской деятельности<sup>8</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 наукоёмких и высокотехнологичных производств, внедрение инновационных технологий — вот далеко не полный перечень характеристик современного мира, обуслов-

<sup>8</sup> См.: *Стетанова 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.



ливающих 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 задачи, 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 в основном письменные источники. Причём 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 позволит 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 ещё 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 сюжет-



тов в содержание школьного исторического образования<sup>9</sup>, вести речь о сложившейся системе обучения школьников приёмам 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 способом 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 приёмам историографического анализа.

Заметим, что задача освоения школьниками приёмов критического анализа версий и интерпретаций прошлого провозглашена в качестве одной из задач школьного исторического образования в современной России<sup>10</sup>. Элементы историографии впервые были включены в содержание школьного исторического образования в России в конце 90-х гг. XX века. Нормативные документы того времени подчёркивали необходимость формирования у школьников знаний оценок исторического значения 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.), приведённых в учебной литературе<sup>11</sup>.

Какова совокупность приёмов ученического историографического анализа? Ученический историографический анализ может предполагать:

<sup>9</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. Алексахина. М., 2000. С. 46; Оценка качества подготовки выпускников средней школы по истории / сост. Л. Н. Алексахина. М., 2001. С. 24–25.

<sup>10</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, посвящённых 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.

<sup>11</sup> Оценка качества подготовки выпускников основной школы... С. 48–49.



а) выявление и характеристику основных «структурных» элементов научного исторического текста как такового;

б) анализ версий историков по спорным (дискуссионным) вопросам отечественной и зарубежной истории, включённым в содержание школьного исторического образования.

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 других); выявление «исследовательского инструментария» историка (круга используемых исторических источников, методологического подхода к описанию и объяснению прошлого, методов исследования и пр.).

Анализ научной версии прошлого (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. В практике обучения (в учебниках истории, в заданиях СЗ 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 личностного выбора.

Все три понимания обладают определённым дидактическим потенциалом, однако именно второй подход знакомит старшекласс-

сников с научной дискуссией как формой познания в условиях существования разноречивых гипотез и теорий, как средством совместного поиска научным сообществом решения какой-либо сложной проблемы путём 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);

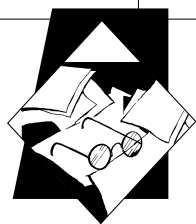
— Оценку степени убедительности мнения историка (через подбор контраргументов или через продолжение и дополнение «списка» аргументов автора).

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 приёмов, 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 приёмов 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. 



# МЕТОДИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ И РЕКОМЕНДАЦИИ

В разделе публикуются методики и рекомендации, имеющие как общеметодологический, так и узкопредметный характер. Материалы этого раздела призваны помочь в практической организации учебного исследования самому широкому кругу воспитателей: профессиональным педагогам школ и учреждений дополнительного образования и родителям.

## Устные исторические источники в учебном познании на старшей ступени школы

**Исторические источники — фундамент исторического познания. Именно на основе информации, полученной в результате анализа источников, историк создаёт 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.**

### **Хлытина Ольга Михайловна,**

доцент, заместитель заведующего кафедрой отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук

### **Лейбова Екатерина Константиновна,**

доцент кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук

Минувший XX век стал веком профессиональных размышлений историков о предмете, принципах и методах исторической науки. В обобщающих работах по методологии истории, изданных в последние десятилетия, подчёркивается 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 задаёт правильный вопрос. Обогащение исторического знания осуществляется главным об-

разом путём отыскания способа того, как использовать в качестве свидетельства для исторического доказательства 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>).

Причём в первом случае они именуются «устными», во втором — «фонетическими», в третьем — «словесными».

Факт отсутствия устных исторических источников во многих классификациях объясняется как многовековым авторитетом письменной традиции, так и ориентацией историков на предпочтительное использование письменных источников, заслуживающих большего доверия<sup>5</sup>. Хотя устные исторические свидетельства активно собирались, например, в СССР в 1920 г. 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 приёмы, являются достижением лишь последних десятилетий<sup>7</sup>.

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 культу-

<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.

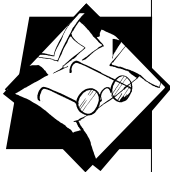
<sup>3</sup> Ковальченко И.Д. Методы исторического исследования. 2-е изд., доп. М., 2003. С. 135.

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

<sup>5</sup> См., например: Стрельский В. Н. 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; Курносоев А. А. Воспоминания-интервью в фонде Комиссии по истории Великой Отечественной войны АН СССР: организация и методика собрания // 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.



рой<sup>8</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>9</sup>, бельгийским учёным Я. Вансиной<sup>10</sup>, итальянским исследователем А. Портелли<sup>11</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 — есть центры устной истории<sup>12</sup>.

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, домохозяйек и т. д.). Кроме того, учёные, работающие в русле устной истории, используют устные источники и для изучения субъективного мира людей, индивидуальных образов (интерпретаций) исторических событий XX в.<sup>13</sup> П. Томпсон пишет: «С помощью устной истории мы узнаём 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>14</sup>.

На протяжении XIX–XX вв. методисты и учителя истории разрабатывали приёмы учебной работы школьников преимущественно с письменными историческими источниками. Устные источники до последнего времени не привлекали специального вни-

<sup>8</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>9</sup> Томпсон П. Голос прошлого: устная история. М., 2003.

<sup>10</sup> Вансина Я. Устная история и устная традиция // Хрестоматия по устной истории. СПб., 2003. С. 66–109.

<sup>11</sup> Портелли А. Особенности устной истории // Там же. С. 32–61.

<sup>12</sup> См.: Зверев В. А., Косякова Е. Н. Услышанное прошлое: опыт создания и использования историко-биографической коллекции в педагогическом университете // Устная история (Oral History): теория и практика. Барнаул, 2006. С. 43–54

<sup>13</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>14</sup> Томпсон Г. Г. Указ. соч. С. 20.

мания исследователей в силу различных причин: многовекового авторитета письменной традиции; крайней субъективности устных исторических свидетельств, выступающей серьёзной помехой для реконструкции того прошлого, «каким оно было на самом деле»; психологической неподготовленности учащих к критическому осмыслению устных исторических свидетельств, в том числе ввиду изначально заложенной в биографическом дискурсе установки на доверие к чужому слову, и т. д.

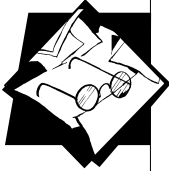
Сегодня статус устных исторических источников в школьном обучении истории изменился. О возрастании интереса школьников и учителей к устным источникам свидетельствует рост числа исследовательских работ школьников, выполненных с использованием устных исторических источников и представленных на всероссийских 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% участников конференций разных уровней.

Таким образом, обучение школьников приёмам 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 (рис. 1). Все многообразие *устных исторических*



Рис. 1. Виды устных исторических источников



ких источников можно разделить на три группы: 1) отражающие индивидуальную историческую память; 2) отражающие групповую, коллективную память; 3) отражающие общественную, общенародную память.

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 своё применение в первую очередь в семейной истории. *Устная биография* незаменима при написании биографии отдельного человека или многих лиц, объединённых 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:

1. *Крайнюю субъективность*, обусловленную мировоззренческими установками рассказчиков, их социальным опытом, мерой участия в данном историческом событии, принадлежностью к определённой 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, фиксирую-



шего его воспоминание, который активно влияет на процесс припоминания.

*Каковы приёмы 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 приёмы работы (приёмы учебной деятельности) с устными источниками, каждый из которых может быть выражен в виде перечня действий и операций (умений). Для осуществления приёма 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 приёмов работы с устными историческими источниками в нашем опыте работы были положены процедуры исследовательской деятельности учёных-историков с данным типом источников. Эта деятельность отличается от изучения других источников, поскольку почти всегда предполагает дополнительный этап *создания* устных источников, предваряющий этап их *изучения*. В соответствии с этим приёмы работы старшеклассников с устными историческими источниками можно разделить на две группы. Первая группа (приёмы создания устных источников) включает в себя приёмы сбора и фиксации материалов; вторая группа (приёмы изучения устных источников) включает приёмы чтения (расшифровки), комментирования и интерпретации собранных материалов.

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

С участником, очевидцем или свидетелем исторического события достаточно выявить его личное мнение по интересующему интервьюера вопросу. Для проведения массового интервью и фиксации его результатов целесообразно рекомендовать школьникам использование опросных карточек. На начальном этапе освоения приёмов создания устных исторических источников опросная карточка воплощает ориентационную основу деятельности (последовательность и круг вопросов к респондентам), на последующих — нацеливает школьников на разработку системы вопросов (о респонденте, об историческом прошлом, его восприятии рассказчиком и т. д.), а также на их чёткую и лаконичную формулировку. В нашем опыте на одном из первых уроков ученикам было предложено провести опрос и выяснить, какое событие истории России XX–XXI вв. жители Новосибирска считают самым важным и значимым. Для этого предлагалось использовать опросную карточку (см. табл.).



**Рис. 2. Комплекс приёмов работы с устными историческими источниками**

*Таблица*

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: <i>свидетель / участник события; современник события; потомок участника событий</i>

Выбранные возрастные границы позволили школьникам узнать и сопоставить мнения представителей разных поколений: молодёжи (старших друзей старшеклассников, их братьев и сестёр), людей среднего возраста (родителей), старшего поколения (бабушек и дедушек)<sup>15</sup>. На следующем уроке данные опроса обобщались и анализировались, проверялись гипотезы, предварительно выдвинутые школьниками. В дальнейшем подобные опросные карточки школьники составляли самостоятельно.

<sup>15</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.

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.

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 нём респондент чувствовал себя непринуждённо, 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?* Необходимо обязательно поблагодарить респондента в конце интервью. Кроме того, следует 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 прочие данные рекомендации могут быть зафиксированы в форме памяток<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> Памятки разработаны с учетом рекомендаций: *Томпсон П* Указ. соч. С. 237–238.



*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 ещё раз, чтобы проверить, какую информацию вы получили, а какой вам ещё недостаёт.

*Памятка:* Как формулировать вопросы интервью.

1. Вопросы следует формулировать ясно и чётко.
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 прочее) 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 респондента или рассказчика (интона-

ции, 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 приёмам создания устного исторического источника (сбору и фиксации устных исторических свидетельств) целесообразно предлагать им такие задания:

- опросить не менее трёх человек по определённому 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 проведённое 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).

*Этап изучения устных свидетельств* состоит из процедур, востребованных 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 возвышения голоса, ударения, акцентирования), эмоций рассказчика (например, смеха), наблюдений интервьюера (неясность, неуверенность) используются специальные символы транскрибирования.

Одним из заданий по освоению приёмов расшифровки устных исторических источников может быть изображение и объяснение учащимися знаков-символов, которые помогли бы им обозначить

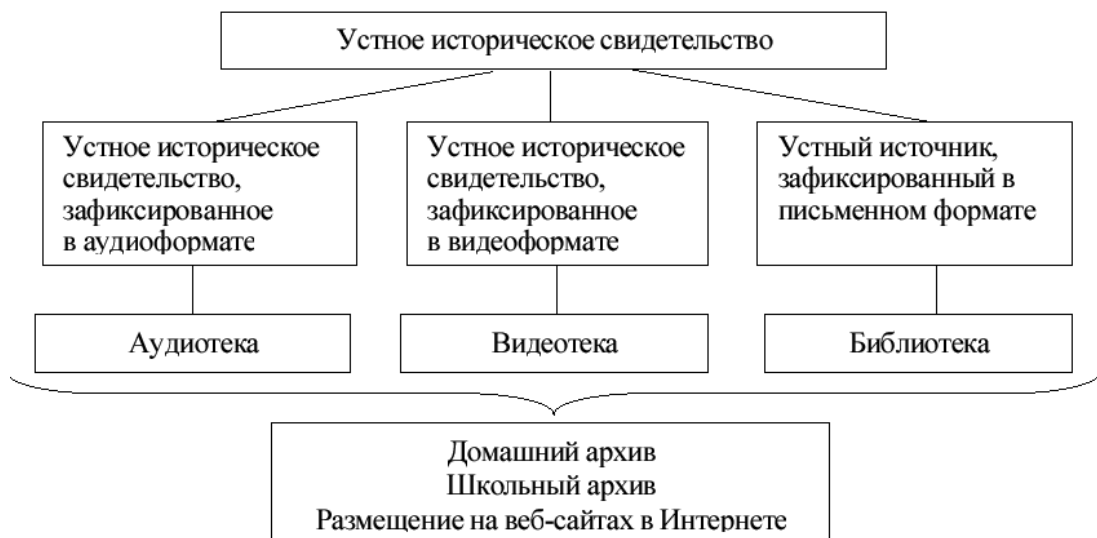


Рис. 3. Способы хранения устных исторических источников

особенности речи и поведения респондента во время интервью/ беседы (на рис. 4 — один из возможных вариантов).

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

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

Расшифровка особенностей *речи* информанта. В какой манере информант ведёт повествование? Интонации его голоса свидетельствуют о том, что он серьёзен или ироничен, расслаблен или

- .. — короткая пауза
- (...) — длинная пауза
- — — — — затруднения в ответе
- \*
- ↑ — повышение голоса
- ↓ — понижение голоса
- ☺ — улыбка
- (рисунок или текст) — другие эмоции

Рис. 4

напряжён, 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 идёт 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 создаётся 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? Проявляют-



ся 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 своё отражение в данном свидетельстве?

Выявление *общественного мнения* эпохи. Есть ли, с Вашей точки зрения, в описании информанта предвзятости и предубеждения, связанные с общественным мнением определённого исторического периода? Нашли ли Вы общие тенденции в рассказах нескольких информантов об определённом 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 её 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 чём заключается суть описываемого информантом события? Каковы мотивы людей, принимающих в нём 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 даёт описываемому событию? В чём заключается авторское видение (с которым Вы не встречались ранее) описываемого респондентом события? В чём отличия данной оценки от иных известных Вам взглядов на данное событие?

3. Вопросы 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 приёмами 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. *Умение изучать устные исторические источники:*

а) 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;

б) 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 перекрёстного 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 её 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 приёмам 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 приёмам 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 приёмы работы нередко воспринимаются школьниками как необходимые именно для данного конкретного исследования, а не как обобщённые способы деятельности с устными источниками.

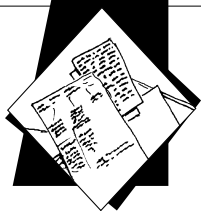
Для решения задачи формирования обобщённых предметных умений, причём в единстве со знаниями о специфике исторического познания, целесообразно организовывать обучение либо в рамках элективного курса «Устная история России XX–XXI вв.», либо на уроках курса «История России XX–XXI вв.».

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



## ПРАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В разделе публикуются описания конкретного опыта организации исследовательской деятельности учащихся, приводятся примеры творческого подхода к организации учебно-исследовательской деятельности школьников при самых различных возможностях и условиях.

### Одежда как источник изучения истории повседневности XX века

**Лейбова Екатерина Константиновна,**  
доцент кафедры отечественной истории Новосибирского  
государственного педагогического университета,  
кандидат педагогических наук

Одежда может выступать в качестве исторического источника при реконструкции истории повседневности определённого 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 определённого исторического периода расскажет нам и о том обществе, которое её носило.

Портрет идеального костюма меняется в зависимости от возраста, психологического состояния, социального статуса человека, а также напрямую зависит от исторического развития страны. Модные тенденции в одежде и особенности её ношения могут быть поставлены в центр историко-культурологического исследования школьника. Зачастую молодым людям особенно интересно обратить внимание на особенности гардероба времён 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>. Её 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 подчёркивалась методистами<sup>2</sup>. Описан опыт привлечения воспоминаний родственников и знакомых об одежде, собранных 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 жизни, особенности менталитета представителей отдалённых эпох и культур. М.В. Короткова подчёркивает, что всё сказанное «о повседневности в целом в полной мере относится и к истории костюма. В костюме явственно проявлялось соотношение личного (частного) и общественного (достояния социальной жизни) в бытовой повседневности»<sup>5</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 определённым 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 об-

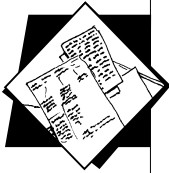
<sup>1</sup> См.: *Бодрийяр Ж.* Система вещей. М., 1999; *Буровик К. А.* Родословная вещей. М., 1985; *Гофман А. Б.* Мода и люди: новая теория моды и модного поведения. М., 1994; *Гурова О.* Советское нижнее бельё: между идеологией и повседневностью. М., 2008; *Кнабе Г. С.* Вещь как феномен культуры // *Музеи мира.* М., 1991. С. 111–141; *Яшина 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., Соловьёва 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.

<sup>5</sup> *Короткова М. В.* Указ. соч. С. 9.



разом; они являются объектом идеологического конструирования<sup>6</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 даёт 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, заключённых в массовых текстах и повседневных практиках<sup>7</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 живёт по своим законам, которые, в сущности, враждебны истории... Когда мы изучаем историческую память, мы, по сути, занимаемся историей символического типа»<sup>8</sup>. В исторической науке второй половины XX — начала XXI 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 её 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

<sup>6</sup> Гурова О. Указ. соч. С. 7.

<sup>7</sup> Гурова О. Указ. соч. С. 7.

<sup>8</sup> Нора П. Проблематика мест памяти // Франция-память / П. Нора, М. Озуф, Ж. де Пуинмеж, М.: Винок. СПб., 1999. С. 20.

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)», «Моё 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:

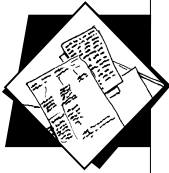
- *Визуальные источники.* В первую очередь плакаты и фотографии, опубликованные в различных «женских» журналах, например «Работница», а также в альбомах мод. Для детального рассмотрения одежды и аксессуаров школьники могут также обратиться к фотографиям из семейных альбомов или к кинофильмам определённой эпохи. Эта группа источников помогает в создании визуального образа изучаемой эпохи, выявлении особенностей репрезентации телесности.

- *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 времён молодости родителей школьники могут окунуться в атмосферу изучаемой эпохи, представить стиль и вкус людей того времени.

- *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 — всё это помогает реконструировать идеологию потребления одежды в обществе.

- *Устные источники,* прежде всего интервью, взятые у представителей разных социальных групп, помогают реконструировать повседневные практики ношения одежды в изучаемый хронологический период<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> В нашем опыте мы использовали материалы коллекции историкобиографических 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.



При обращении к одежде как историческому источнику можно воспользоваться уже описанным в литературе и апробированным в практике изучения истории исследовательским путём — 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>10</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 определённого хронологического периода.

Далее они переходят к её детальному изучению (внутренний и внешний анализ). Предполагается описание материала, из которого та или иная вещь сделана; определение тканей, самых востребованных в конкретный исторический период; выявление общего и различного в фасонах одежды из собранной коллекции; определение модных тенденций того 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 её носили (мужчины/женщины, взрослые/дети), с местами применения (домашняя/«на выход», рабочая/повседневная) или специальными категориями (нижнее бельё, верхняя одежда, обувь, головные уборы, аксессуары и т. д.). Определение степени сохранности той или иной вещи и причин её 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 её 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 её сохранности? Какие оценки (по-

<sup>10</sup> Хлытина О. М. Методологический компонент... С. 209–219.



ложительные или негативные) в большей степени звучат при описании данной вещи? Каковы причины её покупки и ношения? Соотносятся ли оценки со статусом рассказчика (семейным или социальным)?

3. *Определение целей и способов покупки конкретной вещи*, а также последствий её 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 её 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 своё отражение во внешнем виде или способе ношения описываемой одежды?

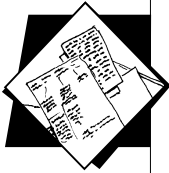
2. *Выявление общественного мнения эпохи*. Есть ли в «облике» одежды какие-либо предвзятости и предубеждения, связанные с общественным мнением определённого исторического периода? Каковы общие тенденции в рассказах или описаниях нескольких информантов об одежде определённого исторического периода? Как 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. Приведём 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 её. 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 причёсок 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 собственного 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:

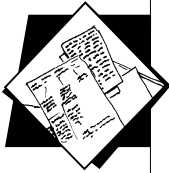
1) *Для реконструкции реальности прошлого.* В чём заключается суть использования той или иной вещи? Каково было экономическое развитие страны, судя по особенностям производства одежды определённого периода? Каковы были цели и мотивы людей, её создавших, купивших и носивших? Каково значение использования определённой 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 определённой 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 причинноследственных связей они при этом выбирают? В чём заключается авторское видение описываемой респондентами повседневности? В чём отличия оценки одежды и целей её 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 своём 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 своё 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 её 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 серьёзной научной репрезентации моделей социального быта и одновременно эмоциональным событием. Другим вариантом презентации результатов исследования может быть создание образцов, например, форменной одежды прошлых лет, с особым комментарием к каждому, или показ моделей исследуемого периода. 



## «О чем расскажет нам кино?»: подходы к изучению кинофильмов в учебных курсах «Методика преподавания мировой художественной культуры» и «История России XX века»

**Родигина Наталия Николаевна,**

доктор исторических наук, профессор кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета, старший научный сотрудник Тобольской комплексной научной станции УрО РАН

**Сидорчук Оксана Николаевна,**

кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета

«История распадается не на истории  
(рассказы), а на образы».

*В. Беньямин*

Экранное искусство сопровождает современного ребёнка с рождения: просмотр мультипликационных фильмов в раннем детстве, кинофильмов в младшем школьном возрасте, сериалов, видеоклипов в подростковом. Каждый день «экранная информация» сопровождает ребёнка. Бесспорно, что экранное искусство оказывает мощное воздействие на формирование личности. В связи с этим возникает множество вопросов: какие фильмы смотреть? Как смотреть фильм? Как формировать навыки восприятия экранной информации? 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. 1).

Таблица 1

**Тема «Изучение кинопроизведений» в программе Н.В. Загладина, С. И. Козленко «Отечественная культура XX–XXI вв.: искусство и художественная жизнь, наука, образование, спорт»**

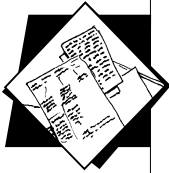
Тема	Дидактические единицы
Культура России в годы революции и послереволюционное десятилетие	Возникновение отечественной киноиндустрии. Советская власть и новая роль кинематографа
Духовная жизнь СССР в 1930-е гг.	Оптимистический пафос кинематографа. Выдающиеся художники, актеры и режиссеры 30-х гг. XX 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>3</sup>. На изучение зарубежного кинематографа здесь отводится 3 часа. Предполагается рассмотрение следующих сюжетов: «Рождение и расцвет зарубежного кинематографа», «Вы-

<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.

<sup>3</sup> *Мировая художественная культура: программы для общеобразовательных учреждений, 5–11 классы / сост. Г. И. Данилова.* М., 2010.



дающиеся 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-временной реальности в динамике эмоционально-смысловых соотношений и образных обобщений дискретных единиц<sup>4</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>5</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 «3» здесь выступает как третье значение, возникающее в сознании при соотношении 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 школь-

<sup>4</sup> Усов Ю. Виртуальное мышление школьников в приобщении к различным видам искусства // Искусство в школе (ИШ). 2000. № 6. С. 3–6.

<sup>5</sup> Усов Ю.  $1+1=3$ : об освоении языка экранного повествования // ИШ. 2001. № 5. С. 38–40.

ника, 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.

*Второй подход — изучение кино в контексте формирования аудиовизуальной грамотности учащихся, развития навыков восприятия экранных искусств*<sup>6</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>7</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;

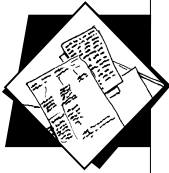
— назвать фрагменты фильма, где монтаж использован для показа событий, происходящих в другом месте;

— 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;

<sup>6</sup> Баженова Л. Основы экранного искусства в школе // ИШ. 2002. № 4. С. 84–90.

<sup>7</sup> Там же. С. 40.



— 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>8</sup>:

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. Фоминова предлагает несколько вариантов наполнения модуля по изучению киноискусства<sup>9</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. Фоминова 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. Вторым вопросом связан с анализом *сюжета*, выделением основных черт

<sup>8</sup> Алдошина О. Грамматика кино // ИШ. 2003. № 4. С. 73–77.

<sup>9</sup> Фоминова М. Экранная культура в системе работы учителя мировой художественной культуры // ИШ. 2003. № 5. С. 44–48.



характера героев и характера взаимоотношений между ними. Третий вопрос детализирует сюжет 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.

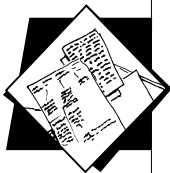
3. *Кино и мифотворчество.* Искусство экрана дает возможность проникнуть в структуру любого мифа; в то же время само кино провоцирует создание новых мифов, запечатлевая героев на экране.

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>10</sup>.

6. *Кино как способ создания художественного образа.* Образ создается при помощи музыки и изобразительного ряда. Предлагается рассмотреть создание художественного образа на примере

<sup>10</sup> Там же. С. 47.



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>11</sup>.

Л. Баженова предлагает такие *методические приемы*, помогающие освоить язык кино:

- 1) основной методический прием — беседа;
- 2) мотивированный повторный просмотр фильма;
- 3) обсуждение отдельного эпизода;

<sup>11</sup> Усов Ю. Основы экранной культуры // ИИШ. 2005. № 6. С. 73–78.

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>12</sup>.

*Вопросы на понимание роли музыки в экранном произведении (к мультфильму «Чиполлино»)*<sup>13</sup>.

К какому герою относится та или иная музыка?

Какое событие — веселое или грустное — происходит на экране?

*Задания на понимание цвета*<sup>14</sup>.

1. Нарисовать кадры к воображаемому фильму.

2. Раскрашивание героев.

3. Просмотр фильма в черно-белом формате.

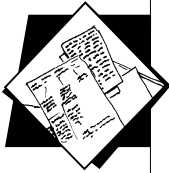
Таким образом, изучение опыта работы с произведениями киноискусства, накопленного учителями и обобщенного в методической литературе, необходимо для формирования у будущих преподавателей культурологии навыков работы с кинофильмом на уроках «Мировой художественной культуры».

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

<sup>12</sup> Баженова Л. Основы экранной культуры // ИШ. 2005. № 1. С. 49–54.

<sup>13</sup> Баженова Л. Основы экранного искусства в школе. С. 60.

<sup>14</sup> Там же. С. 61–62.



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 самостоятельных и самоценных источников познания прошлого, о методах их анализа, к определению профес-

сиональной специфики работы историка с кинотекстом в отличие от искусствоведа, культуролога<sup>15</sup>.

В исторических исследованиях последних десятилетий показаны источниковые возможности игрового кино при изучении социальной психологии, менталитета, массового сознания<sup>16</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>17</sup>. Оно содержит данные для исследования любой сферы социальной, политической 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>18</sup>.

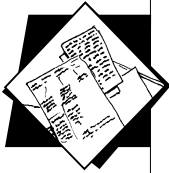
На наш взгляд, кинофильмы, с одной стороны, являются источником изучения той реальности, которой они были порождены, ее идеалов, ценностей, поведенческих установок, культурных кодов, с другой стороны, они являются мощным инструментом формирования массового сознания и фактором, влияющим на социальное поведение современников.

<sup>15</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; *Урманова 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>16</sup> См., например: *Дашкова Т.* Любовь и быт в кинофильмах 1930-х — начала 1950-х гг. // ОИ. 2003. № 6. С. 59–67; *Дашкова Т.* Сюрпризы репрезентации, или Хвост виляет собакой: (опыт анализа неудачного фильма 1935 г.) // НЗ. 2002. № 2. С. 92–93; *Левандовский А. А.* Последняя застава: 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>17</sup> *Сыров В. Н.* Кино как исторический источник, или Некоторые размышления по поводу статьи О. Г. Усенко // Человек — текст — эпоха. С. 33.

<sup>18</sup> Там же. С. 29–30.



Вслед за определенной историографической традицией<sup>19</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 говорится, 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>20</sup>.

В этом смысле первоочередной интерес для нас представляет игровой кинематограф сталинской эпохи. Представляется удачной характеристика 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 прида-

<sup>19</sup> Уманова 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>20</sup> Дашкова Т. Любовь и быт... С. 59–67.

ние статуса реальности символическим понятиям («расовый враг», «классовый враг»)»<sup>21</sup>.

Э. Нембах выявил эволюцию сталинской политики в отношении кинематографа, охарактеризовал «участие» И. В. Сталина в советском художественном кино<sup>22</sup>. Е. Добренко наглядно показаны социальные функции кинематографа как важнейшей институции сталинизма<sup>23</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 фильмах Александрова и Пырьева, в романах Бабаевского и Кочетова и так далее»<sup>24</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>25</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>26</sup>.

Наиболее приемлемым нам представляется вариант дискурсивного анализа художественного фильма, предложенный Ф. Б. Шенком. Рассматривая экранный образ Александра Невского, немецкий исследователь предлагает алгоритм работы с кинофильмом<sup>27</sup>, который положен нами в основу изучения темы «Реп-

<sup>21</sup> Кино тоталитарной эпохи [Электронный ресурс] // Искусство кино. 1990. № 1. URL: <http://soveticus5.narod.ru/zhurn/kinotot.htm> (дата обращения: 07.09.2011).

<sup>22</sup> *Nembach E.* Stalins Filmpolitik: Der Umbau der sowjetischen Filmindustrie 1929 bis 1938. St. Augustin, 2001.

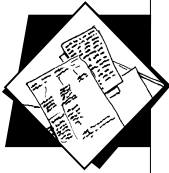
<sup>23</sup> *Добренко Е.* Музей Революции: советское кино и сталинский исторический ратив. М., 2008.

<sup>24</sup> *Добренко Е.* Социалистический реализм и реальный социализм [Электронный ресурс]. URL: <http://arteliberales.spbu.ru/Collegium/critique/dobrenko.pdf> (дата обращения: 03.09.2011).

<sup>25</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>26</sup> *Усенко О. Г.* Примерная методология изучения менталитета... С. 12–13.

<sup>27</sup> *Шенк Ф. Б.* Александр Невский в русской культурной памяти: святой, правитель, национальный герой (1263–2000). М., 2007. С. 302–394.



резентации 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, делая историческое событие интеллигибельным, 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>28</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 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.

<sup>28</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\\_visualnyi](http://www.i-u.ru/biblio/archive/usmanova_visualnyi) (дата обращения: 19.09.2011).



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.

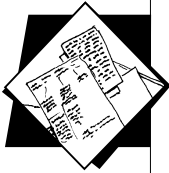
4. *Тихомиров М. Н.* Издвка над историей // Историк-марксист. 1938. № 3. С. 92–96.

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 фотопромышленности Б. З. Шумяцкого о создании советского Голливуда<sup>29</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 официального кинематографического дискурса и пантеоне исторических героев советского кино 1930–1950-х гг.<sup>30</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 на-

<sup>29</sup> Более подробно об этом см.: Булгакова О. Советское кино в поисках «общей модели» // Сопререалистический канон. СПб., 2000. С. 146–165; Лахусен Т. От несинхронизированного смеха к пост-синхронизированной комедии, или Как сталинский мюзикл догнал и переиграл Голливуд // Советское богатство. С. 342–357.

<sup>30</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.



следе 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 делает 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>31</sup>, с внешне- и внутрисполитическим 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>32</sup>, какие герои были призваны ее символизировать, каков перечень и содержание образов врага, столь актуального для советского идеологического дискурса<sup>33</sup>.

<sup>31</sup> Шенк Ф. Б. Указ. соч. С. 323–353.

<sup>32</sup> Кларк К. Сталинский миф о «великой семье» // Соцреалистический канон. С. 785–796.

<sup>33</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.

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 «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 желательным сопоставить, как был понят и интерпретирован message создателей картины, от каких факторов зависело восприятие фильма, как именно интерпретировались художественные 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:

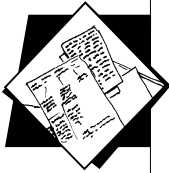
1. Согласен ли ты с утверждением М. Ферро о том, что «Александр Невский» показал СССР 1938 г. «таким, каким хотели видеть страну ее руководители»?
2. Образ Александра Невского и образ И. В. Сталина — насколько очевидны аналогии?

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 З.* 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. *Дашикова 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).

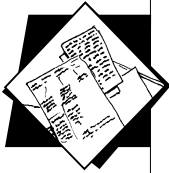
7. «Застава Ильича» (1965; режиссер М. Хуциев).

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. «Лёгкая 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 вычитывается «*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>34</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

<sup>34</sup> Усманова А. «Визуальный поворот» и гендерная история.

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. ©

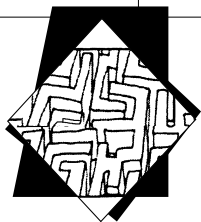


Специализированный научно-практический журнал, призванный восполнить сложившийся в школе дефицит технологического

инструментария собственно воспитания. Последние десятилетия отчётливо выявили главную — воспитательную — миссию школы, которую, казалось бы, никто и не отрицал, но никто и не отстаивал. Всё наше педагогическое сообщество пришло к этому пониманию ценой мучительных поисков и, к сожалению, ценой масштабных ошибок. Оказалось, что нравственная проповедь не может заменить практику нравственных поступков, что «воспитывающий потенциал урока» не создаёт «привычку к труду благородную», что знания и интеллект не гарантируют становления в человеке доброты и порядочности. «Воспитательная работа в школе» — это новый и хорошо забытый нами взгляд на практику воспитания.

Пять выпусков в полугодие, объём 144 полосы.

Индексы 81218, 79043.



# ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ

В разделе публикуются исследовательские работы школьников, выполненные в самых разных областях знаний. В журнале представлены исследования участников различных всероссийских конкурсов и конференций.

Всем известна русская пословица: «Век живи — век учись». Но мало кто знает, как зарождалось образование в России и как оно развивалось в разных уголках страны. Открыв для себя неизвестные мне ранее факты из истории образования в России, я всё больше стала углубляться в историю Ново-Николаевска, а именно — в развитие образования в своём Ленинском районе, а затем в Левобережье как в историческом центре будущего сибирского мегаполиса, которому скоро исполнится 85 лет.

## У истоков народного образования Левобережья

**Рыбакова Мария Витальевна,**

ученица 10 «А» класса Новосибирской классической гимназии № 17  
Научный руководитель

**Яковлева Людмила Демьяновна**

(руководитель краеведческого музея «У истоков города» новосибирской классической гимназии № 17, заслуженный учитель РФ)

По ходу раскрытия «белых пятен» становления народного образования на левом берегу Новосибирска в моей голове сложилась отчётливая картинка того, как постепенно стала складываться система получения знаний школьниками предыдущих поколений. А начиналось все когда-то с сельских училищ. Таким образом, я избрала изучение народного образования на Левобережье как тему для научно-исследовательской работы.

**Цель работы** — изучить материалы о народном образовании в России и Ново-Николаевске в историко-краеведческой литературе и государственных архивах страны, восстановить основные этапы становления и развития народных училищ в левобережной части Новосибирска в дореволюционное время.

**Методы исследования:** функциональный, исторический, ретроспективный, метод историзма.

**Историография темы.** Информацию о развитии образования в разные периоды мы обнаружили в альманахе «Народное образование в России», статистические данные — в энциклопедическом



словаре «Россия» Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона. **Источниками**, которыми мы пользовались, послужили материалы государственных архивов России: ГАНО, ГАТО, РГИА.

Работа состоит из трёх глав, кроме вступления и заключения.

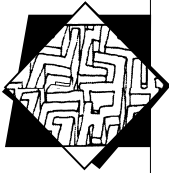
Исходя из логики нашей работы, больший интерес представляет развитие сельских школ. В первой главе мы подробно рассмотрели материалы, связанные с развитием народного образования в России, подробнее узнали о школах, которые существовали на рубеже XIX — начале XX вв. Было установлено, что к 1917 году в Российской империи существовало около 102 тысяч начальных училищ. Народное образование в Западной Сибири к 1868 году достигло значительных результатов: так, к этому году насчитывалось 3 мужских гимназии, 2 реальных училища, 2 женских гимназии и 12 прогимназий (неполные гимназии, большей частью 4-классные).

Система образования в Ново-Николаевске является ровесницей города, так как уже в 1893 году Г.М. Будагов на свои средства открыл первую бесплатную одноклассную, с тремя отделениями, школу для детей строителей. С 1894 года она стала культурным центром посёлка, именно в этом году комитет Сибирской железной дороги поднял вопрос о сооружении церкви и школ на главных станциях Великого сибирского пути за счёт «остатков от строительных кредитов». В 1896 году открылась ещё одна школа при станции Обь для детей железнодорожников. Ново-Николаевск стремительно рос. В 1896 году в посёлке насчитывалось всего 5696 человек, в 1903 г., когда посёлок был возведён в ранг безвездного города, — 22 257, а в 1911 г. — не менее 59 000. Соответственно вместе с ростом населения происходил и рост количества учебных заведений. Т.И. Березина и Г.А. Старцев отмечают следующее: «Дальнейший прогресс в области образования в Сибири был связан с общественным подъёмом периода первой русской революции 1905–1907 гг. Рабочие настойчиво требовали увеличения числа школ и улучшения качества обучения. Заметно возросли темпы развития начальной школы»<sup>1</sup>.

Однако, с открытием новых школ в 1911–1912 гг. школьный вопрос был разрешён далеко не полностью. 17 января 1912 года Ново-Николаевская городская дума рассмотрела и утвердила план введения всеобщего начального образования, и в этом же году в Ново-Николаевске, единственном российском городе, было введено всеобщее начальное образование. В той же публикации Т.И. Березиной и Г.А. Старцева отмечается, что к началу 1921 года в Ново-Николаевске было 42 школы 1-й ступени и 9 школ 2-й ступени с общим количеством учащихся 9700 человек. Количество обучаемых по сравнению с 1913 годом увеличилось в три раза<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Березина Т.И., Старцев Г.А. Становление и развитие системы образования г. Новосибирска // Журнал лидеров системы образования. С. 3.

<sup>2</sup> Там же.



Вторая глава содержит в себе подробный анализ *Памятных книжек* Западно-Сибирского учебного округа за разные годы. Наш интерес, прежде всего, вызвала *Памятная книжка* за 1895 год. Исходя из предмета нашего исследования, мы заинтересовались материалами главы X. Первое учебное заведение, которое имеет отношение к территории нынешнего Левобережья, упоминается в разделе «Томская губерния» — Кольванское двухклассное училище. В последней главе XIV упоминается о Кривощёковском училище, открытом в селе Кривощековском в 1862 году (в *Памятной книжке* за 1895 год указана дата — 1868 год, в остальных источниках — 1862). Данная информация позволила сделать вывод о точной дате появления первого учебного заведения на левом берегу будущего города Новосибирска — 1862 год. Эта дата и является точкой отсчёта в рождении и становлении народного образования на территории будущего города Ново-Николаевска — Новосибирска, точнее, на его левом берегу.

Нас также заинтересовала *Памятная книжка* за 1916 год. Отталкиваясь от темы нашего исследования, мы остановились на её нескольких разделах. В каждом из них можно встретить упоминание о первых училищах, которые относятся к территории нынешнего Левобережья. Так, раздел «Двухклассные и одноклассные сельские училища Министерства Народного Просвещения» содержит информацию о Больше-Кривощёковском одноклассном, Криводановском двухклассном, Ерестинском одноклассном, Мало-Кривощёковском первом одноклассном и втором одноклассном. Второй раздел «Сельские одноклассные начальные училища Министерства Внутренних Дел» включает в себя Бугринское одноклассное и Нижне-Чемское одноклассное училища, а в одном из последних разделов «Училища Министерства Народного Просвещения, устроенных по линии Томской и Омской железных дорог» упоминается о Кривощёковском двухклассном училище.

Более обширная информация, позволяющая представить детали первого училища, расположенного на Левобережье, содержится в **Фонде Д-148**, который называется «Бугринское (Кривощёковское) двухклассное сельское училище МВД 1891–1919 гг.». В составленной к этому фонду описи содержится краткая информация из истории училища, затем идёт описание коллекции, которая представляет собой интересные, но разрозненные документы. За дореволюционный период это большей частью статистические сведения, отчёты, протоколы экзаменационной комиссии и списки Бугринского училища.

Вторая глава содержит в себе подробный анализ *Памятных книжек* за разные годы. На основе данных этих книжек нами была составлена таблица «Перечень сельских училищ», которая включает в себя все училища, находящиеся на левом берегу (таблица — приложение 1).

Территория современного Левобережья во многом определила развитие будущего Новосибирска. Это, прежде всего, касается образования. Анализ архивных документов, копии которых хранятся в фондах музея нашей гимназии «У истоков города», позволяет выдвинуть гипотезу о том, что первая Будаговская школа была построена и открыта не на правом берегу, как утверждается во всех историко-краеведческих изданиях, а на левом.

На сегодняшний день вопрос о расположении Будаговской школы актуален. В «Библиотеке сибирского краеведения» на сайте Ниос.ру представлена статья Капустина Вадима Петровича, который затрагивает тему расположения Будаговской школы. Этот вопрос заинтересовал многих краеведов города, которые развернули дискуссию по поводу этой школы. Мы склоняемся к мысли о том, что школа была построена на левом берегу. Об этом свидетельствуют следующие факты.

По данным Формулярного списка о службе действительного статского советника, инженера п.с. Григория Моисеевича Будагова<sup>3</sup>, он два года (май 1893 — июль 1895 гг.) занимался строительством моста через Обь. 30 апреля 1893 года он прибывает из Колывани конным обозом в Кривощёково и здесь, на левом берегу, начинает подготовительные работы по сооружению причалов, разработке карьеров, заготовке конструкций. В Кривощёково он привозит свою семью, где находится его дом (палаццо). Данный факт подтверждается фотографиями из его альбома, предоставленными нам Станиславом Савченко. Они подписаны рукой самого Будагова. В *приложении 2* расположены фотографии дома и школы Будагова в «с. Кривощёково» с подписью самого инженера. Мост строили с левого берега, главным предметом забот инженера Г.М. Будагова был именно мост, трудно представить его частые передвижения на правый берег для возведения школы около реки Каменки. К тому же сами строители моста, для детей которых и открывали школу, находились тоже на левом берегу. Мы осознаём степень нашей смелости в утверждении этой версии, но логика нашего исследования свидетельствует о праве на её существование.

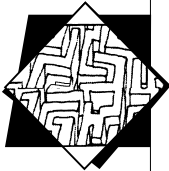
В Томском архиве мы обнаружили переписку Томского губернского управления по прошению инженера Будагова, начало которой обозначено датой 27 января 1896 года<sup>4</sup>. В переписку вошли:

- Ходатайство попечителю Западно-Сибирского учебного округа Г.М. Будагова о разрешении открыть библиотеку дешёвых изданий при воскресной читальне от 19 апреля 1895 года<sup>5</sup>.
- «Докладная записка Г.М. Будагова начальнику Томской губернии с просьбой разрешить прочтение в Кривощёковской чи-

<sup>3</sup> РГИА, ф.229, оп. 18, д. 890.

<sup>4</sup> ГАТО, Ф.126 и 3.

<sup>5</sup> ГАТО, ф.126, оп.1, дело № 882, Л.1.



тальне изданий, приложенных в списке, и предложение кандидатур, изъявивших принять участие в чтениях от 26 января 1896 года»<sup>6</sup>.

- Ответ Г.М. Будагова от управляющего учебным округом об утверждении кандидатур для участия в чтениях от 14 февраля 1896 года<sup>7</sup>.

- Промение Г.М. Будагова попечителю Западно-Сибирского учебного округа об утверждении списка изданий от 11 ноября 1896 года<sup>8</sup>.

Эти документы свидетельствуют об огромной степени заинтересованности Будагова в дальнейшем развитии образования в селе Кривошёково. Содержание этих документов отражает новые страницы не только судьбы основателя нашего города Г.М. Будагова, но и неизвестные вехи в развитии образования на левом берегу нашего города.

В третьей главе, анализируя архивные документы Д-148, мы пришли к выводу о том, что самой древней школой Левобережья, которая просуществовала до 1959 года, является Бугринская (Кривошёковская). Бугринская школа — первая из известных нам школ, расположенных на территории современного Новосибирска, — была основана в 1862 году в селе Кривошёково и называлась тогда *Кривошёковское церковно-приходское училище*. С января 1881 года его преобразовали в одноклассное сельское училище, которое находилось в ведении МВД и состояло из трёх отделений.

Для того чтобы более полно изучить историю этой школы, мы обратились к Фонду Д-148 Новосибирского государственного архива Новосибирской области. Школа активно развивалась и уже к 1896 году находилась в собственном доме, имела свою библиотеку, что было редкостью для того времени.

Изучая документацию фонда Д-148, мы обнаружили, что далее в архивных делах наблюдается разрыв в датах, и пять лет жизни училища не нашли отражение в фонде. Нас заинтересовал документ дореволюционного периода, непосредственно имеющий отношение к развитию Кривошёковского училища, — «дело 4», содержащее «Приговор Бугринского Сельского схода» (*приложение 3*). В нём говорится о том, что 22 июня 1903 года состоялось собрание сельского общества под руководством местного старосты А. Белоусова. Сельчане, число которых составляло 104 человека, рассматривали предложение начальника Томского уезда Г. Крестьянского о том, чтобы ввиду необходимости привести в порядок сельскую школу, преобразовать её в училище Министерства Народного Просвещения<sup>9</sup>.

<sup>6</sup> ГАТО, ф.3, оп.2, дело №3395, л. 90об., 91.

<sup>7</sup> ГАТО, ф.3, оп.2, дело №3395, л.37.

<sup>8</sup> ГАТО, ф.126, оп.1, дело № 904, л.107, 108, 109, 110.

<sup>9</sup> ГАНО. ф. Д-148, оп.1, д.4.

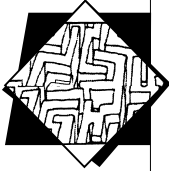
Помимо «Приговора Бугринского Сельского схода», «дело 4» содержит в себе «Приговор № 09», который свидетельствует о втором сходе сельского общества (в количестве 110 человек), на котором обсуждался вопрос о назначении средств на отопление, освещение и ремонт Бугринской школы. Материалы так называемого приговора свидетельствуют о высоком уровне заботы, попечения о нуждах школы: не забыта ни одна мелочь. Думаем, что благодаря таким сходам и заботе местного населения данное училище сохранилось и развивалось быстрыми темпами в дореволюционный период.

Таким образом, в ходе нашей научной работы мы реализовали цель и задачи, поставленные ранее. Изучив историко-краеведческую литературу, связанную непосредственно с дореволюционной Россией, мы смело можем опровергнуть утверждение о том, что страна до большевиков была безграмотная и невежественная. Ведь уже в 30-х годах XIX века постоянными сельскими школами можно считать волостные училища, которые имели задачу готовить служащих низшей квалификации.

Изучение материалов архивных документов из ГАНО, ГАТО и РГИА, а именно Памятные книжки за разные годы, позволило восстановить полный список училищ, которые находились на территории Левобережья: Бугринское (Кривощёковское (1862 г.), Кривощёковское (1899 г.), Нижне-Чемское (1901 г.), Ерестинское (1903 г.), Больше-Кривощёковское (1906 г.), Мало-Кривощёковское 1-е (1908 г.), Мало-Кривощёковское 2-е (1910 г.), (Криводановское (1911 г.). В ходе исследования было установлено, что первой школой, расположенной на территории современного Левобережья г. Новосибирска, было Кривощёковское (Бугринское) сельское одноклассное училище, открытое в 1862 году.

Мы выявили новые факты, связанные с Бугринским сельским училищем, которое было самым ранним на территории левого берега. По мнению Константина Голодяева, который углублённо занимается историей Левобережья, преемниками Бугринской школы являются: школа № 63 и школа № 128. Школа № 63 переняла от сельского училища лишь номер, а в новое здание школы № 128 учитель Бугринского училища Гаврилов Фёдор Михайлович перешёл со старшеклассниками, где стал её первым директором. Данная информация представлена в энциклопедии «Левобережье Новосибирска».

Нам удалось установить совершенно новые факты: в Левобережье существовала Кривощёковская народная читальня, где в 1896 году по воскресеньям неоднократно проходили чтения. Благодаря стараниям Г.М. Будагова в своё время были заложены первые кирпичики в мощную научную и образовательную сферу современного Новосибирска. Необходимо, чтобы каждый житель города и его гости знали, что этот человек по праву является основателем первых очагов просвещения и образования в Новосибирске — одним из крупнейших научных центров.



В ходе исследования нами был установлен ещё один примечательный факт: почётным блюстителем железнодорожного училища, открытого на станции Кривощёково в 1899 году, был назначен Николай Михайлович Тихомиров. Примечательно, что в становлении и развитии образования Ленинского района большую роль сыграли два ярких инженера-строителя, основатели города на Оби: Николай Михайлович Тихомиров и Григорий Моисеевич Будагов.

Мы, жители Левобережья, можем гордиться тем, что живём в историческом центре Новосибирска, на удивительной земле, которая слышала шаги основателей нашего города — Будагова и Тихомирова, биографии которых связаны с истоками народного образования. Практическая значимость данной работы заключается в том, что материалы, связанные с образованием на Левобережье, стали основой для оформления новых экспозиций и проведения тематических экскурсий.

#### *Приложение 1*

Д-148

Бугринское (Кривощёковское) двухклассное сельское училище МВД 1891–1919 гг.

#### **Перечень документальных материалов Бугринской школы / коллекция документов/ 1891–1931 гг.**

1. Сведения о состоянии Кривощёковского сельского училища (28/XI 1891 г.) – 4 листа.
2. Сведения о состоянии Кривощёковского сельского училища (1896 г.) – 2 листа.
3. Книга регистрации свидетельств, выданных Кривощёковским сельским училищем на право пользования льготами для военнообязанных (начато: 8/XI 1896 г., кончено: 10/XI 1913 г.) – 10 листов.
4. Решения Бугринского сельского схода о преобразовании училища и переписка по этому вопросу (начало: 22/VII 1903 г., конец: 27/XI 1903 г.) – 6 листов.
5. Статистический отчет Бугринского сельского одноклассного училища (1907 г.) – 2 листа.
6. Протоколы экзаменационной комиссии Бугринского сельского училища. Списки учеников (начало: 10/IV 1908 г., конец: 1909 г.) – 9 листов.
7. Опросные листы Московского общества грамотности. Письмо попечителя Зап.-Сиб. учебного округа о состоянии народного образования в Сибири (19010 г.) – 9 листов.
8. Протоколы экзаменационной комиссии и статистический отчет Бугринского училища. Списки учеников (начато: 16/III 1912 г., конец: 1912 г.) – 6 листов.

9. Протоколы Томского уездного училищного совета и экзаменационной комиссии Бугринского училища. Списки учеников (начало: 10/II 1913 г., конец: VII 1913 г.) – 7 листов.

10. Протоколы заседаний совещания преподавателей начальных училищ 7-го р-на Томской губернии. Списки учеников Бугринского сельского училища (начало: 1914 г., конец: 31/VIII 1915 г.) – 13 листов.

11. Циркуляры попечителя Западно-Сибирского учебного округа. Переписка Бугринского училища с инспектором народных училищ Томской губернии по вопросам учебы, личного состава и др. (начало: 9/УШ 1916 г., конец: 22/XII 1916 г.) – 24 листа.

12. Протокол экзаменационной комиссии и статистические отчеты Бугринского и Томенского училищ Бугринской волости. Списки учеников Бугринского училища (начало: апрель 1916 г., конец: 30/XII 1916 г.) – 10 листов.

13. Протокол экзаменационной комиссии Бугринского училища и переписка с дирекцией народных училищ по организационным вопросам. Списки учеников (начало: 7/II 1917 г., конец: апрель 1917 г.) – 12 листов.

14. Циркуляры Ново-Николаевской уездной управы. Переписка Бугринского училища с уездной и волостной управами о снабжении училища учебниками, дровами и другие вопросы. Ведомости на выдачу зарплаты сторожу училища Барсуковой М.М. (начало: 28/XII 1918 г., конец: 2/VIII 1919 г.) – 21 лист.

15. Статические отчеты Бугринского 2-х классного училища. Личные карточки преподавателей училища. Письмо заведующего училищем Хозова с кратким изложением истории училища (начало: 1918 г., конец: 30/V 1919 г.) – 14 листов.

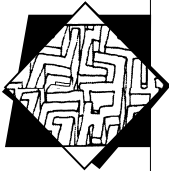
16. Протоколы заседаний школьного совета Бугринских начальных земских училищ и экзаменационной комиссии Бугринского земского училища (начало: 24/I 1919 г., конец: 10/V 1919 г.) – 12 листов.

17. Циркулярные письма Ново-Николаевского отдела народного образования и переписка Бугринской школы с Бугринским волревкомом и волисполкомом по вопросам учебы. Опись учебных пособий и инвентаря школы (начало: 5/I 1920 г., конец: 21/XII 1920 г.) – 13 листов.

18. Статистические отчеты Бугринской школы 1-й ступени и Бугринской кожзаводской школы (начало: 7/VI 1920 г., конец: XII – 21г.) – 11 листов.

19. Циркуляр и инструкция Ново-Николаевского отдела народного образования. План работы президиума профсоюзов Бугринской волости. Имеются материалы по личному составу (начало: 13/II 1921 г., конец: 20/XII 1922 г.) – 5 листов.

20. Инструкция Ново-Николаевского губоно. Протоколы заседаний школьных советов Бугринской школы и Бугринского детдома. Переписка Бугринской школы с Ново-Николаевским отделом народного образования и Губсоцвосом по вопросам учебы школьного хозяйства и личного состава (начало: 4/II 1922 г., конец: 12/IV 1923 г.) – 28 листов.



21. Списки членов школьного совета и учащихся Бугринской школы. Подписные листы на устройство елки. Опись имущества Бугринской школы (начало: 27/І 1922 г., конец: 27/ХІІ 1922 г.) – 19 листов.

22. Протоколы и резолюции пленумов и собраний учителей Бугринского района (начало: 11/І 1924 г., конец: 25/ХІ 1924 г.) – 30 листов.

23. Протоколы заседаний конференций и курсов учителей Бугринского района и Бугринской деткоммуны №5. Список преподавателей Бугринской волости (начало: 8/І 1925 г., конец: ХІІ 1925 г.) – 51 лист.

24. План работы и протокол заседаний методкомиссии Бугринского района (31/V 1927 г.) – 2 листа.

25. Временное положение об управлении 7-групповой политехнической школы. Доклады учителей о трудовом воспитании учеников и о проведении революционных праздников (9/V 1928 г.) – 13 листов.

26. Список учащихся Бугринской школы (1/ІХ 1931 г.) – 33 листа.

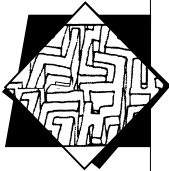
27. Протокол заседаний профсоюзной конференции работников просвещения Бугринского района (б/д) – 9 листов.

28. Список учеников Тюменского училища (б/д) – 5 листов.



Перечень сельских училищ

Название учебных заведений	Тип	Год открытия	Место нахождения	Характеристика здания	Содержание	Количество учащихся к 1 января 1916 года
<b>Министерство народного образования</b>						
Криводановское	двух-классное	1 сентября 1911 г.	Прокудская волость, село Криводановское	Собственное здание	От казны – 1400 руб., от сельского общества – 300 руб.	165 (118 мальчиков и 47 девочек)
Больше-Кривошёрковское	одно-классное	1 июля 1906 г.	Бугринская волость, деревня Б.-Кривошёрковская	Собственное здание	От казны – 878 руб. 28 коп., от сельского общества – 225 руб.	60 (39 мальчиков и 21 девочек)
Ерестинское	одно-классное	1903 г.	Бугринская волость, деревня Ерестная	Собственное здание	От казны – 700 руб., от сельского общества – 100 руб.	78 (48 мальчиков и 30 девочек)
Мало-Кривошёрковское	1-е одно-классное	1908 г.	Бугринская волость, деревня Мало-Кривошёрковская	Собственное здание	От казны – 700 руб., от сельского общества – 210 руб.	69 (32 мальчика и 37 девочек)
Мало-Кривошёрковское	2-е одно-классное	1910 г.	Бугринская волость, деревня М.-Кривошёрковская	Собственное здание	От казны – 700 руб., от сельского общества – 70 руб.	62 (46 мальчиков и 16 девочек)
<b>Министерство внутренних дел</b>						
Кривошёрковское Бугринское	одно-классное	1862 г. (1868)	Бугринская волость, село Бугринское	Собственное здание	От казны – 120 руб., от земских сборов – 720 руб., от сельского общества – 250 руб.	102 (73 мальчика и 29 девочек)
Нижне-Чемское	одно-классное	1901 г.	Бугринская волость, село Нижне-Чемское	Наёмное здание	От казны – 120 руб., от земских сборов – 360 руб., от сельского общества – 150 руб.	42 (29 мальчиков и 13 девочек)
<b>Министерство народного просвещения</b>						
Кривошёрковское	двух-классное	1899 г.	Ст. Кривошёрково Омской железной дороги	Собственное здание	Из Министерства путей сообщения – 2000 руб.	106 (63 мальчика и 43 девочки)



Дом Учительницы Т. М. Бударова  
в с. Кривошуково.



Ученики и учительницы школы  
Т. М. Бударова в с. Кривошуково.

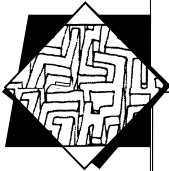
Во Холме Хол. № 1

## Проговоръ

Вурганскаго сельскаго схода

1905 года июня 22 дня, Мы нижеподписавшіеся Местныя  
публичныя и урядныя Вурганцевской волости Вурганска  
сельскаго общества состоящаго изъ с. Вургань и дер.  
Верхней Крѣе домохозяева имѣющіе право голоса  
на сходахъ, отъ Вургань, въ вѣдѣніи нашего  
на сельскаго схода въ количестве 14 человекъ что  
составляетъ болѣе 1/3 голосовъ, по распоряженію  
и вѣдѣнію нашего сельскаго старосты. Ввиду чего  
подъписавшіе ея предъяди съѣздили по некоторымъ  
общественнымъ дѣламъ чрезъ нашу селѣ посѣдившіе  
были предъяди по предписанію В. Крестыженскаго На-  
чальника Кур. Мокшанскаго уѣзда отъ 31 мая с.г. за № 1773  
коимъ намъ предлагается, что ввиду необходимости  
привести въ порядокъ нашу сельскую школу, но не  
получающіи ни предъяди до вѣдѣнію  
Министерства Народнаго Просвѣщенія, по чему мы  
беседами съѣздили въ вѣдѣнію Начальника  
и принимали во вниманіе то, что дѣйствительно  
наша сельская школа находится уже въ вѣдѣніи  
состояніи и не возмочно предъяди средствъ  
на поддержаніе школы, въ вѣдѣнію же  
при преобразованіи въ вѣдѣнію Министерства  
Народнаго Просвѣщенія къ вѣдѣнію средствъ. Мы  
въ вѣдѣнію же не имѣемъ, по чему не  
уражайнаго предъяди имѣть, а въ вѣдѣнію  
въ 1905 и 1906 г. въ какое намъ дѣлѣ выданы  
правительственная предъяди и стѣла  
ная селѣ, по чему мы и предъяди. Мы что бы наша  
сельская школа была преобразована въ вѣдѣнію  
Министерства Народнаго Просвѣщенія по хѣ вѣдѣнію  
и имѣемъ имѣемъ предъяди не имѣемъ средствъ

Во книгу проговоръ занести подъ № 16



## «Это было недавно, это было давно...»

**Рыбалкина Василина,**

ученица 11-го класса средней общеобразовательной школы № 206  
г. Новосибирска

Консультант:

**Нерода Татьяна Юрьевна,**

учитель истории Елбанской средней общеобразовательной школы

### Очень дорогой подарок ценою в тридцать одну копейку

*«Милые мои Сверчок и Воробышек! Верю, что впереди у вас будет ещё много хорошего! Любая мечта сбывается, если к ней настоящему стремиться. Моя мечта — ваши знания, пришло время, когда человеку малограмотному будет непросто выжить. Успехов вам и поддержки друг от друга! Папа. 28 апреля 1971 года»<sup>1</sup>.*

Среди стареньких, чёрно-белых фотографий в альбоме с переплётом серого цвета я года два назад обнаружила набор фотографий «Ю. Гагарин». Их присутствие в семейном архиве бабушки мне показалось настолько естественным, что подумалось: а может, космический герой нам родственник? К тому же на внутренней стороне обложки была очень трогательная надпись, адресованная моей бабушке и её сестрёнке. Потом этот вопрос как-то забылся, и лишь теперь я вновь вернулась к нему. Обратилась в связи с объявленной темой конкурса «Человек в истории. Россия. XX век», в котором в очередной раз рискнула принять участие. Если читающий заинтересуется моим сочинением, то, думаю, увидит, какая связь между космосом и жизнью скромной семьи из сибирской деревни, куда занесло её целинной эпопеей.

Итак, обложка для фотооткрыток о Гагарине. Издательство «Планета», Москва, 1970. Фото А. Лукашенко. 14 открыток. Цена 31 коп. Тираж 500 000 экземпляров.

Вверху, на внутренней стороне, поздравление Лизе и Тане от отца, Ямбикова Юрия Александровича, в связи с днём рождения старшей дочери Лизы. (Младшую он всегда называл ласково Сверчком, старшую — Воробышком.) Подарок очень символичен — в трудное время смерти матери, материальных проблем (пенсия в связи с утратой матери была назначена в сумме 36 рублей, сам глава семьи был на инвалидности (астма, сердечная недостаточность) отец хотел убедить детей, что любые цели достижимы. Юрий Гагарин — тому достойное подтверждение: простой

<sup>1</sup> Дарственная надпись дочерям на обложке открыток-фотографий «Ю.А. Гагарин», семейный архив Нероды Т.Ю.

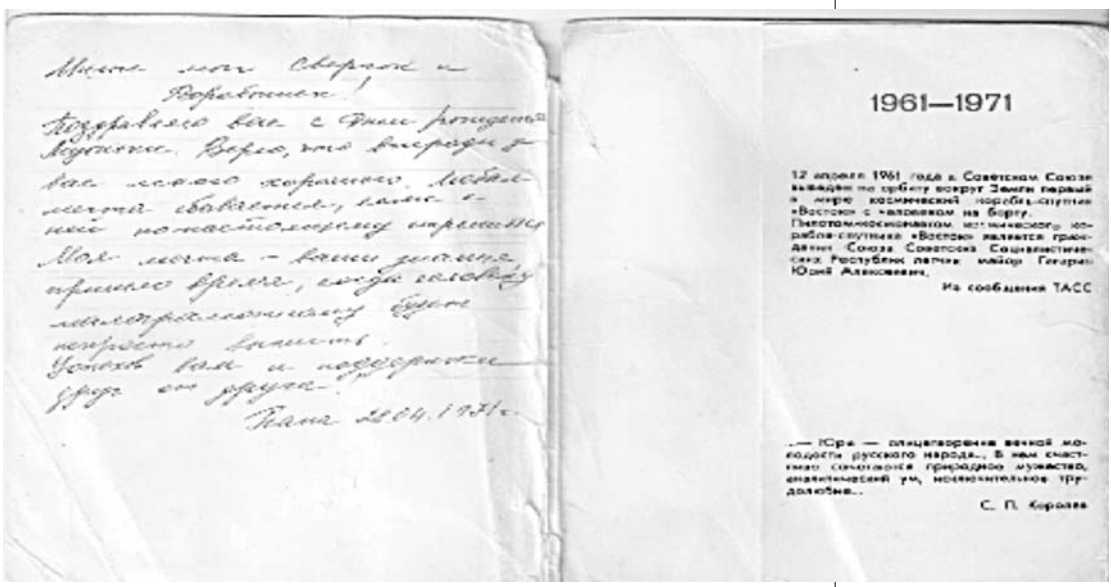
мальчишка из-под Гжатска, из обычной крестьянской семьи, сумел достичь космических высот. А для его девочек первым преодолением станет обязательное высшее образование...

Особый смысл при выборе подарка имели, очевидно, и слова с правой стороны, где помимо информационного сообщения ТАСС внизу размещено высказывание С. Королёва. Оно усиливает мысль отца о необходимости стремления к преодолению трудностей: «...Юра — олицетворение вечной молодости русского народа... В нём счастливо сочетаются природное мужество, аналитический ум, исключительное трудолюбие...»

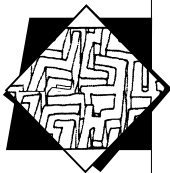
Меня неожиданная находка вначале сориентировала на тему мини-сочинения, но когда я написала его, поняла, что не могу оставить «за кадром» множество интересных моментов из жизни человека, моего прадеда, который так дорог нашей семье. Поэтому я продолжила работу, доведя её до соответствия традиционным требованиям исследовательской работы.

Своё повествование я решила построить как сюжет о детстве и юности моей бабушки, где любая упомянутая деталь призвана воссоздать не только «усреднённую» картину жизни её поколения (60–80-е годы), но и атмосферу неповторимости, уникальности, даже какой-то волшебности духа её семьи, где главным героем был и остаётся её отец Юрий Александрович Ямбиков. А его образ потребовал погружения в ещё более отдалённый период XX века: в начало и 40–50-е годы.

Главный герой — отец моей бабушки, Нероды Татьяны Юрьевны (в девичестве Ямбиковой), поэтому она была основным кон-



Обложка для набора фотографий Гагарина с дарственной надписью дочерям Ямбиковым Ю.А.



сультантом, помощником, экспертом... Кроме её воспоминаний использовался семейный архив, письма отца дочерям, фотографии, материалы из госархива Великой Отечественной войны. Трудность работы состояла в том, что бабушка очень ранимо относится к памяти о своём отце, поэтому не хотела видеть в сочинении о нём «фальшивого пафоса», традиционных словесных шаблонов. Непременным условием было сохранить живой образ «рядового»: не героя, не стахановца, не «пламенного борца за...», а доброго, интеллигентного, скромного, честного, благородного любящего и любимого. При этом следовало показать, как жилось советскому человеку с таким набором характеристик в условиях абсолютного обмана: о растущем благосостоянии, о преимуществах социализма, о защищённости каждого советского человека и т.д.

Перефразируя известное изречение (казнить нельзя помиловать), условия его времени можно определить формулой: «молчать нельзя говорить». А поскольку он часто в своей жизни ставил запятую перед словом «говорить» в этой фразе, то о карьерном росте не могло быть и речи. К тому же и в партию он не вступил, считая её лозунги откровенной фальшью, а носителей «чести и совести эпохи» — самыми бессовестными «рвачами и приспособленцами». Беспартийные же в советском государстве, как известно, должны были оставаться «в рядовых». Совершенствуя, подтягивая себя до уровня «товарища» из парткома, райкома, обкома, можно и статус «рядового» изменить на статус руководителя...

Только чуждо было бывшему фронтовику, много повидававшему, переживавшему, потерявшему, понявшему, перешагивать через собственную совесть, своё понимание времени и его ценностей.

## Слагаемые дочерней любви

Семье досталось много горя, трудностей, но великой человечности было всё же больше — так много, что в свои почти шестьдесят бабушка молодеет на глазах, возвращаясь к далёкому уже детству. Помнит в мельчайших деталях отдельные дни и даже часы. Она росла в любящей семье, где главным носителем, «аккумулятором любви», примером её проявления как высшего качества человека был отец. О нём и теперь сёстры (Таня и Лиза) говорят только «папа», отец — слишком отчуждённо, это не про него.

Фронтовик, прошедший все ужасы войны: в июле 41-го, через две недели после выпускного вечера, ушёл добровольцем; в ноябре-декабре в составе лыжного батальона уже участвовал в тяжелейших боях под Москвой, дошёл до Берлина. До сорок шестого оставался в оккупационных войсках (именно так он и говорил). Потерял двух старших братьев: Коля (лётчик-истребитель) сго-

рел в самолёте на Курской дуге, Василий (офицер-ветврач) погиб на Кавказе. В 1946 году Юрий мобилизовался, вернулся домой — в город Юрино (Марийская ССР), где его ждали родители.

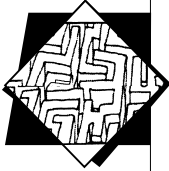
Именно им, выходцам «из бывших», он обязан своим воспитанием, начитанностью, своей добротой и интеллигентностью, любовью и верностью. Обязан тем, что стал навсегда для своих близких эталоном мужчины, мужа, отца, человека. Это и бабушкино, и моё твёрдое убеждение.

Таня и Лиза любили, конечно, и маму. Тем более, что было достаточно для этого уже и папиного убеждения: «Наша Нинуся (только так) самая красивая, самая грациозная и, конечно же, самая умная». Но она была занята, видимо, больше домашними делами, как всякая женщина; часто болела (сиротой в войну пережила сильный голод), быстро утомлялась. Работала начальником отделения связи. В сельской местности это ещё и оператор, и кассир: с девяти и до шести, включая субботу. Поэтому далеко не всегда находила время для общения с дочерьми. Да и своим образованием уступала отцу. К тому же, находясь на инвалидности (вторая группа с 35 лет), он был рядом с детьми всегда, знал все их секреты, проблемы.

Доверие друг к другу было абсолютным. «Он проверял уроки, учил писать сочинения, помогал переводить тексты с немецкого, на котором свободно говорил; решал с нами задачи по химии, физике. Казалось, знал и умел абсолютно всё»<sup>2</sup>. Он вырос среди книг, его мать, выпускница Казанского Родионовского института благородных девиц, свободно читала в подлиннике Дюма, прекрасно разбиралась в искусстве, литературе (при этом терпеть не могла Маяковского, считая, что поэзией по определению нельзя назвать «Облако в штанах»). Много во вкусах, принятии или непринятии героев соцреализма передалось от отца через поколения и Тане с Лизой. Зато они любили и любят Бунина, Короленко, Тургенева, Чехова, Есенина...

Первому знакомству с русской литературой, а также сключениями героев Жюль Верна, Дюма, М. Твена они тоже обязаны отцу. Удивительный рассказчик, сам влюблённый в героев, он заставлял ждать весь день, когда же наступит вечер и папа продолжит удивительное путешествие. Жили очень скромно. Обитали все в одной большой комнате. Она была уютная и очень светлая (аж четыре окна). Из мебели — диван, письменный стол, шифоньер, две кровати, приёмник «Рекорд». Бедно. Зато все свободные простенки были заполнены книгами и журналами, стоящими на дощатых полках. Это и было главное богатство. Больше такого ни у кого в деревне не найти, к ним ходили, как в библиотеку — взять книжку или журнал почитать. Выписывали «Смену», «Науку и жизнь», «Юность», «Юный натуралист», «Вокруг света».

<sup>2</sup> Из воспоминаний Елизаветы Смаль, дочери Ямбикова Ю.А. Записаны Рыбалкиной В. в 2012 г.



Читали в семье все. Телевизора не было. Но по радио вечерами слушали «Театральные вечера», «Встречу с песней».

Кухонька — только для отопления и приготовления пищи. Когда-то в их доме жил директор совхоза, его семье из трёх человек принадлежало три комнаты. Затем, когда он «улучшил жилищные условия», освободившуюся площадь «уплотнили», поделив на две семьи. Но это, как ни странно нам сегодня, не было неудобным, по крайней мере, детям, которые не расставались с родителями даже ночью. И были в курсе всех событий, подчас «закрытых для советских граждан» (папа вопреки маминым запретам частенько слушал «Голос Америки», «Немецкую волну», «БИ-БИ-СИ». Треск, шум, свист. Но понять было можно, о чём идёт речь. Простенький приёмник оказался очень даже «несоветским»: ловил недозволенное. Все прекрасно понимали, что факт папиного интереса к событиям, озвученным «врагами», нельзя раскрывать, даже очень близким друзьям. Уже в старших классах именно «оттуда» они узнали о Нобелевской премии Пастернаку и реакции отца на его смерть: «Затравили писателя». Он же изложил позже им «Доктора Живаго», неведомо из каких источников узнав о его содержании. Задолго до публикации романа отец высказал своё мнение, что традиционное осуждение книги «трудящимися», выдававшееся за проявление всеобщей солидарности с властью — блеф, норма режима.

От него девочки узнавали правду и о репрессиях (за год до войны был осуждён его отец — главврач Починковского племенного конезавода Горьковской области и брат Василий, работавший там же рядовым ветврачом). И только чудом смогла вырвать их Елизавета Петровна, его мать, служащая тогда в областной коллегии адвокатов Марийской АССР. Неведомо как и какие пороги в Москве обивала целый месяц, но через полгода вернулись оба, отец и сын, седые, «потухшие», замкнувшиеся. Никто так, видимо, и не узнал, где были, что пережили, почему освободились.

У моей бабушки есть песни, которые она не просто любит, а считает «папиными», потому что они возвращают страницы его жизни. Среди таких песен — «Это было недавно, это было давно...». Всё дело в том, что последний месяц довоенной жизни Юрия был очень красивым, беспечным. Позже он часто рассказывал об этом периоде, а вот о войне не любил. В июне 41-го в открытых кинотеатрах парков в городке Юрино шли фильмы «Тарзан», «Большой вальс». Особенно дороги ему были воспоминания о последнем фильме, смотрел его несколько вечеров подряд. Вальсы Штрауса стали на всю жизнь любимыми как память о светлом детстве, когда живы были братья, когда безмятежно плескались они вместе в волжской воде, «паслись» в зарослях орешника по берегам реки... Потом была уже другая жизнь: война, гибель дорогих людей, мужество и подлость сослуживцев, госпиталь, ожидание обещанного отпуска к родителям. Но, оказалось, доста-



точно было одного росчерка пера бездушного главврача, чтобы он, недолеченный, ослабленный, вновь оказался на передовой...

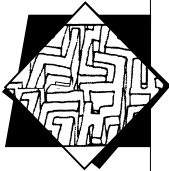
Уже в мирное время слушал с детьми слова песни и понимал: это про его юность: «...на вечернем сеансе, в небольшом городке, пела песню актриса на чужом языке. Сказки венского леса я услышал в кино. Это было недавно, это было давно...». Так и стала для всех в нашей семье эта песня «папиной» (а значит, и нашей) — о тёплых довоенных вечерах, о юринских парках, где под открытым небом растягивали экран и крутили «Большой вальс». Волнующие мелодии Штрауса лились над безмятежным городком, над серебриющимися лунными бликами волжских просторов. Группами и парами бродила молодёжь — негромкий смех, разговоры о будущем... Впереди — выпускной вечер, большие планы. Но всё изменит 22 июня...

После войны Юрий вернётся к больным родителям (утрата двух сыновей не могла пройти бесследно). Надо было думать об учёбе, родители нуждались в помощи. Поступил в Горьковский сельхозинститут. Днём учился, ночами разгружал баржи: с углём, дровами, овощами. Таких грузчиков-студентов было тогда много: голодные, бедно одетые, все хотели учиться. Фронтовикам было легче: закалённые войной, они проще переносили тяготы послевоенного времени. Юрию хватало денег на питание, жил в общежитии. Все пять лет проходил в «лыжном костюме» — фланелевый плотный джемпер и такие же брюки. Ежемесячно помогал родителям. Помимо денег, Елизавете Петровне (матери) обязательно привозил хлеб «французская булка», чему она очень радовалась: совсем иной вкус, чем из нашей булочной! На самом деле булка покупалась обычно уже в Юрино. Но сын любил мать, мирился с её капризами.

Вообще, слушая рассказ бабушки об отце, понимаешь, что самым важным качеством этого человека была безмерная доброта к людям. Он жалел осиротевших соседских детей, покупая им со своей зарплаты обновки и конфеты, переживал за одноклассника дочери, погрязшего в «двойках». И чтобы тот не остался на второй год, «подтягивал» его, ежедневно занимаясь с откровенным лодырем по математике.

Готовность помогать, защищать проявлялась и в том, что к нему часто обращались безграмотные старушки с просьбой «похлопотать о пенсии: работала в колхозе, нигде не сохранилось бумаг». И он находил живых свидетелей, помогал оформить документы. В итоге колхозница оставалась бесконечно благодарной за пенсию в 20 рублей, едва не потерянную по вине бездушных служаков.

Все годы дети Юрия чувствовали иронический взгляд их любимого отца (которому абсолютно доверяли) на все «великие свершения социализма». Раньше многих понимали смысл слов «агитация», «пропаганда», «лозунги». Именно он каким-то естественным образом, абсолютно ненавязчивым, непрямым, научил



их критическому восприятию реальности. При этом давал понять, что не всегда стоит демонстрировать своё несогласие с теми, от кого зависит благополучие близких. Слишком часто его самого учила жизнь. Пройдя в военные годы по Европе и увидев разницу в уровне жизни граждан «прогнившего капитализма» и соотечественников, уже учась в институте, он умудрялся спорить на занятиях политэкономии с преподавателями. Не мог мириться с «аракчеевщиной Лысенко», когда получали государственные премии в области биологии «учёные с исключительно марксистскими подходами к вопросам наследственности», а настоящая наука уничтожалась. Открыто среди однокурсников возмущался процессом изъятия и уничтожения трудов серьёзных исследователей. Позже дочерям этот факт нашей истории он описывал, сравнивая его с позорной страницей фашизма в Германии 30-х, где полыхали костры из классики мировой литературы. Поэтому исторические параллели девочки умели проводить задолго до «нового мБШления» и «гласности».

Даже странно, что он (к счастью) не разделил участи многих сограждан, сгинувших на великих принудительных стройках. По какой-то невероятной случайности не донесли, не взяли, не изолировали. Возможно, и безупречная биография фронтовика, и хорошие знания помогли не вылететь из вуза. Хотя был случай, когда один из пожилых преподавателей посоветовал «не всякое мнение озвучивать в широкой аудитории». Юрий и сам это понимал, но как-то не всегда хватало терпения слушать глупость и мириться. Позже, получив направление на целину, в Барабинский трест совхозов (Новосибирская область), с большим энтузиазмом взялся за работу, но уже в первый год столкнулся с вопиющей несправедливостью, абсурдной некомпетентностью руководства, воровством.

Разочаровался во многом. Одна радость — в Сибири встретил Нину, невысокую стройную девушку с тонкими чертами лица, выразительными серыми глазами. Тогда ещё оператор отделения связи, она начинала самостоятельную жизнь без поддержки близких. Юрия она привлекла своей внешностью, но ещё больше — своим живым умом, смекалкой. В семье все любили вспоминать, как произошло их знакомство: как сказали бы теперь, Юрий «протестировал» понравившуюся ему девушку. Он задал ей и её коллеге вопрос: «Девочки, а что бы вы выбрали, если бы это было возможно — мешок денег или мешок ума?» Нина среагировала моментально: «Конечно, денег. Ума достаточно, а вот с деньгами проблемы».

Через год они поженились. Нина была моложе на пять лет. Юрий, бывший фронтовик, привыкший к трудностям, очень хотел уберечь от них свою жену. Во всём помогал, особенно когда родились девочки: стирал, варил, топил печь. Но постоянно возникающие проблемы на работе заставляли часто менять место

жительства. А возникали они неизбежно, потому что Юрий не мог мириться с очевидной глупостью власть имущих. Чтобы было понятно, приведу один пример. Лиза, старшая дочь, пошла в первый класс. Учительница, Анастасия Фёдоровна, сразу стала любимой: ласковая, добрая, словом, настоящая. Лиза тоже ей полюбилась — уже читала, была рассудительной, ответственной. Отношения идеальные, это радовало всех в семье. И когда муж педагога, главный зоотехник хозяйства, давал указания зоотехнику отделения Ямбикову по поводу транспортировки живых уток за сто километров к пункту убоя, возникло сопротивление от «рядового»: под брезентом при жаре в 30 градусов, в кузове грузовика привезём падёж, трупы.

Но партийный специалист по своему статусу «знал» больше — он «рулил», ведь «партия — наш рулевой». Повезли. Убыток — 80%. Платить обязали, конечно, рядового зоотехника, сопровождавшего груз. Тот написал заявление в суд<sup>3</sup>. Мучился сомнениями. Заявление так и осталось в домашних бумагах-архивах. Я, к своему удивлению, его нашла в стареньком альбоме. Не захотел Юрий Александрович испортить добрые отношения ребёнка с учителем. Это не было малодушием, это было пониманием ситуации и проявлением любви к дочери. Ничего более святого, чем семья, у него не было. А Лиза, сегодня сама заслуженный педагог, по-прежнему любит свою первую учительницу, помнит её прически, шарфики, строгий синий костюм и добрую улыбку. Каким же мудрым был отец у Тани и Лизы!

## Земное и космическое рядом

Пришла пора вернуться к началу сочинения и к набору открыток-фотографий Гагарина. Одним из любимых занятий с дочерьми было изучение звёздного неба. Как здорово лежать на душистом сене, задрав головы в загадочную бесконечность! Млечный Путь, Большой и Малый ковш, падающие «звёзды» — метеориты. Девочки боялись пошевелиться, слушая его спокойный голос о скорых полётах на другие планеты, о возможной жизни на Марсе, о том, что «вы обязательно станете свидетелями того, что люди пройдутся по лунным тропам», и случится это совсем скоро. «Иногда, в тёплые летние ночи, присоединялась к этим беседам и мама. Она с таким же интересом, как и дети, отыскивала созвездия, «загадывала желания», превращаясь из серьёзной и всегда почему-то грустной женщины в беззаботную девочку»<sup>4</sup>.

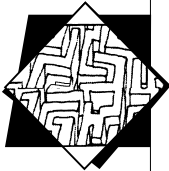
Это были самые счастливые минуты в жизни семьи. Соседи зачастую не понимали, как можно терять «впустую» время, например, сидя у костра на берегу озера или выбираясь ранней весной в лес, когда там ни грибов ещё нет, ни ягод. Для многих это

<sup>3</sup> Заявление в комиссию по трудовым спорам. Из семейного архива Нероды Т.Ю.

<sup>4</sup> Воспоминания Нероды Т.Ю. Записаны Рыбалкиной В. в июле 2014 г.



**Нинуся — жена Юрия,  
мама моей бабушки  
Татьяны Юрьевны**



была странная семья, но их ребятишки с удовольствием присоединялись к таким походам, оставались с ночевкой, если предполагался очередной «космический лекторий» на крыше сарая. У Тани, например, одноклассницы за неделю начинали «отправляться» переночевать у Ямбиковых: дядя Юра будет вечером «что-то интересное рассказывать». Именно там, под звёздным сибирским небом, узнавала сельская детвора о далёких странах, в их восхищенном воображении оживали Миклухо-Маклай, граф Монте-Кристо, капитан Немо, Козетта, Шерлок Холмс...

Удивительная любовь к литературе, уникальная память и дар великолепного рассказчика делали прадеда кумиром не только для своих дочек, но и для их подружек. Если что-то надо узнать, достаточно спросить у дяди Юры, «он всё знает». Тане и Лизе откровенно завидовали: чего вам не учиться лучше всех, отец помогает во всём. И это действительно было правдой. Он имел почти энциклопедические знания по истории, литературе, астрономии, химии... Не было вопросов, на которые бы он не нашёл ответа. Более того, он прививал мысль, что книга должна быть важнейшей частью жизни любого человека, и слова «Книга — лучший подарок» были не просто расхожим афоризмом, а убеждением. Бабушка вспоминает, как ещё в третьем классе отец познакомил её с сестрой с Томом Соьером, а потом весь класс «стоял в очередь» за единственным томиком Марка Твена, который нашёлся в школьной библиотеке.

Был у отца девочек и другой талант: он прекрасно рисовал. Мать часто, возвращаясь с работы уставшей, серьёзной, полной проблем, не могла не удивиться очередному сюрпризу: угольком на беленой стене были «написаны» портреты Сверчка и Воробышка. Такое и забеливать известью не захочется. А для Тани, которая была старостой кукольного кружка, он рисовал и выпиливал декорации, для её главной роли изготавливал Крыса Крысовича Крысакова (кукол-то купить было негде). Зато какими колоритными были его лошади, снегурочки, Бармалеи... Такого на прилавках и сегодня не найти. Где-то в бабушкиной школе они и сегодня хранятся. Хранятся и рукописные журналы, которые в выпускном классе «издавали» сами ученики. Главным редактором была, конечно, Таня. А её куратором — отец. Чего только не было на страницах школьного самиздата: шаржи, стихи, не очень удобные для учителей анкеты... И это были «застойные» брежневские времена.

Шестидесятые-семидесятые — особенное время, «космическое». Для детей и молодёжи это волнующие мечты, романтика будущих межпланетных путешествий. Сегодня, наверное, попривыкли к космическим новостям, и не так часто люди поднимают глаза к звёздному небу. А вот моя бабушка готова часами рассматривать звёздную бездну, светящуюся, манящую своей неизвестностью. Бабушка говорит, что это ещё и способ вернуть «детство

с папой». Услышать его тихий, неповторимо родной голос, который не забывается и спустя 35 лет...

В старших классах девочки уже понимали, что развитие космонавтики в СССР — это не только постижение неизвестного, стремление к открытию новых обитаемых планет. Это ещё и соревнование с Западом, мир уже тогда перестал ограничиваться земными территориями. Шла откровенная гонка за первенство в космосе. Поэтому с восторгами об очередных достижениях советской космонавтики всегда соседствовала и тревога: «А чего выкинут американцы?»

Тем не менее, особое место в космической теме бесед с отцом занимал образ Юрия Гагарина. Это была настоящая любовь к первооткрывателю: семья вырезала из журналов его портреты, читала многочисленные публикации, знала о его трудном военном детстве. Более того, отец девочек был убеждён, что погибший братишка Коля по всем параметрам подходил для того, чтобы быть зачисленным в отряд космонавтики. Мастер спорта, выпускник лётной школы отличался мужеством и упорством ещё в детстве. До сорок третьего был инструктором, затем добился перевода в действующую армию. Успел за год получить орден Великой Отечественной первой степени, орден Красного Знамени<sup>5</sup>. В сорок третьем «пропал без вести», а Юрий, зная характер брата, никогда не сомневался, что сгорел Коля вместе с самолётом.

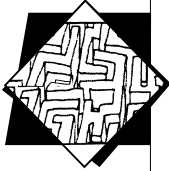
Огромное уважение к Гагарину вызывало и понимание того, что быть первым всегда трудно. Много позже откроется правда, что Гагарин сильно рисковал, что далеко не всё гарантировало успешный полёт и возвращение. Необходимо было многое перепроверить, убедиться в безопасности. Но что стоила его широкая неповторимая улыбка, его жизнь по сравнению с «преимуществами социалистического государства в освоении космоса!».

О Гагарине и сегодня можно встретить немало интересной информации, в том числе и фотографий. Но вот таких тёплых, домашних, как в подборке фотографа А. Лукашенко за 1970 год, я больше не видела. Нетрудно понять, почему они привлекли отца Тани и Лизы: нет в них официальности, пафоса исключительности. Зато есть *Человек*. Сын своих родителей. Отец милых девочек. Любитель природы, романтик. В представлении Юрия Ямбикова он — замечательный пример трудолюбия и человеческой естественности в желании жить, быть счастливым в кругу семьи: любимой женщины, детей, родителей. В радости встреч с речкой своего детства, во вкусе ухицы с дымком... Эти критерии человеческого счастья были близки и понятны Юрию Ямбикову.



**Николай Ямбиков,  
1923 г. р. Летчик-  
истребитель,  
погиб в 1943 году**

<sup>5</sup> Наградной лист Ямбикова Николая. Из семейного архива Нероды Т.Ю.



Юрий Ямбиков

В преддверии страшной утраты, он знал, что теряет всё, что так дорого: уйдёт Нинуся, а с ней и благополучие семьи. И он ничем не сможет ей помочь. Впереди — неизвестность. Он, пенсионер со своими сорока рублями в месяц, не сможет материально обеспечить главное, о чём мечтали с женой: дать достойное образование детям, он не сумеет заменить им мать (строгую, требовательную, такую нужную в их возрасте — 14 и 16 лет).

Было трудно, больно. Но он уже сделал главное: заложил в своих детях и ответственность перед памятью о маме, и поддержку друг другу, и потребность в знаниях, и неиссякаемую благодарность отцу за то, что он был таким, каким был. Маленькая Таня, года в четыре, очень искренне спрашивала: «Мама, почему все дяденьки какие-то совсем некрасивые, у них носы не такие, как у папы, и глаза другие. А у папы всё красивое?» Родители смеялись, особенно отец, который считал себя рядом с Ниной чуть ли не Квазимодо. А я согласна с бабушкой — у него есть самое главное, что делает человека красивым: доброта. Вчитайтесь в мои строки, всмотритесь в его лицо — и вы согласитесь!

## Совсем не праздничная весна

Тысяча девятьсот семьдесят первый год... Апрель — тёплый, солнечный, радостно-светлый. Вся огромная страна живёт в преддверии многочисленных праздников: 10-летие полёта первого человека в Космос, День геолога, 101-я годовщина со дня рождения Ленина, следом — День солидарности трудящихся, День Победы, День пионерии. Было бы ложью, считает моя бабушка, отрицать тот факт, что советские люди искренне любили весенние праздники, их ждали в каждой семье. Ждала их и Таня. К тому же 27 мая ей исполняется целых 15 лет. Сестре Лизе в апреле (28-го) исполнится 17, папе (4 апреля) — 49. А маме 10 июля будет 42 года. Разве это не счастливая весна?

Вот только мама приболела, уже две недели лежала в местной сельской больнице, бледная и совсем худенькая. До обеда отец дежурил у кровати, девочки учились: Таня — в 8-м, Лиза — в 10-м классе. У обеих скоро экзамены. Но после обеда каждая спешила первой попасть в больницу, к постели мамы, пускали только по-одному. Сменяли отца, он уходил всегда подавленный. Постарел, шёл с трудом, останавливаясь, чтобы успокоить учащённое сердцебиение. Отвлекался от горьких мыслей приготовлением ужина для детей, чтением журналов. Оказывается, он один давно знал, что его Нинуся, не дожив до 42 лет, скоро уйдёт. Он берёт психику дочерей, не хотел верить и сам. Молчал до последнего, пока Нина не перестала вставать.

А апрель был, как вспоминает бабушка, на редкость тёплым, рано за окном распустилась верба. Кровать Нины стояла прямо у окна. И по просьбе угасающей женщины несколько раз дети

с отцом выводили её, беспомощную, сильно изменившуюся, на скамеечку в больничном дворе. Она сидела, прикрыв глаза, говорила тихо и будто была уже где-то не с ними. Бабушке было трудно воспроизвести в памяти, о чём говорили в последние дни. Спрашивала о школе, об успехах. Лиза была взрослее, пыталась отвлечь, подробно рассказывала про контрольные по математике, про какие-то шалости одноклассников. Она и по характеру была более сдержана — говорили, «в папу». А Таня не могла скрывать ужаса надвигающейся беды, плакала, гладила мамину руку и бездумно спрашивала: «Мама, ведь ты не умрёшь?». Незадолго до страшного дня отец сумел найти машину, и маму свозили в лес. Местечко удивительно красивое, называется Заозёрка. Около часа мама тихо сидела на прихваченном отцом стульчике, смотрела на лес, озеро... Она прощалась. Со всем, что дорого.

Десятого мая в пять часов вечера мама умерла. В этот момент дежурила как раз Таня. Это была её первая встреча со смертью. В четырнадцать лет такой опыт пережить тяжело. Папа ещё недавно убеждал, что весной всё оживает, просыпаются природные силы, мама будет жить. Он и её сумел убедить. Возможно, и себя. Но чуда не случилось...

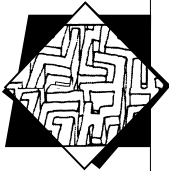
«В эту ночь, не раздеваясь, мы лежали втроем в одной кровати. Было страшно не чувствовать физического тепла друг друга. Папа, как ни странно, сумел к ночи успокоить воспоминаниями о маме, о том, что она и теперь верит в нас, что ей сейчас лучше уже потому, что больше не мучают боли...»

Заснули глубокой ночью, прижавшись к отцу. Но в три часа ночи в комнате стало очень светло, это поднявшаяся высоко луна осветила озеро. Скромные тюлевые занавесочки на окнах не могли скрыть столь несправедливую в эту ночь красоту жизни. Озеро было в пятидесяти метрах, прямо возле дома. Там часто родители устраивали для детей праздники: костер, чай со смородиной, печеная картошка, папины замечательные рассказы, сдержанный смех мамы. Такая же, как и раньше, лунная серебристая дорожка через всё озеро. Пронзала мысль, что эту картину уже никогда не увидит мама. Дети плакали навзрыд. До утра уже никто не заснул.

«В тот памятный 1971-й год праздников у нас не было, мы учились жить без мамы. Папа вдруг стал беспомощным, больным. Частыми стали сердечные приступы. Было очень страшно потерять и его. Как-то быстро пришло взросление. Кислородные подушки, предательски взрывающиеся под солнцем бестолковые вопросы: «Папа, ты не умрёшь?» Горечь бессилия и подсознательное чувство вины в его глазах»<sup>6</sup>.

Отец по-прежнему более всего хотел дать дочерям образование. И скромный подарок, сделанный детям в день рождения Лизы, за две недели до случившейся беды (в семье традиционно поз-

<sup>6</sup> Из воспоминаний Нероды Т.Ю. Записано Рыбалкиной В. в ноябре 1914 г.



дравляли обеих дочерей с днём рождения), — набор фотографий любимого всеми Гагарина и надпись, программирующая поддержку, всё это не могло не стать определяющим в жизни сестёр. Образование получили высшее. Работали во время учёбы и сторожами, и техничками, и сортировщицами. Но учились на дневном. Как могли, помогали отцу, а он высылал им свою пенсию (инвалид второй группы получал сорок рублей, никаких льгот не имел, хотя предполагал, что «они появятся, когда фронтовики будут исчисляться единицами»). Таня частенько вкладывала в письмо рубль или даже три. Доходили. Глупо было перегонять копейки друг другу? Нет, в этой бессмыслице кроется высший смысл любви.

Таня завершила обучение в 1979 году. Совсем чуть-чуть, и папа будет рядом. Но он умер шестого апреля, через два дня после собственного дня рождения. Обнаружилось, что уже неделю не принимал лекарства. Когда-то он, между делом, сказал, что очень бы не хотел стать обузой детям. И не стал. В этом был весь Юрий, благородный, скромный, абсолютно не похожий на других мужчин. Например, после смерти Нины к нему напрямую обратилась женщина примерно его же лет, библиотекаряша, (считающая себя, очевидно, грамотной) — с предложением «сойтись». Он долго сокрушался и недоумевал, как она могла вообразить, что способна заменить нам нашу Нинусю...

Он прожил без Нины ещё семь лет и умер в возрасте 56-ти, выполнив заветную мечту: девочки выросли, получили образование. У каждой была своя семья, усложнять их жизни своими болезнями, конечно же, не хотел. Хотя это неправильно. Я знаю, что и Таня, и Лиза любили и любят его так, что представить «обузой» даже не могут. Каждая мечтала, что обязательно папа будет всегда рядом. Его и сегодня им не хватает, особенно когда нужен совет.

Спортивный кружок.  
г. Юрино, 1941-й,  
Юра Ямбиков —  
4-й в ряду, перед  
ним (3-й слева) —  
брат Коля





На этой старенькой фотографии — 1941 год. Занятия в спортивном кружке, выпускной класс. Четвёртый в ряду — Ямбиков Юра. Перед ним — старший брат Коля. Фото сделано примерно за полгода до начала войны. Скоро все эти мальчики наденут шинели и шагнут «кто в бесславье, кто в бессмертье...». Юрий уйдёт добровольцем в составе лыжного разведывательного батальона, сразу после выпускного вечера. 7 ноября, после торжественного парада на Красной площади, — на передовую, в страшную мясорубку...

Правда, он похож на Ю. Гагарина? Особенно, если бы улыбался... Он был очень скромным и никогда не любил рассказывать о своих доблестях на фронте. На вопросы детей, скольких фашистов убил, отвечал: «Специально никого не убивал, стрелял в сторону врага, а не в конкретных людей». Некоторые документы о наградах мы нашли совсем недавно в госархивах<sup>7</sup>. Именно оттуда, а не из уст отца, узнали, что «брал языков», уничтожал пулеметные точки, выводил товарищей из окружения. Был рядовым...

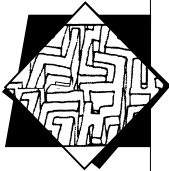
## Выводы

**Если бы больше было в жизни таких «рядовых», мир был бы милосерднее, красивее. Это и есть мой главный вывод из сделанной работы. А ещё — независимо от оценки уважаемого жюри — работа стоила того, чтобы сохранить память о замечательном человеке, отце моей бабушки!**

Если же отвлечься от эмоций, что мне сделать достаточно сложно, и перейти на язык исследования, то с точки зрения «прочтения эпохи 60–80-х» через судьбу Юрия, моего прадеда, я увидела следующее:

- **Время и среда** сформировали те качества, которые заметно отличали его от многих ровесников. Поясняю: арест отца и старшего брата в 39-м (особенное время!), семья (среда) — образованные, интеллигентные родители, научившие думать, оценивать.
- Далее — война, с утратами, болью, ожиданием человеческих условий в мирной жизни. Именно война позволила увидеть «закрытый» ранее мир и задолго до её окончания трезво оценить не только бесперспективность коммунистической практики, но и трагичность её для народа.
- Все послевоенные годы он видел мало меняющуюся картину «благополучия» окружающих, да и сам не мог позволить себе побаловать жену или детей обновками (когда случалось, это становилось грандиозным событием!). Зато сколько пропагандистского шума было по поводу преимуществ соцстроя, очередных рекордов, достижений.

<sup>7</sup> Наградной лист Ямбикова Юрия, хранится в семейном архиве Нерода Т.Ю.



- Ложь, одобряемая и идущая «сверху», стала нормой везде — на производстве, в школе, на всевозможных форумах и отчётах. Несправедливость — как норма, а членство в партии — путёвка в сытую жизнь. Сопротивление, пусть даже «по-интеллигентски слишком корректное», приводило к смене места службы.

- Мой прадед очень любил Родину, но для него это никогда не ассоциировалось с генсеками и мудрым Политбюро. Для него это были Нинуся, Воробышек и Сверчок, река детства — Волга и тёплое озеро в Барабинской степи...

*Приложение*



**Обложка для фотооткрыток о Гагарине**

**Гагарин  
на родной земле**



**Жена космонавта Валентина Ивановна Гагарина  
с дочерьми Леной и Галей**



**Ю.А.Гагарин**



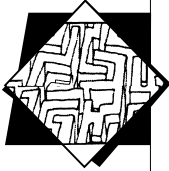
**Скоро поспеет уха**



**На охоте**



**Юрий Гагарин  
на реке Угре**



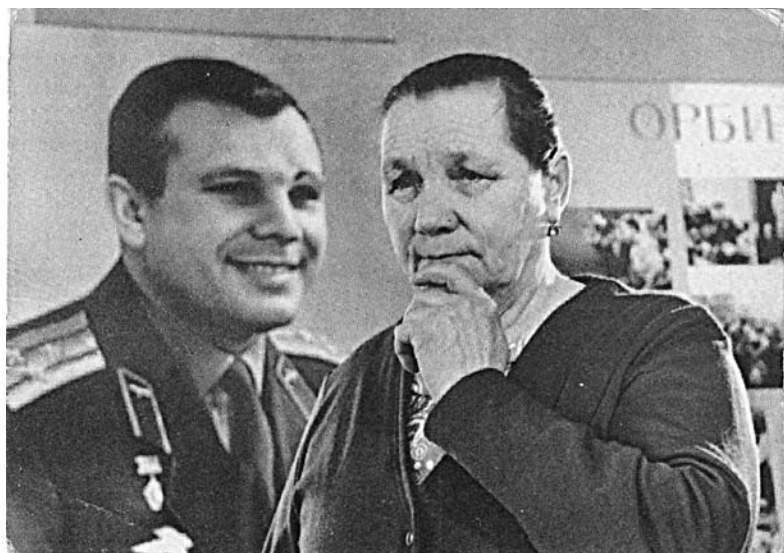
Родители Юрия Гагарина — Алексей Иванович и Анна Тимофеевна



У смоленской березки



С папой на прогулке



У портрета сына

Обязательно все графы заполнять полностью.

# Наградной лист

61

Фамилия, имя и отчество - ЯМБИКОВ Николай Александрович  
 Военное звание - Младший лейтенант  
 Должность, часть - Лейтенант 193 Истребительного Дивизиона 102 Истребительной Авиационной Дивизии  
312 Истребительной Авиационной Дивизии  
 Представляется к ордону "КРАСНЫЕ ЗНАМИ"

1. Год рождения - 1924 год      2. Национальность - Русский  
 3. С какого времени состоит      4. Партийность - Член ВЛКСМ с 1938 г.  
в Красной Армии - с 1940 года  
 5. Участие в боях (где и когда) в Отечественной войне с 3.8.43 года  
Сталинский фронт  
 6. Имеет ли ранения и контузии Не имеет  
 7. Чем ранее награжден (за какие отличия) - Не награжден  
 8. Каким РВК призван - Патковским РВК  
 9. Постоянный домашний адрес: \_\_\_\_\_  
 (предоставляемого к награждению или его семьи)



## I. Краткое, конкретное изложение личного боевого подвига или заслуг

В Отечественной войне участвует с 3.8.43 года на Сталинском фронте. За короткий период этой боевой работы в борьбе с немецкими самолетами проявил себя отважным бойцом-истребителем. Им произведено 21 боевое вылет, из которых: на сопровождение бомбардировщиков ПБ-2 - 11 вылетов, на разведку войск противника - 9 вылет, прикрытие своих войск - 1 вылет. Представляемые разведывательные данные свидетельствуют о месте нахождения войск противника. Им проведено воздушных боев, в которых сбит 2 самолета противника ПБ-109 с сопровождением бомбардировщиков, которых атаковали 48 самолетов противника 10 ПБ-109 и 8 ИВ-100, с которыми вдвоем завязали воздушный и наземный маневры и дерзостью разогнали самолеты противника в результате чего сбит один ПБ-109. Самолеты противника в это же дни достигали трех стратегических бомбардировщиков ПБ-2 своих вымпалов и вернулись без потерь.

За лично сбитые 2 самолета противника и отличное боевое поведение в воздушных боях 21 вылета награжден Правительством награжден орденом "КРАСНЫЕ ЗНАМИ".



МАШИСТ 193 ПОТРЕБИТЕЛЬНОГО  
 ДИВИЗИОНА 102 ПОЛКА МА СР

1944 года

Д Л Я П О Д Ш И В К И

*Наградной лист*

*Фамилия имя и отчество Ямбиков Юрий Александрович*

*Военное звание Лейтенант*

*Должность, часть Разведчик наблюдатель 102 Истребительной Авиационной Дивизии*

*Представляется к награждению орденом "КРАСНЫЕ ЗНАМИ"*

*1. Год рождения 1925. 2. Национальность Русский*

*3. С какого времени состоит в рядах РККА года*

*4. Партийность Член ВЛКСМ с мая 1938 г.*

*5. Участие в боях (где и когда) в Отечественной войне с 3.8.43 года*

*6. Место службы Сталинский фронт*

*7. Чем ранее награжден (за какие отличия) Не награжден*

*8. Каким РВК призван Патковским РВК*

*9. Постоянный домашний адрес: \_\_\_\_\_*

*10. Место жительства \_\_\_\_\_*

*1. Краткое, конкретное изложение личного боевого подвига или заслуг*

*21.08.43 был за вылетами с Черной Ямбиков разведки и убитыми артиллерией Ямбиков артиллерией Зинятюхи, которые были в нем подбиты.*

*22.08.43 при вылетах с Березки Ю. Ямбиков посылками артиллерии по на надежде на ЯВ разведки и убитыми артиллерией Ямбиков артиллерией*

*3. Инициалы*

*4. Предоставил к 2 Березки Ю. Ямбиков с группой разведчиков артиллерии по делу Ю. Ямбиков артиллерией с немецкими солдатами в завязавшемся перестрелке Ю. Ямбиков посылками артиллерии убит 2 немецких солдата и 1 был в плен, которого за сбил в штаб артиллерии награжденным.*

*Капитан Юрий Ямбиков*

*Капитан Ю. Ямбиков*

07-990  
28913

*м. Ур*  
СЕКРЕТНО.  
Экс. № 3.  
60

П Р И К А З

4-му ИСТРЕБИТЕЛЬНОМУ АВИАЦИОННОМУ КОРПУСУ

"16" августа 1948 года. № 016/н Действующая Армия.

От имени Президиума Верховного Совета Союза ССР, за образцовое выполнение боевых заданий Командования на фронте борьбы с немецкими захватчиками и проявленные при этом доблесть и мужество - **И А Г Р А Ж Д А И:**

Орденом "ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ВОЙНА" 1 степени.

- 1. Младшего лейтенанта **ЯМБИКОВА** Николая Александровича - Летчика 198 Истребительного авиационного полка 302 ИАП.

Орденом "ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ВОЙНА" 2 степени.

- 1. Младшего лейтенанта **МУХИНА** Анатолия Федоровича - Летчика 198 Истребительного авиационного полка 302 ИАП.
- 2. Младшего лейтенанта **ДИКАНОВА** Александра Антоновича - Летчика 198 Истребительного авиационного полка 302 ИАП.
- 3. Младшего лейтенанта **ХОДЛОВА** Анатолия Евсильевича - Летчика старшего 198 Истребительного авиационного полка 302 ИАП.

Орденом "КРАСНАЯ ЗВЕЗДА".

- 1. Младшего лейтенанта **СПИРИНА** Александра Николаевича - Летчика старшего 198 Истребительного авиационного полка 302 ИАП.

*М/м  
Дисциплина*

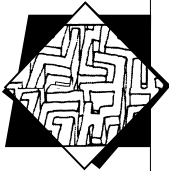
КОМАНДИР 4 ИСТРЕБИТЕЛЬНОГО  
АВИАЦИОННОГО КОРПУСА  
ГЕНЕРАЛ-МАЙОР *Труфанов* /ПОДГОРНЫЙ/



НАЧАЛЬНИК ШТАБА 4 ИАК  
ПОЛКОВНИК *Корова* /КОРОВОК/

ЛП.4 экз.  
Экс. №1 - в дело  
" №2-4-ОК 5 ВА.  
рп.

Приказ о награждении



Заявление  
№ 14/12/82  
28/VI-63

Заявление по трудовому спорам  
из Мустанской бригады  
о рабочем стр. № 3  
Забикова Ю.А.

Заявление  
Горюхи Кошкееву ре...  
Заявление о вынесении своего решения.  
Приказом директора от 24 июля 1963 г.  
№ 308 с меня удерживается 34 руб.  
за отход уток при транспортировке  
на мясокомбинат.  
Другая причина - задолжился из-за  
поластной. При температуре воздуха  
более 30° г. зотехник советует  
для указания укрываться матицей  
с утками поластками.  
О том, что 26 июля будет

Отправляя уток зотехник отделил  
накамушек для предупреждения.  
Вернувшись из летнего лагеря свиной  
я узнал том, что зотехник уток и  
мне как-то справит их.  
Из документов было лишь письмо  
бланта зотовой ведомости. Ветеринар  
нашего хозяйства не было, а ч.о.  
г. Вей. бр.о. Еранов уехал на стр. № 2.  
Я на предостережение матицы выехал  
в Коски для получения вет. свидетельства.  
Шопарам предлагал сбросить матицы  
но они согласились на указание г. зотех-  
ника и оказали.  
Когда колонна подошла к вет. станции  
то в вагонике шофера Самарова  
было задолжилось уток 110 голов.  
От Коски наладки были сметы и 90  
Кордата отхода уток не было.  
Следовательно, решение директора на  
удержание с меня 34 руб. вынужден  
28/VI-63, Я.А.З.

Из заявления  
в комиссию  
по трудовым спорам  
зоотехника  
Забикова Ю.А.



# Партизанская борьба в годы Гражданской войны на территории Маслянинского района Новосибирской области

**Тимофеев Борис,**

учащийся 10-го класса

**Жевлаков Владимир,**

учащийся 10-го класса

**Сидорова Ярослава,**

учащаяся 9-го класса Елбанской средней общеобразовательной школы

Руководитель:

**Нерода Татьяна Юрьевна,**

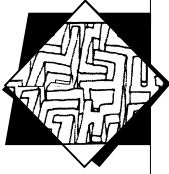
учитель истории Елбанской средней общеобразовательной школы

## Введение

В течение многих десятилетий советская историческая наука подавала тему Гражданской войны как героическую страницу нашей истории. Причём героика — только красного цвета. Исключительно в этой расцветке «допускалась» историками, на наш взгляд, и великая жертвенность. Всё же, что касалось сопротивления советской власти, окрашено было только в чёрные цвета. Ощутить этот субъективный момент (идейный) в освещении страниц Гражданской войны позволило нам обращение к широкому кругу источников в процессе подготовки «круглых столов» — в рамках работы клуба старшеклассников «Малая родина». Большая их часть касалась проблемы партизанской войны.

Сегодня, конечно, появилось немало публикаций, развенчивающих героику Гражданской войны в целом. В том числе и по Сибири. Но особый интерес для нас представляет история «малой родины». Поэтому мы, помимо изучения общих работ современных историков — исследователей, окунулись в мир документов трагической эпохи, обратившись к архивным свидетельствам, рисующим картину противостояния, происходившего в Сибири в 20-е годы, в том числе в деревнях нынешнего Маслянинского района. Мы попробовали выйти на уровень конкретных персоналий, без чего не может быть полной картины событий. Это оказалось настолько интересно, хотя и трудно, что захотелось весь собранный материал оформить в самостоятельное исследование. Каждый из нас писал свою главу, продолжая тему, которую ранее презентовал на «круглом столе». Поэтому за качество первой главы отвечает Борис Тимофеев, 2-й — Владимир Жевлаков, 3-й — Ярослава Сидорова.

Первоначальный сбор и анализ документов по теме был делом индивидуальным. Затем мы сообща классифицировали их в соответствии с тем направлением, где они дадут больше информации,



послужат подтверждением к нашим предварительным выводам. Уже в этом процессе родились рабочие названия глав, и мы определились, кто за какую отвечает. При этом постоянно возникала необходимость обращения друг к другу: чтобы не было повторов, искажения фактов и т.д.

Введение и заключение — это и вовсе результат совместного обсуждения, выделения основных находок, идей, выводов по принципу «мозгового штурма». Мы очень старались быть максимально объективными, и потому нашей целью не было оправдание той или иной стороны. Было желание дополнить панораму трагических событий России страничкой истории сибирской «глубинки», нашей «малой родины», с тем, чтобы каждый мог дать свою оценку и согласиться или не согласиться с нашей.

Если продолжить разговор о побудительных мотивах, то их ещё несколько: во-первых, найденные документы по Маслянинскому району Новосибирской области, нигде не опубликованные ранее, помогают многое понять в трагедии 20-х годов XX века. Возможно, кроме нас их никто не видел десятилетиями. Надеемся, наша работа разбудит к ним интерес.

Во-вторых, сегодня уходят из памяти нашего поколения и более близкие, чем Гражданская война, события. Многие из сверстников, к сожалению, даже путают Гражданскую и Великую Отечественную войны... Это опасно: забывчивость в отношении уроков истории дорого обходится; как правило, беспамятство оборачивается новыми тяжёлыми уроками и жертвами. И наша задача — не дать уйти в небытие тому, что прожито, выстрадано нашими прадедами и до конца ещё не осмыслено их потомками, т.е. нами.

Основными источниками в работе стали архивные материалы (документы Уездной комиссии по борьбе с дезертирством, записки, запросы, письма представителей военных комиссариатов, сельских советов и т.д.). Особый интерес представляли для нас личные воспоминания о партизанской войне самих участников, записанные в разные годы (от 1927-го до 1957-го) и сохранившиеся в архиве Маслянинского района. Записи делались в основном к очередным юбилеям Октябрьской революции. Их героический пафос не уменьшил главное — информативность, позволил понять, что двигало сторонами в жестокой схватке, не давая шансов на примирение.

Кроме письменных и фотодокументов, у нас была замечательная возможность использовать имеющиеся в школьном музее аудиозаписи воспоминаний свидетеля описываемых событий в нашей местности Замираева Григория Филимоновича. Также мы привлекли и некоторые материалы клубовцев-краеведов (с их разрешения), найденные ими в разные годы и хранящиеся в музее. Кроме того, многое понять помогли опубликованные документы: «Сибирская Вандея. 1919–1920. Документы. В 2-х тт. Под ред. акад. А.Н. Яковлева; сост. В.И. Шишкин М.: Международный фонд «Демократия», 2000 (Россия. XX век. Документы)».

Особое внимание мы уделяем партизанской борьбе в ходе Гражданской войны на территории Западной Сибири, и, конечно, в первую очередь, в границах современного Маслянинского района, относящегося тогда к Барнаульскому уезду (Алтайский край).

Таким образом, **целью** нашего исследования было воссоздание картины Гражданской войны на территории Маслянинского района, что предполагалось достичь через решение следующих задач:

1. Показать, как и почему рождались и действовали красные партизанские отряды на Маслянинской земле.

2. Осветить страницы партизанской борьбы через анализ воспоминаний её участников.

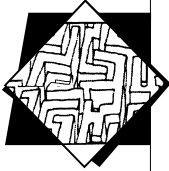
3. Выяснить истоки и особенности дезертирства и контрреволюционного сопротивления: антибольшевистского выступления под командованием Рогова, Новоселова, Сизикова.

## Глава 1. «Куда податься, чтоб живому остаться?» (рождение красных партизанских отрядов)

Из учебников истории мы сегодня знаем, что в основе причин Гражданской войны в Сибири лежали те же непримиримые противоречия, что и по всей России. Партизанская же борьба стала составной частью этой войны. К партизанским действиям были вынуждены прибегнуть остатки разгромленных и рассеянных летом 1918 года по территории Сибири советских отрядов. Подвергаясь преследованию со стороны силовых структур Временного Сибирского правительства, бывшие красногвардейцы, красноармейцы, большевики и другие активные сторонники советской власти иногда не ограничивались пассивным поведением, а продолжали вооружённую борьбу. Им «на руку» было усиливавшееся с осени 1918 года недовольство значительной части населения восстановлением дореволюционных порядков.

Сопrotивление вызывали взимание налогов и податей, реквизиции и конфискации военного имущества и продовольствия у крестьян, к которым нередко в грубой форме прибегали власти, а также мобилизация крестьянской молодёжи в сибирскую армию. Многие из тех, кто был равнодушен и к белому, и к красному цвету, начинали выбирать: *«куда податься, чтоб живому остаться?»*<sup>1</sup>. Видимо, обидевшись на одних, надеялись, что найдут защиту у других. Но... Вот что вспоминает об этом времени наш земляк Григорий Филимонович Замараев: «Плохо было крестьянам. Особенно, когда в одной соседней деревне «колчаковцы», в другой — красные партизаны. Одни войдут — лошадей всех заберут. Попробуй не отдать, сразу в расход. Другие отобьют — радуемся, освободили. А освободители именем революции требуют последнее из провизии отдать. Скотину режут, хлеб у голодных детей отбирают. Одни вешают, за то что ты — крас-

<sup>1</sup> Из воспоминаний Белоус Таисии Никитичны 1913 г.р., Елбань, записано Сизиковой В.А., дочерью, в 1999 г.



ный», другие — за то, что ты — «белый». И те, и другие — «за пособничество». Мужиков молодых совсем не осталось. Одних «белые» мобилизовали, других — «красные», одни ушли партизанить, другие просто в тайгу сбежали и от тех, и от этих. Только ловили их часто и казнили. Придёт к жене да детям ночью, тайно. Но кто-нибудь обязательно донесёт, и в расход мужика наутро»<sup>2</sup>.

Вспоминал наш рассказчик, как сумел уберечь свою лошадь, «хоть и маленьким был — 12-й год шёл, но в хозяйстве толк знал. Без лошади не выжить. Прятать бесполезно, найдут, накажут хоть те, хоть эти. Вот и придумал — натер ей спину наждаком, шерсть опала, пугала красная кровотокающая рана. Седло не одеть. Побоятся заразы, не возьмут. И правда, с красными повезло, брать больную скотину не стали, а беляки позарились»<sup>3</sup>. Сопровождал их мальчишка поздней осенью до с. Егорьевска. Это от нашего села через тайгу не менее шестидесяти километров. Шли пешком, дождь со снегом, грязь. Уставшие, замерзшие, колчаковцы разбили привал близ деревни, в неё заходить побоялись. По избам могут перебить втихушку. А Гришу они пожалели, отпустили вместе с лошадью, очевидно, побрезговав заразой. Возможно, именно этот акт «доброй воли» заставил его проникнуться сочувствием к этим мокрым, простуженным, уставшим мужикам.

Вообще, на 91-м году жизни Григорий Замараев очень трезво давал оценку всему тому, что потрясло его в детстве. «Мне было жалко их. Дома, наверно, тоже их ждали, а они и сами сомневались, что вернуться живыми. Сколько их тогда полегло...»<sup>4</sup>. И действительно, под Егорьевском был кровопролитный бой. В районных архивах мы отыскивали подтверждения словам нашего земляка-старожила. Вспоминает Иванов Тимофей Прокопьевич, бывший красный партизан: «В 1918 году я два месяца скрывался в тайге, недалеко от деревни Костыли Залесовского района (*сегодня это Алтайский край. — Прим. авт.*). Под командой Бондаренко организовали партизанский отряд. Сам он был из деревни Бажино, Залесовского района. Из Костылей направились в Егорьевск. Отряд носил название «3-й кавалерийский полк». Затем влились в отряды Замкова и Комягина. Полк разделили на отряды и выделили летучий отряд под командованием Крайнова Фёдора Макаровича. Я был в нём. Задача отряда — передвигаться быстро и уничтожать вражеские отряды. Первый бой был под деревней Мочиги Маслянинского района Петенёвского сельсовета с карательным отрядом Емахова Афанасия Захаровича. Бой длился часа два и закончился победой партизан. Каратели повернули обратно.

Второй бой был под Петушихой с отрядом карателей из Тальменки Алтайского края. Карателей не пустили дальше, и они повер-

<sup>2</sup> Воспоминания Замараева Григория Филимоновича, жителя села Елбань, хранятся в школьном музее, с. Елбань Маслянинского района Новосибирской области. Записано Ивановым Виталием в 1997 г.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Там же.

нули. Третий бой был в Егорьевске в 1919 году. Александровская дружина «Белого креста» и Каурацкий отряд объединились в Бубенщиково и выступили на Егорьевск. Из наших было много убитых, расстрелянных, замученных, более 67 человек. Отступили в Петени. *(Надо полагать, что и с другой стороны потеря было немало. — Прим. авт.)* Собрав силы, выступили на Бубенщиково и Александровку. Выгнали оттуда «белых» до Никоново. В этой операции участвовал весь полк под командованием Россинского (Рошала).

«Белые» отступили на Новониколаевск на соединение с колчаковцами. У нас было человек четыреста. Белых разбили и захватили обоз: 22 подводы с оружием и продовольствием. Наши партизаны вооружились. В это время на Восток двигались колчаковские войска, и нам пришлось отступать в Бажино Залесовского района. Пропустив основные массы колчаковцев, мы выступили вслед за ними, уничтожая отдельные отряды и отбивая обозы. В Кузнецке был большой бой с колчаковцами, не хотели подпустить к железной дороге. Колчаковцев было много убито и взято в плен»<sup>5</sup>.

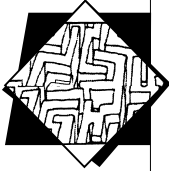
Этот документ интересен уже тем, что везде фигурируют названия наших деревень. Начинаешь невольно понимать, что Гражданская война — это не просто история России, это история нашего района. А знакомые фамилии подсказывают, что рядом сегодня живут те, чьи прадеды были активными участниками «кровавой бойни». Следует заметить, что по многим документам можно увидеть, что местные в 1918-м — 1919-м чаще шли в красные партизаны, чем в «белые». Идея равенства и скорого счастья для всех бедных была ближе, чем то, за что боролись «белые». Те же, что были зажиточными, шли в «красные» скорее по двум причинам: налоги, возвращённые, да ещё увеличенные колчаковским правительством, мало кого устраивали. Второе — уход в красные партизаны, а не в действующую армию Колчака позволял надеяться, что с освобождением «своей деревни», «своего района» можно вернуться и продолжить сеять хлеб, растить детей. Но именно эти «тёмные мысли о скором возвращении к мирной жизни в родной деревне» для многих станут роковыми. Этот вывод напрашивается при анализе многих документов, касающихся последующего дезертирства красных партизан.

Малограмотные в своём большинстве крестьяне хотели земли, на которой будут работать на себя. Большевики это обещали. Вот только победим врага... Но освободили деревню, а партизан, уже в составе действующей Красной Армии, направили дальше. Это часто приводило к дезертирству. Об этом расскажем в третьей главе.

Исследователи истории Гражданской войны обычно выделяют в развитии сибирского партизанского движения два основных этапа<sup>6</sup>. Первый из них они датируют серединой 1918 г. и середи-

<sup>5</sup> Отдел архивной службы администрации маслянинского района новосибирской области. Ф.1, опись 1, дело 8 лист 1.

<sup>6</sup> Ларьков Н.С., Шишкин В.И. Партизанское движение в Сибири во время гражданской войны // Власть и общество в Сибири в XX веке. Вып. 4. Сб. науч. статей / Науч. ред. В.И. Шишкин. Новосибирск: Параллель, 2013. С. 76.



ной (иногда весной) 1919 г. В это время — главным образом на территории Западной Сибири — возникли и действовали немногочисленные и слабо связанные между собой партизанские группы и отряды. Для них была характерна идейно-политическая и организационная аморфность, выборность командного состава, слабая дисциплина, митингование как способ решения даже маловажных вопросов, несогласованность действий.

Именно это прослеживается и в воспоминаниях самих участников событий — отряды красных партизан выбивали «белых» из деревни, через три дня оставляли её, отступая в леса. Затем опять возвращались. От этого страдали все, кто вынужден был жить в этой круговерти сменяющейся власти: бабы, старики и дети, мужики по лесам в отрядах (либо у «белых», либо у «красных»). Вспоминает Белоус Таисия Никитична (1913 г.р.), которая и по прошествии многих десятилетий не питала симпатий ни к «белым», ни к «красным»: «Приходили люди вооружённые, злые, вламывались в избу и сразу с вопросом: за кого — за «белых» или «красных»? Попробуй угадай, чего ждут и кто они сами. Ответ «ни за кого» их тоже не устраивал. Вот и вешали на воротах и те, и другие. Страшно вспомнить. Помню, как ночью металась по избе мать, когда очередные гости застучали в дверь. Пока она тянула и якобы искала лучину, отец успел спрятаться в тайнике, который был специально сделан под полом. Мы, ребяташки, страшно перепугались. Тогда так и не поняли, кто это были — «белые», «красные» или какие другие. Обошлось, слава богу. Погрозились и ушли»<sup>7</sup>.

Кто более ответствен в этой кровавой бессмысленной жестокости с обеих сторон? Когда в любой, даже бытовой, драке случаются жертвы, всегда находят того, кто её спровоцировал. Стоит ли доказывать, что кровь, обильно пролитая на нашей земле, на совети тех, кто втянул всю Россию в коммунистический эксперимент?

## **Глава 2. Партизанское прошлое в лицах «власть теперь Дунькина и Грунькина»**

В архивах Маслянинского района сохранилось достаточно много интересных документов, позволяющих прочувствовать эпоху, увидеть её глазами участников событий. Главное, попытаться понять, кто они в них, почему оказались в красных партизанах, на какую жизнь рассчитывали по окончании войны. Думая над этими вопросами, невольно ставим себя на их место: а где бы оказался я, будучи малограмотным, батраком, безлошадным, которому обещают красивую и сытую жизнь? Трудный вопрос, особенно, если учесть, что платой за светлое будущее были реки крови с обеих сторон. Если шашкой «рубил в капусту» человеческие тела, ещё живые; сажали на кол, разрывали на берёзах...

<sup>7</sup> Воспоминания Белоус Таисии Никитичны, 1913 г.р. с. Елбань. Материалы хранятся в школьном музее с. Елбань.

Конечно, таких деталей борьбы со стороны красных партизан в героико-пафосных воспоминаниях нет и не может быть. Но есть устные свидетельства, подтверждающие, что не уступали «красные» «белым». Так, по воспоминаниям Замараева Г.Ф., в Елбани были перебиты шашками все взрослые в нескольких домах, в которых накануне останавливались на ночлег «белые», пришедшие из леса. Знали об этом все, а указала одна баба. Расправились прямо на глазах ребятишек»<sup>8</sup>.

Есть и достоверные свидетельства, найденные историками. Чего стоят фотографии историка С.В. Волкова: достаточно нескольких описаний, чтобы получить потрясение. А сами сюжеты — настолько страшная история, что невозможно смотреть: «*Тела четырёх крестьян-заложников (Бондаренко, Плохих, Левенец и Сидорчук). Лица покойников страшно изрезаны. Особым изуверским способом изуродованы половые органы. Производящие экспертизу врачи высказали мнение, что такой приём должен быть известен только китайским палачам и по степени болезненности превышает всё доступное человеческому воображению*»<sup>9</sup>.

Конечно, хочется верить, что не все были столь «одержимы кровью». Но пропаганда меняла взгляд на жизнь и собственное место в истории. Выше размещена фотография удостоверения рядовой партизанки, абсолютно безграмотной, как говорит она. Но её партизанское прошлое «вывело в люди», дало немножко власти: «*Работала я в 1919 году в школе уборщицей. В партизанский отряд меня сагитировали Полицук Владимир Данилович, Вершинин Михаил Лазаревич и начальник отряда разведки Чусовлянов Иван Артемьевич*»<sup>10</sup>.

В партизанах автор воспоминаний пробыла недолго — 9 месяцев, но пережила тяжёлое избиение, за которым последовало долгое выздоровление. Её обязанностью был сбор информации, сохранение списка членов отряда. В это время в районе, как указывает Евдокия, свирепствовали дружины «Святого креста». Их карательные набеги в сёла района оставили тяжёлые воспоминания: порки, казни... Месть за своих порождает ответную реакцию.

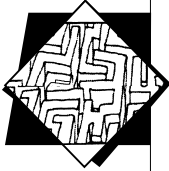
Вот в один из таких визитов, 19 декабря 1919 года, «белые» и расправились с Евдокией, но добивать не стали, бросили окровавленную, со сломанными ребрами. Хотя жертв после себя оставили немало: «...на воротах в тот день повесили Петункина Константина, Еремина Евгения застрелили на крыльце собственного дома. Мальчика 16 лет — Неупокоева забили почти до смерти, а когда тот упал — изрубили шашками»<sup>11</sup>. Сама Евдокия после трудного выздоровления в партизанах больше не была. Но пишет

<sup>8</sup> Воспоминания Замараева Г.Ф. Записаны Нерода Т.Ю. в 1997 г.

<sup>9</sup> <http://swolkov.ru/biblio.ht>

<sup>10</sup> Отдел архивной службы администрации маслянинского района новосибирской области. Ф. 1. оп. 1, фотоальбом 2, л. 2.

<sup>11</sup> Там же.



она, что партизанское прошлое власть зачла: «...я работала по найму батрачкой, но по совместительству меня выбрали делегаткой (*не указано, куда*. — Прим. авт.) и заместителем председателя с/совета».

Евдокия была абсолютно безграмотна, но чувствуется её недовольство и недоумение, когда она вспоминает реакцию на её избрание: «Богачи смеялись и говорили, что власть теперь у Дуньки и Груньки». Позже, в 1929 году, вступила в партию. Удивительно, что ещё на заре советской власти, задолго до серьёзного анализа истории в постперестроечном времени, зажиточные мужики из сельской глухомани дали точное определение новой власти...

Октябрьская революция застала Пяткова Ивана Илларионовича, будущего партизана, в Кузбассе. По его мнению, общение с рабочими помогло разобраться в политической ситуации и в том, что на золотоприиске в родном Егорьевске теперь можно работать на себя. Поэтому вернулся на родину. Но «Остен (*видимо, хозяин*. — Прим. авт.), чувствуя неблагонадёжность рабочих прииска, закрыл его, а рабочие были отправлены им на фронт»<sup>12</sup>. Очевидно, в белую армию, раз речь идёт о причастности владельца прииска к мобилизации. «В это время Сибирь занял Колчак. В Егорьевск вернулся член СДП Чусувлянов Иван Артемьевич, который начал готовить группу для борьбы с колчаковцами»<sup>13</sup>.

Согласно информации из воспоминаний Пяткова, такая группа была к апрелю сформирована. Первое, что сделали, составили списки, что и у кого из односельчан изъять в пользу своего отряда. Всё это делалось секретно, но, видимо, учитывая, что в одной деревне все друг другу кем-нибудь приходится — сват, кум, просто сосед хороший, информация просочилась (шепнул одному о скором изъятии, тот другому — и нет секрета).

Деревня насторожилась — чего ждать? Долго ждать не пришлось — Егорьевск заняли колчаковцы. Автор воспоминаний был отправлен в белую армию, что спасло его от разборок на месте. А в Егорьевске «...в сентябре 1919 года кулаки начали организовывать кулацкие дружины и совместно с карателями — отрядами Колчака — ездили по деревням, сёлам и жестоко расправлялись со всеми, кто был против Колчака. Вешали в Александровке и Бубеншиково»<sup>14</sup>. Свидетель событий сам говорит о расколе деревни (по сути, «кровавая микроситуация» всей России): противостояние, обеспечиваемое всеобщим озлоблением, ненавистью, всё новой и новой кровью...

Учитывая, что большинство из указанных в воспоминаниях деревень были в своё время заселены «кержаками» (так у нас называют староверов), пришедшими одними из первых «из Расеи», советская власть там была не в чести. Основательные, крепкие

<sup>12</sup> Там же. Ф. 1. Оп. 1, фотоальбом 2, л. 7.

<sup>13</sup> Там же.

<sup>14</sup> Отдел архивной службы администрации маслянинского района новосибирской области. Ф. 1. Оп. 1, фотоальбом 2, л. 7.



мужики не хотели делиться нажитым своим трудом. И яростно сопротивлялись. Колчаковцев воспринимали как своих союзников. За три дня, по свидетельству Пяткова И.И., в Егорьевске было расстреляно и повешено 60 человек, сожжена школа, много изб тех семей, чьи мужики ушли в «красные». Трудно представить масштабы человеческого горя, но ещё труднее осознать, что зачастую убивали друг друга те, кто ещё вчера жил по традициям деревенской взаимовыручки, поддержки, что так важно в условиях таёжной Сибири. Автор называет фамилии тех женщин, которые указывали на красные дома, помогая тем самым их уничтожать.

Позже эта взаимная обида, доведённая до высшей степени ненависти, ещё аукнется всем в годы коллективизации, когда во «враги» попадут и те, и другие. Самое страшное, на наш взгляд, то, что в годы Гражданской войны менялось не только сознание народа, но и психика. Кому нормальному придёт мысль сфотографироваться в неестественно «вальяжной» позе у трупов погибших товарищей? Поражает праздная, а, отнюдь не скорбная поза. Что это — «селфи» по-большевистски?<sup>15</sup>

Наш же герой бежал из белой армии в Барнаул, оттуда вернулся к партизанам и принял активное участие в борьбе с колчаковцами и «кулаками», т.е. «крепкими мужиками». (Воспоминания датируются 1927 годом, когда слово «кулак» уже было в обиходе советских активистов, поэтому, видимо, оно и употребляется.)

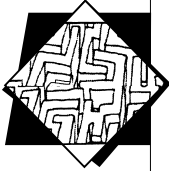
Когда, наконец, в Егорьевске установилась с таким трудом добытая власть советов, «были организованы сельревком, волревком, созданы партийные ячейки, избран волостной комитет партии», а нашего героя избрали его секретарём. Первое, что было сделано под его руководством, — собраны отряды для ликвидации скрывающихся участников кулацких дружин и колчаковцев. Видимо, спокойствия не было, в дремучих лесах нередкими были для грибников, особенно ребятишек, встречи «со страшными, бородатыми мужиками, которые отбирали у них скудные котомки с краюхой хлеба да двумя картошками»<sup>16</sup>.

Но, помимо случайных встреч с одиночками, была и длительная борьба с повстанцами-роговцами. (Об этом подробнее расскажем в 3-й главе.) Примечательно, что заканчивая свои воспоминания, наш герой сообщает, что в 50-е годы власть вспомнила о его заслугах в годы партизанской борьбы и назначила персональную пенсию. «Старость у меня будет обеспеченная». Видимо, это стоило всех жертв братоубийственной войны?

После завершения Гражданской войны и восстановления в Сибири советской власти партизаны и в мирное время продолжали оставаться наиболее социально активной частью населения. Об этом свидетельствуют и они сами. Пятков И.И.: «Я был избран

<sup>15</sup> Фотография обнаружена в с. Никоново. Хранится в школьном музее с. Малая Томка Маслянинского района Новосибирской области.

<sup>16</sup> Воспоминания Замараева Г.Ф. Хранятся в музее Елбанской СОШ.



в первый состав сельсовета, в 1926–1927 годах избирался в президиум райсовета, потом работал в РайЗО»<sup>17</sup>. В начале 1930-х годов значительная часть бывших партизан была вовлечена в массовое колхозное строительство. В то же время некоторые из них подверглись раскулачиванию, участвовали в крестьянских выступлениях, направленных против насильственной коллективизации. Интересно одна деталь — сегодня мы видим многие фамилии бывших красных партизан у руководителей разных уровней в районе. Только ли случайность? Или, может, героическое прошлое помогло состояться в советской действительности и их потомкам?

### Глава 3. От красного героизма — к дезертирству и сопротивлению

В нашем распоряжении оказалось достаточно много писем-запросов за 1920 год в Барнаульский комиссариат по поводу судеб горе-партизан и бывших красноармейцев, рискнувших «дальше не идти на войну». Вот одно из них: *«Тов. Комиссару*

*Прошу Вашего распоряжения об аресте дезертира-красноармейца 303 полка Фомы Моисенко, проживающего в д. Петропавловка. Подпись»*<sup>18</sup>.

Но прежде, чем отправить такое донесение в Барнаульский комиссариат, очевидно, применялись меры и на местах. Так и по делу Фомы Моисеенко нашёлся ещё один документ, подписанный председателем Петропавловского «сельского ревкома». Адресован он маслянинскому волостному военному комиссару. Содержание сводится к тому, что Фома проживает в д. Петропавловка и «совершенно отказался от поездки на военную службу»<sup>19</sup>. Удивляет, что в маленькой деревушке в 30 дворов был «сельский ревком». Очевидно, была нужда в бдительном контроле, чтобы кто-то из бывших партизан не осел в родном доме. А искушение у последних, видимо, было велико, если дезертирство получило большой размах. Об этом свидетельствуют как наши многочисленные находки — документы, говорящие о сотнях дезертиров по деревням Маслянинского района в течение нескольких весенних месяцев 1920 года, так и серьёзные современные исследователи Гражданской войны в Сибири:

*«Важным фактором, ограничивавшим масштабы партизанского движения, являлось стремление многих партизан и даже целых крупных партизанских формирований вести военные действия только в районах своего проживания. К примеру, в момент отступления с территории Степно-Баджейской республики армия А.Д. Кравченко — П.Е. Щетинкина сократилась в 2,5 раза за счёт отказавшихся покинуть свои селения партизан. Отступившие*

<sup>17</sup> Воспоминания Пяткова. Отдел архивной службы администрации маслянинского района новосибирской области. Ф. 1, оп. 1, фотоальбом 2, л. 7.

<sup>18</sup> Там же. Ф. 1, оп. 1, д. 8, л. 39.

<sup>19</sup> Там же. Л. 38.

*в глубину Алтайских гор партизаны И.Я. Третьяка недосчитались трёх полков, бойцы которых также разошлись по своим домам»<sup>20</sup>.*

Тот факт, что увеличение количества дезертирства, а именно это мы увидели из имеющихся документов, приходится на весенние месяцы (март-апрель), говорит о многом: крестьяне, считавшие традиционно весну ответственным временем подготовки к севу, стремились приступить к привычному труду. Хотелось, видимо, мира и хлеба.

Именно в этот момент появляется приказ Барнаульской уездной комиссии по борьбе с дезертирством № 2 от 2 апреля 1920 года. Документ содержит три параграфа, давая подробный инструктаж, как поступать при «отлове» дезертиров:

*«При сём объявляю копию телеграммы Губернской комиссии по борьбе с дезертирством № 555 от 26 марта 1920 года»<sup>21</sup>. Далее следует жёсткое требование «...прикажете всем волвоенкомам в двухдневный срок дать сведения о всех дезертирах в их волостях. Рекомендуются не допустить проникновения дезертиров при приеме на работу, следить, чтобы они безнаказанно не проживали в селах. А дезертирами считать любого, кто окажется без документов или с просроченными. Всех таких подозрительных без промедления арестовывать на месте и препровождать в Уездкомдезертир». Не меньший интерес представляет и другой документ из районного архива — «Инструкция по борьбе с дезертирством»<sup>22</sup>.*

Здесь помимо известных уже требований немедленно арестовывать подозрительных личностей или красноармейцев, партизан, вернувшихся к себе в деревню, велено наказывать и их семьи. Отбирать все продукты и имущество и раздавать беднякам. Мало волновало новую власть, что голодными и раздетыми останутся ребятишки, чей отец ещё вчера защищал её! Раздача же имущества провоцировала бывших соседей и даже родственников на доношительство. Такой метод воздействия на массы с целью воспитания законопослушания был давно и прочно взят новой властью на вооружение. И он срабатывал, всё дальше раскалывая общество: мы видели эти доношительства-письма из разных деревень — Никоново, Александровка, Дресвянка... По всем людным местам — от сельского сельпо до ближайшей железнодорожной станции — расклеивались воззвания: «Товарищи! Рабочие и крестьяне Советской Сибири! Мы призываем вас помочь в борьбе с дезертирством! Если ты не знаешь, какой вред несёт дезертирство, так остановись, прочти и ты узнаёшь печальную повесть о дезертирстве!»<sup>23</sup>.

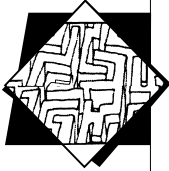
А далее — призыв защитить власть, которая всего три месяца назад установилась. И если её не защищать, то вернётся старая

<sup>20</sup> Ларьков Н.С., Шишкин В.И. Партизанское движение в Сибири во время гражданской войны // Власть и общество в Сибири в XX веке. Выпуск 4. Сборник научных статей / Научный редактор В.И. Шишкин. Новосибирск.

<sup>21</sup> Отдел архивной службы администрации маслянинского района новосибирской области. Ф. 1, оп. 1, д. 8, л. 122.

<sup>22</sup> Там же, л. 119.

<sup>23</sup> Там же, л. 108.



«несправедливая власть эксплуататоров». Поэтому надо быть бдительными, немедленно доносить на всех подозрительных. Можно предположить, сколько случайных «дезертиров» попало в «Уездкомдезертир» — карательный орган, специально созданный для сложившейся ситуации. В документе умело сочетаются и пропаганда, и запугивание, и обещание поощрения через раздачу имущества дезертирской семьи.

А вот очень интересный документ этого периода:

**«ИЗ РАЗВЕДЫВАТЕЛЬНОЙ СВОДКИ ШТАБА 26-й СТРЕЛКОВОЙ ДИВИЗИИ**

*г. Барнаул 29 июня 1920 г. 6 час.*

*Повстанческий фронт.*

*Тогульский район. На фронте северной [группы] мелкие партии повстанцев бродят в тайге в районе **Елбанское-Салаирское**, пытаясь приблизиться к населённым пунктам»<sup>24</sup>. И приближались, и входили, держа в страхе наших односельчан, пугающихся любых конников, пеших — с оружием в руках. Об этом свидетельствуют и старожилы в своих воспоминаниях, и документы:*

«В 1921 году вспыхнуло Чумышское восстание, организованное кулаками в Сорокинском и Залесовском районах. (*Залесовский — в 10 км от нашего села **Елбань**. — Прим. авт.*) Их лозунгом было: «За чистую советскую власть без коммунистов!». Пришлось снова уничтожать кулацкую контрреволюционную свору. Наш коммунистический отряд из Маслянинского района выехал на ликвидацию Чумышского восстания. Командиром восстания был Россинский»<sup>25</sup>. Это воспоминания уже знакомого нам красного партизана Пяткова.

Понятно, что бывшим красным партизаном события и их причины трактуются так, как в своё время подавались властью, иначе и быть не могло. Хотя лозунг этого восстания назван им верно. Значительно больше можно увидеть из документа времени — «ОБРАЩЕНИЕ БОЕВОЙ КОМИССИИ АЛТАЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ АНАРХИСТОВ К РАБОЧИМ И КРЕСТЬЯНАМ (первая половина мая 1920 г.) № 97:

Товарищи крестьяне и рабочие!

Враги революции и вам наговаривают, что из тайги якобы движутся беляки и хотят вас поработить, но это ложь. В тайге белых нет, они все уже покраснели и сидят по городам в законодательных учреждениях и издают для вас суровые законы. В тайге же те же ваши братья, крестьяне и рабочие, которых преследуют одинаково, что Николай, что Керенский, Колчак и власть советов, именующая себя народной властью».

...

<sup>24</sup> Сибирская Вандея. 1919–1920. С. 34. Документы. В 2-х т. Под ред. акад. А.Н. Яковлева; сост. В.И. Шишкин. М.: Междунар. фонд «Демократия», 2000. Т. 1. 664 с. (Россия. XX век. Документы). С. 128.

<sup>25</sup> Воспоминания Пяткова. Отдел архивной службы администрации маслянинского района новосибирской области. Ф. 1, оп. 1, фотоальбом 2, л. 7.

Трудно было простому «мужику от земли» разобраться, кто врет, а кто правду говорит. Это и вело к тому, что одни шли за Роговым, убегая и от продразвёрстки, и от дальнейшей службы в Красной Армии. Другие, напротив, верили, что долгожданное благоденствие придёт с разгромом всех врагов.

Заманчиво было и приглашение стать хозяином своей земли:

«Заберите все богатства природы в свои руки и стройте жизнь без нянек и мамок-комиссаров — этих паразитов, и крикните во всеуслышание: «Долой всякую власть, какая бы то ни была! Да здравствует анархия — мать порядка!»

Боевая комиссия Алтайской Федерации анархистов: Рогов, Сизиков, Новоселов»<sup>26</sup>.

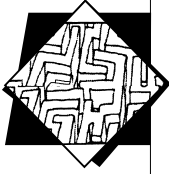
Занимаясь краеведением, мы давно усвоили, что сибирский крестьянин был более свободным землепашцем: крепостного права за Уралом не было. Поэтому он одинаково прохладно относился к любой власти — царю, Временному правительству, Колчаку, большевикам. Это объясняется тем, что крестьянин в Сибири чувствовал себя настоящим хозяином, крепко стоял на земле. Особенностью сибирской деревни было то, что она не знала малоземелья, крайней бедности. Значительные земельные угодья обеспечивали необходимый достаток, а излишки продуктов традиционно шли на российский рынок. Менее всего вникали мужики в политические проблемы, пока они не коснулись их интересов. Особенно это касается в нашей местности так называемых кержаков-староверов. Крепкие, зажиточные хозяева, лишённые дурных привычек и не знающие лени, своим тяжёлым трудом добывались «своей крепости». Примерами служат сегодня традиции в семьях тех, кто относил себя к «кержакам». Их у нас много: это и Замараевы, и Сизиковы...

Им, естественно, не хотелось делиться ни с «белыми», ни с «красными». И Рогов, Новоселов, Сизиков с их призывами «стать хозяином своей земли» были понятнее всех других. Вот и шли они в «контрпартизаны».

То, что среди роговцев было много «кержаков», говорит и хроника кровавых событий, где упоминаются чаще других староверские деревни — Травники, Бубеншиково, Суенга, Александровка, Вершина и др. В своё время Никифор Сизиков, сам из староверов, доживший почти до ста лет, переживший высылку в Нарым и гибель собственной дочери и её малолетних трёх детей, многое поведал о прошлом своей снохе, Вере Антоновне Сизиковой:

«Кержацкие деревни были особыми. Пришедшие задолго до революции семьи своим тяжёлым трудом отвоевали землю у тайги, срубили крепкие избы, работали с первым светом и до темна. Потому и жили сытно. Позже стали прибывать и «мирские» — так называли они не староверов. В основном их прибытие

<sup>26</sup> Сибирская Вандея. 1919–1920. С. 34. Документы. В 2-х т. Под ред. акад. А.Н. Яковлева; сост. В.И. Шишкин. М.: Междунар. фонд «Демократия», 2000. Т. 1. 664 с. (Россия. XX век. Документы). С. 92.



связано с работой на соседних золотоприисках. Много пили, работать не хотели. «Кержаки» сторонились их, но и не конфликтовали. Хотя симпатии к ним и не питали. Дед Никифор возмущался тем, что в некоторых семьях все — и муж, и его баба, и дети приучены были ходить побираться. Увидят, где печь топится, значит, завтракать семья собирается, и к ним. Придёт, стоит под порогом. Ему — проходи, садись. Сядет, набьёт пузо и домой. Работать не приучены. Брезговали такими староверы, специально посуду отдельную держали для «гостей». А как пришла советская власть — такие вот голодранцы стали председателями, партийцами. А мы для них — враги-богатеи»<sup>27</sup>.

Факт взаимного неприятия, как объяснение причин особо ожесточённого сопротивления со стороны староверов, подтверждает и один из красных партизан в своём рифмованном торжестве, найденном нами в районном архиве.

Стихотворение красного партизана Рыжкова Якова Тихоновича «Черна рать»<sup>28</sup>:

В Травниках и Александровке  
Собиралась черна рать,  
**Кержаки всё большекрестные**<sup>29</sup>  
Против красных воевать.  
**Уничтожить, мол, грабителей**  
Надо всех с лица Земли,  
Беднота — де, пролетарий —  
«Все **крамольники** они».  
Не дают они нисколько нам  
Жизнь спокойно продолжать,  
И все денежки крестьянские  
В казну нашу загребать.  
Вот готовится рать чёрная,  
**Богу молится, не спит,**  
Всем, и старому и малому,  
**На врага идти велит.**  
Но не внял, должно, молениям  
Бог богатых кержаков,  
Не сошлись, видно, мнением  
Насчёт бедных мужиков.  
И послал им вместо милости  
Отряд красных молодцов,  
Отомстить за поругание  
Сестёр, братьев и отцов.  
Засновала тут рать чёрная,

<sup>27</sup> 27 Со слов Н.Сизикова рассказывает сноха Сизикова В.А., 1938 г.р., Елбань. Записано Нерода Т.Ю. 2014 г.

<sup>28</sup> Стихотворение Рыжкова Якова Тихоновича. Отдел архивной службы администрации маслянинского района новосибирской области. Ф. 1, оп. 1, фотоальбом 2, л. 12.

<sup>29</sup> **Большекрестные** — когда женщины-кержачки несли воду на коромыслах, то в каждом ведре обязательно плавал большой деревянный крест, с тем, чтобы вода не осквернилась. Дома она обязательно прикрывалась крышкой. Из воспоминаний Гладышевой А.В., выросшей в семье бабушки и дедушки (старообрядцев) в с. Вершины Маслянинского района. Записано Нерода Т.Ю. в 2000 г.

Как в подполье хомяки,  
Потекли куда кто,  
Напустив в свои портки.  
И теперь та рать шатается  
Неизвестно, где и как,  
Лишь портки кой-где валяются,  
Как победоносный знак.

Стихи в художественном отношении слабые, наверное, а вот взаимоотношения, истоки неприятия сторон в нём очевидны: «большекрестные» — не такие, как все; не хотят делиться с бедными, считают «красных» крамольниками — безбожниками. Хотят грабителей уничтожить, молятся, «велят» на красного врага идти, своё мнение о «бедных мужиках» имеют. А дальше, понятно, победили «бедные мужики», загнав в леса «рать черную», а на самом деле — работающих, хозяйственных, вполне мирных ещё вчера людей, выгнали своими новыми порядками в тайгу, вынудили взять в руки оружие... Стихотворение это, очевидно, писалось к годовщине *Октября*, датировано 1927 г. Время активности большевиков, уверенности в собственной правоте. Мало кто из них мог знать, что не только их вчерашние противники, но и многие из красных партизан совершенно необоснованно подвергнутся скоро не только унижениям, но и физическому истреблению как «враги народа»...

## Заключение

С установлением власти Колчака на территории нынешнего Маслянинского района формировались партизанские отряды в деревнях Елбань, Бажино, Дресвянка, Егорьевск.

Уже осенью 1918 г. в них насчитывалось до 400 человек. Такая активность объяснялась не только недовольством «новой политикой», вернувшей изъятое и увеличившей поборы, но и призывами в действующую белую армию. Не последнюю роль имела и агитационная работа большевиков.

На примере событий Гражданской войны на территории нашей местности мы можем утверждать о крайней жестокости противостояния, проявлению крайней озлобленности воюющих сторон в Сибири. К концу 1919 — началу 1920 гг. частым явлением стало дезертирство из красных отрядов. К весне 1920-го бывшие борцы за советскую власть поодиночке и целыми отрядами стали уходить к Рогову, объявившему борьбу «За советы без коммунистов». Особенно много в роговские отряды влилось представителей кержацкого (староверческого) населения, что обусловлено было их нежеланием подчиняться любой власти, а уж тем более «дунькиной и грунькиной». Всё это порождало дальнейшее углубление раскола, мести, крови.

Вопрос: кто виноват? Ответ — авторы сценария раскола российского общества, проповедовавшие большевизм как высшую религию кровавой эпохи. Гражданская война — это только начало, ручьи крови. Дальше польются реки...

**Из архивов Маслянинского района «Фотодокументы эпохи. Маслянинский район Новосибирской области»**



**Иванов Михаил Прокопьевич.  
Красный партизан**



**Красные партизаны из Егорьевска. 30-е годы**



**Красный партизан  
Рыжков Яков  
Тимофеевич, автор  
стихов «Черна рать»**



**Крайнов Фёдор  
Макарович, красный  
партизан, командир**



**Бывшие красные партизаны Маслянино, 7 ноября  
1927 года**



**Братская могила красным партизанам. А вот «белым» нет ни одного обелиска или креста в районе...**



**Группа красных партизан из отряда Чанкина**