

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ
И ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ
И ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН:
ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ**

XXVII межрегиональные
с международным участием
историко-педагогические чтения

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт общественных наук

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ
И ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ
И ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН:
ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ**

XXVII межрегиональные
с международным участием
историко-педагогические чтения

Екатеринбург 2023

УДК 930
ББК Т
И90

Рекомендовано Ученым советом федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
в качестве *научного* издания (Решение № 16 от 28.02.2023)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Г. А. Кругликова

кандидат исторических наук, доцент (главный редактор)

А. В. Антонова

ст. преподаватель (отв. за выпуск)

И90 Научно-методические основы изучения и преподавания исторических и обществоведческих дисциплин: история и современность : XXVII Межрегиональные с международным участием историко-педагогические чтения / Уральский государственный педагогический университет ; главный редактор Г. А. Кругликова. – Екатеринбург : [б. и.], 2023. – 1 CD-ROM. – Текст : электронный.

ISBN 978-5-7186-2094-8

В сборник включены материалы, представленные на XXVII межрегиональные с международным участием историко-педагогические чтения, прошедшие в Институте общественных наук УрГПУ 21–24 марта 2023 г. Сборник содержит публикации, в которых рассматриваются актуальные вопросы изучения всеобщей истории и истории России в современном образовательном пространстве. Представлены исследования в области методологических и методических аспектов преподавания истории, обществознания, права и экономики в школьном и вузовском образовании.

Издание рассчитано на научных работников, преподавателей вузов и учителей школ, аспирантов и студентов, интересующихся проблемами истории, теории и методики обучения истории.

Материалы публикуются в авторской редакции.

Scientific and methodological foundations of the study and teaching of historical and social sciences disciplines: history and modernity : XXVII Interregional historical and pedagogical readings with international participation / Ural State Pedagogical University ; Editor-in-chief G. A. Kruglikova. – Ekaterinburg : [B. I.], 2023. – 1 CD-ROM. – Text : electronic.

The collection includes materials presented at the XXVII interregional with international participation historical and pedagogical readings held at the Institute of Social Sciences of USPU on March 21–24, 2023. The collection contains publications that address topical issues of the study of universal history and the history of Russia in the modern educational space. Research in the field of methodological and methodological aspects of teaching history, social studies, law and economics in school and university education is presented.

The publication is designed for researchers, university professors and school teachers, graduate students and students interested in the problems of history, theory and methods of teaching history.

The materials are published in the author's edition.

УДК 930
ББК Т

ISBN 978-5-7186-2094-8

© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2023

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. Актуальные вопросы изучения всеобщей истории и истории России в современном образовательном пространстве

Вербицкая Т. В. Формирование положительного образа российской системы общего образования за рубежом в XIX в. в благотворительной деятельности Демидовых.....	7
Грибан И. В., Грибан О. Н. Практикоориентированный подход к сохранению исторической памяти о Сталинградской битве в студенческой среде: опыт УрГПУ	12
Елисафенко М. К., Протасова Э. Е. Проект «Музей как образовательная среда»: планы, реализация, перспективы	21
Замов Э. А. План реформы образования Джованни Джентиле	27
Земцов В. Н. Отечественная война 1812 года: 210-летний юбилей	37
Ильясова Г. С., Садыков Т. С. Формирование межэтнического согласия как основа благополучия и мира: по материалам северного региона Республики Казахстан	44
Клинова М. А., Трофимов А. В. Девиантные практики отдыха горожан в советском сатирическом дискурсе второй половины 1940-х – 1950-х гг.	50
Кругликова Г. А. Проект «Разговоры о важном» как ресурс формирования духовно-нравственных ценностей будущих педагогов	57
Мезенцев В. Ф. Дискуссии об имперском прошлом в современной Великобритании	65
Миняшев В. С. Советский федерализм: истоки и причины появления	69
Москаленко М. Р. Некоторые вопросы изучения периода позднего СССР на занятиях по истории (об альтернативных сценариях «перестройки»).....	77
Мочалова Н. Ю., Фесик К. А. Актуализация отечественной философии в современном полицентричном мире	83
Начапкин М. Н. Русский консерватор Иван Солоневич о феномене российской монархической государственности, империи, причинах революций XX века, поражении Белого движения и идеале будущего устройства страны.....	89
Никора В. Я. Структура системы Наробраза в первые годы советской власти по материалам Сургутского уездного отдела.....	98

Новиков И. А. Повседневная научная жизнь кафедры истории СССР Челябинского государственного педагогического института в 1982–1991 гг.	104
Нурунбетов Б. А. История становления и развития системы просвещения Кыргызстана	116
Печенкина Е. С. Социальный портрет уральского учителя в 1930-е гг.	121
Попп И. А. Проекты объединения волостной и мировой юстиций в первой половине 1860-х гг.: к вопросу выбора путей развития местного суда	126
Попов М. В., Савин Н. Л. Повышенные общеобразовательные школы в Уральской области в первой половине 1920-х годов.....	135
Потапов С. А. Организация верховного коалиционного командования США и Великобритании в годы Второй мировой войны	142
Соколова Е. С. О роли надклассовой теории Штейна в становлении кросс-культурных аспектов советского конституционализма.....	147
Субанов Т. Т. Исторические особенности организации производственно-педагогической практики в советских вузах Кыргызстана (1924–1990 гг.)	154
Шитов А. К. Деятельность правоохранительных органов по борьбе с беспризорностью в Свердловской области во второй пол. 1940-х – начале 1950-х гг.....	163

РАЗДЕЛ II. Методологические и методические аспекты преподавания истории, обществознания, права и экономики в школьном и вузовском образовании

Анпилогова Т. Ю. Проблема изучения истории родного края в образовательных учреждениях высшего образования Луганской Народной Республики	172
Бакина П. Н., Антонова А. В. Критическое мышление как инструмент познавательной активности учащихся на уроке истории.....	180
Бородина О. А. Участие школьников в проектной деятельности – путь познания истории родного края	186
Бородина Е. М., Донгаузер Е. В. Самостоятельная работа как вид деятельности при изучении права в общеобразовательных организациях.....	196
Грачев Н. Д., Черноухов Э. А. Разработка экскурсии по начальной истории Верхнесергинского заводского поселка	202
Даренская И. В. Использование документов личных (семейных) архивов в преподавании истории: ресурсность и формы коммеморативных практик	206

Дудина М. Н. Реверсивное обучение истории: потенциал и риски.....	213
Ерёмина Т. Ю. Приемы работы с визуальными источниками в школьном историческом образовании	226
Жолдошева А. А. Становление и развитие исторического образования в Кыргызстане	236
Исакова А. А., Шохова А. А., Ужегова У. В., Шихова О. Н. Исторические мемы в педагогической деятельности: возможности и ограничения	241
Киселева А. В. Отечественная методическая традиция XX – начала XXI века в изучении региональной истории в школе	250
Коротун А. В., Софина А. А. Сравнительный анализ методик преподавания общеобразовательного предмета «Право» в школе	255
Максимчук С. О., Олешкова А. М. Развитие читательской грамотности через развитие критического мышления (на примере работы с историческими источниками).....	263
Масакова Н. С. Некоторые вопросы использования компьютерных игр на уроках истории.....	270
Милованов К. Ю. Мировоззренческий потенциал отечественных учебников истории и обществознания: традиции и компетенции	279
Мухлынина Е. Д., Рыжкова О. В. Индустриальное наследие Урала как ресурс для внеурочной деятельности по истории: опыт, проблемы, перспективы	288
Огоновская И. С. Школьное краеведение в годы Великой Отечественной войны: методический и воспитательный аспект	293
Першина Ю. В. Моделирование занятия по теме «Вторая мировая война: подвиг Чиунэ Сугихары»	298
Пчела И. В. Изучение работ советских методистов: профессиональное образование с позиции будущего	305
Самсонова Т. Н. О методике преподавания социально-гуманитарных дисциплин в российской средней школе: проблемы и векторы совершенствования	314
Снегирёва М. В. Региональные аспекты изучения истории: сохранение культурного наследия Уралмаша	319
Субанов Т. Т. Образовательный менеджмент профессионального образования в деятельности выдающегося советского педагога Н. К. Крупской.....	327

Топилдиева М. Р. Методологические и методические аспекты преподавания права (на примере изучения судебной системы Узбекской ССР).....	335
Уфимцева М. А. «Дни исторических эпох» как средство формирования личностных универсальных учебных действий у подростков (теория и практика).....	341
Фесик К. А., Олешкова А. М. Аппликационный метод в работе с картами на уроках истории	347
Черепанова Е. В. Формирование общегражданской идентичности личности: методологические аспекты преподавания истории в вузе	354
Черноухов Э. А. Практические занятия по палеографии в Уральском государственном педагогическом университете	360
Шемякин А. Б. Школьное экономическое образование в контексте трансформации российской экономической культуры	364
Ярцев С. В. Особенности преподавания Древнего мира на факультете истории и права ТГПУ им. Л. Н. Толстого	370

РАЗДЕЛ 1. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ВСЕОБЩЕЙ ИСТОРИИ И ИСТОРИИ РОССИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

УДК 37.013:94(47)"18"

DOI: 10.26170/978-5-7186-2094-8_2023_27_01

Вербицкая Татьяна Владимировна,

кандидат политических наук, научный сотрудник, Государственный архив Свердловской области; 620000, Россия, г. Екатеринбург, ул. Вайнера, 17; aquitania-17@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОБРАЗА РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗА РУБЕЖОМ В XIX В. В БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕМИДОВЫХ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: совместное обучение; зарубежный опыт; система общего образования; российское образование; положительный образ; средства массовой информации; благотворительная деятельность

АННОТАЦИЯ. Работа посвящена изучению деятельности горнозаводчиков Демидовых по созданию и поддержанию привлекательного имиджа российской системы общего образования посредством зарубежной прессы и внедрения принятых в России практик в городах Италии и Германии. Определено, что исследование подобного опыта государственных деятелей по содействию благоприятному впечатлению о России позволяет определить пути повышения привлекательности российской системы образования за рубежом и в настоящее время и будет содействовать развитию чувства патриотизма.

Verbitskaia Tatiana Vladimirovna,

Candidate of Politics, Research Fellow, Ural State Archives, Ekaterinburg, Russia

FORMATION OF A POSITIVE IMAGE OF RUSSIAN GENERAL EDUCATION SYSTEM ABROAD IN THE 19TH CENTURY IN THE CHARITABLE ACTIVITIES OF DEMIDOFF FAMILY

KEYWORDS: cooperative learning; foreign experience; general education system; Russian education; positive image; mass media; charity

ABSTRACT. The work is devoted to study of miners Demidoffs activities in creating and maintaining an attractive image of Russian general education system through the foreign press and the introduction in the cities of Italy and Germany, educational practices, adopted in Russia. It has been determined that the study of such experience of statesmen in promoting a favorable impression of Russia help to determine ways to

increase the attractiveness of the Russian education system abroad at the present time and contribute to arise of patriotism sense.

Происходящая в настоящее время глубокая трансформация системы международных отношений обуславливает актуальность изучения положительных практик прошлого, содействовавших развитию и укреплению межгосударственного диалога в разных сферах. К числу таких практик можно отнести принятие мер по представлению достижений в области внедрения в России системы общего образования в XIX в. в ведущих иностранных изданиях соотечественниками, которые постоянно проживали за рубежом и входили в дипломатический корпус России. Среди таких государственных деятелей особенных успехов добились Демидовы, которые не только добились публикации статей, освещающих разные аспекты российской системы общего образования в зарубежных изданиях, но также и внедряли эти практики в тех школах, которые строились благодаря их пожертвованиям, с учетом местных реалий, хорошо известных Демидовых, с XIX в. постоянно проживавших за рубежом, но всегда содействовавших тому, чтобы Россия процветала, в том числе и ее репутация у иностранных держав. Какие же меры были приняты Демидовыми по формированию положительного образа российской системы образования за рубежом?

Следует отметить, что феномену меценатства в сфере образования, поощрению выдающимися государственными и общественными деятелями системы обучения разных уровней, включая финансирование обучения ремеслам за рубежом, публикаций исследований, направленных на развитие данной сферы, уделяется существенное внимание исследователей [1, с. 41; 4, с. 98; 5, с. 212; 7, с. 32]. Как отмечают И. Д. Митина, Е. В. Егорова, Т. В. Гудошник, «предприниматели, безусловно, были заинтересованы в квалифицированных работниках, способных овладеть новым оборудованием, новейшими технологиями в условиях все возрастающей конкуренции. Неслучайно поэтому огромные средства отчислялись дарителями прежде всего на образование. И особенно на профессиональное. Отмеченные явления культурной и социальной жизни общества были широко распространены в дореволюционной России и постепенно начинают возрождаться уже в наши дни. В результате различных исследований утвердилось справедливое мнение, что российские коллекционеры и меценаты – это достаточно большая, но весьма неоднородная как в социальном, так и культурном отношении социальная прослойка. В состав ее входят сложные, часто непохожие одна на другую личности. В их числе: императрица Мария Федоровна, императрица Елизавета Алексеевна, представители дворянства И. И. Шувалов, П. Б. и Н. П. Шереметевы, А. С. и С. Г. Строгановы, П. А., Н. Н. и П. Г. Демидовы, Н. П. Румянцев, А. И. Мусин-Пушкин, С. С. Уваров» [6, с. 122, 123].

В. Н. Довженко указывает, что «потомки первых Демидовых не проявили себя на поприще бизнеса. Но все они с честью служили Отечеству и были меценатами. Они открывали сиротские дома, дома инвалидов, народные школы, училища, университеты и другие образовательные учреждения, издавали сочинения русских ученых, учреждали премии для Академии наук, строили корабли и мосты, вооружали полки» [3, с. 37]. Однако отсутствовало комплексное исследование, позволяющее составить целостное представление о мерах, направленных на создание положительного образа российской системы образования за рубежом в деятельности выдающихся личностей России.

Можно выделить три основных направления деятельности горнозаводчиков Демидовых по популяризации российской системы общего образования за рубежом: 1) публикация статей, научных работ посвященных разным аспектам российской системы общего образования; 2) учреждение школ совместного обучения на основе российских образовательных программ в городах Италии (включая Сан Никколо) и Германии применительно к местным реалиям; 3) направление молодых россиян для обучения за рубежом.

Решение о том, чтобы опубликовать работы, раскрывающие особенности российской системы общего образования, ее достоинства, было принято российским правительством в середине XIX в. Выдающиеся соотечественники за рубежом содействовали появлению таких публикаций, писали статьи сами. Такие работы проводились под руководством С. С. Уварова. Содействовал появлению статей россиян в популярной парижской газете «Дебаты» Анатолий Николаевич Демидов, заслуживший высокую оценку своей деятельности со стороны С.С. Уварова [2, д. 208, л. 13–13 об].

Следует отметить, что практика направления молодых людей для обучения за рубежом династии Демидовых была положена Николаем Никитичем Демидовым с 1815 г., который направил группу мальчиков в Италию для обучения в школе и театральному искусству [2, д. 70, л. 65–67]. Эту традицию продолжил и развил Анатолий Николаевич Демидов, направивший Федора Шорина и Григория Швецова в 1834 г. на обучение горному делу в Швецию, однако прежде эти молодые люди поступили и несколько лет обучались в школе в Филипстаде [8, оп. 8, д. 608]. Братья Павел и Анатолий Николаевичи Демидовы постоянно направляли и оплачивали обучение разным ремеслам молодых россиян за рубежом, нередко начиная с получения начального образования [2, д. 320, л. 1–5].

Традицию основания школ совместного обучения в зарубежных городах (прежде всего, Италии и Германии) династии Демидовых также основал Николай Никитич Демидов и развил Анатолий Николаевич Демидов. В городе Сан-Никколо Н. Н. Демидов учредил школу совместного

обучения, программы для которой были разработаны российскими и итальянскими педагогами. А. Н. Демидов дополнил школу мастерскими и шелкопрядной фабрикой, с тем чтобы сочетать со школы обучение теории и практики и выпускники школы были готовыми специалистами для работы на фабрике [2, д. 172, л. 47–48].

Исследование практик, которые были внедрены Демидовыми как государственными и общественными деятелями в XIX в. по представлению общественности за рубежом достижений в области становления и развития российской системы общего образования посредством публикации статей в популярной прессе и внедрению этих практик в возводимых с их помощью школах в ряде европейских городов, позволяет установить, что подобные меры приносили результат по формированию положительного образа России. Россия с XIX в. является ведущим актором, способным оказывать влияние на ход важных процессов на международной арене, и налаживание гуманитарных связей в рамках инструмента мягкой силы, формирование положительного образа России за рубежом, в том числе в области образования, науки, культуры, способствовало укреплению позиции России в системе внешних сношений. Демидовы, колыбелью которых стал Урал, были выдающимися личностями, принимаемыми при дворах ведущих держав, и их деятельность по представлению достижений в области развития российской системы общего образования и их внедрению с учетом специфики реалий тех иностранных государств, в которых Демидовы постоянно проживали, создавала как репутацию Демидовых как выдающихся меценатов, благотворителей, так и России как просвещенной евразийской державы. Изучение подобной практики не утрачивает актуальности и в настоящее время, как в рамках патриотического воспитания посредством изучения достижений соотечественников, так и в рамках принятия внешнеполитических мер по внедрению инструментов мягкой силы по созданию положительного образа России в гуманитарной сфере.

Список литературы

1. Аронов А. А. К вопросу о ментальности отечественной культуры: развитие рывками // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2015. – № 1 (63). – С. 38–45.
2. Государственный архив Свердловской области (ГАСО). – Фонд 102 «Демидовы, заводоладельцы». 1702–1915 гг. – Оп. 1. – Д. 95–354.
3. Довженко В. Н. Национальная безопасность России и бизнес: исторический аспект // Морской сборник. – 2010. – № 2 (1955). – С. 33–42.
4. Иксанова Г. Благодеяние – мира высший удел... // Ватандаш. – 2016. – № 7 (238). – С. 95–99.

5. Кондратьев С. Рец. на: P. Dukes. a history of the Urals: Russia's crucible from Early Empire to the Post-Soviet era. London: Bloomsbury Academic, 2015. – 249 p. // Российская история. – 2017. – № 1. – С. 211–214.
6. Митина И. Д., Егорова Е. В., Гудошник Т. В. Меценатство в России как социокультурное явление // Симбирский научный вестник. – 2017. – № 1 (27). – С. 121–128.
7. Мосионжик Л. Как становятся европейцами // Свободная мысль. – 2014. – № 4 (1646). – С. 15–34.
8. Российский государственный архив древних актов (РГАДА). – Фонд 1267 «Демидовы, владельцы металлургических заводов на Урале и в Сибири и имений в центральных и южных губерниях и в Италии».

Грибан Ирина Владимировна,

кандидат исторических наук, доцент, директор центра поддержки проектов и инициатив, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; gribanirina@gmail.com

Грибан Олег Николаевич,

кандидат педагогических наук, доцент, начальник управления цифровизации образования, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; gribanoleg@gmail.com

**ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К СОХРАНЕНИЮ
ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ О СТАЛИНГРАДСКОЙ БИТВЕ
В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ: ОПЫТ УРГПУ¹**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Великая Отечественная война; историческая память; политика памяти; Сталинградская битва; методика преподавания истории; образ прошлого; студенты

АННОТАЦИЯ. В 2023 г. в России отмечается несколько памятных дат военной истории: 80-летие победы в Сталинградской битве, 80-летие Курской битвы, на Урале особое внимание уделяется празднованию 80-летия народного подвига по формированию Уральского добровольческого танкового корпуса. В условиях, когда исчезает живая, настоящая память о войне, основанная на личных воспоминаниях участников событий, все более актуальной становится проблема преподавания истории Великой Отечественной войны. Особую роль в формировании представлений о прошлом играют педагогические вузы. От подготовки сегодняшних студентов зависит тот образ прошлого, который будущие учителя будут передавать детям в школе. В статье описывается опыт работы Уральского государственного педагогического университета, направленной на формирование и сохранение памяти о Сталинградской битве. Методологической основой исследования является концепция исторической памяти, согласно которой одним из основных источников формирования представлений о прошлом является система школьного исторического образования.

Griban Irina Vladimirovna,

Candidate of History, Associate Professor, Director of the Center for Support of Projects and Initiatives, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Griban Oleg Nikolaevich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Digitalization of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

¹ Статья подготовлена при поддержке научного гранта УрГПУ (проект «История и историк в цифровую эпоху: новые формы репрезентации прошлого и проблема объективности»).

A PRACTICAL-ORIENTED APPROACH TO PRESERVING THE HISTORICAL MEMORY OF THE BATTLE OF STALINGRAD IN THE STUDENT ENVIRONMENT: USPU EXPERIENCE

KEYWORDS: The Great Patriotic War; historical memory; memory politics; Battle of Stalingrad; methods of teaching history; image of the past; student

ABSTRACT. In 2023, Russia celebrates several memorable dates in military history: the 80th anniversary of the victory in the Battle of Stalingrad, the 80th anniversary of the Battle of Kursk, in the Urals, special attention is paid to the celebration of the 80th anniversary of the national feat in the formation of the Ural Volunteer Tank Corps. In conditions when the living, real memory of the war, based on the personal memories of the participants in the events, disappears, the problem of teaching the history of the Great Patriotic War becomes more and more urgent. Pedagogical universities play a special role in shaping ideas about the past. The image of the past that future teachers will transmit to children at school depends on the preparation of today's students. The article describes the experience of the Ural State Pedagogical University, aimed at the formation and preservation of the memory of the Battle of Stalingrad. The methodological basis of the study is the concept of historical memory, according to which one of the main sources for the formation of ideas about the past is the system of school history education.

2 февраля 2023 г. Россия отмечала день воинской славы – 80-летие разгрома советскими войсками немецко-фашистских войск в Сталинградской битве, ставшей поворотным сражением не только Великой Отечественной, но и всей Второй мировой войны. Чем больше времени отделяет нас от событий 1941–1945 гг., тем более абстрактной является память о них. Все актуальнее становится вопрос о том, в каких формах и с помощью каких выразительных средств должна транслироваться сегодня память о войне? Как передать подрастающему поколению (так называемому поколению Z), далекому от реалий того времени, масштаб и трагизм события, поставившего мир на грань катастрофы?

Многочисленные торжественные мероприятия (выставки, конференции, квесты, круглые столы и т. д.), посвящённые памятным датам военной истории, омрачает осознание того факта, что ветеранов войны сегодня уже почти не осталось, и живая, настоящая память о войне, основанная на личных воспоминаниях участников событий, исчезает. Вместе с тем, чем больше времени отделяет нас от Великой Отечественной войны, тем более пристальное внимание уделяется проблемам сохранения исторической памяти. Особую актуальность эта тема приобретает сегодня, в контексте современных событий, когда борьба с памятниками советским солдатам и переписывание истории Второй мировой войны, забвение прошлого приобретают глобальный масштаб. Нельзя не согласиться с мнением В. Д. Камынина, который еще в 2011 г. отмечал, что «чем дальше будет уходить в прошлое Великая Отечественная война, тем актуальнее и острее будет вставать проблема исторической памяти о ней... Наличие современного

внешнеполитического и внутриполитического дискурса по поводу исторической памяти о войне доказывает, что Великая Отечественная война никогда не будет только прошлым, только экстремальным историческим опытом – она присутствует в настоящем» [4, с. 59].

Задача сохранить память о войне, сформировать уважительное отношение к истории страны, является одной из приоритетных в системе воспитательной работы Уральского государственного педагогического университета. Решить эту задачу позволяет комплекс проектов и мероприятий, в реализацию которых традиционно включается большое количество студентов – будущих учителей, от которых во многом зависит, что и как будут помнить о прошлом сегодняшние школьники.

Один из ключевых проектов УрГПУ с 2012 г. – проект «Живая история» (живаяистория-россии.рф). В течение нескольких лет на основе воспоминаний уральцев был создан уникальный цикл документальных сорокаминутных фильмов по истории Великой Отечественной войны, посвященных 70-летию победы в Сталинградской, Курской битвах, народному подвигу по формированию Уральского Добровольческого танкового корпуса, освобождению республики Беларусь. Размещенные на сайте проекта «Живая история» и доступные для бесплатного скачивания, эти фильмы способствуют формированию коллективной памяти о Великой Отечественной войне и выполняют коммеморативную функцию [7; 9].

Фильм «Сталинград! Ты весь – Победа жизни» был снят к 70-летию битвы, когда еще были живы уральцы – участники этого легендарного сражения. Документальный фильм, основанный на воспоминаниях 9 ветеранов Великой Отечественной войны, был распространен в средних и высших учебных заведениях Свердловской области, а также размещен для скачивания на сайте живаяистория-ургпу.рф в разделе «Медиа» [6].

Уникальность проекта заключается в том, что сбор и обработка материала, монтаж фильмов осуществлялся студентами и преподавателями УрГПУ. В процессе беседы каждый ветеран мог рассказать обо всем, что ему удавалось вспомнить, однако акцент был сделан на информации о конкретных событиях и эпизодах. В качестве опорных ветеранам задавались следующие вопросы:

1. Как Вам запомнилось начало войны?
2. Когда война началась для Вас?
3. Расскажите о самом запомнившемся эпизоде войны.
4. Какие героические поступки однополчан запомнились?
5. Каким был солдатский быт?
6. Опишите минуты отдыха. Какие песни пели (многие напевают), какие письма писали, получали ли ответные письма из дома?
7. Где и как встретили День Победы? Какие чувства испытывали?
8. Что бы Вы могли пожелать подрастающему поколению?

Таким образом, реконструкция событий основана полностью на воспоминаниях ветеранов. За 40 минут просмотра фильма зрители узнают о войне из уст ее участников. Память о войне оживает и предстает перед школьниками и студентами XXI в. такой, какой ее сохранили ветераны. Представленные таким образом, воспоминания о войне стали бесценным и уникальным методическим материалом для проведения занятий по истории России [7, с. 201].

Память об истории Великой Отечественной войны в целом и Сталинградской битве как важнейшей ее составляющей сохраняется в десятках школьных музеев Екатеринбурга и Свердловской области и в «профессиональных» музеях – государственных, муниципальных и ведомственных. Тема Сталинградской битвы традиционно находит отражение как в постоянных экспозициях, так и в тематических выставках. 21 декабря 2022 г. в Уральском государственном педагогическом университете состоялось открытие музея памяти педагогов-фронтовиков, созданного в рамках реализации проекта «Драйверы образования: создание креативного музейно-выставочного пространства в педагогическом вузе» при поддержке Министерства просвещения РФ и Федерального агентства по делам молодежи.

Экспозиция посвящена студентам и преподавателям Свердловского государственного педагогического института – людям, которым предстояло освоить мирную «профессию дальнего действия» – стать учителями, но война разрушила их планы. Представленная в интерактивной форме история отдельных участников войны, сверстников современных студентов, позволяет в буквальном смысле слова погрузиться в прошлое, на эмоциональном уровне «прожить» судьбы конкретных людей. В настоящее время сотрудникам музея истории УрГПУ достоверно известны имена 8 студентов и педагогов СГПИ – участников Сталинградской битвы. Пожелтевшие от времени листы бумаги и потертые фотографии хранят память о тех, кто своими глазами видел руины Сталинграда.

В новой музейной экспозиции история Сталинградской битвы раскрывается через судьбы студентов СГПИ Анастасии Березиной, Натальи Атамских, Александра Ромаева, преподавателей вуза Анатолия Константиновича Перова, Александра Максимовича Лушников. Так, Александр Васильевич Ромаев, выпускник физико-математического факультета, погиб 7 сентября 1942 г., когда противник перешёл в наступление по всему фронту, пытаясь захватить Сталинград штурмом.

Березина Анастасия Федоровна – студентка естественно-географического факультета СГПИ. Летом 1942 г., когда враг рвался к Сталинграду и Кавказу, воинская часть, где служила Ася, была переброшена на Запад. Участвовала в боях на подступах к Сталинграду в составе 21 армии Донского фронта с 2.08. по 28.08.1942 г. и в прорыве и окруже-

нии Сталинградской группировки немцев в составе 65 Армии Донского фронта с 19.11. по 27.12.1942 г. [11]. Эта хрупкая девушка спасла жизни многих бойцов и прошла почти всю войну и погибла 23 апреля 1945 г., не дожив до Победы считанные дни. В декабре прошлого года студентам и преподавателям УрГПУ в рамках реализации проекта «Память. Молодежь. Поиск» удалось поработать в Центральном архиве министерства обороны. И там были найдены уникальные документы по истории подразделения, в составе которого воевала Анастасия Березина – журналы боевых действий и списки личного состава для выдачи денежного довольствия.

Посетителям музея зачитываем данные из наградного листа: «Тов. Березина работает в госпитальном взводе 880 МСБ с начала формирования дивизии на должности медсестры. За время своей работы она показала себя добросовестной сестрой, любовно ухаживающей за ранеными и больными. В течение 3-х-летней своей работы в госпитальном взводе она не только окружала материнской любовью тяжелейших раненых и больных, но и являлась активным донором, дала несколько литров своей крови на спасение раненых и больных. Только за последнюю боевую операцию при овладении городом Познань она ухаживала и обслуживала 130 чел. Тяжело раненых, которые лежали в госпитальном взводе, и несколькими из них давала свою кровь во время хирургической операции. Достоянна правительственной награды орден «Красная звезда» [10]. Интересный факт: за почти 4 года участия в войне Анастасия Березина только один раз получила на руки причитающееся ей денежное довольствие, остальные средства она ежемесячно добровольно отправляла в фонд обороны. Удалось найти в архиве и точное указание о месте захоронения гвардии старшего сержанта медслужбы Анастасии Березиной – д. Хейдекруг под Берлином.

Не могут оставить равнодушными воспоминания фронтовиков о Сталинградской битве. Перов Анатолий Константинович (1908–1974 гг.), кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой психологии, заместитель ректора по научной работе, проректор по научной работе СГПИ, отличник народного просвещения, так вспоминал одну из первых атак на Мамаевом кургане: «Сигнал «вперед!» ... Тело будто одеревенело, прилипло к земле. Кажется, никакая сила не оторвет. Вдруг – четкая мысль: «Я же не трус» ... И злость: другие-то могут встать. И неожиданная решимость – словно пружиной вскинуло... После боя почувствовал: больше такое не повторится» ... [8, с. 88].

Интересно, что и в экстремальных условиях войны наши студенты и педагоги продолжали оставаться учителями, исследователями, учеными. Так, после окончания войны в 1946 году Анатолий Константинович защитил диссертацию по теме «Психология смелости и страха в связи с проблемой характера», в основе который был опыт, пережитый на фронте.

В боях под Сталинградом от начала до конца участвовал Александр Максимович Лушников. В последствии – кандидат педагогических наук, профессор, проректор по научной работе СГПИ, почти 60 лет отдал педагогической и научной деятельности, около 40 из которых проработал в нашем вузе. Александр Максимович вспоминал о своем боевом пути:

«Для меня война началась с 1942 года, когда я сел в свой первый военный эшелон. Вообще-то, 17-летних на войну не брали, пришлось пройти несколько комиссий, доказывая, что я могу воевать. Ехали дружно, шутили, разговаривали, гадали, в какой род войск попадем. Я был уверен, что буду танкистом – об этом шла речь в обкоме комсомола, когда давали согласие на мой уход на фронт. К тому же в школе нас, комсомольцев, обучили работать на тракторе, и поскольку я овладел этой машиной, то решил, что и с танком справлюсь... В июле немецкие войска стали наступать на Сталинград, и нас срочно отправили туда. Следы войны увидели сразу: над головой летали самолеты, лежали непогребенные тела солдат, земля была изрыта следами от бомбежек. На подступах к Сталинграду мы заняли Сиротинский плацдарм. События развивались стремительно – мы приготовились обороняться с запада, а враг ударил с востока: шли танки и автоматчики. Штаб полка в спешном порядке эвакуировался, наш взвод остался обороняться, но вскоре поступила команда отступать. Под покровом ночи мы перелесками и оврагами вышли на берег Дона, переправились через реку и попали на своих – I гвардейскую дивизию. В боях под Сталинградом участвовал до конца. В памяти остались бесконечные бомбежки, обстрелы, особенно тяжелым был сентябрь 1942 г. В сентябре – ноябре противник предпринимал яростные попытки выйти на Волгу. Наконец, 11 ноября немцы были отбиты, а 19 началось контрнаступление советских войск, завершившееся окружением 22 дивизий противника... Главный вопрос для меня – как я смог уцелеть в тех тяжелых боях, когда вся телогрейка была рваной от осколков? Один сослуживец, мы его прозвали «провидцем» за умение определять по виду солдат, погибнет он или нет, сказал мне тогда: «Тебя побережёт солдатская удача»... [5].

Большое внимание в УрГПУ уделяется и использованию потенциала ведущих музеев города в работе по сохранению исторической памяти. Так, обучающиеся УрГПУ стали первыми посетителями выставки «Сталинград. История Победы», открытие которой состоялось 2 февраля 2023 г. в мультимедийном историческом парке «Россия – моя история. Свердловская область». Студенты вуза принимают участие и в традиционных памятных мероприятиях: возложении цветов к Широкореченскому мемориалу, тематических лекциях, работе киноклуба «Двадцать пятый кадр».

В рамках проекта «Путь к Победе: исторический турнир в формате квеста» была разработана посвященная Сталинградской битве игра для школьников и студентов. Отметим, что в последнее время форма квеста

как средства изучения истории войны вызывает дискуссии. На наш взгляд, организаторам подобных игр следует очень внимательно относиться и к выбору темы квеста, и к содержанию заданий. Вместе с тем, необходимо учитывать, что чем дальше от нас в прошлое уходят события Великой Отечественной войны, тем все более абстрактными и менее значимыми кажутся они представителям молодого поколения. Для того чтобы современные школьники и студенты занялись изучением истории, она должна быть интересной и интерактивной. При правильном подходе, качественно отобранном материале, выверенных и интересных заданиях, исторические квесты могут быть эффективной формой занятий со школьниками и студентами, которая позволяет пробудить интерес к военной истории России, актуализировать знания, обратить внимание на важнейшие события и даты. Например, одно из заданий квеста, разработанного студентами и сотрудниками УрГПУ, предполагает участие в виртуальной экскурсии по музею-заповеднику «Сталинградская битва» – одному из современных и интересных онлайн-музеев страны. Детально проработанная виртуальная экскурсия предоставляет уникальную возможность каждому жителю страны в любое время суток посетить музей (<http://new.stalingrad-battle.ru/>) [3, с. 30]. В музейный комплекс входят семь объектов культурного наследия, среди которых – музей-панорама, построенный на месте высадки в 1942 году 13-й гвардейской стрелковой дивизии генерал-майора Александра Родимцева, Мамаев курган – ключевая позиция в обороне Сталинграда, и 85-метровое изваяние «Родина-мать зовет!», ставшее символом Великой Победы.

Одним из важнейших направлений работы по сохранению исторической памяти является поисковая деятельность. В Свердловской области активно развивается студенческое поисковое движение [2, с. 87–90]. В 2022 г. на площадке УрГПУ был создан молодежный поисковый центр (<https://vk.com/anompz>). В августе – октябре 2022 г. более 30 бойцов студенческих поисковых отрядов Екатеринбурга приняли участие в двух поисковых экспедициях под Волгоградом. С 15 июля по 2 августа 2023 г. в д. Кузьмичи Городищенского района Волгоградской области состоялась VI-я Межрегиональная «Вахта Памяти» студенческих поисковых отрядов «Сталинградский фронт». В результате проведённых поисковых работ были найдены останки 20 бойцов и командиров Красной армии. С 24 октября по 4 ноября 2023 г. в Городищенском районе Волгоградской области прошла VII-я Межрегиональная поисковая экспедиция «Студенческая Вахта Памяти», в которой также принимали участие студенты УрГПУ. Для работы был выбран участок наступления 1-й Гвардейской и 24-й Армий в сентябре 1942-го года. Поисковикам пришлось работать на фоне дождливой осенней погоды и труднопроходимых дорог до места проведения раскопок, но несмотря на это, участники экспедиции достиг-

ли поставленных целей. Общими усилиями поисковиков из 12 регионов России обнаружили останки 46 бойцов и командиров Красной Армии. Для участников из Свердловской области особенно значимым событием стало то, что удалось найти останки земляка – Старкова Владимира Ильича, 1906 года рождения. В настоящее время идет поиск его родственников.

Бойцы студенческих поисковых отрядов не только ежегодно участвуют в поисковых экспедициях по местам боев Великой Отечественной войны, но и ведут исследовательскую работу. При помощи архивных данных, электронной базы данных «Память народа» студенты по крупицам собирают информацию о судьбах участников Великой Отечественной войны, погибших и пропавших без вести. С января 2023 г. реализуется проект «Архивная среда», в рамках которого участники поискового движения работают с электронными базами данных и готовят ответы по запросам на установление судьбы погибших или пропавших без вести защитников Отечества (https://vk.com/anompz?w=wall-212420911_186).

Тема Сталинградской битвы освещалась преподавателями университета в рамках реализации федерального проекта «Разговор о важном». При поддержке Российского общества «Знание» лекции по истории Сталинградской битвы были проведены не только в УрГПУ, но и в нескольких колледжах Екатеринбурга.

Чем дальше в прошлое уходит война, тем сложнее рассказать молодежи о том, как это было, сложнее вызвать эмоции [1]. Именно поэтому так важно, чтобы память о таких героических страницах прошлого, как история Сталинградской битвы, присутствовала в образовательном и музейном пространстве, в проектной деятельности, которая позволяет вовлекать студентов в активный процесс изучения и осмысления прошлого, дает возможность «прикоснуться к истории», почувствовать значимость этих событий для региона, родного села, своей семьи.

Список литературы

1. Грибан И. В. Историческая память как исследовательская проблема: анализ современных подходов // Бюллетень науки и практики. – 2016. – С. 334–342.
2. Грибан И. В., Савчук Т. П. Развитие поискового движения как направление государственной политики по сохранению памяти о Великой Отечественной войне в России и Беларуси // Вестник Российской нации. – 2020. – № 3 (73). – С. 85–98.
3. Грибан И. В., Соловьева А. А. Репрезентация истории Второй мировой войны в виртуальном музейном пространстве // Формирование общероссийской идентичности в поликультурном социуме: научно-теоретические подходы и образовательные практики: материалы XXVI всероссийских с

- международным участием историко-педагогических чтений / гл. ред. Г. А. Кругликова. – Екатеринбург: [б. и.], 2022. – С. 25–32.
4. Камынин В. Д. Историческая память о Великой Отечественной войне как фактор формирования общественного сознания // Известия Урал. гос. ун-та. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. – 2011. – № 1. – С. 59–65.
5. Народный учитель. – 1985. – № 5.
6. Официальный сайт Всероссийского студенческого патриотического проекта «Живая история». – URL: <http://живаяистория-ургпу.рф/> (дата обращения: 20.12.2022).
7. Память о Великой Отечественной войне: направления, тенденции, практики мемориализации в Беларуси и России / К. А. Антропов, Н. Н. Баранов, И. В. Грибан [и др.]. – Екатеринбург, 2022. – 208 с.
8. Педагогические династии: избранные очерки / под ред. Б. М. Игошева. – Екатеринбург, 2011. – С. 88.
9. Проект «Живая история» – инструмент комплексного формирования гражданской идентичности молодёжи / И. А. Попп, А. И. Бурова, И. С. Попп [и др.] // Начало Второй мировой войны: национальные историографические традиции и историческая память: материалы международной научно-практической конференции / гл. ред. В. Н. Земцов. – Екатеринбург, 2017. – С. 141–148.
10. Центральный архив Министерства обороны РФ (далее – ЦАМО). – Ф. 33. – Оп. 690306. – Д. 2314. – Л. 331.
11. ЦАМО. – Ф. 1234. – Оп. 2. – Д. 16. – Л. 58.

Елисафенко Марина Константиновна,

кандидат исторических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; elisafenko@bk.ru

Протасова Эльвира Евгеньевна,

кандидат исторических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; protasova.elvira62@mail.ru

ПРОЕКТ «МУЗЕЙ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА»: ПЛАНЫ, РЕАЛИЗАЦИЯ, ПЕРСПЕКТИВЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: музейная педагогика; музеи; музейные экспозиции; учебно-воспитательный потенциал; студенты; профессиональные компетенции; проектная деятельность

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрен учебно-воспитательный потенциал музейной среды Екатеринбурга. Авторы дали исторический экскурс становления музейного дела на Урале, дали оценку просветительской миссии экспозиций. В рамках статьи дан анализ осуществления в 2022–2023 учебном году проекта кафедры истории России «Музей как образовательная среда». Авторы наметили перспективы развития музейной педагогики в рамках формирования компетенций будущих педагогов, обучающихся в Уральском государственном педагогическом университете.

Elisafenko Marina Konstantinovna,

Candidate of History, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Protasova Elvira Evgenyevna,

Candidate of History, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

PROJECT “MUSEUM AS EDUCATIONAL ENVIRONMENT”: PLANS, IMPLEMENTATION, PROSPECTS

KEYWORDS: museum pedagogy; museums; museum expositions; educational potential; students; professional competencies; project activity

ABSTRACT. The article considers the educational potential of the museum environment of Ekaterinburg. The authors gave a historical overview of the formation of museum business in the Urals, assessed the educational mission of the expositions. The article analyzes the implementation of the project of the Department of Russian History “Museum as an educational environment” in the 2022–2023 academic year. The authors outlined the prospects for the development of museum pedagogy in the framework of the formation of competencies of future teachers studying at the Ural State Pedagogical University.

Педагоги, как в прошлом, так и в современных условиях, находятся в постоянном поиске наиболее эффективных средств передачи накопленных человечеством знаний. К разряду наиболее важных образовательных задач можно отнести создание условий для формирования устойчивого стремления обучающихся к самообразованию, потребности в познавательной деятельности. В настоящее время эта задача достижима не только средствами школьной педагогики, но и использованием широко развитой сети просветительских учреждений.

Использование визуальных средств обучения, в том числе музейных экспозиций, является исторической традицией для отечественной системы образования. Практика использования музейной среды для стимулирования познавательного интереса у населения сформировалась во второй половине XIX века. У ее истоков стоит коллектив краеведов-подвижников, объединившихся в 1870 году в Уральское общество любителей естествознания (УОЛЕ), бессменным председателем которого был Онисим Егорович Клер. Стараниями членов УОЛЕ 27 декабря 1888 года в Екатеринбурге был открыт краеведческий музей, преемником которого является Свердловский областной краеведческий музей имени О. Е. Клера.

Массовый характер музейное дело на Среднем Урале стало принимать в результате просветительской деятельности земских гласных. По их инициативе с конца XIX в. при земских школах края стали открываться учебные музеи, которые выполняли несколько функций. С одной стороны, они способствовали расширению эрудиции учащихся, давали наглядное представление об изучавшихся на уроках явлениях и предметах доселе детям неизвестных, способствуя более эффективному овладению содержанием школьных предметов.

С другой стороны, школьные музеи зачастую становились центрами провинциальной культурной жизни. На их базе для взрослого населения проводились народные чтения, лекции с использованием «волшебного фонаря» (предтеча кинематографа), которые не только информировали о происходивших в жизни изменениях, но и направляли население к самообразованию, посещению библиотек, научно-популярных лекций и т. д.

Организаторы музейных экспозиций считали, что «...суммою положительных знаний искореняют не только те предрассудки, которые касаются явлений природы, но и те, которые гнетут крестьянское хозяйство, истощают естественное богатство края, и тем необратимо влекут население к всеобщей бедности и нищете» [1, с. 284].

Публичные музеи, а тем более школьные, безусловно, не были обычным явлением в уральских губерниях. На их открытие и содержание требовались значительные средства при сомнительной окупаемости, как правило, они открывались и работали на общественных началах по инициативе энтузиастов-краеведов, их фонды складывались из материалов,

собранных статистическими комитетами, земствами и научными обществами, например, УОЛЕ, Пермской ученой архивной комиссией. Эти музеи сыграли заметную роль в просвещении провинциального населения. Несмотря на указанные обстоятельства, в конце XIX в. музеи были открыты при 142 школах Пермской губернии, в Уфимской – 42 [6, с. 86–87, 102–103]. Параллельно были открыты краеведческие музеи в Екатеринбурге, Уфе, Миассе, Златоусте, Кыштыме, Сарапуле, Слободском, Кукарке, Осе, Шадринске, Оханске, Красноуфимске [2, с. 39].

В советский период музейное дело, как средство идеологической пропаганды, оказалось «под крылом» партийно-государственного руководства, оно приобрело поистине массовый характер. Сеть государственных музеев системы Министерства культуры включала более 1500 музеев, помимо государственных действовали десятки общественных музеев боевой и трудовой славы, истории предприятий, мемориальные и школьные музеи. В 1983 году только в Свердловске для посещения были доступны 20 государственных музеев [5, с. 140–153]. Они использовались по большей части для воспитательной работы среди школьников, т. к. посещались, главным образом, по значимым календарным датам – День Победы, 23 февраля – по инициативе выступали учителя. В пропагандистско-просветительской деятельности музеев использовался неизменный набор средств: экскурсии, лекции, тематические вечера.

В современных условиях просветительская миссия музеев расширилась. Конкурентная борьба с агрессивно наступающим виртуальным пространством заставляет музеи искать новые способы деятельности, в т.ч. за счет внедрения инновационных методик и цифровых технологий. Интерактивность стала ключевым вектором в работе с посетителями. Именно деятельностный подход позволяет развивать музейную педагогику, включать ее в учебно-воспитательный процесс всех ступеней отечественного образования, в том числе и высшего. Такая целевая установка полностью коррелируется с указанием ФГОС ООО на реализацию «системно-деятельностного подхода обеспечивающего системное и гармоничное развитие личности обучающегося, освоение им знаний, компетенций, необходимых как для жизни в современном обществе, так и для успешного обучения на следующем уровне образования, а также в течение жизни [3].

Музейная педагогика всегда входила в арсенал преподавателей кафедры истории России. В процессе изучения исторических дисциплин, а также осуществления воспитательной работы использовались площадки музеев Екатеринбурга. В рамках базовой дисциплины, которую изучают на первом курсе обучающиеся всех направлений и профилей, ежегодно организовывались практические занятия в мультимедийном парке «Россия – моя история», Свердловском областном краеведческом музее, Му-

зее истории Екатеринбурга и др. Студенты, обучающиеся по профилю «История», проходят учебную практику в музеях, с которыми были заключены договоры.

В 2022–2023 учебном году коллектив кафедры сотрудничество с музеями города перевели в разряд комплексного проекта «Музей как образовательная среда». В его рамках было запланировано регулярное сотрудничество с музеями Екатеринбурга, составлен план посещения обучающимися экспозиций. На практике проект приобрел более сложную структуру, в него включились, как студенты-историки, так и других направлений и профилей. Студенты выступили не только в роли пассивной аудитории, объекта для музейных работников, но и сами оказались на месте организаторов экскурсионной работы и непосредственных гидов по экспозиции.

В частности, в октябре-ноябре 2022 года обучающиеся группы ИО-2031 по профилю «История и Обществознание» получили возможность поработать на волонтерской основе гидами по выставке «Нюрнберг-Токио-Хабаровск. Без срока давности», организованной по инициативе Министерства международных и внешнеэкономических связей Свердловской области (СО), Министерства культуры СО, Управления архивами СО, Свердловского областного краеведческого музея имени О. Е. Клера, Управления ФСБ России по СО, Уральского государственного экономического университета и Уральского государственного педагогического университета.

По окончании музейного волонтерства был проведен опрос среди участников. По мнению студентов, полученный опыт способствовал формированию ряда общекультурных и профессиональных компетенций и дал ряд положительных результатов:

- помог научиться структурировать информацию и отбирать «самое интересное», чтобы заинтересовать слушателей еще больше данной выставкой;

- пополнился багаж знаний о послевоенном решении проблем нацизма и милитаризма;

- позволил преодолеть страх выступления перед незнакомой аудиторией;

- приобретен опыт общения с детьми подростками;

- повысились навыки организаторской работы.

Опыт выявил и ряд проблем в организации учебного процесса. 42% опрошенных отметили, что существенной помехой для подготовки экскурсии стало незнание методики ее организации. Другими словами, эффективность работы могла быть выше, если бы в учебный план профиля «История и Обществознание» были бы включены такие теоретические дисциплины как «Музееведение» или «Музеология».

В рамках проекта «Музей как образовательная среда» традиционно ряд практических занятий проводится в стенах музеев и выставочных комплексов, в частности, по дисциплине «История культуры России XX в.», которую освоили обучающиеся профиля «Биология и Химия». Практика показала эффективность максимального приближения студентов к изучаемым объектам культуры. Художественные галереи позволили почувствовать энергетику российских и советских художников, сравнить различные живописные приемы, узнать историю их создания, пережить эмоциональные потрясения.

По мнению студентов: «Данные занятия вдохнули в нас глоток той части жизни – культуры – которую мы забываем в суете обычных дней», «Появилась мотивация не только посещать данные заведения, но и больше изучать историю искусства разных веков».

Музейная педагогика решает ряд учебно-воспитательных задач в процессе обучения, формируя запланированные компетенции, она дает и «пищу» для их дальнейшей профессиональной деятельности. Будущие педагоги получают, прошедшие через музейную педагогику, получают представление о просветительском потенциале Екатеринбурга, который может быть использован во внеурочной работе. Студенты, непосредственно включившиеся в этот процесс, имеют возможность сформировать собственную методическую базу для учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях. Наконец, использование технологий музейной педагогики позволяет сформировать у будущих педагогов качеств, соответствующих профессиональному стандарту [4].

В этой связи коллектив кафедры истории России предполагает расширять рамки проекта, привлекая обучающихся к волонтерской работе на локальных площадках музеев в течение года, в разовых мероприятиях. Например, уже достигнуты договоренности о привлечении студентов профиля «История и Обществознание» на Ночи музеев. Для повышения теоретической подготовки этой работы на кафедры будут организованы консультации.

В настоящее время образовательные возможности музеев существенно расширились. Кроме традиционной роли хранителей памяти о прошлом, которая удовлетворяет познавательные и эстетические потребности человека, музей способствует формированию культуры индивидуума. Взаимодействие с выставленными материалами и личностью экскурсовода позволяет посетителям почувствовать дух эпохи, осознать, что история человечества непрерывна, что наша жизнь, наша эпоха, наша культура есть непосредственное продолжение жизни людей того далекого времени с их предметами искусства, предметами быта, орудиями труда. Погружению в прошлое способствует деятельностный подход, интерактивные формы знакомства с предметным и знаковым миром разных эпох.

Такой подход к повышению привлекательности своих экспозиций для посетителей характерен для ведущих музеев Екатеринбурга. Кроме уже упомянутых следует назвать Художественный музей Эрнста Неизвестного, Центр «Эрмитаж-Урал», Объединенный музей писателей Урала и многие другие, в чьих арсеналах существуют десятки интерактивных занятий, цифровых интерактивных средств, ориентированных на различный возраст экскурсантов.

При выборе методов обучения и воспитания не только школьному учителю, но и вузовскому преподавателю стоит учитывать изменения, произошедшие в процессе восприятия информации современным поколением, которое отдает предпочтение аудиовизуальным средствам. В этой связи есть смысл более широко использовать музейно-педагогическую технологию, как развивающую интеллект, культурный уровень, интерес к предмету, дающую дополнительный инструмент для познания мира.

Список литературы

1. Доклады Вятской губернской земской управы II очередному губернскому собранию. – Вятка: Б. и., 1869.
2. Краткий обзор деятельности Вятского губернского земства за 35 лет. Вып. 1. – Вятка: Вят. губ. зем., 1906. – 112 с.
3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64101). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/ (дата обращения: 30.01.2023).
4. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н. – URL: <https://base.garant.ru/70535556/#friends> (дата обращения: 30.01.2023).
5. Свердловск. Справочник-путеводитель. 1983 год. – Свердловск: Средне-Уральское книжное издательство, 1983. – 239 с.
6. Статистические сведения по начальному образованию в Российской империи = Statistische Nachrichten über das Elementar-Schulwesen in Russland / М-во народного просвещения. – СПб.: издание Департамента народного просвещения, 1898–1908.

Замов Эдуард Александрович,

кандидат исторических наук, доцент кафедры востоковедения, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620000, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; ZamovEA@yandex.ru

ПЛАН РЕФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЖОВАННИ ДЖЕНТИЛЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: философия образования; философско-образовательные теории; реформы образования; итальянский фашизм; идеализм; либеральная идеология

АННОТАЦИЯ. Бурное развитие электронных технологий приводит к изменениям в экономике, политике, культуре. Образование тоже не остается в стороне от этих процессов. При этом вновь, как и сто лет назад, либеральная идеология вынуждена держать исторический экзамен и выдерживать конкуренцию с альтернативными теориями. В этой связи оправдан интерес к нелиберальным проектам реформ образования, таким, как, например, план реформ образования Джованни Джентиле. Статья рассматривает данный план как часть мировой философии образования, прослеживает связь воззрений Дж. Джентиле на образование с философско-образовательными теориями прошлого и настоящего.

Zamov Eduard Aleksandrovich,

Candidate of History, Associate Professor of the Department of Oriental Studies, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

GIOVANNI GENTILE'S EDUCATION REFORM PLAN

KEYWORDS: philosophy of education; philosophical and educational theories; education reforms; Italian fascism; idealism; liberal ideology

ABSTRACT. The rapid development of electronic technologies leads to changes in the economy, politics, and culture. Education also does not stay away from these processes. At the same time, again, as a hundred years ago, liberal ideology is forced to take a historical exam and compete with alternative theories. In this regard, interest in illiberal education reform projects, such as, for example, the Giovanni Gentile education reform plan, is justified. The article considers this plan as part of the world philosophy of education, traces the connection of the views of J. Gentile on education with philosophical and educational theories of the past and present.

Бурное развитие электронных технологий приводит к изменениям в экономике, политике, культуре. Образование тоже не остается в стороне от этих процессов. При этом вновь, как и сто лет назад, либеральная идеология вынуждена держать исторический экзамен и выдерживать конкуренцию с альтернативными теориями. В этой связи оправдан интерес к нелиберальным проектам реформ образования, таким, как, например, план реформ образования Джованни Джентиле. Джентиле представлял одно из самых интересных и неоднозначных фигур итальянской по-

литики и науки первой половины XX века. Один из ведущих итальянских философов и одновременно один из столпов фашистского режима в качестве министра образования, убитый в 1944 году итальянскими партизанами – таков его жизненный путь в самом кратком изложении. Такие талантливые люди много сделали для укрепления фашистского режима в Италии, после краха которого их научный опыт был предан анафеме. Но с 60-х гг. XX века наследие Джентиле активно изучается. В этой связи интерес вызывает его работа «Реформа образования», представляющая план реформы образовательной системы страны. А. Грамши, оценивая деятельность Джентиле в качестве министра и сравнивая его с его предшественником на этом посту Б. Кроче, отмечал: « Джентиле повел себя менее лицемерно и более последовательно, снова введя преподавание [религии] в начальной школе (реальные меры превзошли планы Джентиле, преподавание религии было распространено и на среднюю школу), и выдвинул в качестве обоснования этого своего шага гегелевскую концепцию религии как философии детства человечества, которая в применении к современности превратилась в чистый софизм, в способ оказать услугу клерикализму» [1. с. 257].

В начале своего плана Джентиле отмечает: «Однако что такое сомнение, как не неудовлетворенность тем, что нам известно, и неудовлетворенность нашим способом познания, и побуждение к дальнейшему исследованию, к лучшему и более полному обучению, к самоанализу, к исследованию собственных чувств, нашего собственного характера и побуждение к широте взглядов, к радушной восприимчивости ко всем предложениям и всем поучениям, которыми жизнь постоянно щедро осыпает нас?» [3]. В данном случае Джентиле выступает как последователь картезианской философии (примечательно, что в СССР его рассматривали в качестве субъективного идеалиста). В качестве цели университетского образования он указывает следующее: «Эта жизнь, которая представляет собой постоянную критику и непрерывный прогресс в обучении, которое никогда не завершается и которое никогда не стремится быть полным, является серьезной и плодотворной целью университета» [3]. Иными словами, в качестве продукта образования Джентиле видит критически мыслящую личность, и источником подобных взглядов следует признать декартовское «Рассуждение о методе». Сам Джентиле писал о Декарте следующее: «Но картезианское сомнение имеет ту ценность, что оно впервые заставило почувствовать мыслящего человека: внутри мысли нужно искать основу всякого знания, которое не было бы простым догматическим знанием» [2]. Примечательно, что в будущем Джентиле твердо перейдет на службу к политическому режиму, основанному на иррационализме, который сам по себе был результатом гранди-

озных успехов современной рационалистической науки, заставившей многих верить, что все возможно.

Далее Джентиле полемизирует со сталинской теорией происхождения нации: «Является ли национальность общей территорией? или это общий язык? или это политическая жизнь, которую наши предки вели сообща? или это накопление воспоминаний, традиций и обычаев, с помощью которых народ оглядывается на свое прошлое, где он никогда не перестает находить себя? Или, возможно, это отношения, которые объединяют всех членов общины в сильную и компактную структуру...? Один или другой из этих элементов или все они вместе, в свою очередь, были предложены и отвергнуты нами с одинаково вескими аргументами. Ибо в каждом случае может быть правдой или ложью, что данный элемент составляет сущность национальности народа или какой-либо исторической ассоциации вообще. Все эти элементы, по отдельности или вместе, могут иметь два различных значения, одно из которых делает их просто случайным содержанием национального сознания, в то время как другое устанавливает их как необходимые, существенные и неизменные составляющие. Ибо они могут иметь просто естественную ценность, а могут иметь моральную и духовную. Наша родная земля, которая вскормила нас в младенчестве, а теперь укрывает тела наших родителей, горы и берега, которые окружают ее и индивидуализируют, – это естественные сущности. Они не созданы человеком; мы не можем претендовать на них и не можем связать с ними свое существование» [3]. Говоря о понятии «нация», Джентиле выступает как идеалист гегельянского толка: «...это акт духовной энергии, посредством которого мы цепляемся за определенный элемент или элементы в сознании той коллективной личности, к которой мы, как мы чувствуем, принадлежим. Национальность заключается не в содержании, которое может варьироваться, а в форме, которую принимает определенное содержание человеческого сознания, когда оно ощущается как составляющее характер нации» [3]. И далее «...это не нечто существующее в природе, а великая духовная реальность. Поэтому, как и все, что есть в духе и для духа, это никогда не факт, готовый к установлению, но всегда миссия, цель, нечто, что должно быть реализовано в действии» [3]. Иными словами, нация есть явление глубоко иррациональное, нематериальное и причины ее появления неясны. В данном случае подобный агностицизм есть проявление позитивистского мировоззрения. Мышление Джентиле глубоко противоречиво – рационализм у него причудливо сочетается с иррационализмом, склонностью понимать национальную идею как чисто духовную реальность, приходящую из ниоткуда. Данный иррационализм представлял собой реакцию на застойную повседневность капитализма с его непременными циклами развития.

Джентиле демонстрирует в своем мышлении итальянский национализм, который не представляет собой нечто новое, но есть повторение идей Рисорджименто, тем более сам Джентиле называет своим учителем Мадзини: «...не только каждый человек должен нести отпечаток своей национальности, но и что нет истинной науки, ни одной человеческой науки, которая не была бы национальной. Древние верили, в соответствии с учением греков, что наука парит за пределами человеческой жизни, над превратностями судьбы смертных, за пределами течения истории, которое обеспокоено фатальными конфликтами ошибок, колебаниями и сомнениями, а также неудовлетворенной жаждой знаний. Истина, возвышенная, чистая, неподвижная и неизменяемая, была для них неизменной целью, к которой стремился человеческий разум, но полностью отделенной от него и трансцендентной. Эта концепция, после двух тысяч лет спекуляций, должна была проявить себя как абстрактная и, следовательно, ошибочная...» [3]. Несомненно, сложно представить себе итальянскую алгебру или немецкую физику. Тем не менее Джентиле указывает: «...наши образовательные реформы, вдохновленные учениями современной идеалистической философии, требуют, чтобы школа была одушевлена и оживлена духовным дыханием отечества [3].

Агностицизм Джентиле проявляется и в его трактовке сущности человеческой личности: «...личность, хотя в идеале она находится за пределами нашего понимания, тем не менее в конкретном она всегда исторична и актуальна и реализует себя в своей имманентной ценности» [3]. На самом деле представляется, что сам исторический процесс – театр взаимодействия духовных сил, оторванных от реального мира.

Примечательно, что Джентиле выступает противником догматической педагогики: «На эту науку смотрят как на непогрешимую, без кризисов, без провалов, без превратностей доктрин, без партий и без национальностей, короче говоря, без истории; ибо история полна этих низменных явлений; и люди, без единого исключения, даже величайшие из ученых, даже возвышенные гении, которые преобразовали или систематизировали знания, все в той или иной мере склонны ошибаться» [3]. И далее: «Эту мифологию преподают в школах, которые слишком часто называют, причем без всякого переносного значения, святынями обучения. Понимаемая как божественно превосходная, как нечто, хотя и раскрываемое исторически в результате последовательных открытий привилегированных умов, ...наука нисходит в школу. Там оно проявляется как человеческое знание и сообщается юным умам, жаждущим вознестись на небеса истины. И поэтому на школу начинают смотреть как на своего рода храм, как на Церковь...» [3]. Джентиле мучительно колеблется между склонностью к рационализму и склонностью к догматизации образования.

Целью образования Джентиле признает следующее: «Противостояние всем абстракциям во имя конкретного духа и свободы – вот наш образовательный идеал» [3]. Стремление выковать свободную личность в процессе образования в данном случае вытекает из догм традиционного итальянского либерализма, сформированного в свою очередь на старинных британских образцах. Другое дело, что деловой эгоизм британского либерала вовсе не характерен для Джентиле: «Таким образом, образование предстало перед нами не как эмпирически наблюдаемый факт, который можно зафиксировать и рассматривать как подчиняющийся естественным законам, а скорее как мистическое формирование сверхиндивидуальной духовности, которая является единственной реальной, конкретной личностью, актуализируемой индивидом. Чтобы понять это, мы должны были освободить его от всякого рода контактов с культурой в ее материалистическом восприятии...» [3]. В данном случае этой сверхиндивидуальной духовностью является сама итальянская нация: «Патриотический характер мероприятия, которое было непосредственной причиной этой работы, побудил меня показать, что общий дух, который объединил нас, был не просто политическим настроением, от которого мы должны избавиться, переступив порог школы. Ибо мы не можем не привнести в класс нашу собственную человечность и нашу живую личность, в которой должно жить содержание нашего преподавания и всего образования. Эта личность, как бы ее ни рассматривали, с какой бы точки зрения ее ни рассматривали, не обладает особой субстанцией, которая не была бы в то же время универсальной, – будь то бытовая, социальная, политическая или какая бы то ни было фаза, на которой она определяется в своем историческом развитии. И поскольку, в этом историческом развитии нашей универсальной личности, наличествует Италия с ее воспоминаниями, увековеченными нашим имманентным чувством, нашим имманентным сознанием и нашей имманентной волей, мы, возможно, не смогли бы быть самими собой, не будь мы в то же время итальянскими просветителями» [3]. Примечательно, что от национальной идеи человек, которого Джентиле видит в качестве продукта образования, вовсе не свободен. Образование по Джентиле должно быть именно патриотическим. Кроме индивидуальной личности, существует еще итальянская нация как мистическая сверхличность.

С точки зрения Джентиле, образование несомненно должно носить клерикальный характер: «Воспитатель должен ощутить и ухватить то бесконечное, над которым проносится каждое его слово, каждый его взгляд, каждый жест. Когда он входит в класс, когда он приближается к ребенку, которому причитается не только великая почтительность, но и сам культ, который проявляется по отношению к божественным вещам, он не может не чувствовать себя возвышенным; он не может не осозна-

вать полностью трудности своего высокого положения и долг преодоления их. Поэтому он должен выбросить из себя все мелочное в своей конкретной личности, все свои заботы и страсти, все свои заунывные повседневные мысли. Он должен стряхнуть с себя угнетающее бремя плоти, которое тянет его вниз; и тогда он откроет свою душу укрепляющей вере, правящему и вдохновляющему Божеству. Человек, который не способен чувствовать в школе святость этого места и своей работы, не годится на роль педагога» [3]. Примечательно, что в тот момент Латеранские соглашения, урегулировавшие отношения между Итальянским королевством и католической церковью, еще не были подписаны. В данном случае стремление к клерикализации образования уже выглядит как отход от традиций Рисорджименто. Это проявление стремления к упорядочиванию либерального государства, показавшего в Италии свою неэффективность, что выразилось в отставании от ведущих стран мира.

Джентиле выступает сторонником компромисса науки и религии: «Идеалом культуры, который возобладавал в девятнадцатом веке с триумфом позитивизма, были наука, натурализм и... религия. Настало время соединить эти два противоположных элемента, и чтобы школа не была ни абстрактно гуманистической в стремлении к искусству, ни абстрактно религиозной и научной, но чтобы она стала тем, чем она является в идеале, и тем, чем она является на практике, когда она эффективно обучает, – философской школой» [3]. В сущности, сама эта идея продиктована идеалами Возрождения, философы которого были не менее религиозны, нежели средневековые философы.

Впрочем, религиозность Джентиле носит своеобразный характер: «...образование отражает историческое развитие духа. Что нам нужно делать, так это ждать, наблюдать и иметь веру. Ибо Бог откроет себя нам; а Бог – это сам наш Дух, который в каждый момент предписывает себе свой закон и таким образом определяет свое собственное содержание» [3]. Бог Джентиле все же не был богом католиков. Правда, это и не гегелевский дух, в своем саморазвитии проходящий определенные стадии, каждую из которых представляет отдельный народ: «Тот факт, что Аполлон не общался с пифийской жрицей, не лишил дельфийский ответ святости оракула. Ибо человек не знает другого божества, кроме того, которое он способен постичь своей душой, точно так же, как он не знает другого бога, кроме того, которого он видит своими собственными глазами» [3]. В данном случае, с точки зрения Джентиле, человек, по сути, сам творит божество, которому поклоняется.

В отношении физической культуры Джентиле отмечает следующее: «физическая культура – это духовное образование, наделенное той же самой природой, которая присуща образованию, если рассматривать его как формирование воли и интеллекта» [3]. В данном случае Джентиле,

очевидно, вдохновлялся идеалами Древней Греции, предполагающими гармонию духа и тела. Появление подобных взглядов связано с Первой мировой войной, сделавшей профессию солдата более интеллектуальной создавшей массовые призывные армии. Джентиле указывает: «...я настаивал на необходимости подготовки инструкторов по физической культуре таким образом, чтобы их умственная подготовка не ограничивалась понятиями, относящимися исключительно к телу в его физических ограничениях: но чтобы в дополнение к физиологии, анатомии, и гигиене, они должны быть ознакомлены также с теми исследованиями и дисциплинами, которые более тесно связаны с характером, душой и разумом» [3].

Задача физической культуры по Джентиле состоит в формировании характера: «Характер – это физическая стойкость в той мере, в какой эта последняя является духовной чистотой, и в той мере, в какой это компактная, твердая, непоколебимая мысль. Мысль в этом отношении проявляется внешне как тело, не подверженное враждебным силам, которые постоянно окружают ее извне и изнутри; и из-за внутренней духовности ее субстанции, это скорее закон, чем факт, и процесс или тенденция, а не фиксированный и устоявшийся способ существования. Ибо органическая выносливость, которая на самом деле является тем, что мы подразумеваем под здоровьем, заключается не в мышечном развитии или в расцвете буйного телосложения, а скорее в внутренней силе, в динамично постоянной и цепкой борьбе и адаптации, в способности к самосохранению, самоутверждению, в чем и состоит специфическая сущность духовного существа» [3]. Иными словами, задачей как физической, так и умственной работы индивида является приспособление к окружающей реальности, а не преобразование ее. После этого следующие слова Джентиле выглядят не очень убедительно: «Благодаря духовной стойкости, которая является условием духовной продуктивности, человек приносит себя в жертву идеалу и формирует свою нравственную личность, независимо от того, умирает ли он за свою страну или трудится, чтобы внести свет в свои мысли. Жизнь во всех ее проявлениях – это неустанное выполнение долга» [3]. Примечательно, что даже познание Джентиле рассматривает как в первую очередь преобразование самого индивида, а не инструмент для изменения реальности.

При этом Джентиле, противореча сам себе, утверждает: «Вера современного человека привязана к жизни, задуманной и направленной идеалистически. Он верит, что жизнь – истинная жизнь – это свободное творение человека; что в ней, следовательно, человеческие цели должны все более полно реализовываться; и что эти цели,... не будут достигнуты, пока мысль, которая является специфической силой человека, не распространит свое влияние так, чтобы охватить природу, проникнуть в нее, и превратить ее в его собственную субстанцию. Он верит, что природа,

превращенная таким образом в орудие мысли, легко подчиняется его воле, не будучи сама по себе противоположной жизни и деятельности духа, а скорее однородной и идентичной с ним» [3]. Идеализм как таковой сводится прежде всего к признанию способности мысли к саморазвитию вне контакта с реальностью: «...человеческий разум не знает ни одной культуры, которая не была бы также его собственным свободным развитием, его автономным этическим становлением» [3]. В данном случае Джентиле выступает как субъективный идеалист, и его воззрения порождены крахом механистической картины мира.

При этом некоторые воззрения Джентиле скорее относятся к объективному идеализму: «основой любой мыслимой реальности является наша духовная реальность, единая, бесконечная, универсальная, – реальность, которая объединяет всех нас в одной-единственной духовной жизни; реальность, в которой учитель и ученики встречаются, когда благодаря их взаимному пониманию они составляют настоящую школу» [3]. Такая эклектика воззрений и сблизит в будущем Джентиле с фашистским режимом.

С другой стороны, Джентиле резко отвергает материализм как мировоззрение: он, «с другой стороны, как противоположность идеалистической концепции жизни и культуры, как было показано, основан на концепции реальности, которая существует полностью вне человеческой мысли и цивилизации, которая ею порождена... Эта реалистическая точка зрения не отличается от мировоззрения первобытного человека, который, благоговей перед могуществом природы, покорно преклоняет колени перед ее невидимой силой... Это общепринятая вера наивного и мечтательного сознания детского человечества; но, тем не менее, это концепция, которая противоречит курсу, которому постоянно следует цивилизация [3]. Джентиле отмечает в материализме в первую очередь убеждение в ограниченности возможностей человека и на этом основании отвергает применение материалистического мировоззрения в образовании.

Влияние христианства на социальное мировоззрение Джентиле оценивает резко отрицательно: «Но с приходом христианства дух резко отделился от природы. Изначальный дуализм закона духа и закона плоти, благодати и природы в самом начале спас человека от тирании чисто естественных вещей и провозгласил царство духа, которое “не от мира сего”» [3]. В сущности, образование по Джентиле представляет собой некий возврат к неоязычеству.

Примечательно, что Джентиле видит образование как образование ограниченное: «Человек, чья культура ограничена или, скорее, полностью отчуждена от понимания жизни, называется *homo unius libri*. С таким же успехом мы могли бы назвать его *homo omnium librorum*. Ибо тот, кто хочет читать все книги, должен иметь протекающий мозг, подобный

пробитому сосуду дочерей Даная, – утечку, через которую все идеи, все радости, все печали и все надежды, все, что человек может найти в книгах, должны были бы течь непрерывно, не оставляя никаких следов их существования, никогда не формируя ту личность, которая, приобретя определенную форму или физиономию, реагирует и становится избирательной, выбирает то, что она хочет из этого скопления, и выбирает из всех возможных переживаний только то, что ей требуется для жизни, которая ей подходит. Мы никогда не должны добавлять книги к книгам до бесконечности! Это не вопрос количества. Что нам нужно, так это способность открывать наш мир в книгах – ту совокупность интересов, которая отвечает всем вибрациям нашего духа, который, несомненно, как утверждал Герbart, имеет множество интересов, но все они исходят из жизненного центра. И все находится в центре, поскольку все берет свое начало там» [3]. Джентиле, отвергая материалистическое мировоззрение, исключал применение в образовании книг материалистов, и свободный дух, который был его идеалом, на деле не выглядит свободным.

Более того, Джентиле высказывает важное мнение, которое можно принять за предвидение маоистской теории чистого листа: «...гораздо легче учить тех, кто совершенно невежествен, чем тех, кто хоть немного разбирается в философии» [3].

В образовании Джентиле скорее отводит решающую роль не преподавателю, а ученику: «Было бы столь же иррационально ожидать, что школа будет точно определять границы и размах культуры ученика. Из всей культуры, созданной для него в школе, мальчик усвоит только то, что связано с автономным ростом его личности. Это будет дополнено и интегрировано культурой, которую он получит за пределами класса, во всех возможных сферах жизни, и будет настолько личным и такого характера, что не допускает никакого предвидения или предопределенности даже со стороны самого ученика. Тогда долой заранее установленные программы любого описания!» [3]. А. Грамши отмечал: «Реформа Джентиле предопределила разрыв между начальной и средней школой, с одной стороны, и высшей – с другой» [1, с. 442]. Сама идея реформы, предложенная Джентиле, противоречива. Он настаивал на единстве образования, которое виделось итальянскому теоретику как нечто взаимосвязанное, и в то же время выступал против заранее установленных программ. Эти воззрения связаны со стремительным прогрессом науки в XX веке.

Список литературы

1. Грамши А. Тюремные тетради. – М., 1991. – 560 с.
2. Джентиле Д. Введение в философию / пер. с итал. А. Л. Зорина. – СПб.: Алетейя, 2000. – 470 с. – URL: https://royallib.com/read/dgentile_dgovanni/vvedenie_v_filosofiyu.html#389120 (дата обращения: 15.01.2023).

3. Gentile G. The Project Gutenberg of The Reform of Education. – New York, 1922. – 252 p. – URL: <https://dev.gutenberg.org/cache/epub/36762/pg36762-images.html> (дата обращения: 15.01.2023).

Земцов Владимир Николаевич,

доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой всеобщей истории и методики преподавания исторических дисциплин, Уральский государственный педагогический университет; профессор кафедры новой и новейшей истории, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; vladimirzemtsov@yandex.ru

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ВОЙНА 1812 ГОДА: 210-ЛЕТНИЙ ЮБИЛЕЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Отечественная война 1812 года; отечественная история; методика преподавания истории; историография; наполеоновские войны; исторические дисциплины

АННОТАЦИЯ. Автор на примере обсуждения проблем истории Отечественной войны 1812 года в российской и зарубежной науке последних лет заостряет внимание на важности органичного сочетания всеобщей и отечественной истории в процессе преподавания исторических дисциплин.

Zemtsov Vladimir Nikolaevich,

Doctor of History, Professor, Head of the Department of World History and Methods of Teaching Historical Disciplines, Ural State Pedagogical University; Professor of the Department of Modern and Contemporary History, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

THE PATRIOTIC WAR OF 1812: 210TH ANNIVERSARY

KEYWORDS: Patriotic War of 1812; National history; methods of teaching history; historiography; Napoleonic Wars; historical disciplines

ABSTRACT. Using the example of discussing the problems of the history of the Patriotic War of 1812 in Russian and foreign science in recent years, the author focuses on the importance of an organic combination of universal and national history in the process of teaching historical disciplines.

Важнейшей проблемой преподавания истории, как в школе, так и в вузе, остается соединение и одновременно – разделение истории отечественной и истории всеобщей. Сложности и пути разрешения этой проблемы в последнее время активно обсуждались при разработке проекта Концепции учебно-методического комплекса по Всеобщей истории и недавно утвержденной Концепции преподавания истории России для неисторических специальностей и направлений подготовки. В этом плане вполне можно высказаться с мнением академика А. О. Чубарьяна, неоднократно им высказанном, что российская система образования обладает уникальным опытом органичного соединения российской истории с ис-

торией мировой. 210-летняя годовщина Отечественной войны 1812 года неразрывность этой связи еще раз воочию подтвердила.

Напомним, что 200-летний юбилей войны 1812 года вызвал повышенный интерес общественности и научных кругов к эпопее великих событий. Последующие за юбилеем годы, казалось, должны были продемонстрировать снижение внимания к истории этой войны. Между тем, на 2019 г. пришлось 250-летие со дня рождения Наполеона, на 2021 г. – 200-летие смерти французского императора, а на 2022 г. – 210-я годовщина Отечественной войны 1812 г. Это не могло не повлиять на внимание к событиям 1812 г. в контексте общеевропейской и мировой истории. К тому же и естественно идущий процесс научных изысканий вряд ли мог быть совершенно остановлен отсутствием грандиозных юбилеев.

Начнем с «общемировых контекстов» войны 1812 года. Тема наполеоновских войн и роли в них России оказались важным элементом в двух больших проектах, инициаторами которых стали англо-американские историки. В 2020 г. американский историк грузинского происхождения А. Микаберидзе издал фундаментальный труд «Наполеоновские войны: глобальная история» [21]. Вписав период наполеоновских войн в более длительную эпоху, начавшуюся со Славной революции 1688–1689 гг. и закончившуюся в 1815 г., автор пришел к выводу о вынужденном отказе (в особенности, после провала экспедиции Ш. Леклерка на о. Гаити и продажи Луизианы, а затем и трафальгарской катастрофы) Парижа от своих амбиций в отношении заморских территорий и сосредоточении почти исключительно на делах европейского континента. Это с неизбежностью привело Наполеона к борьбе с двумя державами, находящимися на своего рода европейской периферии – Англией и Россией, в совокупности обладавшими большими ресурсами, чем вся «французская Европа». Как результат исхода этой гигантской борьбы, Россия, по мнению А. Микаберидзе, смогла не только добиться доминирования в европейских делах, но и активизировать свою политику, как на Западе, так и на Востоке.

В начале 2022 г. с некоторой задержкой по сравнению с намечавшимися планами из печати вышел 3-томник «Кэмбриджской истории наполеоновских войн», в работе над которой помимо британских и американских исследователей приняли участие ряд французских, немецких и итальянских специалистов, и один автор из России (А. В. Чудинов). Первый том оказался посвящен проблемам политики и дипломатии эпохи. Вопросы места и роли России оказались представлены в главе «Александр I: цели в ходе франко-российских войн 1801–1815 гг.», написанной известным французским специалистом М.-П. Рей. Автор достаточно убедительно показала основные этапы внешней политики русского императора, который последовательно стремился к гармонизации европейских

отношений на основе общегуманистических принципов эпохи Просвещения и религиозных идей.

Второй том предложил широкий обзор событий военной истории эпохи, включая стратегию и тактику, характеристику вооруженных сил ряда государств (обзор русской армии сделал Д. Ливен, автор одной из фундаментальных работ по данной тематике), оружие в военную логику, ход отдельных военных кампаний (Русская кампания 1812 года освещена А. Микаберидзе, ранее посвятившего этой теме целую серию исследований).

Третий том («Опыт, культура и память») оказался целиком посвящен вопросам развития общества, отразившем на себе опыт наполеоновских войн – от сферы военной морали, идеалов чести и маскулинности до отражения эпохи в литературе, искусстве и в исторической памяти наций [23].

На общем фоне впечатляющих результатов в изучении эпохи Наполеона в целом, которые были продемонстрированы французскими, британскими и американскими историками, успехи российской науки последних лет в этом плане выглядят более скромными. Однако и российские авторы смогли предложить ряд интересных работ. Еще в 2014 г. вышел своего рода обобщающий труд В. М. Безотосного «Россия в наполеоновских войнах 1805–1815 гг.» [2], а в 2018 г. его великолепная работа, ставшая прекрасным примером фундаментального просопографического исследования, посвященная русскому генералитету александровского царствования. Усилиями В. М. Безотосного продолжал выходить ежегодник «Эпоха 1812 года: исследования, источники, историография» [1], в котором нередко появлялись и появляются статьи, выходящие за рамки исключительно войны 1812 года. То же можно сказать и по поводу ежегодника Бородинского военно-исторического музея-заповедника.

В 2020 г. наконец-то увидела свет неизданная в свое время рукопись Н. А. Троицкого (1931–2014) «Наполеон Великий» [15]. Блестяще написанная, нередко по-новому ставящая для русскоязычного читателя вопросы, эта биография, тем не менее, объективно не могла учесть тех достижений, которые демонстрировало в последние десятилетия мировое наполеоноведение. При этом знаменательно, что в 2015 г. под таким же названием – «Наполеон Великий» – опубликовал получивший широкое общественное признание свой труд британский автор Э. Робертс [22].

Сделал попытку проникнуть в логику действий французского императора накануне и в ходе кампании 1812 года автор книги «Наполеон в 1812 году: хроника» российский автор В. Н. Земцов [5].

Однако наиболее характерной чертой российских авторов последних лет стало обращение к проблемам исторической памяти наполеоновской эпохи. Это хорошо отразилось в публикациях «Французского ежегодника», выходящего под редакцией А. В. Чудинова, в содержательной кол-

лективной монографии «Война, политика, память. Наполеоновские войны и Первая мировая война в пространстве юбилеев» [3], работах Н. П. Таньшиной [12–14] и в книге А. А. Постниковой «Русская кампания Наполеона и Франция: историко-антропологическое измерение» [11].

Впечатляющий вклад в изучение 1812 г. внесла за последние годы деятельность археологов. Наряду с продолжением исследований Бородинского поля коллективом Государственного исторического музея во главе с М. И. Гоняным, к глубокому сожалению, ушедшим из жизни в 2020 г., впечатляющий результат продемонстрировала группа Фонда развития русско-французских исторических инициатив под руководством П. Малиновского. Венцом ее деятельности стало обнаружение 7 июля 2019 г. на территории г. Смоленска захоронения французского дивизионного генерала Ш. Э. Гюдена де ла Сабоньера. История поисков могилы французского генерала, идентификация его останков и многочисленных перипетий, связанных с определением французскими государственными структурами своей позиции по отношению к судьбе этих останков, достойна отдельного рассмотрения. Но сам факт того, что прощание с генералом состоялось во Дворце Инвалидов, как и его погребение, в присутствии министра обороны Франции г-жи Ф. Парли, говорило об определенном консенсусе между государственными институтами, исторической корпорацией и обществом Франции по отношению к эпохе наполеоновских войн и войны 1812 года в частности.

Заметных успехов достигли историки в изучении 1812 г. в рамках военно-исторической антропологии и имагологии (работы С. Н. Хомченко, А. А. Орлова, М. Губиной, Н. П. Таньшиной, А. А. Постниковой, Н. В. Промыслова, В. Н. Земцова и др. авторов), в реконструкции хода военных действий как таковых (труды А. И. Попова, В. М. Безотосного, А. Г. Власенко, В. Н. Земцова и др. авторов). Интересный опыт изучения функционирования организма французской гвардии на примере конкретного боя (под Боровском 25 октября 1812 г.) предложил Д. И. Горшков [4].

Под пристальным вниманием продолжала находиться региональная история, убедительно вписывавшаяся в общероссийский и общеимперский контекст (работы Р. Н. Рахимова, В. Ададунова, О. Захарчука, А. Черпинской, А. М. Лукашевича, И. А. Груцо, В. П. Татфалушина, С. В. Белоусова и др. авторов).

Исследователи продолжают углубленно изучать и проблематику происхождения войны 1812 года. Так, С. Н. Исколь начал в 2020 г. осуществлять издание ранее не публиковавшейся переписки русского посла в Париже А. Б. Куракина с Санкт-Петербургом [7], а В. Н. Земцов издал годом ранее хронику жизни и борьбы А. Б. Куракина в 1810–1812 гг. [6].

В зоне пристального внимания остаются судьбы военнопленных 1812 г., как наполеоновской, так и российской армий (труды А. И. Попо-

ва, С. Н. Хомченко, Б. П. Миловидова, Е. А. Назарян, Ж. О. Будона, Ж. Антрэ, В. Н. Земцова и др. авторов).

Перечисление тем в изучении 1812 года можно продолжать и далее, затрагивая такие проблемы, как роль церкви и, в целом, религиозных аспектов войны, специфика партизанских действий, реакция различных сословий и групп населения Российской империи на вторжение Наполеона, коллаборационизм и т. д., и т. д. Однако общий вывод уже достаточно ясен: несмотря на определенный спад интереса общественных кругов и государственных структур к истории 1812 года, который обозначился после юбилейных мероприятий 1812–1814 гг., работа профессионального исторического сообщества активно продолжалась в самых разных направлениях и в русле самых разных методологических и «технологических» подходов. Этот факт оказался предопределен целым рядом обстоятельств. Во-первых, судьбоносностью событий 1812 г. для многих народов бывшей Российской империи, Европы и всего мира. Во-вторых, плодотворностью 30-летнего периода активного взаимодействия исследователей разных стран, пытавшихся (и часто успешно) выйти за пределы национальных ограничений и стереотипов. В-третьих, активным воздействием перемен методологического и тематического характера, происходивших в исторической науке в целом, на проблематику 1812 года.

В целом, наше обращение к тому, какое преломление память о ключевом событии российской истории претерпела более чем через два столетия в общемировом контексте воспоминаний о наполеоновских войнах, выявило очевидную невозможность рассматривать Отечественную войну 1812 года как факт исключительно российской истории. Более того, роль этой полной драматизма эпопеи возможно понять только при обращении к ее общеевропейскому и общемировому звучанию.

Хочется надеяться, что под влиянием глубоких геополитических перемен, происходящих сегодня, все же не произойдет разрушения того общего межнационального пространства в изучении 1812 года, которое было характерно для рубежа XX–XXI вв., и которое оказалось столь плодотворным для постижения великой эпохи.

Список литературы

1. Безотосный В. М. Российский генералитет эпохи 1812 года: опыт изучения коллективной биографии. – М.: Политическая энциклопедия, 2018. – 762 с.
2. Безотосный В. М. Россия в наполеоновских войнах 1805–1815 гг. – М.: Политическая энциклопедия, 2014. – 664 с.
3. Война, политика, память: Наполеоновские войны и Первая мировая война в пространстве юбилеев / под ред. О. С. Поршневой (отв. ред.),

- Н. Н. Баранова, В. Н. Земцова. – М.: Политическая энциклопедия, 2020. – 551 с.
4. Горшков Д. И. «La Garde au feu!» Императорская гвардия Наполеона в период отступления 1812 г. Кн. 1–2. – М.: Зебра-Е, 2022. – 1058 с.
5. Земцов В. Н. Наполеон в 1812 году: хроника. – М.: Политическая энциклопедия, 2022. – 639 с.
6. Земцов В. Н. Русский посол в Париже князь А. Б. Куракин: хроника роковых лет. – М.: Политическая энциклопедия, 2019. – 208 с.
7. Николай Михайлович, вел. кн. Дипломатические сношения между Россией и Францией по донесениям послов императоров Александра и Наполеона. 1809–1812. Дешпи и письма князя А. Б. Куракина / подгот. С. Н. Искюль. – М.: Индрик, 2020. – 848 с.
8. Отечественная война 1812 года Отечественная война 1812 года: Источники. Памятники. Проблемы. – М.: Государственный Бородинский военно-исторический музей-заповедник, 2018. – 424 с.
9. Отечественная война 1812 года Отечественная война 1812 года: Источники. Памятники. Проблемы. – М.: Государственный Бородинский военно-исторический музей-заповедник, 2020. – 624 с.
10. Отечественная война 1812 года Отечественная война 1812 года: Источники. Памятники. Проблемы. – М.: Государственный Бородинский военно-исторический музей-заповедник, 2021. – 464 с.
11. Постникова А. А. Русская кампания Наполеона и Франция: историко-антропологическое измерение. – М.: Политическая энциклопедия, 2022. – 199 с.
12. Таньшина Н. П. Наполеон Бонапарт в исторической памяти: между мифом, брендом и легендой // Новая и новейшая история. – 2019. – № 3. – С. 146–166.
13. Таньшина Н. П. Наполеон Бонапарт: между историей и легендой. – СПб.: Евразия, 2020. – 224 с.
14. Таньшина Н. П. Страсти по Наполеону и парящий скелет коня в Соборе Инвалидов: арт-инсталляция, провокация или надругательство над национальной историей? // Историческая экспертиза. – 2021. – № 4. – С. 107–116.
15. Троицкий Н. А. Наполеон Великий. – М.: Политическая энциклопедия, 2020. – Т. 1. – 526 с.; Т. 2. – 549 с.
16. Эпоха 1812 года: исследования, источники, историография. Т. XV. – М.: Кучково поле, 2018. – 366 с.
17. Эпоха 1812 года: исследования, источники, историография. Т. XVI. – М.: Кучково поле, 2019. – 416 с.
18. Эпоха 1812 года: исследования, источники, историография. Т. XVII. – М.: Кучково поле, 2020. – 448 с.

19. Эпоха 1812 года: исследования, источники, историография. Т. XVIII. – М.: Государственный Бородинский военно-исторический музей-заповедник, 2021. – 336 с.
20. Эпоха 1812 года: исследования, источники, историография. Т. XIX. – М.: Государственный Бородинский военно-исторический музей-заповедник, 2022. – 352 с.
21. Mikaberidze A. The Napoleonic Wars: A Global History. – Oxford: Oxford University Press, 2020. – 960 p.
22. Roberts A. Napoleon the Great. – L.: Penguin, 2015. – 940 p.
23. The Cambridge History of the Napoleonic Wars. Cambridge: Cambridge University Press, 2022. – Т. 1. – 625 p. – 25 Maps; 2022. – Т. 2. – 600 p.; 2022. – Т. 3. – 625 p.

Ильясова Гаухар Сапорбековна,

докторант кафедры истории Казахстана, магистр гуманитарных наук, Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилёва; 010000, Республика Казахстан, г. Астана, ул. Пушкина, 11; gauhartas81@mail.ru

Садыков Тлеген Садыкович,

доктор исторических наук, профессор кафедры истории Казахстана, Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилёва; 010000, Республика Казахстан, г. Астана, ул. Пушкина, 11; sadykov_ts@enu.kz

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЭТНИЧЕСКОГО СОГЛАСИЯ КАК ОСНОВА БЛАГОПОЛУЧИЯ И МИРА: ПО МАТЕРИАЛАМ СЕВЕРНОГО РЕГИОНА РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: демографические процессы; историческая демография; северные области Казахстана; межэтническое согласие; этносы; межэтнические отношения; полиэтническое общество

АННОТАЦИЯ. В статье авторы поднимают вопросы важности и актуальности формирования межэтнического согласия как основы благополучия и мира в многонациональном государстве или регионе. Авторами на основе анализа этнической структуры северного региона республики делается вывод о полиэтничности региона. Формирование полиэтнического общества северного региона Республики Казахстан исторически обусловлено. Данная статья может быть полезна историкам, краеведам и тем, кто интересуется демографическими процессами.

Ilyassova Gaukhar Saporbekovna,

Doctoral Student of the Department of History of Kazakhstan, Master of Humanities, L. N. Gumilev Eurasian National University, Astana, Republic of Kazakhstan

Sadykov Tlegen Sadykovich,

Doctor of History, Professor of the Department of History of Kazakhstan, L. N. Gumilev Eurasian National University, Astana, Republic of Kazakhstan

FORMATION OF INTERETHNIC HARMONY AS THE BASIS OF WELL-BEING AND PEACE: ON THE EXAMPLE OF THE NORTHERN REGION OF THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

KEYWORDS: demographic processes; historical demographics; northern regions of Kazakhstan; interethnic harmony; ethnic groups; interethnic relations; polyethnic society

ABSTRACT. In the article the authors raise the problems of the importance and relevance of the formation of interethnic harmony as the basis of well-being and peace in a multinational state or region. Based on the analysis of the ethnic structure of the northern region of the republic, the authors conclude that the region is polyethnic. The formation of a multiethnic society in the northern region of the Republic of Kazakhstan is histori-

cally conditioned. This article may be useful to historians, local historians and those who are interested in demographic processes.

Формирование полиэтничности и мультикультурности в государстве представляет собой достаточно интересный процесс как в контексте исторических, историко-демографических, культурологических, политологических, социологических исследований. Однако реализация государственной политики в полиэтничном обществе требует профессионализма административного аппарата, системного подхода, поскольку в условиях полиэтничного общества социальная, демографическая и национальная политика неразрывно связаны друг с другом.

Этнический структура населения современного Казахстана в целом, а в частности северного региона республики, представляет собой результат сложных миграционных процессов, протекавших в регионе в течение долгого периода. Этому способствовало и геополитическое положение региона. Формирование межэтнического согласия в многонациональном государстве является важной составляющей внутренней политики государства, фундаментом для проводимых социально-экономических и политических реформ и преобразований в стране.

Вопросами полиэтничности, формирования многонационального государства занимались многие казахстанские ученые: М. Х. Асылбеков [1], А. Н. Алексеенко [2], Н. В. Алексеенко [3], В. В. Козина [4], А. И. Кудайбергенова [5], Е. Ю. Садовская [6], М. Б. Татимов [7] и др. Влияние геополитического фактора на развитие межэтнических отношений рассмотрели Р. Г. Абдулатипов, Г. И. Марченко, С. В. Михайлов и др. [8].

Исследователи изучали особенности сложнейшего процесса формирования казахстанского общества, его динамики от моноэтнического к полиэтничному обществу. Процесс формирования полиэтничного общества в истории Казахстана хронологически представлен тремя основными периодами: в составе Российской империи, советский период, период независимости. Первый этап формирования полиэтничного общества в республике связан с колониальной политикой российского правительства, строительством крепостей, реализацией административно-территориальных реформ, переселенческой политикой; второй этап – с организованной переселенческой политикой советского государством, включавшей в себя политику депортации, переселений в 30–50-е гг. XX в., эвакуацию в период войны, осуществление крупномасштабных реформ,строек, в том числе поднятие целинных и залежных земель на территории северных областей Республики Казахстан, строительство космодрома Байконур и т. д.; третий этап охватывает период независимости республики [9].

Исходя из исторической обусловленности создания полиэтничного общества, в республике были определены основные принципы модели межэтнического согласия, включающие в себя достаточно важные приорите-

ты – толерантность, единство казахстанского народа, понимание полиэтничности как бесценного богатства. Данная модель межэтнического согласия благополучно реализована в республике, особенно в северной ее части. Северный регион республики представляет собой полиэтническое общество, это определило специфику осуществления внутренней политики.

По результатам переписи населения 1999 г. в северном регионе республики проживало 1 626 683, или 10,9% от численности населения республики в целом. По данным национальной переписи 2009 г. этот показатель был увеличен на 7,9% и составил 2 962 075 человек, или 18,8% от общей численности населения страны [10]. Увеличение численности населения региона позволяет говорить о реализации эффективной демографической политики, направленной на повышение численности населения. В северных областях республики относительно южных областей исторически сложилась тенденция низких показателей демографического роста. Данный процесс связывают с тем, что в регионе проживает небольшой процент многодетных семей: преобладают семьи в составе 2–3 детей, иногда и не более 1 ребенка. По показателю рождаемости в численном варианте северный регион уступает показателям Южного или Западного Казахстана. Рост численности представителей казахской национальности на фоне других этносов является спецификой демографического развития региона. Подобная тенденция наблюдается и в других областях региона республики.

Если мы говорим об удельном весе русских, то в общей численности населения страны мы можем утверждать об его спаде с 60-х гг. XX в., поскольку абсолютная численность русских в поздний советский период росла более низкими темпами относительно численности представителей казахского этноса. В северном регионе спад численности русских начинается с 70-х гг. XX в. К примеру, в Акмолинской области с 1970 г. заметна тенденция уменьшения численности русского населения с 192 468 человек в 1970 г. на 28,3% в 1999 г. [11, с. 32–33]. Миграционные процессы 90-х гг. XX в. – начала 2000-х гг., сокращение естественного прироста русского населения существенно повлияли на численность русских как в регионе, так и в общем составе населения республики. При этом, согласно данным переписи 2009 г., русские сохранили за собой статус второго по величине народа, проживающего на территории республики. На их долю в общей численности населения Казахстана пришлось 23,7%. В северном регионе доля русских в общей численности несколько выше общереспубликанских данных: если в регионе казахи составляют 41,5% от всей численности населения, то русские – 38,3%.

Русские в северном регионе страны до настоящего времени сохраняют за собой статус второго по численности народа. Данные, представ-

ленные в таблице, дают сведения о численности русских, казахов и др. этносов по состоянию на 2009 г.

Таблица

**Национальный состав населения северного региона республики
(по данным национальной переписи 2009 г.)**

	Все население северного региона республики	в том числе в областях:			
		Акмолинской	Костанайской	Павлодарской	Северо-Казахстанской
национальности	2 962 075	737495	885570	742475	596535
из них:					
Казахи	1 230 374	349086	328936	353711	198641
Русские	1 133 429	264011	380599	287970	200849
Украинцы	157 163	38386	84815	40145	29817
Белорусы	34 503	11927	15171	5419	6856
Татары	58 049	13778	17038	14209	13024
Немцы	95 608	26141	27959	20708	20800
Поляки	24 865	8292	1598	999	13976

Источник: Северо-Казахстанская область. Итоги Национальной переписи населения Республики Казахстан 2009 года [12, с. 4–5].

Из таблицы видно, что по состоянию на 2009 г., численность казахов составляла абсолютное большинство не во всех областях региона: в Костанайской, Северо-Казахстанской областях доля русского населения преобладала над другими, в том числе численность казахов в Костанайской области – на 13,6%, в Северо-Казахстанской области – на 1,1%. Украинцев, белорусов больше проживало на территории Костанайской области, больше половины проживающих в регионе поляков обустроились в Северо-Казахстанской области. К тому же русское население в городской среде Северо-Казахстанской области составляло в 2009 г. 152 303 человека, т. е. 64,1% от общей численности городского населения, в сельской местности – 41,4% [12, с. 6–7]. В настоящее время в структуре населения северного региона республики произошли изменения, связанные с увеличением доли казахского населения. По данным статистики на начало 2021 г., в Акмолинской области проживает 735 566 человек, из них 52,2% – казахи; Костанайской области – 864 550 человек, из них казахи составляют 41,5% от общего количества жителей области, т. е. 358 784 человек; в Павлодарской области – из 751 012 жителей 53,6% составляют казахи; в Северо-Казахстанской области проживает 543 735 человек, из них 193 043 человек составляют казахи, т. е. 35,5% от общего количества жителей области. Из статистических данных видно, что в северном регионе Казахстана в процентном соотношении наимень-

шее количество казахского населения представлено в Северо-Казахстанской области [13]. На изменение этнической структуры населения региона большое влияние оказали миграционные процессы. Во-первых, отток населения неказахской национальности привел к снижению их удельного веса в регионе и уменьшению численности населения в регионе; во-вторых, миграционные потоки молодежи в другие регионы республики, особенно в города республиканского значения, достаточно актуальны и в настоящее время [14, с. 95]. В регионе проживают два основных этноса: казахи и русские, которые составили 97% от общей численности населения. Кроме русских и казахов, в регионе в большом количестве представлены украинцы, немцы, поляки, татары, белорусы.

В условиях многонационального государства особую сложность представляет реализация внутренней политики. Государственная политика направлена на формирование межнационального согласия, внутривнутриполитической стабильности и гражданского мира, формирование толерантного сознания в обществе. В сфере межэтнических отношений современного Казахстана наблюдаются следующие тенденции: рост национального самосознания казахского народа при одновременном создании благоприятных условий для развития других этносов, разработка казахстанской модели национальной идентификации граждан республики. Сформированный в северном регионе республики благоприятный климат для проживания разных наций и этносов позволил осуществлять реформы в мире и согласии. Сохранение межэтнической стабильности является основой государственной политики Республики Казахстан. Сохранение положения мира и согласия в республике и в регионе требует постоянной координации усилий государственных и местных органов при широкой поддержке национально-культурных, религиозных, неправительственных организаций.

Таким образом, изучение этнической структуры северного региона Республики Казахстан за 10-летний период с 1999 г. по 2009 г. позволяет говорить о тенденции увеличения доли казахского населения в большей степени за счет миграции и снижения рождаемости представителей неказахских национальностей. Проживание на одной территории представителей разных этносов требует от государства и общества ведения целенаправленной политики, обеспечивающей межэтническое согласие, внутривнутриполитическую стабильность.

Список литературы

1. Асылбеков М. Х., Галиев А. Б. Социально-демографические процессы в Казахстане (1917–1980). – Алма-Ата: Гылым, 1991.
2. Алексеенко А. Н. Казахстан: перспективы этнической миграции в начале XXI века // Мигранты и диаспоры на Востоке России: практики

взаимодействия с обществом и государством. – М.; Иркутск, 2007. – С. 252–263.

3. Алексеев Н. В., Алексеев А. Н. Население Казахстана за 100 лет (1897–1997). – Усть-Каменогорск: РВКПО «Полиграфия», 1999.

4. Асылбеков М. Х., Козина В. В. Казахи: демографические тенденции 80–90-х годов. – Алматы: Өркениет, 2000.

5. Құдайбергенова А. И. Қазақстандағы көші-кон үрдістерінің тарихи-демографиялық қыры (1917–1991). – Алматы: Елтаным, 2011. – 416 б.

6. Садовская Е. Ю. Миграция в Казахстане на рубеже XXI: основные тенденции и перспективы. – Алматы, 1999.

7. Татимов М. Б. Развитие народонаселения и демографическая политика: социально-философские аспекты системного изучения и комплексной разработки. – М.: Наука, 1978.

8. Абдулатипов Р. Г. Человек. Нация. Общество. – М.: Политиздат, 1991; Абдулатипов Р. Г. Россия: национальное возрождение и межнациональное сотрудничество. Приоритеты национальной политики. – М., 1994; Марченко Г. И. Методологические подходы к исследованию этнополитических явлений // Вестник МГУ. Сер. Политические науки. – 1995. – № 1. – С. 5–16; Михайлов В. А., Михайлова Н. В. К дискуссии о проблеме российской идентичности // Вестник Российской нации. – URL: <http://rosnation.ru/index.php>.

9. Якушева Ю. В. Этнополитика и межнациональные отношения в Республике Казахстан в начальный период государственной независимости // Евразийская интеграция: экономика, право, политика. – 2013. – № 14. – С. 188–194.

10. Статистические данные по населению республики. – URL: <https://stat.gov.kz>.

11. Қазақстан Республикасындағы 1999 жылғы халық санағының қорытындылары. – Алматы, 1999.

12. Северо-Казахстанская область. Итоги Национальной переписи населения Республики Казахстан 2009 года. Т. 2: статистический сборник / под ред. А. А. Смаилова. – Астана, 2011.

13. СКГА. – Ф. 988. – Оп. 1. – Д. 17. – Л. 7.

14. Забирова А. Сельско-городская и межгородская миграция в современном Казахстане: мотивы и результаты // Центральная Азия и Кавказ. – 2004. – № 3.

Клинова Марина Александровна,

доктор исторических наук, доцент, ведущий научный сотрудник, Институт истории и археологии УрО РАН; 620066, Екатеринбург, ул. Софьи Ковалевской, 16; klinowa.m@yandex.ru

Трофимов Андрей Владимирович,

доктор исторических наук, профессор кафедры креативного управления и гуманитарных наук, Уральский государственный экономический университет; 620144, Россия, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта/Народной Воли, 62/45; профессор кафедры истории России и зарубежных стран, Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина; 167001, Россия, г. Сыктывкар, Октябрьский пр-т, 55; 2519612@rambler.ru

**ДЕВИАНТНЫЕ ПРАКТИКИ ОТДЫХА ГОРОЖАН
В СОВЕТСКОМ САТИРИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ
ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ 1940-Х – 1950-Х ГГ.**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: советская сатира; сатирический дискурс; визуальные образы; девиантные формы отдыха; городские жители; девиантные практики; советский период

АННОТАЦИЯ. В статье предпринята попытка обращения к советскому сатирическому дискурсу второй половины 1940-х – 1950-х годов, с целью реконструкции отраженных в нем моделей и практик «некультурного» отдыха городских жителей.

Klinova Marina Aleksandrovna,

Doctor of History, Associate Professor, Leading Researcher, Institute of History and Archeology Ural Branch of the Russian Academy of Sciences, Ekaterinburg, Russia

Trofimov Andrey Vladimirovich,

Doctor of History, Professor of the Department of Creative Management and Humanities, Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia; Professor of the Department of History of Russia and Foreign Countries, Syktyvkar State University named after Pitirim Sorokina, Syktyvkar, Russia

**DEVIAANT RECREATION PRACTICES OF CITIZENS
IN THE SOVIET SATIRICAL DISCOURSE
OF THE SECOND HALF OF THE 1940S – 1950S**

KEYWORDS: Soviet satire; satirical discourse; visual images; deviant forms of recreation; city dwellers; deviant practices; Soviet period

ABSTRACT. The paper attempts to appeal to the Soviet satirical discourse of the second half of the 1940s – 1950s, in order to reconstruct the models and practices “uncultured” recreation of urban residents reflected in it.

Советский социокультурный проект предусматривал создание «нового человека», с особым физическим обликом, интеллектуальным уровнем, культурными привычками, который должен был существовать в «культурном» пространстве, очищенном от «пережитков прошлого» и позволяющем формировать «правильные» привычки трудовых стратегий, моделей отдыха и потребления.

В публикациях газет и журналов второй половины 1940-х – 1950-х гг., посвященных тематике досуга горожан, можно отметить общие тематические тенденции – приоритет отдавался практикам «культурного отдыха» в парках, домах культуры, на концертах, курортах, туристических походах, популяризировались занятия в творческих кружках, чтение и пр. Императивной особенностью проведения досуга являлись его коллективные формы. Было принято, чтобы свое свободное время люди посвящали культурному общению, умственному и физическому развитию, общественной деятельности, художественному творчеству. В городах в праздничные и выходные дни на стадионах и площадях, в парках и других общественных местах проводились массовые гуляния и зрелищные представления. Организовывались коллективные прогулки на речном транспорте, экскурсии в музеи, походы на природу. Предприятия и организации предоставляли трудящимся возможность отдыхать на курортах и в санаториях Кавказа, Крыма, Рижского взморья, Закарпатья. Передовикам производства профсоюзы обеспечивали бесплатные, а остальным льготные путевки на эти курорты. Организовывался летний отдых для школьников в пионерских лагерях, для молодежи и остальной части населения – на туристических базах.

В тоже время, недостатки в организации досуга, проблемы, не позволяющие гражданам «культурно отдыхать», выносились на страницы советской прессы (как правило, в сатирической форме), становясь сюжетами для фельетонов, заметок, статей, карикатур.

В данной статье рассматриваются практики девиантного (неправильного) досуга советского городского населения, презентуемые в сатирическом дискурсе второй половины 1940-х – 1950-х гг. Приоритетным источником являлся журнал «Крокодил» (текстовые и визуальные материалы), частично использовались текстовые сюжеты (фельетоны) заводской газеты «Магнитогорский металл».

В фельетоне И. Максимова, М. Краева, А. Попова, Н. Чернышева «Куда пойти в выходной», были отмечены недостатки мест культурного отдыха, зафиксированные в различных городах страны: в Новгороде Кремлевский парк превращен администрацией «в большую танцевальную площадку. Танцуют там не только в выходной, но и в остальные дни недели»; стекла и мусор на пляже в Полтаве; отсутствие стадиона в Кисловодске; нет ресторанов, закусочных и просто киосков с водой в Цен-

тральном парке культуры и отдыха в Вильнюсе [11, с. 5]. Текстовые сюжеты, фиксирующие данные проблемы, нередко сопровождаются карикатурными зарисовками.

В газете «Магнитогорский металл» (1946 г.) была помещена сатирическая статья, касающаяся данной темы: «Выходной – так выходной! План мой будет вот какой: парикмахер, душевая, ателье последних мод, магазины, мастерская, а под вечер – культпоход. На трамвае до столовой, час спустя – на стадион, или в цирк с программой новой, дальше – ужинать и сон. План, неправда ли, неплох? А на деле вышло... ох! Ох! Народу нынче в бане! Шум, как будто в барабане. Простоявши пять часов я распарен до усов. В грязный шкафчик прячу вещи. Таз беру. Из таза – хлещет. В час по ложке каплет кран, а из тазика – фонтан. Где быть должен кипяток – ледяной бежит поток. Под нотами слизь ислякоть. Что тут: мыться или макать? Кранов ввинчено штук семь, три: не действуют совсем, два плюют на три версты; к остальным стоят хвосты... Бриться тоже, брат, не сахар; правда, вежлив парикмахер, но салфетка на щеке, как портянка в башмаке. ... Горе – поезд без езды, горе – баня без воды, кошошей, давторг, трамвай – хоть на крышу полезай – это все в быту занозы. Надо б крепче тех прижать, кто людей и их запросы не умеет уважать» [18, с. 2].

Проблемам отпускного отдыха и различным курьезам, связанным с его препровождением посвящены многочисленные сюжеты журнала «Крокодил» [8, с. 5; 15, с. 13]. В фельетонах, рассказах и карикатурах, помещенных на страницах данного сатирического журнала отражены проблемы, с которыми сталкиваются курортники: излишняя переполненность санаториев, пляжей, экскурсионных автобусов, недостатки сервиса при обслуживании отдыхающих и т.п. [13, с. 13; 14, с. 15; 4, с. 4; 10, с. 13].

Визуализация девиантных форм досуга советских граждан получает рассмотрение в форме карикатурных сюжетов. На страницах «Крокодила» критиковались такие досуговые практики как: пьянство, азартные игры, праздность, хулиганство и т. п. Данные девиантные проявления, объясняемые пережитками капитализма, сложностями восстановительного периода, отсутствием должного воспитания и пр., были чаще представлены анонимными сюжетами, указывающими на недостаток, но не дискредитирующими конкретных граждан (тем более занимающих руководящие должности).

Одной из наиболее устойчивых девиаций являлось пьянство. На страницах «Крокодила» публиковались карикатуры и фельетоны, на тему употребления алкоголя на молодёжных вечеринках, на танцах и пр. [9, с. 5]. Характерно, что в публикациях по данной теме, ответственность за излишние алкогольные возлияния возлагалась не на самих употребляющих, а на руководителей клубов и парков, которые не смогли организовать

досуг молодежи. Встречаются в сюжетах «Крокодила» карикатуры, посвящённые теме употребления алкоголя взрослыми людьми – руководителями, работниками предприятий и пр. Как правило, героями данных сюжетов являлись мужчины. Важно отметить, что данная девиация стигматизировалась не сама по себе, как практика употребления алкоголя, а при наличии ее тяжелых последствий – сбой в работе организации, попадания руководителя в вытрезвитель, хулиганства и пр. На основе анализа публикаций «Крокодила» можно заключить, что отношение к употреблению алкоголя было скорее нейтральным, нежели негативным. Алкоголь сопровождал праздничные застолья и его употребление в не рабочее время в умеренных количествах считалось нормализованной практикой. Так, например, в фельетоне М. Вольпина «Пух и прах», опубликованном в одном из номеров «Крокодила» 1946 г. так описывается новогоднее застолье: «А на столе – в бутылках вина, в графинах водки всех сортов, и возле каждого графина икра стендалевских цветов. ... И тосты, тосты!.. Всё чин-чином» [3, с. 4]. Описание граждан, перебравших на празднике с алкоголем, вызывает скорее улыбку, нежели отвращение и неприязнь: «Уже один малолитражный, неспиртоёмкий человек, имея вид неавантажный, внезапно встал “и в путь потек” пускай зигзагом, а не прямо, но, направление отыскав, он всё же движется упрямо туда... вперёд... в зеркальный шкаф. Но, не пройдя и полдороги, он рухнул: перед ним возник двуногий и четвероногий его раздвоенный двойник. И спать на кожаной кушетке уводят пьяного к соседке...» [3, с. 4].

В сатирическом дискурсе 1950-х годов борьба за вкус советской молодежи вылилась в кампанию против представителей неомолодежной культуры – стиляг. Определяемые стилягами группы горожан объединяли потребительские и культурные практики, воспроизводящие (по их мнению) «западный» образ жизни: своеобразный жаргон, модель поведения, одежда (пестрые яркие наряды, ботинки на толстой каучуковой подошве и пр. [17, с. 57]). Известный советский писатель Л. Кассиль в 1958 г. заметил: «Чем, например, смешны наши пресловутые “стиляги” и так называемые “фифы”? Беда ведь не в том, что они изо всех сил тщатся следовать за последними капризами заграничной моды ... Дело не в длине пиджака, чрезмерной узости брючек или юбок или, наоборот, в необозримой широте клешей! Бог с ними... Дело не в фасонах. Но беда в том, что эдакий хлыщ или подобная модница старается выглядеть иностранцами на нашей улице. Они и особую манеру речи себе присваивают с каким-то импортным шиком, который переняли с экрана, где шла заграничная, не дублированная на русский язык кинокартина. И походку-то они себе вырабатывают какую-то разухабисто-расслабленную: дескать, обошли они чуть ли не весь мир на своих рубчатых подошвах, все на свете видели, все им наскучило, вот и притомились...» [5, с. 25–26].

В качестве девиации на страницах «Крокодила» презентовался досуг стилиг. Карикатурные фигуры ярко и аляповато одетых людей с гиперболизированными деталями нарядов – огромными яркими галстуками и пиджаками, причёсками кок, туфлями на «манной каше» и т.п. публиковались на страницах «Крокодила» [12, с. 14]. В качестве примера маргинального досуга можно привести описание практик времяпрепровождения стилиги, из стихотворения Э. Короткого «Монтигомо лакированный коготь», опубликованного в одном из номеров «Крокодила»: «Он блещет оранжевым лаком ногтей, он пьёт не без блеска в кок-холле коктейль. ... Охотничья страсть в нем, как прежде, сильна: охотник до всяких новинок, по рыночным джунглям скитается он – он ходит с охотой из комиссионного магазина на рынок! Он тратит в неделю четырнадцать дней, чтоб выследить шляпу других помодней. Он ходит во все магазины искать попестрей мокасины. ... Двенадцать последних новинок-острот, двенадцать последних пластинок-фокстрот. Прошла диких криков пора, ты! Он рта не откроет теперь своего: зачем утруждаться, когда за него поют и остряют аппараты? ... Корректно, как требует времени дух, он пляшет с полуночи ровно до двух, он пляшет вокруг радиолы» [7, с. 4].

Образ жизни стилиг являлся объектом критики вследствие их нежелания учиться, развиваться. «Боря всесторонне завивался, но односторонне развивался» [4, с. 12], «Стилига ... детально изучил все фоксы, танго, румбы, линды, но Мичурина путает с Менделеевым и астрономию с гастрономией» [2, с. 10], «Как шнурочек, тонок ус, нету ярче шляпы... В третий раз бросает вуз иждивенец папы» [16, с. 5]. Презентуемая в прессе девиантность досуга стилиг определялась не только их ночными танцами в пестрой одежде, и бесцельными прогулками («по бульвару»), но и невосприимчивостью к нормализованным, «культурным» формам досуга – чтению, посещению музеев, театров: «В самом модном пиджаке, с видом безразличным, франт с колечком на руке ходит «львом столичным»... На причёску посмотри: он завит игриво, только пусто там, внутри, под волнистой гривой. ... Был он Гришей, но сейчас носит имя Гарри – каждый день в обычный час Гарри на бульваре. Вон, собой любуюсь, встал, на девиц глаза. Книг давно он не читал, не бывал в музеях. Вот на выставку собак он пойдёт, пожалуй: все увидят, как-никак, галстук небывалый! Он всегда блеснуть не прочь пошлым анекдотом. Протанцует хоть всю ночь – мастер по фокстротам» [16, с. 5].

Наиболее аномальные формы препровождения досуга были связаны с западным «капиталистическим образом жизни». На страницах «Крокодила» публиковались текстовые и визуальные сюжеты из газеты «Нью-Йорк пост», повествующие о развлечениях американцев, описание которых должно было вызывать отвращение у советских граждан в силу бессмысленности данных практик: «Две солидного вида матроны, заплатив

изрядную сумму денег, занимаются битьём столовой посуды. Наибольшее удовлетворение доставляет им уничтожение дорогих фарфоровых тарелок, черепки которых идут на сувениры. Иной раз группа подобных разрушительниц, у которых руки чешутся что-либо бить или ломать, разыгрывают звание чемпиона в этом диком виде «спорта» ... Особа, залепившая своему партнёру кремовым тортом в лицо, давится от охватившего её восторга» [1, с. 14]. В другом сюжете описана практика поедания макарон на скорость без помощи рук, зафиксированная в ресторанах США (текст сопровождают фотоиллюстрации американок с перепачканными лицами) [6, с. 2].

Таким образом, девиантные формы досуга горожан, представленные в сатирической форме на страницах советской послевоенной прессы, имели разные формы и проявления. Различались также: объект сатирической критики и степень маргинализации явления – от иронического неодобрения до категорического неприятия. Сатирическая демонстрация необустроенных для культурного отдыха парков, пляжей, бань и пр. являлась укором не отдыхающим, а соответствующим организациям. Скорее ироничное неодобрение, нежели неприятие вызывала и тема потребления советскими гражданами алкоголя (если оно не имело асоциальных последствий). Более существенный уровень критики вызывало проявление в советском социуме элементов западного образа жизни – стиляжничество. Оно стигматизировалось как явление не советское, чуждое социалистическому социуму. Остро критиковались и высмеивались праздные и бессмысленные практики досуга иностранцев (американцев и пр.). Обращает на себя внимание факт несоответствия уровня сатирической критики реальным масштабам означенных явлений – пьянство, несомненно, имело более широкое распространение в послевоенном советском городском социуме, чем стиляжничество. Следует отметить, что уровень стигматизации досуговых практик определялся не столько масштабами распространения данных явлений, сколько являлся проекцией политических и культурных кампаний послевоенного периода.

Список литературы

1. Американцы развлекаются // Крокодил. – 1949. – № 3.
2. Беляев Д. Стиляга // Крокодил. – 1949. – № 7.
3. Вольпин М. «Пух и прах» // Крокодил. – 1946. – № 1.
4. Дыховичный В., Слободской М. Боря Н. // Крокодил. – 1950. – № 35.
5. Кассиль Л. Девушка со вкусом // Работница. – 1958. – № 3. – С. 25–26.
6. Королева макарон // Крокодил. – 1949. – № 26.
7. Короткий Э. Монтигomo лакированный коготь // Крокодил. – 1946. – № 7.
8. Костюков И. Беспокойные кадры // Крокодил. – 1951. – № 14.

9. Костюков И. Соловей в опале // Крокодил. – 1952. – № 17.
10. Летняя крокодильская смесь. Рис. И. Семенова // Крокодил. – 1952. – № 20.
11. Максимов И., Краев М., Попов А., Чернышев Н. Куда пойти в выходной // Крокодил. – 1952. – № 18.
12. Маленькие басенки // Крокодил. – 1956. – № 29.
13. Мираж в жаркий день. Рис. Ю. Узбякова // Крокодил. – 1950. – № 14
14. Ни сна, ни отдыха... Рис. Г. Валька // Крокодил. – 1950. – № 14.
15. Рыклин Г. Храм воздуха // Крокодил. – 1950. – № 1.
16. Тимофеев Б. Гарри // Крокодил. – 1953. – № 35.
17. Ципурский Г. «Комсомолу приходится объявить беспощадную и решительную войну против всех типов стиляг». Политика в отношении вестернизированной молодежи в Советском Союзе при Н. С. Хрущеве // Новейшая история России. – 2013. – № 3 (8). – С. 55–83.
18. Экскурсия Крокодила // Магнитогорский металл. – 1946. – 21 февраля.

Кругликова Галина Александровна,

кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; kruglickova.galina@yandex.ru

ПРОЕКТ «РАЗГОВОРЫ О ВАЖНОМ» КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: воспитание; гражданско-патриотическое воспитание; духовно-нравственное воспитание; внеурочная деятельность; человеческие ценности; историческая память; Разговоры о важном

АННОТАЦИЯ. В статье представлен анализ проекта «Разговоры о важном» в педагогическом университете, основными задачами которого является воспитание активной гражданской позиции студентов, духовно-нравственное и патриотическое воспитание на основе национальных ценностей. Акцентируется внимание на развитии навыков совместной деятельности, формировании культуры поведения будущих педагогов в современной информационной среде.

Kruglikova Galina Aleksandrovna,

Candidate of History, Associate Professor of the Department of History of Russia, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

THE PROJECT “CONVERSATIONS ABOUT IMPORTANT THINGS” AS A RESOURCE FOR THE FORMATION OF SPIRITUAL AND MORAL VALUES OF FUTURE TEACHERS

KEYWORDS: upbringing; civic-patriotic education; spiritual and moral education; extracurricular activities; human values; historical memory; Talk about important things

ABSTRACT. The article presents an analysis of the project “Conversations about the important” at the Pedagogical University, the main objectives of which are to foster an active citizenship of students, spiritual, moral and patriotic education based on national values. Attention is focused on the development of skills of joint activity, the formation of a culture of behavior of future teachers in the modern information environment.

В современной ситуации развития образования подготовка будущих педагогов является одним из приоритетных направлений государственной политики. «Нынешний год объявлен в России Годом педагога и наставника. Учитель, преподаватель прямо участвует в строительстве будущего страны. Важно повысить общественную значимость учительского труда, чтобы родители больше говорили своим детям о благодарности к учителю, а учителя – об уважении и любви к родителям. Давайте помнить об этом всегда!» – подчеркнул Президент РФ В. В. Путин, выступая перед Федеральным собранием в феврале 2023 г.

Последние годы, характеризуемые как сложные в образовательной ситуации были обусловлены, по мнению В. И. Загвязинского, «рядом существенных одновременно влияющих на неё факторов, среди которых можно выделить несколько особенно важных. Это, во-первых, новая социокультурная ситуация постиндустриального общества, связанная с неопределённостью будущего, информационной революцией, быстрым устареванием конкретных знаний и способов деятельности. Это, во-вторых, традиционное хроническое отставание «догоняющего» образования от запросов сегодняшнего дня и тем более от перспективных задач развития общества. И это, в-третьих, явно проявившийся разрыв между в целом верно ориентированной государственной социальной стратегией и во многом не соответствующей ей образовательной политикой как на федеральном, так и на региональном уровнях» [7, с. 12]. В этой связи в затруднительном положении оказалась почти непрерывно трансформируемая образовательная практика, которая, с одной стороны, охотно использовала ряд идущих «сверху» положительных новшеств, с другой – вынуждена преодолевать последствия «неудачных» решений.

Мировоззренческий провал, вакуум ценностей в сфере образования и идеологический вакуум в обществе, раскол духовного пространства, цивилизации, ментальная несовместимость людей и сообществ – серьезнейшая проблема современности. В этих условиях главным вектором образовательной деятельности и главной функцией школы в современном мире должно стать формирование мировоззренческих идеалов и ментальных приоритетов личности [1; 2].

В Концепции модернизации российского образования выдвинуты новые социальные требования к системе образования. Главной задачей российской образовательной политики является обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

В сложившихся условиях одной из главных задач высших учебных заведений является подготовка специалистов на основе формирования у студентов компетенций, в которых заключены основные требования к профессии. В условиях повышающихся требований к качеству подготовки профессионалов все большую значимость приобретают проблемы формирования у студентов не только профессиональных компетенций, но и ценностно-смысловых установок.

В профессиональном стандарте педагога в качестве одной из трудовых функций выделена воспитательная деятельность, поэтому в процессе обучения будущих учителей обращено внимание на развитие эмоционально-ценностной сферы, а также формирование гражданской позиции и здорового образа жизни.

Внеаудиторная деятельность является неотъемлемой и обязательной частью образовательного процесса в вузе. Она организуется в целях обеспечения индивидуальных потребностей обучающихся и осуществляется в формах, отличных от учебных. Обязательным условием организации внеурочной деятельности является ее воспитательная направленность, соотнесенность с рабочей программой воспитания образовательной организации [5].

Стартовавший с 1 сентября 2022 г. во всех школах и колледжах просветительский проект «Разговоры о важном» направлен на развитие ценностного отношения подрастающего поколения к своей родине – России, населяющим ее людям, ее уникальной истории, богатой природе и великой культуре. Данные занятия с обучающимися направлены на формирование соответствующей внутренней позиции личности, необходимой молодому человеку для конструктивного и ответственного поведения в обществе.

Основной формат данного внеурочного занятия – разговор, или беседа с обучающимися. Основные темы занятий связаны с важнейшими аспектами жизни человека в современной России: знанием родной истории и пониманием сложностей современного мира, техническим прогрессом и сохранением природы, ориентацией в мировой художественной культуре и повседневной культуре поведения, доброжелательным отношением к окружающим и ответственным отношением к собственным поступкам. Такие беседы не могут быть запрограммированы от слова до слова, но для удобства педагогов ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» по поручению Минпросвещения России разработал комплект материалов, которые содержат все необходимое для подготовки и проведения такого внеурочного занятия – сценарий внеурочного занятия, методические рекомендации, а также набор визуального контента (видео, презентации, интерактивные материалы). Педагогической основой цикла внеурочных занятий «Разговоры о важном» стали идеи ценностно-ориентированного воспитания, междисциплинарного подхода к реализации содержания образования. Все материалы разработаны с учетом возрастных и психологических особенностей школьников и студентов учреждений среднего профессионального образования [4].

Важно отметить, что педагогические университеты активно включились в реализацию данного проекта. Осуществляя подготовку будущих педагогов, важно не только вовлечь их в качестве слушателей. Одной из главных характеристик современного педагога является его методическая компетентность, позволяющая успешно владеть различными методами обучения, знать дидактические методы, приемы и умение применять их в процессе обучения, знание психологических механизмов усвоения знаний и умений в процессе обучения.

В составлении тематики занятий проекта в Уральском государственном педагогическом университете учитывались как рекомендации Министерства просвещения, так и события Года педагога и наставника, а также региональный компонент. Таким образом, был сформирован план занятий, включающий как темы, актуализирующие педагогическую профессию, так и исторически значимые события для нашей страны и уральского региона.

В университете сложился творческий коллектив единомышленников, разработавший тематическое планирование проекта и готовящий информационно-методические материалы для проведения занятий [8]. Буквально с первых дней к этой работе присоединились магистранты, студенты, пожелавшие принять участие в подготовке и изготовлении плакатов, презентаций, снятии видеороликов. Таким образом, проект стал примером сотрудничества, позволяющий реализовать основные задачи учебно-воспитательного процесса:

- создания мотивации для участия в социально значимой деятельности;
- развития общекультурной компетентности;
- осознания своего места в обществе;
- познания себя, своих мотивов, устремлений, склонностей;
- формирования готовности к личностному самоопределению.

В планируемых результатах каждого сценария занятия «Разговоры о важном» выделяются нравственные ценности, которые являются предметом обсуждения на встречах [12; 13; 16]. Основные ценности можно объединить в содержательные блоки:

1. Историческая память – обязательная часть культуры народа и каждого гражданина;

– историческая память соединяет прошлое, настоящее, позволяя сохранить и продолжить достижения, мудрость, опыт, традиции прошлых поколений;

– историческая память есть культура целого народа, которая складывается из объединения индивидуальных переживаний, и включает важнейшие нравственные качества: благодарность, уважение, гордость потомков за жизнь и подвиги предков.

Осознание этой нравственной ценности базируется на конкретном содержании занятия.

2. Преемственность поколений – каждое следующее поколение учится у предыдущего: осваивает, воссоздаёт, продолжает его достижения, традиции; – семья построена на сохранении преемственности поколений. Память о предыдущих поколениях бережно хранится в предметах, фото, вещах, а также в гуманном отношении к старшим поколениям.

3. Патриотизм – любовь к Родине – патриотизм (любовь к Родине) – самое главное качества гражданина;

– любовь к своему Отечеству начинается с малого – с привязанности к родному дому, малой Родине;

– патриотизм строится на ответственности за судьбу своей родной земли; чувстве гордости за историю, культуру своего народа и народов России. Эта высшая нравственная ценность является приоритетной во всех сценариях «Разговоров о важном». В каждом сценарии, в соответствии с содержанием, раскрывается многогранность чувства патриотизма и его проявления в разных сферах человеческой жизни.

4. Доброта, добрые дела – доброта – это способность (желание и умение) быть милосердным, поддержать, помочь без ожидания благодарности.

5. Семья и семейные ценности – семья связана не только общим местом проживания, общим хозяйством, общими делами, но и значимыми ценностями – взаимопониманием, взаимоподдержкой, традициями;

– каждый член семьи имеет свои обязанности, но всегда готовы прийти на помощь другому: взять на себя его дела, проявить внимание, оказать помощь друг другу;

– обучающийся должен ответственно относиться к своей семье, участвовать во всех ее делах, помогать родителям;

– семейные ценности всегда были значимы для народов России; семейные ценности представлены в традиционных религиях России.

6. Культура России – культура общества – это достижения человеческого общества, созданные на протяжении его истории;

– российская культура богата и разнообразна, она известна и уважаема во всем мире;

– культура представлена достижениями в материальной сфере (строительство, техника, предметы быта и др.), в духовной сфере (народное творчество, литература, изобразительное искусство, музыка, театр и др.), а также в этике, культуре взаимоотношений людей. Темы, связанные с осознанием обучающимися этой социальной ценности, подробно и разносторонне представлены в «Разговорах о важном».

7. Наука на службе Родины – наука обеспечивает прогресс общества и улучшает жизнь человека;

– в науке работают талантливые, творческие люди, бесконечно любящие свою деятельность.

Необходимо понимать, что в процессе проведения подобных встреч у студентов формируются основополагающие ценности: высшие нравственные чувства и социальные отношения [8; 9; 10]. В течение года студенты много раз будут возвращаться к обсуждению одних и тех же понятий, что послужит постепенному осознанному их принятию. Более того, отрабатывается умение качественного отбора материала, логического построения занятия, грамотной коммуникации.

Таким образом, подобные мероприятия играют большую роль в становлении будущих педагогов. Медиаобразовательные навыки, эмоциональное переживание, осознание роли нравственных ценностей в жизни человека формируют устойчивые жизненные ориентиры и приоритеты [3]. Это позволит молодежи понять смысл существования на основе общечеловеческих ценностей и исторического прошлого России.

Список литературы

1. Базаева А. А., Андреева Е. Е. О промежуточных результатах реализации проекта «Разговоры о важном» // Социальные, педагогические и правовые аспекты защиты прав ребенка в современных условиях: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Липецк, 02 ноября 2022 года. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2022. – С. 24–28. – EDN: <https://elibrary.ru/fqnhyg>.
2. Барзыкина Т. А. Методические рекомендации включения регионального содержания к занятиям по программе внеурочной деятельности «Разговоры о важном» в начальной школе: тема «День земли» (региональный компонент «его величество курский чернозем») // Фундаментальная и прикладная наука: актуальные вопросы и современные аспекты: монография. – Пенза : Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2022. – С. 119–129. – EDN: <https://elibrary.ru/litqi>.
3. Бондарчук А. В. Цикл внеурочных занятий «Разговоры о важном» с использованием медиаобразовательных технологий // Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций: материалы IV Международной научной конференции, Таганрог-Екатеринбург, 14 октября 2022 года / под научной редакцией Н. А. Симбирцевой, И. В. Чельшевой. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2022. – С. 75–79. – EDN: <https://elibrary.ru/snocrz>.
4. Вольская О. А. Содержательное и методическое обеспечение курса внеурочной деятельности «Разговоры о важном» // Начальное общее образование: вопросы развития, методического и кадрового обеспечения: материалы V Всероссийской научно-методической конференции с международным участием, Иркутск, 23 января 2023 года. – Иркутск: Аспринт, 2023. – С. 245–252. – EDN: <https://elibrary.ru/dkeqfa>.
5. Дивисенко Л. Я., Сочивко О. И. К вопросу о воспитании и обучении нового поколения // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 2 (204). – С. 117–122. – DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2022.2.p117-122. – EDN: <https://elibrary.ru/kgbnqx>.
6. Добрикова Е. В. «Разговор о важном» – новая форма гражданско-патриотического воспитания детей и молодежи // Глобальные вызовы

- современности и духовный выбор человека: Клуб любителей российской истории и культуры Симбирского Центра Православной Культуры: сборник научных трудов региональной научно-практической конференции в рамках XXXI Международных Рождественских образовательных чтений, Ульяновск, 22 ноября 2022 года / под редакцией А. Ю. Тихоновой. – Ульяновск: Ульяновский государственный технический университет, 2023. – С. 122–125. – EDN: <https://elibrary.ru/xqkzzt>.
7. Загвязинский В. И. Современная образовательная ситуация и задачи модернизации российского образования // Народное образование. – 2012. – № 5. – С. 11–16.
8. Левченко И. В. К вопросу формирования готовности педагогов к реализации цикла внеурочных занятий «Разговоры о важном» // Развитие социально-устойчивой инновационной среды непрерывного педагогического образования: сборник материалов X Международной научно-практической конференции, Абакан, 17–19 ноября 2022 года / науч. редактор О. Е. Ефимова, отв. редактор Л. Х. Тургинеева. – Абакан: Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова, 2022. – С. 361–363. – EDN: <https://elibrary.ru/vjsvpx>.
9. Наконечная А. Д. Государственная политика в сфере воспитания // Инновационный потенциал развития общества: взгляд молодых ученых: сборник научных статей 3-й Всероссийской научной конференции перспективных разработок: в 4 т., Курск, 01 декабря 2022 года. Том 2. – Курск: Юго-Западный государственный университет, 2022. – С. 438–440. – EDN: <https://elibrary.ru/hnwqgh>.
10. Пастюк О. В. Проблемы и перспективы духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения Белгородской области на современном этапе // Вестник Белгородского института развития образования. – 2022. – Т. 9, № 4 (26). – С. 47–61. – EDN: <https://elibrary.ru/brggtg>.
11. Рудь Н. А., Доценко Н. Н., Лобастова П. А. Включение активных методов обучения в цикл внеурочных занятий «Разговоры о важном» при работе с детьми с ОВЗ // Образование в Кировской области. – 2022. – № 4 (64). – С. 138–141. – EDN: <https://elibrary.ru/cmlusn>.
12. Салимова Р. А. Разговоры о важном // Инновационная наука. – 2022. – № 11–2. – С. 115–117. – EDN: <https://elibrary.ru/wihnpq>.
13. Сборник методических материалов регионального компонента для внеурочных занятий «Разговоры о важном»: методические рекомендации. – Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2022. – 174 с. – ISBN 978-5-907656-35-2. – EDN: <https://elibrary.ru/qfybug>.
14. Скиданова К. М. Актуальность исторических знаний в начальной школе // Совершенствование экологообразовательной деятельности в

Саратовской области. – 2022. – № 19. – С. 48–54. – EDN: <https://elibrary.ru/njuqww>.

15. Скоробогач О. М. Воспитание у студентов колледжа патриотических чувств // Образование, воспитание и педагогика: традиции, опыт, инновации: сборник статей Международной научно-практической конференции, Пенза, 05 декабря 2022 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2022. – С. 49–51. – EDN: <https://elibrary.ru/yhqmjz>.

16. Усова С. Н., Попова А. В. Коммуникативное мастерство классного руководителя на занятиях курса «Разговоры о важном» // Шамовские чтения: сборник статей XV Международной научно-практической конференции: в 2 ч., Москва, 21–25 января 2023 года. Ч. 1. – Москва: 5 за знания, 2023. – С. 496–499. – EDN: <https://elibrary.ru/egoiza>.

17. Хамраев К. Патриотическое воспитание в контексте мероприятий «Разговоры о важном» // Пути развития научно-познавательного потенциала обучающихся: материалы научно-практической конференции школьников и студентов колледжей, Красково, 18 октября 2022 года / под редакцией Л. В. Мартеевой. – Москва: Издательство «Перо», 2022. – С. 36–39. – EDN: <https://elibrary.ru/nhznrg>.

Мезенцев Виктор Федорович,

кандидат исторических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических наук, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Российского государственного профессионально-педагогического университета; 622031, Россия, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, 57; vicmir10@gmail.com

ДИСКУССИИ ОБ ИМПЕРСКОМ ПРОШЛОМ В СОВРЕМЕННОЙ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Британская империя; историческая память; колониализм; деколонизация

АННОТАЦИЯ. В работе рассматривается отношение к имперскому прошлому в современном британском обществе. Дается представление о направленности и содержании дискуссий как в обществе в целом, так и научной среде.

Mezentsev Victor Fedorovich,

Candidate of History, Associate Professor of the Department of Humanities and Socio-Economic Sciences, Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute (branch) of the Russian State Pedagogical University, Nizhny Tagil, Russia

DISCUSSIONS OF THE IMPERIAL PAST IN MODERN BRITAIN

KEYWORDS: British Empire; historical memory; colonialism; decolonization

ABSTRACT. This paper examines the attitude towards the imperial past in modern British society. The paper provides insight into the direction and content of the debate in society at large, as well as in academia.

Изучение истории Британской империи занимает огромное место в национальной историографии. На протяжении двух веков создан мощный пласт исследований расцвета и упадка этого образования, различных аспектов имперского строительства, взаимоотношений метрополии и колоний, разнообразного влияния колониального прошлого на характер политики и культуры современного британского общества.

После второй мировой войны, когда произошел распад Британской империи, споры о том, чем же была империя и какое она оставила наследие, не прекращались. Однако в первые десятилетия XXI века они приобрели новые черты. В последнее время дискуссии о тех или иных аспектах имперской истории все больше приобретают злободневный характер, от академических разногласий относительно тех или иных вопросов, касающихся прошлого, они переходят к актуальным проблемам современности.

В конце 2019 г. компания YouGov Market Research провела глобальный опрос о том, как страны воспринимают свои бывшие колонии. В опросе участвовали также жители Великобритании. Согласно его результатам, 32% из британцев считают свою бывшую империю, скорее

предметом гордости, чем позора, а 37% британцев считают, что Британская империя оставила свои бывшие колонии в «лучшем состоянии» по сравнению с тем, какими они были до колонизации [1].

Таким образом, как писала газета «Гардиан», «при рассмотрении империи сегодня необходимо учитывать две имперские традиции: традиции завоеванных и завоевателей» [2]. В левом историографическом и политическом дискурсе закрепилось представление об империи, которая была создана и поддерживалась более двух столетий путем кровопролития, насилия, жестокости, завоеваний и войн. Ричард Готт, бывший редактор «Гардиан» и автор книги, рассматривающей историю Британской империи с антиколониальных позиций [3], характеризуя сущность империи, подчеркивает, что «не проходило и года без того, чтобы большое количество ее обитателей не страдало за свое невольное участие в колониальном опыте. Рабство, голод, тюрьма, сражения, убийства, истребление – таковы была их судьба [2].

Этому взгляду на империю, он противопоставляет, по его мнению, утвердившееся после 1947 г. мнение, что империя была образцовым цивилизующим предприятием, которое принесло достижения современного общества отсталым народам. Он крайне критически относится к мнению, что Британская империя была создана и сохранена с минимальным применением силы и при максимальном сотрудничестве со стороны благодарного местного населения. [2].

Однако то, что это представление отнюдь не является основным и более того, именно критическая позиция в отношении имперского прошлого занимает главенствующее положение в интеллектуальных кругах современной Британии, свидетельствует скандал, который произошел в 2017 году, после публикации статьи Брюса Гиллея, доцента университета Портленда в Орегоне, в журнале *Third World Quarterly*, известного своей радикальной позицией. Статья называлась «Доводы в пользу колониализма» и сразу после ее публикации пятнадцать из тридцати четырех членов редакционной коллегии журнала подали в отставку в знак протеста, а петиция, которую подписали более 10 000 человек, потребовала отозвать статью. В итоге статья была отозвана после того, как редактор «получил серьезные и достоверные угрозы личного насилия».

Затем, в ноябре того же года, профессор теологии Оксфордского университета Найджел Биггар выступил в лондонской газете «Таймс» в защиту Гиллея. Он счел приведенный Гиллеем «взвешенный пересмотр колониального прошлого смелым» и призвал «нас, британцев, умерить наше постимперское чувство вины». Кроме того, он также сообщил, что под эгидой Центра теологии, этики и общественной жизни Макдональда Оксфордского университета он начинает пятилетний академический проект под названием «Этика и империя», цель которого – поставить под

сомнение распространенное «в большинстве академических кругов» представление о том, что «империализм порочен, а империя, следовательно, неэтична», и разработать «христианскую этику империи». После этого 58 оксфордских ученых, занимавшихся историей империи и колониализма, написали открытое письмо, в котором осудили проект как задающий «неправильные вопросы, использующий неправильные термины и преследующий неправильные цели». Второе открытое письмо с почти двумя сотнями подписей от ученых со всего мира выразило «тревогу по поводу того, что Оксфордский университет вкладывает ресурсы в этот проект». В свою очередь еще один оксфордский профессор, историк империи, Александр Моррисон, осудил эти открытые письма как «глубоко разлагающие нормальный академический обмен» [4].

Наиболее отчетливо и последовательно основные позиции в современной дискуссии о характере Британской империи были очерчены в дебатах двух британских историков на платформе «History reclaimed» [5].

Аллен Лестер, профессор Сассекского университета, основываясь на собственных исследованиях и работах других историков, проследил прямую связь между колониализмом и расизмом. По его мнению, в современной Британии это имперское наследие дает о себе знать в неравноправном положении выходцев из бывших колоний и коренных британцев. Завершает он свое выступление таким рассуждением: «Антирасистская кампания сделала незаконным расовое насилие и дискриминацию, и большая часть белого населения теперь выступает против расизма. Однако в отсутствие какого-либо решительного разрыва или отказа от ностальгических представлений об империи многие по-прежнему придерживаются мнения, что “эти туземцы не должны были приехать сюда и жить по соседству”. Официальные данные показывают неравенство в доходах, уголовном правосудии, жилищных условиях и занятости, которое невозможно объяснить отсутствием институционального расизма, и такое же количество людей, как и 30 лет назад, считают, что расизм в стране существует и сегодня (84% против 86%). Британская империя обеспечила процветание многим людям, но мы должны признать, что наследие расизма не является выдумкой движения Black Lives Matter» [5].

В ответном слове профессор Роберт Томбс в первую очередь указал на несостоятельность многих претензий, часто воспроизводящихся в антиколониальной литературе, представлявший перечень примеров бесчеловечного отношения метрополии к жителям британских колоний. Среди них, например, он называет миф о том, что действия британских властей вызвали голод в Британской Индии, отмечая, что именно британское правительство впервые в мире разработало т. н. «кодексы голода», способствовавшие выработке мер борьбы против этой катастрофического явления. Далее он, подчеркивает, что империя давала определенные преимущества,

включая защиту от внешних вторжений, доступ к международной торговле, современную систему управления, технологии, капиталовложения и порядок. Имперское правление обходилось довольно дешево: налогообложение было ниже, чем в независимых государствах. Были выигравшие и проигравшие, и то, положительно или отрицательно к ней относились подданные, зависит от конкретных условий и обстоятельств.

Он обращает внимание на то, что к империи нужно относиться исторически, сравнивая ее не требованиями современного нам общества, а с синхронными ей государственными образованиями.

В своем ответном слове, Аллан Лестер признает прогресс британского общества в деле борьбы против расизма, однако считает его недостаточным [5].

Проходящие в современной Британии дебаты об имперском прошлом демонстрируют значимость этого прошлого для решения многих проблем современности и делают необходимым дальнейшее, более сбалансированное и всестороннее рассмотрение всех аспектов истории этого грандиозного института.

Список литературы

1. Smith M. How unique are British attitudes to empire? – URL: <https://yougov.co.uk/topics/international/articles-reports/2020/03/11/how-unique-are-british-attitudes-empire> (дата обращения: 26.01.2023).
2. The Guardian. 19 Oct. 2011. – URL: <https://www.theguardian.com/books/2011/oct/19/end-myths-britains-imperial-past> (дата обращения: 26.01.2023).
3. Gott R. Britain's Empire: Resistance, Repression and Revolt. – Verso Books, 2011. – 576 p.
4. Malik K. The Great British Empire Debate. – URL: <https://kenanmalik.com/2018/01/26/the-great-british-empire-debate/> (дата обращения: 26.01.2023).
5. History reclaimed. – URL: https://historyreclaimed.co.uk/debating-the-british-empire/#_edn1 (дата обращения: 26.01.2023).

Миняшев Виктор Сергеевич,

кандидат исторических наук, учитель истории и обществознания высшей квалификационной категории, МБОУ «Школа № 66» городского округа Самара; 443076, Россия, г. Самара, ул. Аэродромная, 65; viktor-minyashev@yandex.ru

СОВЕТСКИЙ ФЕДЕРАЛИЗМ: ИСТОКИ И ПРИЧИНЫ ПОЯВЛЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: советский федерализм; советское государство; политические деятели; политические партии; унитарное государство; федеративное государство, государственное устройство

АННОТАЦИЯ. Автор поднимает проблему истоков идеи федеративного государства среди российских социалистов. Доказано, что изначально все члены РСДРП и в частности большевики были противниками создания в России федеративного государства и сторонниками унитарной, централизованной республики. Объяснено, почему в итоге большевики создали Российскую социалистическую советскую республику в федеративной форме, а затем и Советский союз также сделали федеративным государством.

Minyashev Viktor Sergeevich,

Candidate of History, Teacher of History and Social Studies of the Highest Qualification Category, Secondary School No. 66 of the Samara city district, Samara, Russia

SOVIET FEDERALISM: ORIGINS AND CAUSES OF THE APPEARANCE

KEYWORDS: Soviet federalism; the Soviet state; politicians; political parties; unitary state; federal state, government

ABSTRACT. The author raises the problem of the origins of the idea of a federal state among Russian socialists. It is proved that initially all members of the RSDLP and in particular the Bolsheviks were opponents of the creation of a federal state in Russia and supporters of a unitary, centralized republic. It is explained why in the end the Bolsheviks created the Russian Socialist Soviet Republic in a federal form, and then the Soviet Union was also made a federal state.

Столетие образования СССР актуализирует изучение исторического опыта Советского союза. Это актуально, потому что 70 лет наша страна находилась под власть коммунистической партии и за этот период совершила величайшие достижения в своей истории. Проведение сталинской индустриализации, за 10 лет увеличившей промышленное производство в 4,5 раза, Победа в Великой Отечественной войне и превращение нашей страны в мировую сверхдержаву, полёт первого человека в космос – достижений подобных этим в нашей истории не было до начала строительства социализма. Необходимо изучать эти достижения и при-

менять на практике всё самое лучшее. В первую очередь в экономике, социальной политике, внешней политике.

Но, несмотря на все достижения, в «советском проекте» были и определенные минусы, которые и заложили основу для его краха. На мой взгляд, определенные издержки были в советской национальной политике и самом принципе государственного устройства СССР.

Напомню, что к 1922 году Гражданская война на территории бывшей Российской империи завершилась. На большей части её территории власть удержала РКП (б). Там было создано четыре советских республики: Российская СФСР, Украинская ССР, Белорусская ССР и Закавказская СФСР. Несмотря на формальную независимость Конституции этих республик были написаны почти под копирку, у власти были члены одной партии РКП (б), а сами республики значительную часть своих государственных полномочий передали в ведение РСФСР. С завершением Гражданской войны встал вопрос: что делать с этими четырьмя республиками?

Возникло два плана: 1) план Сталина, предполагавший вхождение в состав РСФСР пяти новых автономных республик: Украинской, Белорусской, Грузинской, Армянской и Азербайджанской; 2) план Ленина, предполагавший образование нового федеративного государства из четырех равноправных республик, сохранявших право выхода из союза. Всем исторически грамотным людям известно, что в конечном итоге был выбран второй план. Анализ этих двух проектов, доказательству того, что выбор второго плана вовсе не был предопределен и о причинах выбора второго плана Лениным и будет рассказано в данной статье.

Начну с того, что изначально программа партии большевиков вообще не предусматривала превращение России в федеративное государство. Если мы посмотрим программу РСДРП, то пункт 1 предусматривает «самодержавие народа» в форме всевластия «законодательного собрания, составленного из представителей народа и составляющего **одну палату**» [1, с. 420]. Федеративное же государство, как мы знаем имеет всегда двухпалатный законодательный орган из необходимости равного представительства в одной палате интересов субъектов Федерации. Даже в практике советского государственного строительства, отрицавшего «буржуазный парламентаризм» в итоге существовал Совет национальностей в составе сначала ЦИК СССР, а затем и Верховного совета.

Пункт 3 программы предусматривал «областное самоуправление для местностей, которые отличаются бытовыми условиями и составом населения», также далее в программе предусматривалось получение образования на родном языке, использование родного языка наряду с государственным в государственном делопроизводстве и в общественных собраниях [1, с. 420–421]. С одной стороны здесь виден демократизм в национальном вопросе, с другой стороны чёткое разделение понятий государ-

ственный (то есть русский) и родной языки указывает на унитарный характер государства.

Главным теоретиком в партии по национальному вопросу считался И. В. Сталин. Подобную славу ему принесла известная работа «Марксизм и национальный вопрос». Эту работу высоко оценил Ленин и в целом она стала популярна в РСДРП. Развивая идеи программы РСДРП по национальному вопросу, И. В. Сталин пишет: «Единственно верное решение – областная автономия, автономия таких определившихся единиц как Польша, Литва, Украина, Кавказ». При этом плюсом такого подхода, по мнению И. В. Сталина, является то, что такая автономия не разделяет людей по нациям, не укрепляет национальные различия между ними, а наоборот ломает эти перегородки [2, с. 361–362]. Интересно, что еще в марте 1917 года в «Правде» И. В. Сталин, полемизируя с эсеровской газетой «Дело народа» пишет статью «Против федерализма». Основной идеей статьи является то, что федерация является вообще отмирающей формой государственно-территориального устройства. И. В. Сталин писал, что все федерации (на примере США и Швейцарии) идут по пути централизации и фактически превращаются в унитарные государства [3, с. 24–25].

Впервые федеративный характер Российской советской республике прослеживается в Декларации прав трудящегося и эксплуатируемого народа, принятой в январе 1918 года на Третьем Всероссийском съезде Советов рабочих, солдатских и крестьянских депутатов. Именно там в части 2 статьи I говорилось: «Советская российская республика учреждается на основе свободного союза свободных наций как федерация советских национальных республик» [4, с. 385].

В чём же причина отступления большевиков и Ленина от их собственной программы в январе 1918 года? Я считаю, что причина кроется в союзе партии большевиков с партией левых социалистов-революционеров. Этот союз несмотря на всю его краткосрочность, несмотря на кажущуюся незначительность в истории становления Советской власти оказал весьма важное влияние и в конечном итоге определил форму государственно-территориального устройства России в виде федерации. В результате последствия этого союза сказываются на Российской государственности до сих пор. Федеративное устройство досталось современной России в наследство от советской власти. Этот союз большевиков и левых эсеров, переживший несколько конфликтов и потеплений переживал в январе свои лучшие годы. Большевикам как никогда была важна поддержка левых эсеров для легитимации роспуска Учредительного собрания, для легитимации советской власти, как не временной, а постоянной. Для этого был нужен III Всероссийский съезд Советов, на котором Россия и была провозглашена федеративной республикой, роспуск Учредительного собрания был одобрен, и произошло объединение рабочих и солдатских

Советов с крестьянскими Советами. Крестьянские Советы как раз контролировали левые эсеры.

В отличие от большевиков эсеры, как левые, так и правые были последовательными федералистами. В программе партии социалистов-революционеров прямо говорилось, что необходимо насколько «возможно более широкое применение федеративного начала к отношениям между отдельными национальностями» [5, с. 24–26].

Но если в 1918 году ситуация была критической и большевики нуждались в поддержке левых эсеров и пошли им на уступки в вопросах построения федеративного государства, то что же произошло в 1922 году при создании СССР? Каковы теперь были мотивы создания еще одного федеративного государства? Ведь то что федерализм не укрепился в сознании советской партийной элиты видно уже из проекта автономизации И. В. Сталина.

На мой взгляд, причину здесь стоит искать в первую очередь во внешнеполитических факторах. Ни для кого не секрет, что большевики по крайней мере до самого конца 1920-х годов считали маловероятной строительство социализма одной стране, тем более такой аграрной, как Россия, где пролетариат составлял явное меньшинство населения. Да и в целом революции в отдельных странах виделись, как пролог к мировой революции. Само создание Коммунистического интернационала в марте 1919 году, в критический для советской власти период, когда её существование весело на волоске, а силы Колчака перешли в наступление на Восточном фронте, говорило чрезвычайной важности мировой революции для большевиков. Как минимум социализм должен был победить еще где-то в Европе.

В 1921 и в 1922–1923 годах в Германии происходили серьезные восстания пролетариата. Участие в организации последнего агентов Коминтерна описано в отечественной и зарубежной историографии. Если прибавить к этому опыт существования Баварской и Венгерской советских республик о осуществление революции в других странах Европы не казалось чем-то невозможным.

Более того, о германской революции 1922–1923 гг. в Председатель Исполкома Коминтерна Г. Е. говорил: «Германская революция не локальная, а является началом международной революции» [Цит. по: 6, с. 129]. Более того, руководство РКП (б) и Коминтерна планировало создание «Социалистических штатов Европы, Союза советских республик Европы», как единого федеративного государства. Это зафиксировано в протоколах пленума ЦК РКП (б) от 23 сентября 1923 года [Цит. по: 6, с. 130].

На мой взгляд, поэтому в 1922 году Ленин отверг «план автономизации» И. В. Сталина, а выдвинул свой план образования Союза равноправных советских республик с правом выхода из такого союза любой

республики. Руководство партии большевиков не планировало ограничивать территорию СССР одной лишь территорией бывшей Российской империи или её частью. Планировалось расширение его до общеевропейского и затем общемирового Советского союза.

Именно этим можно объяснить создание федеративного государства, да еще и без упоминания слов «Россия» и «русские». Объяснения самих большевиков, в частности И. В. Сталина в примечании от 1924 года к статье «Против федерализма» от марта 1917 года, уже цитируемой здесь, мне кажутся несостоятельными. Сталин пишет, что федерация была необходима, так как ряд национальностей оказался в состоянии полного отделения, поэтому федерация была шагом вперед для их собирания [7, с. 30]. Но на момент создания СССР в 1922 году советская власть установилась на территориях РСФСР, УССР, БССР и ЗСФСР. Как уже было написано мною выше реальным суверенитетом никто из них, кроме РСФСР, не обладал. Об это свидетельствует то, что ЗСФСР была создана на штыках Красной армии в 1921 году. УССР и БССР не могли самостоятельно воевать с Польшей в Советско-польской войне. Фактически их армиями командовали военачальники РСФСР, а дипломаты РСФСР решали судьбу их границ на переговорах с Польшей в Риге в 1921 году. Поэтому этот аргумент Сталина здесь можно отбросить.

Также Сталин говорит о большом удельном весе национального движения в годы революции и Гражданской войны. [7, с. 30] Но здесь тоже не могу согласиться. Действительно серьезным и самостоятельным национальное движение на территории бывшей Российской империи не было хотя бы потому, что расправившись со своим главным противником – белыми генералами, большевики легко справились с национальным движением. Кроме того, тех местных националистов, с которыми большевики шли на союз вполне устраивало положение автономной республики в составе России. Это видно на примере создания первой автономии в составе РСФСР – Башкирской АССР, а затем Дагестанской АССР и Горской АССР. Здесь действительно имело место сотрудничество большевиков с местными националистами и интеграция их воинских частей в состав Красной армии.

Что же касается Украины, то здесь власть Центральной рады изначально держалась на штыках немецкой и австро-венгерской армий, а затем Центральная рада никогда не контролировала всю заявленную территорию Украины. Её армия была слабее и красной, и белой, а сама идеология украинской самостийности не имела широкой опоры в народных массах. Тем более не имела серьезной опоры эта идея в Белоруссии.

Наконец в Закавказье националистические движения имели более серьезную опору в силу непохожести этих народов на русских. Но Красная армия справилась с вооруженными силами грузинских меньшевиков,

азербайджанских мусаватистов и армянских дашнаков гораздо проще, чем она справлялась ранее с белыми армиями. Да и среди пролетариата и крестьянства народов Закавказья антирусский национализм не был распространен. Национализм был скорее направлен друг на друга: грузины не любили армян, армяне – азербайджанцев и т. д., о чем писал сам Сталин [2, с. 307].

А вот в пользу того, что большевики в 1922 году в очередной раз отказались от централизма и унитаризма в сторону федерации именно из соображений мировой революции говорит также и название, и символика СССР. Во-первых, в самом названии не было слов «Россия» и «русский». Случай беспрецедентный в мировой истории, когда название государства не имеет никакой ни этнической, ни даже территориальной привязки. В названии есть лишь форма правления «советский», от республики Советов – новой формы правления, созданной большевиками.

Во-вторых, давайте вспомним флаг и особенно герб Советского союза. Флаг СССР также не содержал никаких национальных символов, а отражает только социалистическую идеологию. Герб СССР не просто отражает социалистическую идеологию, а прямо претендует на её всемирность. Для тех, кто забыл или не в курсе напомним: изображение герба СССР содержит всю планету Земля. Да и девиз «Пролетарии **всех стран** соединяйтесь!» опять же заявка на всемирность. Гимном СССР до 1944 года также являлся Интернационал – гимн мирового коммунистического движения.

Лишь в 1929 году с началом индустриализации и коллективизации в СССР был взят чёткий курс на построение социализма в одной отдельно взятой стране. Вторая мировая война подняла ценность национального суверенитета и независимости. Кроме того, создание ООН и начало Холодной войны сняли с повестки дня мировую революцию окончательно. Интересно, что ни одна социалистическая страна больше не пошла по пути России и не отказалась от своего названия, а также не предоставила независимости своим национальным окраинам. Наиболее интересен здесь пример Китая. Китайская народная республика является унитарным, но при этом многонациональным государством. Районы компактного проживания национальных меньшинств выделяются в особые административно-территориальные единицы – автономные районы. Наиболее известными из них являются Внутренняя Монголия, Тибет и Синьцзян-Уйгурский автономный район. Разумеется, ни о каком праве отделения от Китая в нормативных документах там не сказано. По сути Китай на деле реализовал Программу РСДРП 1903 года и тезисы, изложенные в работе И. В. Сталина «Марксизм и национальный вопрос».

В связи с этим возникает вопрос: а почему СССР не был переформатирован в унитарное государство после второй мировой войны? Я думаю,

здесь есть несколько объяснений. Во-первых, никто в советском руководстве не считал, что распад СССР возможен. Руководствуясь идеями марксизма, а значит экономического детерминизма, советские руководители просто не могли понять, как вообще такое возможно: распад СССР экономически был не выгоден ни одной из республик. Во-вторых, это огромный авторитет, по сути, культ личности Ленина. Очень много сказано в советской и постсоветской историографии про культ личности Сталина. Но если в разные периоды советской истории Сталина могли оценивать, то положительно, то отрицательно, то авторитет Ленина был непререкаем всегда. Собственно, обе волны антисталинской истерии: хрущевская и перестроечная строились как раз на том, что Сталин извратил заветы Ленина. Даже в период перестройки, по сути являвшейся демонтажом социализма, был лозунг «назад к Ленину». Поэтому признать, что Ленин в чём-то ошибался, было тогда почти святотатством и кощунством. Ну и в-третьих, советское руководство продолжало извлекать внешнеполитическую пользу из такого устройства государства. Так УССР и БССР самостоятельно входили в ООН с момента её основания. Таким образом, на Генеральной ассамблее ООН Советский союз имел не один, а целых три голоса.

Однако серьезных внешнеполитических успехов такая форма государственного устройства не принесла: мировая революция так и не случилась, а Генеральная ассамблея ООН уполномочена в основном на принятие декларативных и ничего не значащих документов. В тоже время последствия такого устройства государства оказались плачевными для нашего поколения. Сама юридическая возможность отделения от СССР союзных республик в итоге сработала и СССР распался. Это привело огромному количеству войн и межнациональных конфликтов: Приднестровскому, Абхазскому, Юго-Осетинскому, Карабахскому и конечно к вооруженному конфликту на Украине. Наиболее пострадавшим от этого стал Русский народ. Миллионы русских людей оказались за границей и подверглись преследованиям. Безусловно, Ленин и большевики не являются главными виновниками такого исхода событий. Главными виновниками являются те, кто развалил СССР. Но на мой взгляд нельзя забывать и об исторической ошибке Ленина и большевиков, благодаря которой развал СССР стал возможен на легитимных основаниях.

Список литературы

1. Программа Российской социал-демократической рабочей партии // Второй съезд РСДРП. Протоколы. – М., 1959. – С. 418–424.
2. Сталин И. В. Марксизм и национальный вопрос // И. В. Сталин. Сочинения. Т. 2. – М., 1946. – С. 290–367.

3. Сталин И. В. Против федерализма // И. В. Сталин. Сочинения. Т. 3. – М., 1946. – С. 23–28.
4. Декларация прав трудящегося и эксплуатируемого народа // В. И. Ленин. Сочинения. Т. 26. – М., 1949. – С. 385–387.
5. Программа партии социалистов-революционеров // Полный сборник платформ всех русских политических партий. С приложением высочайшего манифеста 17 октября 1905 г. и всеподданнейшего доклада графа Витте. – М.: Государственная публичная историческая библиотека России, 2001. – С. 17–26.
6. Емельянова Е. Н. «Германский октябрь» 1923 года в российской историографии // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 5, История. – 2021. – № 4. – С. 122–145.
7. Сталин И. Примечание автора // И. В. Сталин. Сочинения. Т. 3. – М., 1946. – С. 28–31.

Москаленко Максим Русланович,

кандидат исторических наук, доцент, Удмуртский государственный университет, филиал в г. Нижняя Тура; 624221, Россия, г. Нижняя Тура, ул. Нагорная, 19; max.rus.76@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ПЕРИОДА ПОЗДНЕГО СССР НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИСТОРИИ (ОБ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ СЦЕНАРИЯХ «ПЕРЕСТРОЙКИ»)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: методика преподавания истории; эпоха перестройки; советский период; исторические альтернативы; альтернативные сценарии

АННОТАЦИЯ. Для студентов и старшеклассников изучение периода позднего СССР связано с рядом проблемных аспектов. Обусловлено это, прежде всего, неоднозначностью оценок сценариев и альтернатив развития СССР в эпоху «перестройки», а также столкновением в научном и публицистическом дискурсе различных точек зрения на советский проект и его ценности. В работе рассматриваются данные сценарии и анализируются вопросы объяснения этого материала в преподавании истории учащимся различных направлений подготовки.

Moskalenko Maxim Ruslanovich,

Candidate of History, Associate Professor, Branch of Udmurt State University in Nizhnyaya Tura, Russia

SOME ISSUES OF STUDYING THE PERIOD OF THE LATE USSR IN HISTORY CLASSES (ABOUT ALTERNATIVE SCENARIOS OF “PERESTROIKA”)

KEYWORDS: methods of teaching history; the era of perestroika; Soviet period; historical alternatives; alternative scenarios

ABSTRACT. For students and high school students, the study of the period of the late USSR is associated with a number of problematic aspects. This is due, first of all, to the ambiguity of assessments of scenarios and alternatives for the development of the USSR in the era of “perestroika”, as well as the clash in scientific and journalistic discourse of different points of view on the Soviet project and its values. The paper considers these scenarios and analyzes the issues of explaining this material in teaching history to students in various areas of training.

Советский период в истории нашей страны примечателен динамизмом исторических событий и масштабностью модернизационных изменений общества. С ним связана одна из самых героических страниц в истории нашей Родины – победа в Великой Отечественной войне. В начале 2020-х гг. следует череда круглых дат, связанных с ключевыми событиями советской истории. В 2022 г. было 100 лет со дня основания СССР. В 2023 г. ожидается 70-летняя годовщина с даты смерти И. В. Сталина, в 2024 г. исполняется 100 лет смерти В. И. Ленина и вступления в силу первой Конституции СССР. Эти круглые даты и об-

суждение в обществе связанных с ними событий и процессов обязывают уделить внимание рассмотрению тех или иных вопросов изучения и осмысления истории советского периода.

Кроме того, культурная и психологическая травма от распада СССР оказала огромное влияние на современное общество, и эта проблематика нашла отражение в научных исследованиях [8].

Вопросы методики и методологии преподавания советского периода истории для нынешних студентов и школьников продолжают оставаться актуальными и сложными. Связано это со следующими факторами:

Во-первых, советский проект был построен на синтезе идеалов Просвещения с их культом науки и прогресса, традиционных для России ценностей соборности, общинности и коллективизма, марксистской идеи государства для трудящихся, и ряда других концептов. Само будущее общество рисовалось как торжество идеалов социальной справедливости, гуманизма и научно-технического прогресса. Тем тяжелей большинству населения было воспринимать реальность 1990-х гг., когда в стране сложилось общество, очень далекое от идеалов и конечной цели советского проекта: с высокой степенью социального неравенства и криминализации, доминированием либеральных, индивидуалистических ценностей, оценивающих советский период как одну сплошную череду репрессий и нарушения прав человека. В этот период обществу навязывается образ прошлого страны как исторически неуспешного, не соответствующего либеральным ценностям (при этом страны Запада идеализируются как некие образцы демократии и гуманизма). Разрушающее и дезинтегрирующее влияние такого образа прошлого на национальное самосознание очевидно.

Во-вторых, в научном и публицистическом дискурсе продолжается столкновение различных точек зрения на советский проект и его ценности, недостатки и достижения.

В-третьих, в ряде изданий, в том числе и учебных, история СССР освещается необъективно: достижения затушевываются или обесцениваются, а негативные стороны преувеличиваются. Студентам и школьникам, которых от советской эпохи отделяет уже более 30 лет, достаточно сложно анализировать данную информацию, которая разрушающе действует на их патриотические ценности.

Все это делает полное и всестороннее изучение позднесоветского периода одним из ключевых аспектов в преподавании курса истории старшеклассникам и студентам.

В исторической науке проблематика комплексного изучения альтернативности исторического процесса является одной из самых дискуссионных, и изучается применительно к различным процессам и событиям. Так, например, в известном труде С. А. Экшута [10] данная проблема ставится и даже вынесена в заголовок книги. В рамках преподавания

школьного и вузовского курса истории для развития у учащихся навыков анализа причинно-следственных связей также возможно обсуждение исторических альтернатив: например, была ли в России в 1918 г. возможность создания многопартийного правительства, не разгони большевики Учредительное собрание? Или как бы пошла Первая мировая война, если бы Россия в ее начале не поторопилась с ударом в Восточной Пруссии, и германскому командованию не пришлось бы перебрасывать в самый разгар битвы на Марне дивизии из Франции против армий А. В. Самсонова и П. К. Ренненкампа? Мог бы сработать «План Шлиффена»? Обсуждение со студентами и старшеклассниками данной проблематики требует как от учащихся, так и преподавателя, широкой эрудиции и умения системно мыслить; осознания, что обсуждаемые альтернативы являются всего лишь допущениями и анализом возможных сценариев, чтобы лучше понять все многообразие причинно-следственных связей в истории.

Были ли альтернативные сценарии развития у СССР? Для более подробного ответа на этот вопрос следует обсудить с учащимися как изначальные планы реформаторов, так и прогнозы развития советской системы. Так, в планах реформ М.С. Горбачева проекты преобразований менялись, по мере нарастания кризисных явлений в стране. Например, историк В. В. Согрин отмечал, что на первом этапе перестройки, в 1985–1986 гг., реформы укладывались в рамки традиционных командно-административных мер по «ускорению» строительства социализма; по его мнению, намерения М.С. Горбачева воплощали хрущевскую «великую советскую мечту»: догнать и перегнать Америку, реформируясь исключительно на социалистической основе [9, с. 8–9]. М. С. Горбачев в своей работе «Демократизация – суть перестройки, суть социализма» провозглашал линию на развертывание социалистической демократии [4].

Отметим также, что из западных футурологов, политологов и советологов вплоть до конца 1980-х гг. преобладала точка зрения, что советская система преодолеет кризис и будет сохранена. Так, в книге «Будущее Советской Империи» авторы отмечали, что «...к 2000 г. не произойдет фундаментальных изменений в системе, у которой будет очень медленный (возможно, отрицательный) экономический рост и не будет изменений в самой структуре державы. Будут продолжать работать советские институты и стереотипы сохраняться характеристики поведения населения» [1, р. 293]. Дж. Гэлбрейт оценивал социализм как растущую и жизнеспособную систему [5, с. 25]. В западной футурологии конца 1980-х гг. выделяли три основных возможных сценария развития СССР:

1. Либеральный (ему будет противиться номенклатура).
2. Сталинский аскетизм, автаркия. Но советские лидеры вряд ли станут решать сталинскими методами будущие системные проблемы.

3. Переход «сквозь нестабильность» – возможность выбора советского курса [1, р. 270–274].

Достаточно пессимистичный взгляд относительно будущего СССР был у американского социолога Р. Коллинза, который в начале 1980-х гг. сделал прогноз будущего упадка Советского Союза в течение 30–50 лет [7].

Отметим, что на реалистичность альтернатив сохранения советской системы существуют различные точки зрения. Либеральная мысль подчеркивает неизбежность разрушения СССР, отрицая за советской системой способность не только к эволюции, но и к дальнейшему существованию. Показательны признания некоторых политических лидеров. Б. Н. Ельцин в книге «Записки президента» неоднократно подчеркивал, что четкого плана реформ у него не было, а модель «шоковой терапии» была безальтернативной: «целые слои населения сползают к черте бедности... и при этом резкое социальное расслоение... можно ли было избежать всех этих бед? Я думаю – нет» [6, с. 350]. Автор модели «шоковой терапии» Е. Т. Гайдар также оценивает крах СССР как «закономерный» [3, с. 429].

Исследователи коммунистической и социалистической направленности не соглашались с данными тезисами, акцентируя внимание на серии ошибок руководства страны всех уровней, которые и привели к трагическим последствиям.

Идея безальтернативности правительственного курса времен перестройки активно критикуется, и рядом авторов ставится вопрос: возможен ли был в СССР «китайский вариант» развития – экономическая модернизация при сохранении прежней модели государственного устройства?

В. В. Согрин в статье «Три превращения современной России» ставит вопрос: возможны ли были распределение госсобственности и социальная структуризация новой России «по справедливости», как это обосновалось радикальными лидерами в период борьбы за власть? Теоретически, да, но идеальная модель предполагает ряд жестких условий: рациональная, обладающая прочными морально-нравственными устоями, бюрократия; сильное и беспристрастное государство, уравновешивающее и обслуживающее граждан по закону; развитое гражданское общество, контролирующее деятельность государства и бюрократии. Поскольку ни одного из этих условий в российском обществе не существовало, не могло быть ни демократической приватизации, ни демократического капитализма [9, с. 8–9].

Исследователь Т. Е. Ворожейкина считает, что существовал сценарий постепенной эволюции экономической и политической системы в направлении ее либерализации без потери контроля и управляемости со стороны правящих групп путем последовательного смещения внутреннего баланса власти в пользу реформистской («прорыночной») части номенклатуры [2, с. 18–22]. Сложившуюся в СССР систему единства власти

и собственности было практически невозможно трансформировать по китайскому образцу, постепенно реформируя отношения собственности, т. к. такой ход событий грозил номенклатуре потерей власти, статуса и экономического могущества. Это блокировало китайский путь. Вариант демократической трансформации, опиравшейся на союз реформаторской части номенклатуры и демократического движения, был вполне вероятен. То, что он не состоялся, связано с субъектной недостаточностью лидеров как реформаторской части номенклатуры, так и демократического движения [2, с. 18–22]. В итоге реализовался третий из возможных вариантов развития перестройки – неуправляемое нарастание противоречий системы и ее обрушение в 1991 г.

Можно сделать вывод, что была определенная вероятность демократической трансформации советского режима без распада государства.

Подводя итоги работы, отметим, что сейчас в России и странах СНГ выросло целое поколение молодежи, которое уже не помнит, что когда-то эти государства были единой страной, а жизнь и быт советского человека знают по рассказам старших и материалам учебников и кинофильмов. Идеалы, которые были популярны у широких масс населения в годы «перестройки», как это очевидно по прошествии времени, были в определенной степени утопичны. Они ориентировали людей на создание общества, где сочетались бы широкие социальные гарантии уровня позднего СССР, минимальное социальное расслоение, и в то же время насыщенность рынка товарами и политические свободы высокоразвитых демократических государств.

Изучение со студентами и школьниками учебного материала по истории позднего СССР требует комплексного подхода, умения определять влияние идеологических позиций тех или иных авторов на оценку событий, а также вдумчивого анализа исторических альтернатив. Этим самым у учащихся развивается умение анализировать влияние различных политических сил на реализацию тех или иных проектов развития государства.

Список литературы

1. The Future of the Soviet Empire / edited by Henry S. Rowen and Charles Wolf, Jr. – The Macmillan Press LTD, 1988. – 368 p.
2. Ворожейкина Т. Е. Глядя назад: возможные альтернативы в развитии перестройки // Общественные науки и современность. – 2005. – № 5. – С. 17–22.
3. Гайдар Е. Т. Гибель империи. Уроки для современной России. – М.: РОССПЭН, 2006. – 440 с.
4. Горбачев М. С. Демократизация – суть перестройки, суть социализма. – М.: Агентство печати «Новости», 1988. – 47 с.

5. Гэлбрейт Дж. К., Меньшиков С. Капитализм, социализм, сосуществование: пер. с англ. – М.: Прогресс, 1988. – 200 с.
6. Ельцин Б. Н. Записки президента. – М.: Огонек, 1994. – 416 с.
7. Ершов Ю. Г. Р. Коллинз о крахе советской империи: поучительные выводы // Социум и власть. – 2016. – № 4 (60). – С. 114–119.
8. Линченко А. А. «Распад СССР»: этапы и стратегии конструирования культурной травмы в медийном дискурсе современной России // Социодинамика. – 2019. – № 1. – С. 108–121.
9. Согрин В. В. 1985–2005: три превращения современной России три превращения современной России // Отечественная история. – 2005. – № 3. – С. 3–24.
10. Экштут С. А. В поиске исторической альтернативы: Александр I. Его сподвижники. Декабристы. – М.: Изд. центр «Россия молодая», 1994. – 228 с.

Мочалова Надежда Юрьевна,

кандидат философский наук, доцент, заведующая кафедрой, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Российского государственного профессионально-педагогического университета; 622031, Россия, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, 57; mochalova_n2008@mail.ru

Фесик Кристина Александровна,

студентка 5 курса социально-гуманитарного факультета, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Российского государственного профессионально-педагогического университета; 622031, Россия, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, 57

АКТУАЛИЗАЦИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ФИЛОСОФИИ В СОВРЕМЕННОМ ПОЛИЦЕНТРИЧНОМ МИРЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: философский дискурс; полицентричный мир; постмодернизм; ризома; геофилософия; российская философия

АННОТАЦИЯ. В работе рассматривается вопрос о положении современного философского дискурса в полицентричном мире. Ключевым понятием данной концепции является «ризом», которое в полной мере соответствует духу «полицентричного» мира. В рамках данной концепции рассмотрены также возможности национальной философии для России. Акцент делается на «вызовы постмодерна», которым должна соответствовать современная российская философия.

Mochalova Nadezhda Yurievna,

Candidate of Philosophy, Associate Professor, Head of the Department, Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute (branch) of the Russian State Pedagogical University, Nizhny Tagil, Russia

Fesik Kristina Alexandrovna,

5th year Student of the Faculty of Social Sciences and Humanities, Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute (branch) of the Russian State Pedagogical University, Nizhny Tagil, Russia

ACTUALIZATION OF RUSSIAN PHILOSOPHY IN THE MODERN POLYCENTRIC WORLD

KEYWORDS: philosophical discourse; polycentric world; postmodernism; rhizome; geophilosophy; Russian philosophy

ABSTRACT. The paper considers the issue of the position of modern philosophical discourse in a polycentric world. The key concept of this concept is the “rhizome”, which fully corresponds to the spirit of the “polycentric” world. Within the framework of this concept, the possibilities of national philosophy for Russia are also considered. The emphasis is on the “postmodern challenges” that modern Russian philosophy must meet.

Проблема понимания особенностей полицентричного мира является важным аспектом развития социальных и гуманитарных наук современности. Именно российская философия берет на себя ответственность за интерпретацию данного концепта. По мнению некоторых отечественных мыслителей, философия способна к «универсальному суждению» [1, с. 118] и уровень ее анализа достаточно высок для того, чтобы расширить контекст полицентричного мира до состояния некоторых «универсалий культуры». Нам думается, что именно поэтому российская философская мысль сконцентрировала свое внимание на проблеме полицентричного мира сегодня.

На Международном Философском конгрессе прошлого года в Москве рассматривали большой спектр проблем. Вот названия некоторых из них: Проекты цивилизационного развития современной России, Философия национальной безопасности, Философия в публичной сфере, Философия информационной эпохи, Глобальные проблемы цивилизации, Философские проблемы виртуалистики, Философские проблемы когнитивистики и неоматематики, Философия человека и биоэтика, Био и экофилософия и культура, Философия политической экономии, Философия для детей, Философские проблемы индивидуальной и коллективной памяти. Философская практика в современном мире [4, с. 113–154].

Новый мир требует и нового образа философии, но новый «полицентричный мир» вызывает неоднозначные ассоциации с постмодернистским дискурсом, основные концептуальные положения которого были сформулированы еще в 60–70-е годы прошлого века. Остановимся на концепции «геофилософии» Ж. Делеза и Ф. Гваттари [2], которая и привела постмодерн к современному полицентризму.

Используя метафору корня, Ж. Делез описывает тип классического метафизического мышления, которому присуща субъективность, рефлексивность, системная упорядоченность, линейная последовательность изложения материала, связь с действующими политическими, социальными, культурными и историческими системами. Строгая иерархичность, жесткая внутренняя структура, бинарная логика раскрытия материала, стремление к однозначности и регламентации – вот те признаки «книги-корня», которые знаменуют классический этап развития западноевропейского мышления.

Ризоматическая структура философского анализа (и это можно рассматривать в качестве инвестиции постмодерна в современность) позволяет совсем по-другому реализовать мыслительные стратегии, рефлексивность заменяется множественностью точек зрения, которая обеспечивает целостный (не привязанный к тем или иным властным интенциям, а потому не ангажированный политически, социально и культурно) способ восприятия, своего рода альтернативную «объективную непривязтость».

Планирование, организация и регламентация уступает синхронизации, импровизации и творчеству. Линейность развития системы заменяется круговой логикой и синергичной импровизацией.

Ризома имеет ряд характеристик, отражающих новый тип мышления. Первая характеристика ризомы – «принцип соединения», который означает, что любая точка ризомы может быть присоединена к любой другой без существенной потери содержания или коммуникации. Данный принцип демонстрирует глубинные связи между разнородными системами кодирования знаков. Это важно для текстов междисциплинарной направленности, которые располагаются на стыке различных научных областей, дискурсивных практик или целевых аудиторий.

Второй принцип ризомы – идея «неоднородности», которая предполагает соединение на первый взгляд несоединимого, смешение всех границ и жанров, сдвиг интеллектуальной парадигмы с ее привычных позиций. Применительно к философскому дискурсу здесь речь может идти о той множественности стилей, жанров, способов создания текстов, которые встречаются как в классической философской традиции, так и в современном философском дискурсе. Современный философ должен владеть всеми жанрами философского мышления: от классической монографии до лаконичного афоризма, от научной статьи и эссе до пропедевтических и методических заметок.

Третья характеристика ризомы – «принцип множественности». Это самый значительный принцип ризоматических структур мышления, можно сказать, что где нет множественности – нет и самого мышления. Полифония современной философии не столько желательна, сколько необходима. Множественность позволяет преодолеть традиционную дихотомию объекта и субъекта в классической философии. Ризома распространяется сразу во всех направлениях, у нее нет нет предзаданной логики развития и завершения.

Четвертый принцип ризомы – принцип «незначущего разрыва». «Ризома может быть разбита, разрушена в каком-либо месте, но она возобновляется, следуя той или иной своей линии, а также следуя другим своим линиям» [2, с. 16]. Бессмертие ризомы в ее множественности, когда нет значимого центра или сверхзначимых элементов системы, разрушение которых приводит к гибели целого. Целое ризомы не может быть разрушено, оно как бы не существует, ризома – это всегда совокупность, сборка, каждый элемент которой равнозначен и заменим.

Пятый и шестой принципы ризомы названы Ж. Делезом «картографией и декалькоманией». Ж. Делез подчеркивает то обстоятельство, что существуют две логики мышления – древовидная и ризоматическая, это также связано и с двумя способами освоения пространства. Согласно бинарной древовидной логике всегда существует только лишь удвоение,

генетическое воспроизводство подобного. Данный тип мышления, будучи метафизической традицией, является устаревшим и не адекватным для понимания современных процессов в области социальных и культурных трансформаций.

Ж. Делез предлагает ризоматический тип мышления, в качестве альтернативы прежним системам и понимания. Такое разнообразие способов использования и создания текстов превращает «ризому» как тип мышления не просто в объективное отражение и понимание современных культурных и социальных процессов, но делает ее универсальной мыслительной практикой. Если компетентность – это воспроизводство заданной освоенной модели, то успешность – это свободное развитие творческого потенциала личности.

Традиции осмысления русской национальной философии также имеют свой серьезный потенциал. Вызовы постмодерна для современной России заключаются в том, что русская философия должна, с одной стороны, наследовать традициям универсализма со времен древнегреческой философии. Философия считается преимущественно достижением западноевропейской культуры, но всегда претендовала на универсальность, общезначимость и всечеловеческий характер сообщаемых ею истин. Философия является частью культуры всего человечества. В этом смысле русская философия не является «побочным продуктом» философского процесса, поэтому мы в той же мере наследники греческой мудрости, как европейцы, англичане или американцы. И если основной тенденцией развития современной европейской философии является постмодернизм, то он в той же степени присущ и российскому философскому сообществу.

Всякий национальный тип мышления и способ идентификации имеет право на существование. И в этом смысле эвристический, концептуальный и духовный потенциал русской философской мысли далеко не исчерпан [3].

Что ожидается от философии сегодня? Философский дискурс во все времена и, особенно, сегодня находится в двойственной ситуации разрыва. С одной стороны, от философии ждут ответа на наиболее значимые и актуальные вопросы современности. Однако следует помнить, что задача философии не искать ответы на вопросы, а смело задавать их. Правильно поставленный вопрос есть единственный способ приблизиться к истине, в чем бы она ни заключалась. Именно так понималась «философская работа» во времена расцвета греческой культуры. М. Фуко в своих поздних исследованиях греческой субъективности провел всесторонне и глубокое изучение феномена «парресии» (право на речь об истине) [5].

С другой стороны, современный философский дискурс разрывается между множественностью, полицентричностью форм и способов собственной реализации. Проще всего позиционировать философский дис-

курс через политический контекст, ведь любому режиму нужны «идеологии», и философы здесь годятся лучше всех остальных. Несколько сложнее, но не менее прибыльно, реализовывать экономические, финансовые и маркетинговые стратегии философского обоснования происходящих в обществе процессов (вспомним проекты Джорджа Сороса, Билла Гейтса и Илона Маска). Владельцы капитала, крупные международные корпорации и «простые олигархи» безусловно заинтересованы в обосновании «правильности» собственных инвестиций, особенно, если это долгосрочные проекты культурных и социальных трансформаций.

И, конечно, для философии всегда остается возможность «быть собой», то есть заниматься вечными вопросами и универсальными истинами.

Вне времени остается практика преподавания философии в вузе и школе. Может быть действительно, главное предназначение философии в том, чтобы формировать личность студента и школьника, учить его задавать вопросы и искать на них ответы, развивать его мышление и готовить к жизни в наши непростые времена (а когда они были простыми?).

Если философия сегодня, по мнению многих управленцев, не выполняет своих академических (институциональных) задач в качестве множества преподаваемых дисциплин и сопутствующими образованию воспитательными и развивающими функциями, то вторым вариантом успешности для философа является выход на «свободный рынок», со всеми вытекающими из этого плюсами и ожидаемыми рисками.

И существует третий вариант, достаточно маргинальный – это философия как хобби, сопряженное с критически-скептическим отношением к миру. «Из тезиса о наблюдательном превосходстве и универсальности философской коммуникации, способной сочетать самореференциальный и инореференциальный характер наблюдения, как нам кажется, проистекает функция (в том числе и политической) критики как важная составляющая миссии философа в полицентричном мире. Ведь ни у одной другой наблюдательной инстанции не обнаруживается таких высокоразвитых стандартов скепсиса» [1, с. 121].

Завершив статью вопрошанием о том, является ли идея полицентричного мира действительно русской идеей, или новый концепт «полицентричного мира» имеет зыбкий абрис на горизонте обозримой нам истории?

Список литературы

1. Антоновский А. Ю. Философия в полицентричном мире. Навстречу российскому философскому конгрессу // Эпистемология и философия науки. – 2019. – Т. 56, № 4. – С. 117–138. – DOI: 10.5840/eps201956471.

2. Делез Ж., Гваттари Ф. Тысяча плато: Капитализм и шизофрения / пер. с фр. Я. И. Свирского. – Екатеринбург: У-Фактория; М.: Астрель, 2010. – 895 с.
3. Миронов В. В. О месте философа, русской идее и культурном пространстве // Тетради по консерватизму. – 2014. – № 3. – С. 229–243.
4. Программа VIII Российского философского конгресса «Философия в полицентричном мире» / отв. ред. А. А. Гусейнов и А. В. Смирнов. – М.: РФО, 2022. – 192 с.
5. Фуко М. Речь и истина. Лекции о парресии (1982–1983) / пер. с фр. Д. Кралечкина; под науч. ред. М. Маяцкого. – М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2020. – 384 с.

Начапкин Максим Николаевич,

кандидат исторических наук, доцент кафедры документоведения, права, истории и русского языка, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, Россия, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; maks.nachapkin@mail.ru

**РУССКИЙ КОНСЕРВАТОР ИВАН СОЛОНЕВИЧ О ФЕНОМЕНЕ
РОССИЙСКОЙ МОНАРХИЧЕСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ,
ИМПЕРИИ, ПРИЧИНАХ РЕВОЛЮЦИЙ XX ВЕКА,
ПОРАЖЕНИИ БЕЛОГО ДВИЖЕНИЯ И ИДЕАЛЕ
БУДУЩЕГО УСТРОЙСТВА СТРАНЫ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: российская империя; русский консерватизм; консервативные взгляды; российская монархия; русская эмиграция; революции; социально-политическое развитие

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются взгляды известного представителя отечественного консерватизма Ивана Лукьяновича Солоневича, посвященные оценке роли Московского (царского) и Петербургского (имперского) периодов в русской истории. Дается сравнительный анализ российской и других империй, анализируются причины свержения монархии, поражения Белого движения. В статье оцениваются наиболее важные положения политических тезисов русского народно-имперского движения о принципах политического и социально-экономического развития будущей России. Консервативные взгляды И. Л. Солоневича очень важны для объективного понимания политических настроений российской эмиграции.

Nachapkin Maxim Nikolaevich,

Candidate of History, Associate Professor of the Department of Documentation, History and Legal Support, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**RUSSIAN CONSERVATOR IVAN SOLONEVICH
ABOUT THE PHENOMENON OF RUSSIAN MONARCHICAL
STATEHOOD, EMPIRE, REASONS OF THE XX CENTURY
REVOLUTIONS, LOSS OF WHITE MOVEMENT
AND THE IDEAL OF THE FUTURE DEVELOPMENT OF COUNTRY**

KEYWORD: Russian empire; Russian conservatism; conservative views; Russian monarchy; Russian emigration; revolution; socio-political development

ABSTRACT. The article examined the views of Ivan Lukyanovich Solonevich, a well-known representative of domestic conservatism devoted to assessing the role of Moscow (tsarist) and Petersburg (imperial) periods in Russian history. A comparative analysis of the Russian and other empires is given, the reasons for the overthrow of the monarchy, the defeat of the White movement. The article assesses the most important provisions of the political theses of the Russian people's imperial movement on the principles of political and socio-economic development of future Russia. Conservative views of

I. L. Solonevich is very important for an objective understanding of the political moods of the Russian emigration.

Одним из ярких представителей консервативной русской эмиграции был Иван Лукьянович Солоневич (1891–1953). Он продолжил традицию изучения русской монархии, начатой Л. А. Тихомировым и Е. Н. Казанским. Солоневич «...разработал основы народно-монархического, «штабс-капитанского имперского консерватизма» [1, с. 175]. Его жизненный путь оказался необычайно интересен. Иван активно занимался гимнастикой, гиревым спортом, был журналистом, объехавшим почти весь Советский Союз. Являясь решительным идейным противником большевиков, Солоневич долго готовился к побегу за границу. Первый попытка побега в 1933 году оказалась неудачной. Он был выдан и отправлен в Карельский концлагерь, на Свирьстрой. Даже в лагере он не оставил попыток подготовки нового побега. В августе 1934 г. Солоневич с сыном Юрием удачно перешел финскую границу. Вскоре появились его известные книги: «Россия в концлагере», «Народная монархия», «Белая Империя». В них он не только изнутри оценивает большевистский режим, отмечая его нежизнеспособность, но и старается показать возможный путь развития России с учетом особенностей русской жизни, психологии и религиозных традиций. Одной из первых публикаций в современной России стала опубликование в 1992 году политических тезисов штабс-капитанского движения [4, с. 139–159]. В 1990–2000-х годах было опубликовано несколько книг Ивана Лукьяновича. Появляются исследования его взглядов и биографии. В частности, можно выделить книги Н. Никандрова [2] и К. Н. Сапожникова [3].

Главной теоретической работой Солоневича является «Народная монархия», написанная в 1948 году в Буэнос-Айресе, в которой «...изложена философия русской истории, дана оценка различных форм государственного правления, в том числе монархии, сформулированы задачи, стоящие перед народно-монархическим движением» [1, с. 175]. Он хотел донести мысль о монархии, как глубоко выстраданном принципе русской государственности.

Основные идеи политических тезисов штабс-капитанского движения содержали следующие постулаты: 1) русский народ имеет свое неповторимое лицо, судьбу, свой путь развития и неповторимую в историю историческую миссию: 2) не существует одинаковых для всех народов исторических законов развития: «Россия сильна только в том случае, если она следует законам своего – а не чьего-нибудь чужого – национального бытия. Нация оказывается слабой, когда она сходит с пути своей самобытности, своего самостояния» [4, с. 140]; 3) русский национализм, как идея объединяющая нацию неразрывно связан с православной религией; 4) русский национализм также неразрывно связан с единолич-

ной, наследственной монархической властью; 5) империя является оптимальной формой существования России, как с точки зрения сохранения самобытности, обеспечения безопасности и внутреннего мира, так и решения религиозных задач: «Русский национализм ...неразрывно связан с существованием Империи Российской, исторически соединяющей азиатский материк с европейским полуостровом, обеспечивающей нации российской беспримерное в истории мира непрерывное жизненное пространство, которое включает в себе все необходимые материальные ресурсы для самостоятельного и самобытного развития. Российская Империя есть, с одной стороны, необходимая материальная база существования российской нации, с другой стороны – необходимая территория для осуществления основной религиозной задачи нации российской – поисков божьей правды на грешной земле» [4, с. 140]. Рассуждая о национализме, Солоневич высказывает несколько консервативных идей: общество должно быть организовано не на классовых, а на корпоративных принципах, т.е. должно быть прекращено деление общества на классы, введено понятие государственной службы, «...то есть подчинения всякого частного интереса интересу общенациональному» [4, с. 140]. Он полагал, что каждый русский человек должен иметь право на социальный лифт, т.е. занимать положение в обществе, на службе исключительно в зависимости от личных качеств и своей личной работы без оглядки на родословные и капиталы. Революционные события 1905 г. и 1917 г. годов Иван Лукьянович связывает с изменой своему национальному лицу: «Основным грехом России является измена ее собственному национальному лицу. Измена эта проникла в Россию через ее правящий слой – то есть через ее дворянство. Была нарушена идея национальной индивидуальности внедрением иноземцев и иноземного влияния, отколовшего дворянства от самых глубинных корней русской духовной культуры. Кульминацией этого процесса была измена русскому языку и замена его французским...русские революции 1905 и 1917 годов есть неизбежная расплата за основной грех русского народа, за грех его бессилия: за то, что он в течение двухсот лет не сумел справиться со своим дворянством» [1, с. 140]. Таким образом, одной из важнейших проблем исторической и возрождающейся России является проблема правящего слоя, элиты. Старый правящий слой – больной – нуждается в отторжении: «Здоровый правящий слой, не оторванный от народа, от его языка, его верований и его идеалов, – не стал бы лезть в масонские ложи, не допустил бы поражения даже и в борьбе с азиатскими противниками...» [4, с. 140]. Важнейшей задачей для патриотических сил российской эмиграции, Солоневич считал воссоздание правящего слоя, который бы реально служил основным принципам русского национального бытия, обладая при этом волей и разумом.

Иван Лукьянович выделял два периода в русской истории: Московский и Петербургский. Период Московского царства был для Солоневича примером расцвета национальных основ русской государственности. В этот период в стране не было никакой конституции или хартии вольностей, как в Англии. В случае необходимости созывались земские соборы, церковь и государство действовали сообща, поддерживали друг друга. Социальный строй этого периода Солоневич считал одним из самых справедливых в мире. В Московском царстве было создано крепкое национальное единство. Это позволило решить труднейшие задачи национального бытия: «...ликвидацию Степи, подрыв Польши и ливонского ордена, присоединение Украины, завоевание Сибири, начало завоевания Кавказа. Империя только собирала плоды московского цветения» [4, с. 142]. Петербургский период отечественной истории охарактеризован им как период неуклонной национальной деградации. На протяжении всего XIX века Россия стала быстро отставать от передовых стран мира в техническом и военном отношениях. Солоневич обвиняет отечественных масонов в том, что они по указу своих западных хозяев втянули Россию в совершенно ненужные войны. В качестве примера войн петербургского периода носивших чисто авантюрный характер, он упоминает итальянские походы Суворова, подавление венгерской революции, авантюрно начатую и бездарно законченную японскую войну. Во время петербургского периода дворянство воспринимает западные идеи либерализма, космополитизма, масонства, получает право не служить, т. е. фактически паразитировать за счет труда крестьян. Следствием этого являются дворьянские перевороты и частые цареубийства. Церковь в это период, под синодально-чиновничьим управлением деградирует до полного своего бессилия. Государство подорвало церковь, и в феврале 1917 года она не смогла оказать ему поддержку. В работе «Белая Империя» Иван Лукьянович выделяет три главные причины русских революций 1905–1907 и 1917 гг.: 1) культурно-техническая отсталость России по сравнению с развитыми странами Западной Европы и Северной Америки; 2) вырождение правящего класса – дворянства, начавшееся с европеизацией Петра I; 3) ненужная для России политика территориального расширения.

Солоневич называет себя русским империалистом и монархистом. Монархия была для него высшей точкой концентрации всех творческих сил. Он не разделял монархию на самодержавную и абсолютную. В природе не существует чистой монархии – она всегда носит смешанный характер. Московская монархия шла во главе общего течения национальной жизни и поэтому пользовалась поддержкой основных сил русского народа. Иван Лукьянович считал, что Российская империя принадлежит к древнейшим в мире. В работе «Народная Монархия» он отмечал, что она существует со времени первых Рюриковичей. Таким образом, ей испол-

нилось одиннадцать веков. Империя означала для него, прежде всего, внутренний национальный мир: «На территории Империи Российской были прекращены всякие межнациональные войны и все народы страны могли жить и работать в любом ее конце» [6, с.14]. Солоневич совершенно правильно показывает отличие российской империи от британской: «Великобритания. Вооруженное или невооруженное ограбление всего, что плохо лежит; и в Ирландии, и Индии. Обогащение нации-победительницы всякими путями – торговли рабами, и торговлей опиумом – с поддержкой этой коммерции и вооруженной силой. Россия. Никаких следов эксплуатации национальных меньшинств в пользу русского народа. Никаких следов порабощения финских племен... «Беспощадная эксплуатация Кавказа», при которой проливалась русская кровь, а миллионерами и министрами становились Лианозовы, Манташовы, Гукасовы... Один из результатов: Рим и Лондон богатели за счет ограбления своих колоний, центр русской государственности оказался беднее своих «колоний» [8, с. 18–19].

Консерватизм Солоневича проявлялся в убежденности, что великий русский народ имеет свой неповторимый путь в истории и не существует никаких исторических законов развития, которые были бы обязательны для всех народов. Поэтому все программы, заимствованные извне, неприменимы для построения путей развития русской государственности. Рассматривая отечественную историю, необходимо отказаться от западноевропейских шаблонов. Русская политическая мысль может быть плодотворной лишь в том случае, если будет исходить только из русских исторических предпосылок, из русского взгляда на историю. Поэтому в качестве своего политического идеала он выдвигает возврат к истокам своего национального бытия: «Возврат к истокам нашего национального бытия есть в основном возврат к государственным принципам Московского Царства – единение царя, церкви и народа – единоличной государственной власти и единоличной церковной власти, опирающейся на единство и нераздельность, национального, государственного и религиозного сознания народа. Эти же принципы включают в себя и принцип бессословной «государевой службы», подчинений частному интересу национальному, борьбу с «местничеством», в чем оно не выражалось, в титулах. В чинах или в капиталах» [4, с. 142].

Народный монархист Иван Лукьянович утверждал, что России нужна наследственная, нравственно и юридически бесспорно единоличная монархическая власть, достаточно сильная для того, чтобы стоять над интересами и борьбой партий. Необходимо также народное представительство, которое бы реально отражало интересы России и русского народа. Только монархия может обеспечить могущество России: «Отличительная черта русской монархии, данная уже при ее рождении, заклю-

чается в том, что русская монархия выражает волю не сильнейшего, а волю всей нации, религиозно оформленную в православии и политически оформленную в империю» [6, с. 86].

В эмиграции консервативный публицист старался разобраться в причинах поражения Белого Движения. Он сделал вывод о том, что трагедия Белого Движения – это трагедия космополитического правящего слоя. Для него было совершенно ясно, что ни одно из белых формирований не нашло общего языка с народом, и прежде всего, с многомиллионным крестьянством: «И никому не пришла в голову самая простая мысль: опереться на семейные, хозяйственные и национальные инстинкты этого народа, и в их политической проекции – на Царя-Батюшку, на Державного Хозяина Земли Русской, на незыблемость русской национальной традиции и не оставить от большевиков ни пуха, ни пера» [6, с. 32]. Русский народ вначале стал воевать и против красных, и против белых. Лидеры Белого Движения не захотели понять интересы народа и не умели привлечь его на свою сторону. Однако «... Ленин и Троцкий понимали смысл и стратегию гражданской войны безмерно яснее, чем Колчак и Деникин» [6, с. 32]. Одна из причин краха Белого Движения состояла в отсутствии у белых четкой и ясной программы по земельному и рабочему вопросу, а также по вопросу развития промышленности, образования и науки. Но главная причина была в отсутствии поддержки крестьянства: «Белую армию крестьянство встретило с распростертыми объятиями. Командование Белой Армии ответило на эти события пинком сапога» [5, с. 158]. Правящий слой Белого Движения был лишен не только разума, но и инстинкта самосохранения.

Белая армия без политической программы была обречена на поражение, но любая политическая программа без земельного вопроса была мыльным пузырем и генералы сами отбросили от Белого Движения крестьянство России. На освобожденных территориях белые старались восстановить старые крепостнические порядки, власть помещиков. Крестьянство ответило восстаниями. Таким образом, Белое Движение оказалось оторванным от народных масс. Солоневич отмечал, что «... любой политический лозунг опирался прежде всего на вопрос о земле. В своих «Очерках русской смуты» А. И. Деникин признается, что он боялся отбросить от армии помещичий элемент. Поэтому о земле не было сказано ни слова» [1, с. 298].

Белые генералы, за исключением генерала Врангеля, не рискнули пойти на решение земельного вопроса. Побоявшись потерять поддержку тысяч помещиков, они потеряли поддержку миллионов крестьян. Только один генерал Врангель считал, что мелкому крестьянину-собственнику принадлежит сельскохозяйственное будущее России и взялся за создание земельного закона. Но в созданной им симферопольской комиссии, со-

стоявшей из 30 человек, за принятие законопроекта, дающего землю крестьянам, высказались лишь трое, а девять десятых комиссии были против. Даже накануне своей гибели дворянство не хотело отдать землю и держалось за нее мертвой хваткой. Солоневич считал, что симферопольская комиссия была «... самым ярким показателем не русской, не национальной, не патриотической, а узко и тупо классовой политики верхов Белого Движения. Врангель хотел спасти этих дураков помимо их воли. Не удалось» [5, с. 314–315].

Были и другие причины поражения белых: 1) отсутствие поддержки Белой Армии со стороны церкви (не было поднято никакого религиозного знамени); 2) не было авторитетного лидера Белого Движения. После гибели Корнилова и смерти Алексеева вождем стал Деникин, не сумевший объединить силы с Финляндией и Польшей в борьбе против большевиков. Деникин рассорился с казацким командованием, не смог найти общего языка с ижевскими и донбасскими пролетариями. Конечно, на поражение белых повлияла и изощренная жестокость красных. В гражданской войне всегда побеждает та сторона, которая лучше всего приспособлена вести борьбу очагово-террористическими методами. Жестокость большевиков относилась не только к белым, но и к своим товарищам по партии. Солоневич с отвращением писал об отвратительной, скорпионской резне, которую проводили большевики: «Вчерашние товарищи, пусть даже и фанатики, люди, которые, казалось бы, должны были спаяны десятилетиями совместной работы по насаждению мирового социалистического рая ... режут друг друга ...» [5, с. 246–247]. Фактически Солоневич уже в 1935 г., за полтора года до ее начала, предсказал внутрипартийную резню в СССР в конце 30-х годов.

Солоневич пишет, что существует огромная разница между белогвардейцами и большевиками. В среде белогвардейцев скорпионская резня была просто невозможна: «Ни при каком усилии воображения мы не можем представить себе генерала А. И. Деникина, посылающего на расстрел генерала Н. Н. Врангеля ...» [5, с. 247].

Какие же мы можем сделать выводы, анализируя значение наследия Солоневича для современной России? Во-первых, при разработке, создании нового плана реформ необходимо решительно учитывать нашу тысячелетнюю своеобразную, отличную от истории Западной Европы, историю. Во-вторых, и в мышлении, и в борьбе, и в творчестве, искать свой собственный, национальный путь развития, соответствующий нашей национальной правде, нашим национальным задачам. Русские люди, неизбежно, должны уйти в сторону от американского и всяких западноевропейских образцов, как идеалов для подражания. Всякие попытки вместе с западноевропейской техникой перенять и западноевропейскую либеральную философию, обречены на провал всем ходом российской

истории. И потому, следуя выводам И. Л. Солоневича и имея цель возрождения России, нам остается только одно: вернуться к духовным источникам всего русского творчества – и религиозного, и социального, и политического, отстраивать свой русский дом по своему русскому плану, проверенному одиннадцатью веками нашей истории. Для современной России не потеряли актуальности и его размышления о планах социально-экономического и политического развития страны. Он выступал за государственно-частное партнерство при максимальной возможности использования частной инициативы: «...первым этапом государственно-го планирования народного хозяйства явится раскрепощение и поддержка всякой здоровой частной инициативы – при сохранении за государством ключевых отраслей народного хозяйства: крупнейших предприятий, внешней торговли, транспорта, страхования, кредита. Следующий этап – использование и координация частной инициативы и государственного хозяйства» [4, с. 152]. В политических тезисах народно-имперского движения содержались и другие важные пункты: 1) признание права собственности как изначального человеческого и творческого инстинкта; 2) передача недр и крупной городской недвижимости в вечную собственность государства; 3) немедленная денационализация мелкой крестьянской земельной собственности, мелкой недвижимости в городах, мелких промысловых и кустарных предприятий; 4) отказ государства принимать какие-либо иски в целях возмещения убытков, нанесенных революцией; 5) приглашение уехавшим русским инженерам вернуться на работу в Россию; 6) борьба с чудовищной диспропорцией между тяжелой промышленностью и сельским хозяйством; 7) восстановление транспорта, 8) поддержка кооперативного движения. Словом, «Основные задачи русского народного хозяйства: обеспечение широких народных масс всеми предметами первой необходимости. В программных тезисах Солоневича особо отмечалось необходимость заботы о крестьянстве. В этом вопросе он солидарен с И. Т. Посошковым и П. А. Столыпиным. Можно согласиться с его следующими словами: «Без крепкого, культурного, православного мужика Россия никогда не сможет ни построить своей культуры, ни отстоять своего мирового места в ряду других держав, ни создать боеспособной армии, ни построить мощной промышленности: «все русские вопросы» упираются в конечном счете в «крестьянский вопрос», то в вопрос о материальных и моральных условиях существования подавляющего большинства русского народа. Вне удовлетворительного решения этого вопроса не может быть найдено удовлетворительного решения никаких вопросов русского государственного бытия» [4, с. 154]. Таким образом, будущая национальная власть должна вернуть крестьянину почетное положение в нации и империи. В области рабочего вопроса был сделан упор на повышение жизненного уровня путем повышения

зарплаты и участия рабочих в распределении прибылей, улучшение медицинского обслуживания, системы социального страхования, развития профессиональных союзов по производственному принципу, правда, без дозволения заниматься политикой, увеличение государственной поддержки в вопросах повышения профессиональной квалификации. Программа Солоневича предусматривала создание национальной, воспитывающей, близкой к практическим требованиям жизни школы, развитие земского самоуправления – волостного, уездного, губернского.

Список литературы

1. Начапкин М. Н. Русский консерватизм XIX – первой половины XX. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед ун-та, 2002. – 206 с.
2. Никандров Н. Иван Солоневич: народный монархист. – М.: Алгоритм, 2007. – 672 с.
3. Сапожников К. Н. Солоневич. – М.: Молодая гвардия, 2014. – 453 с.
4. Солоневич И. Л. Политические тезисы русского народно-имперского (штабс-капитанского) движения // Наш современник. – 1992. – № 12. – С. 139–159.
5. Солоневич И. Л. Белая Империя. – М.: Москва. 1997. – 368 с.
6. Солоневич И. Л. Народная монархия. – Минск: Лучи Софии, 1998. – 504 с.
7. Солоневич И. Л. Россия в концлагере. – М.: Москва, 1999. – 560 с.
8. Солоневич И. Л. Народная монархия. – М.: Римис, 2005. – 472 с.
9. Солоневич И. Л. Великая фальшивка февраля. – М.: Алгоритм, 2007. – 304 с.

Никора Валентина Якимовна,

магистрант, Сургутский государственный университет; 628400, Россия, г. Сургут, пр. Ленина, 1; valentina_nikora@mail.ru

СТРУКТУРА СИСТЕМЫ НАРОБРАЗА В ПЕРВЫЕ ГОДЫ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ ПО МАТЕРИАЛАМ СУРГУТСКОГО УЕЗДНОГО ОТДЕЛА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: государственная политика; управление образованием; система народного образования; местные органы управления; советский период; советские школы; учителя

АННОТАЦИЯ. Автор проследил момент становления новой, советской структуры управления образованием на примере отдельно взятого уезда, располагавшегося на территории Западной Сибири. Рассмотрена практическая деятельность государственной политики на местах. Установлены формы её осуществления и сопутствующие проблемы.

Nikora Valentina Yakimovna,

Master's Degree Student, Surgut State University, Surgut, Russia

THE STRUCTURE OF THE NAROBRAZ SYSTEM IN THE EARLY YEARS OF SOVIET POWER BASED ON THE MATERIALS OF THE SURGUT DISTRICT DEPARTMENT

KEYWORDS: public policy; education management; public education system; local governments; Soviet period; Soviet schools; teachers

ABSTRACT. The author traced the moment of formation of a new, Soviet structure of education management on the example of a single county located on the territory of Western Siberia. The practical activity of state policy in the field is considered. The forms of its practical implementation and related problems are established.

Общие тенденции в развитии образования в Сибири в первые после-революционные годы отражены в работах Л. В. Алексеевой [4], В. Л. Со-скина [5]. Новая политическая сила, возникшая в России в результате Октябрьской революции 1917 г., делала ставку на развитие образования населения с целью воспитания грамотных кадров для воплощения собственных замыслов социалистического строительства. Поэтому уже 18 июня 1918 г. СНК РСФСР принял «Положение об организации дела народного образования в Российской Республике» [1, с. 451], чем стандартизировал управление в сфере образования. Одним из центральных органов управления в стране был Народный комиссариат просвещения. В каждой области, губернии, волости и уезде действовали Отделы (ОНО) и Советы народного образования. Наробраз – отдел исполкома соответствующего Совета депутатов трудящихся, подчинялся ему и вышестоящему отделу. ОНО руководили дошкольным, школьным и внешкольным

образованием на местах, кроме высшего. Советы выполняли функцию контрольно-совещательных органов при Отделах народного образования. В 1919 г. Сургутский уезд перешёл из состава Тобольской губернии в Тюменскую губернию РСФСР. В процессе и после Гражданской войны состояние учреждений образования здесь оставляло желать лучшего. В 1920 г. в Сургуте было два начальных училища – Сургутское приходское мужское 2-х классное училище и Сургутское приходское женское училище. Мужское училище было открыто в 1732 г., в ведение Министерства народного просвещения оно поступило в 1877 г. и было преобразовано в 2-х классное в 1908 г. Оно делилось на младшее, среднее и старшее отделения. На 1 января 1920 г. в них состояло 76 обучаемых. Заведовал училищем, учитель с 30-ти летним стажем А. П. Разумовский. После свержения царского правительства в училище по-прежнему работал законоучитель (преподаватель закона божьего) Аполлоний Сосунов. В должности учителя пения находился псаломщик Фёдор Данилович Лысяков. Сургутское приходское женское училище было открыто в 1886 г., в ведение Министерства народного просвещения поступило лишь в 1917 г. В этот период здесь училось 37 девочек [3, л. 2]. Заведовала училищем в эти годы учительница Александра Фёдоровна Шахова. Здание мужского училища было построено в 1904 г за казённый счёт, а вот женское строилось за счёт местных средств. До реорганизации системы управления училищами заведовал Отдел по народному образованию губернской земской Управы, который распоряжения свои по школам делал через местную городскую Управу. По словам А. П. Разумовского, обе Управы не уделяли достаточного внимания обоим училищам. Имела место стабильная задержка по зарплате учителям и поступления средств на хозяйственные расходы. Получения жалования и разных положенных надбавок и пособий носили случайный характер и происходило раз в 2–3 месяца [3, л. 1]. Однако проводившиеся преобразования не давали молниеносного улучшения положения. Многочисленные ходатайства Разумовского указывают на такие проблемы, как недостаточное количество в городе помещений для занятий, острая необходимость ремонта зданий по причине низкой температуры в классах, теснота квартир учащихся и другого персонала. Оба училища испытывали серьёзную нужду в письменных принадлежностях. В 1918 г. ни книг, ни других учебных пособий в училища не поступало, а книги, предназначенные для классного чтения, например, на уроках русского языка, ввиду преобразований в стране и системе образования, уже не соответствовали своему назначению.

Сургут получал распоряжения по работе просвещения от Тюменского губернского отдела народного образования. Структура Отдела Наробразования подразумевала десять подотделов и общий Секретариат. Наблюдение за делопроизводством осуществлял управляющий делами

общей Канцелярии. Секретарь Отдела направлял задачи к исполнению делопроизводителю, а он уже перенаправлял их всем канцелярским служащим: машинисткам, рассыльным, журналистам (регистраторам), переписчикам. При этом сохранившееся в Муниципальном архиве г. Сургута «Руководство по канцелярии» тюменского Наробраза [2, л. 1] свидетельствует, что переписчиков по штатам в подотделах не полагалось, за неимением же пишущих машин давались переписчицы в тот или иной отдел по мере надобности с разрешения управляющего делами. Все секретари подотделов подчинялись непосредственно секретарю Общего отдела. При общей канцелярии Отдела имелась особая должность регистратора служащих, на обязанности которого лежало ведение списка всех лиц, получающих содержание от Отдела народного образования.

Как контрольно-совещательные органы при волостных отделах народного образования состояли волостные советы народного образования. Волостной совет нарообраза формировался, во-первых, из представителей трудящегося населения волости из расчёта один депутат на сто человек населения, но в числе не менее трёх и не более пятидесяти депутатов на каждое селение, во-вторых, из представителей школьных и внешкольных работников и учащихся, при чём учащиеся составляли половину общего числа школьных и внешкольных работников. Срок полномочий депутатов равнялся 6 месяцам. Избрание депутатов происходило на общих собраниях граждан, имеющих избирательное право. Возрастной ценз позволял стать членом Народного образования начиная с 12-ти летнего возраста [2, л. 2]. На заседании Совета Народного образования избирался президиум Совета, в который входил председатель, два товарища секретаря и два его помощника.

Для того, чтобы определить круг ведения и задачи Отдела мы обратились к положению «О волостных Отделах Народного Образования Тюменской губернии» [2, л. 3]. К области деятельности волостного Отдела относились осуществление работы по всеобщей грамотности, организация общественного трудового воспитания, распространение образования среди всего населения волости, содействие в развитии инициативы в самостоятельности населения в деле народного просвещения. Для претворения в жизнь вышеуказанного предписывалось осуществлять следующее: принимать все меры к проведению в жизнь положений, установленных Государственной комиссией по просвещению, в частности общей программы образования; заведовать школами и культурно-просветительными учреждениями на основании соответственных распоряжений Государственной комиссии и непосредственных указаний уездного отдела народного образования; обеспечивать питание и снабжение детей дошкольного и школьного возраста; составлять сметы; составлять списки детей дошкольного и школьного возраста и отслеживать посеща-

емость школ; составлять списки кандидатов на должность учителя и заведующего учреждением дошкольного возраста, созывать и открывать в установленные сроки волостной совет народного образования, а также предоставлять подробные доклады о своей деятельности. Организационно волостной отдел наробраза состоял из трёх членов, образующих коллегию. Они избирались волостным исполкомом или волостным ревкомом, как избирался этими учреждениями и председатель Коллегии. Его кандидатуру утверждал в итоге уездный отдел народного образования. Председателю поручалось заниматься непосредственно организационными вопросами и хозяйственными делами отдела, второму члену Коллегии курировать школьное и дошкольное воспитание и образование, в том числе социальное воспитание, третьему – внешкольное образование. Для канцелярских работ волостному Отделу давалось право приглашать делопроизводителя (он же был и счетоводом) и одного писца. Всё это за счёт сметы Уездного отдела Наробраза. С 1 января 1920 г. составу волостного отдела назначалось вознаграждение по ставкам, установленным Комиссией Профессионального Союза работников по народному образованию [2, л. 4].

Как контрольно-совещательный орган состоял при уездно-городском Отделе и уездно-городской Совет. Формировался он из представителей объединений трудящихся из расчёта один представитель на каждые пятьсот человек, из волостных Советов, учащихся и учащихся по ровну. Аналогично членом городского Совета мог стать подросток, достигший 12 лет.

Конструкция Уездного отдела выглядела следующим образом:

1. Общая Канцелярия.
 2. Подотдел Единой трудовой школы
- Секции:
- а) трудовой школы;
 - б) дошкольного воспитания;
 - в) социального воспитания.
3. Подотдел Внешкольного Образования

Секции:

- а) школьно-курсовая
- б) библиотечная
- в) народных домов, клубов для взрослых и подростков.

Кроме того, театрально-музыкальным делом, экскурсионным, выставочным и фото-кино ведал весь Внешкольный подотдел;

4. Подотдел Снабжения и хозяйственный.
5. Подотдел Сметно-финансовый.
6. Подотдел Профессионального образования.
7. Подотдел Национальных меньшинств.

8. Также действовали такие секции, как научно-методическая и подготовки работников просвещения, статистическая, информационно-издательская [2, л. 5].

Судя по документам, в штате Сургутского уездного Отдела один сотрудник мог исполнять обязанности сразу двух специалистов. Например, заведующий Отделом народного образования являлся и заведующим организационного подотдела, заведующий информационно-статистической секцией – инструктором, счётчик – делопроизводителем. Эта универсальность подтверждает указание исследователей на проблему недостатка профессиональных кадров сферы образования в уезде, а также может быть обусловлено начальным этапом развития советской администрации в Западной Сибири. Ведь в зависимости от местных условий штаты могли быть сокращены на 30–40% [2, л. 7]. При этом в каждом подотделе имелся свой делопроизводитель. Секретариат располагал двумя переписчиками, двумя машинистками, одним журналистом (ведение журналами) и двумя рассыльными-курьерами. Финансовый подотдел был снабжён бухгалтером, счетоводами 1 и 2 разрядов, конторщиком, кассиром. Из устаревших сегодня профессий числились истопник печей, конюх, возчик и десятник. В общей сложности насчитывалось 50 сотрудников [2, л. 6].

Ввиду вышеизложенного, на примере Сургутского уезда, возможно констатировать наличие трудностей в реализации учебной деятельности в рассматриваемый период, как прежними органами управления, так и новыми ввиду ситуативного фактора. Известное стремление советской системы к решению проблем всеобщего образования находит подтверждение в подробных распоряжениях, инструкциях, указаниях, описаниях необходимого для достижения цели конструктора структуры каждой ячейки Наробраза, оперативно доносимое в самый удалённый уголок страны. Система предполагала чёткое разделение работы по подведомственному принципу. Каждый отдел и подотдел ведал своей областью вопросов, что позволяло эффективно налаживать положение дел и чётко устанавливать огрехи в реализации намеченной работы. При этом государство не имело возможности в достаточной мере осуществлять финансирование и снабжение профессиональными кадрами, поэтому в провинции, на примере Сургутского уезда, многие работы выполнялись одними и теми же людьми, часто не имеющими соответствующего образования и компетенций.

Список литературы

1. Декреты советской власти. Том 2. – М.: Политиздат, 1959.
2. Архивный отдел администрации г. Сургута. – Фонд 169. Тобольский филиал областного государственного архива. Сургутский уездный отдел Народного образования. – Опись 1. Дело.

3. Собрание узаконений и распоряжений рабочего и крестьянского просветительства. Положение об отделе народного образования. Циркуляры.
4. Тобольский филиал областного государственного архива. Сургутский уездный отдел Народного образования. – Фонд 169. – Опись 1. – Дело 3. Протоколы и выписки из протоколов заседаний совета трудовой школы о начале учебных занятий, о перевыборе президиума школьного совета, статистические сведения за 1919–1920 учебный год.
5. Алексеева Л. В. Северо-Западная Сибирь в 1917–1941 гг.: политическая, экономическая и культурная трансформация: монография. – Нижневартовск, 2006. – 390 с.
6. Соскин В. Л. Российская советская культура. 1917–1927. Очерки социальной истории: монография. – Новосибирск, 2004. – 452 с.

Новиков Игорь Александрович,

кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории и права, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет; 454080, Россия, г. Челябинск, пр-т Ленина, 69; novikovia69@mail.ru

**ПОВСЕДНЕВНАЯ НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ КАФЕДРЫ ИСТОРИИ
СССР ЧЕЛЯБИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА В 1982–1991 ГГ.**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогические вузы; история педагогических вузов; вузовские кафедры; научное наследие; повседневная жизнь; методологический кризис; научная деятельность

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрена научная жизнь кафедры истории СССР Челябинского государственного педагогического института в 1980-е гг. под руководством заведующей Н. П. Шмаковой. Показаны основные направления деятельности: изучение истории родного края, подготовка обобщающего труда по истории области и сборников научных статей, участие в реализации совместных проектов с архивами Челябинской области. Определено, что несмотря на методологический кризис в годы Перестройки, кафедра, благодаря опытным и молодым преподавателям, смогла наметить пути для дальнейшего развития в 1990-е гг.

Novikov Igor Aleksandrovich,

Candidate of History, Associate Professor of the Department of Domestic History and Law, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

**EVERYDAY SCIENTIFIC LIFE OF THE DEPARTMENT
OF THE HISTORY OF THE USSR OF THE CHELYABINSK STATE
PEDAGOGICAL INSTITUTE IN THE 1982–1991**

KEYWORDS: pedagogical universities; history of pedagogical universities; university departments; scientific heritage; everyday life; methodological crisis; scientific activity

ABSTRACT. The article examines the scientific life of the Department of the History of the USSR of the Chelyabinsk State Pedagogical Institute in the 1980s. Under the leadership of the head N. P. Shmakova, the main areas of activity are shown: the study of the history of the native land, the preparation of a summary report on the history of the region and collection of scientific articles, participation in the implementation of joint projects with the archives of the Chelyabinsk region. It is determined that despite the methodological crisis during the years of Perestroika, the department, thanks to experienced and young teachers, was able to outline ways for further development in the 1990s.

Для создаваемой советской промышленности в 1930-е гг. необходимы были новые образованные кадры, которых в стране не хватало. Большая потребность возникла и в советских учителях, поэтому в 1934 г. по-

сле разукрупнения Уральской области и выделения из нее 17 января Челябинской области принимается решение об открытии педагогического института в Челябинске. 12 марта 1937 г. была образована единая для института кафедра исторических дисциплин, в феврале 1938 г. из нее была выделена кафедра истории СССР², которая с таким названием просуществовала более 53 лет, до 30 мая 1991 г. – переименована в кафедру отечественной истории³. В феврале 2023 г. она отметила свое 85-летие. Практически сразу же с момента создания определилось главное направление в научно-исследовательской деятельности кафедры – изучение истории Южного Урала.

В последние десятилетия одной из актуальных тем отечественной истории, рассматриваемых в работах историков, являются вопросы повседневности, повседневной жизни, повседневной деятельности. Для кафедры этим аспектом являются учебная и научная составляющие, которые, по нашему мнению, еще не нашли должного рассмотрения, осмысления научным сообществом через скрупулезную оценку не только историографического наследия работ преподавателей, но и в большей степени через протокольную документацию заседаний кафедр.

По истории кафедры в 2008 г. ветеранами и преподавателями: Л. Г. Майзель, Л. К. Матюхиной, Г. К. Павленко, Г. С. Шкробнем и Н. П. Шмаковой опубликована ее история [10], также статьи Н. П. Шмаковой [42; 46; 47] раскрывают некоторые аспекты деятельности, а в энциклопедии «Челябинский государственный педагогический университет» [39] и в соответствующем разделе работы по истории исторического факультета [9] дает общее представление по истории кафедры. По отдельным преподавателям опубликованы брошюры в серии: «Ведущие ученые ЧГПУ» (С. А. Сидоренко) [27], «Известные выпускники ЧГПУ» (Л. Г. Майзель и Н. П. Шмакова) [14; 18], «Имя в истории ЮУрГГПУ» (Г. С. Шкробень) [40], «История и историки» (В. П. Латышина, Л. К. Матюхина и В. Е. Четин) [4; 17; 36], в библиографических изданиях преподавателей: Г. К. Павленко и В. И. Усанов [22; 32]. Таким образом историографический аспект представлен слабо, если не считать публикации ветеранов кафедры, которые в большей степени подготовлены на основе личных воспоминаний, без привлечения архивных документов.

Научная деятельность преподавателей кафедры в последние годы стала привлекать внимание исследователей как из нашего вуза, так из других учебных и научных организаций, особенно периода становления кафедры и института в 1930-е гг., в годы Великой Отечественной войны, но период 1980-х гг. почти не затронут в исследованиях, за исключением научного вклада В. Е. Четина в изучение истории Урала Н. Н. Алеврас,

² ОГАЧО. Ф. Р-1606. Оп. 1. Д. 16. Л. 29.

³ ОГАЧО. Ф. Р-1606. Оп. 1. Д. 2529. Л. 162.

К. В. Алферовой и С. Д. Батищева [1; 2], Н. П. Шмаковой – о подвиге Танкограда, методическая и научно-публикаторская составляющая кафедры К. В. Алферовой и И. А. Новикова [3; 19]. Данной публикацией мы постараемся начать заполнять научный вакуум в данном направлении.

В довоенный период, когда происходило формирование и становление кафедры, остро стояла проблема кадров. Поэтому весь ее состав сформировался приехавшими по направлениям после распределения преподавателями. Великая Отечественная война практически полностью изменила ее состав. В послевоенные годы преподавательский состав пополнился как выпускниками исторического факультета ЧГПИ, так и в большей степени прибывшими после защиты диссертаций кандидатами наук или сформировавшимися преподавателями, вынужденными по разным причинам покинуть предыдущее место работы.

1950–1970-е гг. – это период становления кафедры истории СССР, связанный с научной деятельностью заведующих кафедрой, доцентов В. Н. Елисеевой (1956–1961), В. Е. Четина (1961–1972) и Б. В. Григорьева (1972–1982). В это время кафедра установила прочные связи с вузами страны, в том числе с учеными Москвы и Ленинграда, превратилась в научно-исследовательский центр не только областного, но и регионального значения, определилась общекафедральная тема научных исследований – «Рабочий класс Южного Урала и Сибири в борьбе за пролетарскую революцию и построение социализма». В 1950–1960-е гг. коллектив кафедры пополнился молодыми кандидатами исторических наук, только что защитившими работы и по направлению министерства просвещения РСФСР, прибывшими в Челябинск: 1953 г. – В. Е. Четин, в 1956 г. – М. Д. Машин и Ю. М. Тарасов. В 1960-е гг. молодыми выпускниками: Л. К. Матюхиной (МГУ) и Н. П. Шмаковой (ЧГПИ) (1962 г.) и кандидатом наук Б. В. Григорьевым (1963 г.).

В этот период будут определены научные направления исследований преподавателей, которые станут их темами исследований и в 1980-е гг.: горнозаводская промышленность Урала второй половине XIX – начале XX вв. – В. Е. Четина, восстановление народного хозяйства в 1920-е гг., вопросы образования и культуры Челябинской области – Б. В. Григорьева, Южный Урал в годы индустриализации и подвиг Танкограда – Н. П. Шмаковой, рационализаторство и изобретательств в 1960–1970-е гг. – Л. К. Матюхиной.

С 1982 г. кафедру возглавила кандидат исторических наук Н. П. Шмакова (до 1997 г. и в 2000–2009 гг.). В первой половине 1980-х гг. важным направлением в деятельности кафедры была политико-воспитательная работа. В 1983–1985 гг. она была приурочена к 40-летию победы в Великой Отечественной войне: проведены различные мероприятия, в том числе конференции: «Урал – фронту», «К 40-летию агарковского движения»,

«Советское искусство в годы Великой Отечественной войны», «Полководцы Великой Отечественной войны», 40-летию освобождения Украины и со дня освобождения от фашистского режима Болгарии и Румынии, на которые приглашались участники этих битв и ветераны тыла. Продолжилось проведение экскурсий в музеи: Челябинского тракторного и металлургического заводов, в областной музей комсомольской славы «Орленок» и другие. Под руководством ветерана кафедры Л. Г. Майзель организована работа по сбору и оформлению материала, посвященного 50-летию института и факультета. Кафедра активно продолжала сотрудничество с научным обществом учащихся. Особенно активно в этом были задействованы Н. Б. Виноградов, Б. В. Григорьев и В. Е. Четин⁴.

С организацией в середине 1960-х гг. научного общества учащихся при Челябинском дворце пионеров и школьников им. Н. К. Крупской В. Е. Четин более 20 лет являлся куратором исторической секции НОУ. Василий Егорович уделял большое внимание становлению будущих историков не только через школьное НОУ (через него прошли: П. Б. Уваров, доктор исторических наук, заведующий кафедрой отечественной истории и права ЮУрГТТУ и доцент кафедры, кандидат исторических наук И. А. Новиков) и деятельность школьных музеев [33; 35], но и через организацию научно-исследовательской работы студентов, В. Е. Четин вел студенческий кружок по истории заводов и фабрик Урала, привлекал и поощрял работу студентов в областном архиве и в его филиалах. Он также возглавлял секцию истории областного совета Всероссийского общества охраны памятников истории и культуры [36, с. 9–10].

В отчете об итогах в 1986 г. государственных экзаменов на историко-педагогическом факультете были особенно отмечены выпускники, специализирующиеся по кафедре истории СССР: «Коммунист Ф. В. Куравин (сейчас директор школы № 137 г. Челябинска) дал глубокий анализ работы В. И. Ленина "Очередные задачи Советской власти", показал ее историческое значение и роль на современном этапе социалистического строительства, ответил на дополнительные вопросы по совершенствованию агропрома, раскрыл содержание последних Постановлений ЦК КПСС и Советского правительства на деятельность агропрома. Выпускник коммунист В. В. Усынин (сейчас директор лицея № 97 г. Челябинска) очень хорошо владеет историко-партийным материалом и имеет основательную общеисторическую подготовку, глубокие знания»⁵. Темами их научных исследований, выполненных под руководством Н. П. Шмаковой, стали: «Социалистическое соревнование на строительстве Магнитогорского металлургического комбината (1929–1932 гг.)» (В. В. Усынин) и «Социалистическое соревнование на строительстве Челябинского ферро-

⁴ ОГАЧО. Ф. Р-1606. Оп. 1. Д. 2080. Л. 49, 51–52.

⁵ ОГАЧО. Ф. Р-1606. Оп. 1. Д. 2189. Л. 1–2.

сплавного завода (1929–1932 гг.)» (Ф. В. Куравин), которые были рекомендованы на конкурс студенческих научных работ по гуманитарным наукам⁶.

Еще в середине 1970-х гг., в связи с открытием Челябинского государственного университета, на его историко-филологический факультет перешли Т. Ф. Аносова и М. Д. Машин. Также с 1973 г. в Челябинске начал проводиться уральский региональный форум краеведов – Уральские Бирюковские чтения, посвященные памяти известного фольклориста и краеведа Урала В. П. Бирюкова. В их работе через год проходивших чтений преподаватели кафедры не принимали участие. Проходило негласное деление в научном сообществе и противостояние «краеведов» и «краеведов от науки».

Поэтому начавшаяся Перестройка только ускорила процесс и привела к кардинальным изменениям в жизни кафедры. Вопросы преподавания общественных наук и их улучшения неоднократно поднимались на заседаниях Ученого Совета института, факультета и заседаниях кафедры и принятые решения не всегда носили адекватный характер, что затрудняло процесс преподавания и научную деятельность. Подготовленная В. Е. Четиным докторская диссертация «Рабочее движение на Урале в 1861–1904 гг.», так и осталась незаконченной⁷.

На состоявшемся 27 октября 1988 г. заседании Ученого Совета института «О перестройке в преподавании общественных наук в свете решения XIX Всероссийской партийной конференции» в прозвучавших выступлениях было сказано, что «дискуссии нарастают. Настало время плюрализма. Нужно найти адекватные формы, поэтому считает, что лекции и практические занятия должны носить дискуссионный характер. Вышедшие учебники устарели, поэтому приходится ориентироваться на публикации в печати видных журналистов. Библиотека тоже должна переориентироваться: перейти на ксерокопию, выставку журнальных статей. Необходимо учитывать сложившуюся ситуацию: население и молодежь разочаровываются в социализме: нельзя опираться – только на веру. <...> Меняются взгляды на перестройку: от субъективных факторов к затрагиванию всех факторов, как социальных, так и политических. Многие положения программы партии устарели. Также необходимо обменяться мнением для выработки единства требований»⁸.

Спустя месяц, 24 ноября 1988 г., Ученый Совет института опять рассмотрел схожий вопрос «О некоторых итогах работы по перестройке учебно-воспитательного процесса на факультетах и кафедрах института». В своем выступлении декан историко-педагогического факультета

⁶ ОГАЧО. Ф. Р-1606. Оп. 1. Д. 2189. Л. 3.

⁷ ОГАЧО. Ф. Р-944. Оп. 1. Д. 176; 177; 178.

⁸ ОГАЧО. Ф. Р-1606. Оп. 1. Д. 2374. Л. 22.

В. Д. Павленко рассказал «Об опыте перестройки в преподавании гражданской истории на историко-педагогическом факультете», а декан филологического факультета А. П. Чередниченко указала, что «работать приходится в сложных условиях: анархистские тенденции проявляются у студентов на факультете и есть опасность перейти грань диктата»⁹.

Вторая половина 1980-х характеризовалось активизацией научно-исследовательской работы преподавателей кафедры. В это время в исторической науке наметился отход от единой марксистско-ленинской методологии, и исследователи получили возможность работать с ранее недоступными архивными материалами, в том числе рассекреченными и вводить их в научный оборот, в том числе при подготовке новых сборников архивных документов и материалов. Расширилась тематика научных работ кафедры: «История социально-экономического и культурного развития Урала XVIII–XX вв.», «Историография истории Урала», «Археология Южного Зауралья в эпоху бронзы», «История российской интеллигенции» и другие темы. На заседаниях кафедры рассматривались и анализировались новые подходы в изучении и преподавании читаемых курсов, о новых историографических оценках дискуссионных вопросов, которых было немало¹⁰.

В 1980-е гг. на кафедре сложился коллектив преподавателей, представителей московской и уральской научных школ. Если преподаватели, работавшие на кафедре еще с 1950–1960 гг.: Б. В. Григорьев, Л. К. Матюхина, В. Е. Четин и Н. П. Шмакова – защитили диссертации в Московском государственном педагогическом институте им. В. И. Ленина, то более молодая поросль – как в Москве (Г. С. Шкребень «Советы Урала и их деятельность по восстановлению промышленного производства в 1921–1925 гг.» (1986 г.)) [41], так и в Челябинске (В. П. Латынина «Деятельность партийных организаций Урала по повышению роли рабочего класса в управлении производством в 1971–1978 гг. (на примере черной металлургии)» (1987 г.) [11], а Г. К. Павленко и В. Я. Рушанин – в 1978–1979 гг. Приехавший из Уральского государственного университета им. А. М. Горького В. И. Усанов защитил в 1991 г. в Москве в историко-архивном институте докторскую диссертацию «Историография истории горнозаводского Урала 30-х – 90-х гг. XIX в.» [29], что позволило в 1991 г. открыть аспирантуру по специальности «Отечественная история» (решение Ученого Совета ЧГПИ от 29 ноября 1990 г.) (научные руководители В. И. Усанов, Л. И. Футорянский и Н. П. Шмакова)¹¹.

Проблемы истории Урала постоянно оставались в сфере научных интересов В. Я. Рушанина (развитие образование и молодежное движе-

⁹ ОГАЧО. Ф. Р-1606. Оп. 1. Д. 2374. Л. 44, 47.

¹⁰ ОГАЧО. Ф. Р-1606. Оп. 1. Д. 2578. Л. 27.

¹¹ ОГАЧО. Ф. Р-1606. Оп. 1. Д. 2607. Л. 49.

ние второй половины XIX – начала XX вв.) [26], Г. С. Шкребня (роль Советов в восстановлении промышленности в годы НЭПа [37]. Н. П. Шмаковой (советская индустриализация и история Танкограда) [43; 44; 48], Л. К. Матюхиной (промышленность и рабочий класс в советский период) [15], Г. К. Павленко (Южный Урал в годы Великой Отечественной войны) [24; 25]. С середины 1980 г. преподаватели стали активными участниками седьмых и восьмых Уральских Бирюковских чтений, выступая по тематике своих исследований [6; 16; 23; 30; 34; 38; 45]. Историографические аспекты истории региона разрабатывались в исследованиях В. И. Усанова (историография истории горнозаводского Урала 1830–1890-х гг.) [31].

С 1983 г. на кафедре стал работать выпускник Уральского государственного университета им. А. М. Горького С. А. Василенко. Сферой ее научных интересов стала организация и деятельность пролетарской милиции и боевых отрядов народного вооружения. Итогом его многолетней научной деятельности стала вышедшая в 2022 г. монография «Боевые организации народного вооружения: опыт создания милиционной армии на Южном Урале (1905–1918 гг.)» [5].

Сложилась своя научная школа археологов во главе с Н. Б. Виноградовым, который в 1975 г. создал лабораторию археологических исследований, в 1980-е гг. краеведческий лагерь «Юный археолог» и областной клуб юных археологов «Муравей». Н. Б. Виноградов стал основателем школьного археологического краеведения Челябинской области. Благодаря его деятельности педагогический институт занял достойное место среди научных археологических центров Урала. В 1983 г. Н. Б. Виноградов защитил кандидатскую диссертацию «Южное Зауралье и Северный Казахстан в раннеалакульский период: (по памятникам петровского типа)» [7].

В 1980-е гг. продолжилось сотрудничество кафедры с архивами Челябинской области (государственным и партийным) по публикации сборников документов и материалов по истории Южного Урала: «Летопись свершений: хроника Челябинской областной партийной организации» (Б. В. Григорьев) [13] и «Ленинская поступь пятилеток» (Н. П. Шмакова) [12].

Кафедрой подготовлены и изданы сборники научных трудов «Историография истории рабочего класса Урала периода Великой Отечественной войны (1941–1945)» (1983 г.) [8] и «Социально-экономическое развитие Урала в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.)» (1985 г.) [28], «Общественно-политическая жизнь Урала в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.)» (1988 г.) [20].

Итогом научной деятельности кафедры в 1980-е гг. стал выпуск в 1991 г. первой части (до 1917 г.) «Очерков истории Челябинской области» под редакцией В. Е. Четина, в подготовке и переработке издания

1965 г. приняли участие многие члены кафедры [21]. К сожалению, вторая часть издания, посвященная советскому периоду, так и не вышла.

Социально-политические потрясения начала 1990-х гг. затронули и факультет, и кафедру, которые сменили свои названия. 31 октября 1991 г. решение Ученого Совета был реорганизован историко-педагогический факультет в исторический¹². Также 30 мая 1991 г. кафедра истории СССР была переименована в кафедру отечественной истории¹³.

Таким образом, традиции научной деятельности и направления исследований, заложенные в 1950–1960-е гг. нашли достойное продолжение в 1980-е гг., когда во главе кафедры стояла Н. П. Шмакова. Несмотря на определенные трудности методологических походов, возникшие во второй половине 1980-х гг., введение в научный оборот ранее недоступных архивных документов, сотрудничество с образовательными учреждениями, архивами, музеями и другими просветительскими организациями способствовали новому импульсу в развитии кафедры истории СССР, которые отчетливо проявились в 1990-е гг.

Список литературы

1. Алеврас Н. Н., Батищев С. Д. Челябинский историк В. Е. Четин: опыт изучения истории горнозаводского Урала в контексте советской историографии 50–70-х гг. XX в. // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – Т. 163, № 3. – С. 75–89.
2. Алферова К. В. История промышленности и рабочего класса Южного Урала XVIII–XX вв. в исследованиях преподавателей кафедры Истории СССР Челябинского государственного педагогического института (1950–1990-е гг.) // Проблемы культурного образования: сбор. науч. и учеб.-метод. тр. (ежегодник). – 2018. – Вып. 15. – С. 58–77.
3. Алферова К. В. История Танкограда в исследованиях профессора Н. П. Шмаковой // Наш край: прошлое, настоящее, будущее: материалы XIII-й всерос. науч. конф., 8 нояб. 2019 г., Челябинск / ред. кол.: Е. А. Жоров (пред.), Н. А. Антипин, Н. В. Коршунова, В. М. Кузнецов, Е. А. Курчаева, И. А. Новиков; сост. И. А. Новиков. – Челябинск, 2020. – С. 80–84.
4. Валентина Петровна Лятушина / сост. Н. А. Вахрушева, Н. П. Шмакова. – Челябинск, 2007. – 188 с.
5. Василенко С. А. Боевые организации народного вооружения: опыт создания милиционной армии на Южном Урале (1905–1918 гг.): монография. – Челябинск, 2022. – 192 с.

¹² ОГАЧО. Ф. Р-1026. Оп. 1. Д. 2607. Л. 40.

¹³ ОГАЧО. Ф. Р-1606. Оп.1. Д. 2529. Л. 162.

6. Виноградов Н. Б. Культурные взаимодействия в Южном Зауралье во второй четверти II тыс. до н.э. // Восьмые Бирюковские чтения: тез. докл. Челябинск, май 1988 г. – Челябинск, 1988. – С. 10–12.
7. Виноградов Н. Б. Южное Зауралье и Северный Казахстан в раннеалакульский период: (По памятникам петровского типа): автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.06. – М., 1983. – 22 с.
8. Историография истории рабочего класса Урала периода Великой Отечественной войны (1941–1945): межвуз. сб. науч. тр. – Челябинск, 1983. – 71 с.
9. История и историки: Нам 70 лет! (Исторический факультет ЧГПУ: прошлое, настоящее, будущее). – Челябинск, 2006. – 275 с.
10. Кафедра истории отечества. Вехи становления и развития: путь в 70 лет / Л. Г. Майзель [и др.]. – Челябинск, 2008. – 216 с.
11. Латушина В. П. Деятельность партийных организаций Урала по повышению роли рабочего класса в управлении производством в 1971–1978 гг. (на примере черной металлургии): автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.01 / Челяб. гос. пед. ин-т. – Челябинск, 1987. – 22 с.
12. Ленинская поступь пятилеток: Из истории развития промышленности и рабочего класса Челябинской области: сб. док. и материалов / редкол.: А. П. Агарышев [и др.]. Т. 1: 1929–1950. – Челябинск, 1986. – 358 с.
13. Летопись свершений. Хроника Челябинской областной организации КПСС. 1883–1985. Кн. 1: 1883–1945 / А. П. Абрамовский, Б. В. Григорьев, Л. М. Евтеева и др.; редкол.: Н. И. Соннов (гл. ред.). – Челябинск, 1987. – 320 с.
14. Лия Григорьевна Майзель / сост. Н. А. Вахрушева, А. А. Готина, Г. С. Шкробенъ. – Челябинск, 2002. – 104 с.
15. Матюхина Л. К. Развитие технического творчества рабочего класса СССР в годы восстановления и начала социалистической реконструкции народного хозяйства. – Челябинск, 1987. – 79 с.
16. Матюхина Л. К. Техническое творчество рабочих в начале 30-х гг. // Седьмые Бирюковские чтения, посвящённые 250-летию Челябинска: тез. докл. – Челябинск, 1987. – С. 40–41.
17. Матюхина Людмила Константиновна / сост. Г. К. Павленко. – Челябинск, 2007. – 98 с.
18. Нина Павловна Шмакова. – Челябинск, 2004. – 108 с.
19. Новиков И. А. Кафедра отечественной истории Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: вклад в изучение Южного Урала и Челябинской области // Гороховские чтения: материалы тринадцатой регион. музейн. конф. / ред.-сост. И. Н. Козырева. – Челябинск, 2022. – С. 242–259.
20. Общественно-политическая жизнь Урала в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.): межвуз. сб. науч. тр. – Челябинск, 1988. – 93 с.

21. Очерки истории Челябинской области / Н. Б. Виноградов, В. Н. Елисеева, А. В. Лушников [и др.]; под ред. В. Е. Четина. – Челябинск, 1991. – 192 с.
22. Павленко Владимир Денисович: библиография / В. Д. Павленко, Г. К. Павленко. – Челябинск, 2011. – 98 с.
23. Павленко Г. К. Вклад трудовых резервов Челябинской области в выполнение послевоенной пятилетки // Восьмые Бирюковские чтения: тез. докл. Челябинск, май 1988 г. – Челябинск, 1988. – С. 113–115.
24. Павленко Г. К. Продовольственное обеспечение учебных заведений трудовых резервов Урала (1941–1945) // Социально-экономическое развитие Урала в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.): межвуз. сб. науч. тр. – Челябинск, 1985. – С. 48–59.
25. Павленко Г. К. Развитие социалистического соревнования в училищах и школах ФЗО Урала (1942–1945 гг.) // Общественно-политическая жизнь Урала в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.): межвуз. сб. науч. тр. – Челябинск, 1988. – С. 41–49.
26. Рушанин В. Я. Рабочая молодежь Урала в борьбе против самодержавия и капитализма (1903–1917 гг.). – Челябинск, 1987. – 75 с.
27. Семен Анисимович Сидоренко – первый профессор Отечественной истории Южного Урала / сост. Н. С. Сидоренко, В. С. Ткачева. – Челябинск, 2000. – 72 с.
28. Социально-экономическое развитие Урала в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.): межвуз. сб. науч. тр. – Челябинск, 1985. – 96 с.
29. Усанов В. И. Историография истории горнозаводского Урала 30-х – 90-х гг. XIX в.: автореф. дис. ... док. ист. наук: 07.00.09 / Моск. гос. ист. тор.-архив. ин-т. – М., 1991. – 41 с.
30. Усанов В. И. Исторические взгляды Р. С. Попова // Восьмые Бирюковские чтения: тез. докл. Челябинск, май 1988 г. – Челябинск, 1988. – С. 28–29.
31. Усанов В. И. История горнозаводской промышленности и рабочего класса Урала второй половины XIX в. в советской историографии: учеб. пособие. – Челябинск, 1989. – 83 с.
32. Худобородов А. Л. Виктор Иванович Усанов // В. И. Усанов. К 60-летию со дня рождения. Избранные произведения и библиографический указатель / сост.: А. Л. Худобородов, И. А. Новиков. – Куртамыш, 2003. – С. 4–6.
33. Четин В. Е. Забытые памятники и памятные места // Седьмые Бирюковские чтения, посвящённые 250-летию Челябинска: тез. докл. – Челябинск, 1987. – С. 54–56.

34. Четин В. Е. О горнозаводских товариществах на Златоустовских заводах // Восьмые Бирюковские чтения: тез. докл. Челябинск, май 1988 г. – Челябинск, 1988. – С. 33–36.
35. Четин В. Е. Организация поисковой работы в секциях истории НОУ // Пути совершенствования научно-технического творчества, сельскохозяйственного опытничества и исследовательской работы школьников во внеурочное время: тез. четвертой област. науч.-практ. конф. руководителей секций и филиалов НОУ (октябрь, 1983 г.). – Челябинск, 1983. – С. 22–23.
36. Четин Василий Егорович / сост. Л. К. Матюхина, Г. К. Павленко. – Челябинск, 2008. – 96 с.
37. Шкрёбень Г. С. Организационное укрепление Советов Урала в 1921–1925 гг. // Советы и творчество масс: межвуз. сб. науч. тр. / Моск. гос. пед. ин-т. – М., 1986. – С. 154–174.
38. Шкрёбень Г. С. Состав городских Советов Урала в 1921–1925 гг. // Восьмые Бирюковские чтения: тез. докл. Челябинск, май 1988 г. – Челябинск, 1988. – С. 71–73.
39. Шкрёбень Г. С., Шмакова Н. П. Отечественной истории кафедра // Челябинский государственный педагогический университет: энцикл. / гл. ред.-сост.: Г. С. Шкрёбень. – Челябинск, 2009. – С. 674–677.
40. Шкрёбень Георгий Сергеевич / авт.-сост. М. С. Фонотов. – Челябинск, 2019. – 304 с.
41. Шкрёбень Г. С. Советы Урала и их деятельность по восстановлению промышленного производства в 1921–1925 гг.: автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02 / Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина. – М., 1986. – 16 с.
42. Шмаков О. Н., Шмакова Н. П. Научная жизнь кафедры отечественной истории и методики преподавания истории ЧГПУ // История и историки (к 70-летию факультета): сб. науч. тр. выпускников и преподавателей факультета. – Челябинск, 2006. – С. 8–17.
43. Шмакова Н. П. Из истории создания танковой промышленности на Урале в годы Великой Отечественной войны // Социально-экономическое развитие Урала в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.): межвуз. сб. науч. тр. – Челябинск, 1985. – С. 11–23.
44. Шмакова Н. П. Из истории социалистического соревнования в танковой промышленности Урала (1941–1945 гг.) // Общественно-политическая жизнь Урала в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.): межвуз. сб. науч. тр. – Челябинск, 1988. – С. 30–41.
45. Шмакова Н. П. Из истории соцсоревнования на строительстве Челябинской ГРЭС // Восьмые Бирюковские чтения: тез. докл. Челябинск, май 1988 г. – Челябинск, 1988. – С. 83–85.

46. Шмакова Н. П. Из истории ЧГПУ: кафедра отечественной истории // Челябинск в прошлом и настоящем: материалы науч. краевед. конф. – Челябинск, 2001. – С. 122–127.
47. Шмакова Н. П. Кафедра Отечественной истории: научная жизнь в лицах // Музейный вестник / сост. Н. А. Вахрушева. – Челябинск, 2017. – Вып. 40. – С. 24–29.
48. Шмакова Н. П. Танкоград: исторический очерк // Вопросы истории. – 1984. – № 12. – С. 73–85.

Нурунбетов Балтахун Аттокурович,

доктор исторических наук, профессор, Ошский государственный педагогический университет, заслуженный учитель Кыргызской Республики; 723504, Кыргызская Республика, г. Ош, ул. Н. Исанова, 73; pusurova76@mail.ru

ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПРОСВЕЩЕНИЯ КЫРГЫЗСТАНА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: история образования; становление системы просвещения; учебные заведения; кыргызское образование; карыхана; медресе; мактабы

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрены история становления системы просвещения Кыргызстана. Анализируются исторические события с древних времен до наших дней в области просвещения кыргызского народа. Даны характеристики к учебным заведениям.

Nurunbetov Baltagul Attokurovich,

Doctor of History, Professor, Osh State Pedagogical University, Honored Teacher of the Kyrgyz Republic, Osh, Kyrgyz Republic.

THE HISTORY OF THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE EDUCATION SYSTEM OF KYRGYZSTAN

KEYWORDS: history of education; formation of the education system; educational establishments; Kyrgyz education; karykhana; madrasah; maktab

ABSTRACT. The article examines the history of the formation of the education system of Kyrgyzstan. Historical events from ancient times to the present day in the field of education of the Kyrgyz people are analyzed. The characteristics of educational institutions are given.

Как нам известно, с 90-х годов в республике стали появляться учебные заведения нового типа – гимназии, лицеи, школьные комплексы. В соответствии с законом «Об образовании» права высших учебных заведений были существенно расширены; введена система ступенчатой подготовки, представилась возможность экономической самостоятельности вузам, разрешено открытие негосударственных учебных заведений, привлечение инвестиций и др. Несмотря на это, в последние годы Кыргызстан переживает тяжелые времена. В связи с этим, органы управления страной проводят реформы системы образования. К сожалению, реформы последних лет не дали положительного эффекта. Поэтому возникает необходимость изучения истории становления и развития системы просвещения страны.

Согласно историческим событиям, процесс формирования и социально-экономического развития Кыргызстана можно разделить на несколько этапов. Первый этап этого процесса охватывают периоды до-

ислама (до IX в.), исламизации (IX–XII вв.) и присоединения южно-кыргызских земель к России (1876 г.). На наш взгляд, это подтверждается развитием Ферганской долины. С древних веков одним из религиозных культурных центров Ферганской долины был город Ош. По нашему мнению, основной причиной возникновения города Ош, как религиозного культурного центров Ферганской долины была существование торговой маршрута со Средней Азии до Китая, так называемого «Великого шелкового пути». При этом, в культурном становлении особое значение имели и исторические объекты, как гора «Сулейман Тахт» [4].

В горе «Сулейман Тахт» изобилуют историческими памятниками, ритуальными пещерами и сотнями высеченными на скальных породах петроглифами. По мнению выдающегося советского археолога, академика Ю. А. Заднепровского (1924–1999 гг.) гора «Сулейман Тахт» с древних времен была культовым центром. Он в результате археологических раскопок доказал функционирование горы «Сулейман Тахт» с начала времен Чустской культуры (конец II – начало I тысячелетия до нашей эры) [4, с. 113].

Итак, результаты археологических исследований российских и советских ученых доказывает древность истории становления системы просвещения Кыргызстана. Результаты исследований ученых показывает то, что у среднеазиатских народов уже с V века существовала на алфавитной основе орхонская письменность. Это означает то, что в те времена у древних азиатских народов существовала система обучения письму, чтению и счету. Несмотря на это, эти исторически доказанные сведения ничтожно малы. Особенно это ощущается в исторических сведениях доисламского периода. По нашему мнению, это объясняется тем, что во время исламизации уничтожались памятники местной материальной и духовной культуры в IV–I вв. до нашей эры.

Как нам известно, Ферганская долина Средней Азии начиная с X в. стал центром ислама и сыграл немаловажную роль в становлении религиозных учебных заведений. В этот период начали строиться первые религиозные учреждения – мечети и при них параллельно открывались начальные мусульманские школы – первые «мактабы». Согласно статистическим данным, в периоды нового времени (конец XIX – начало XX вв.) только в Оше функционировало 45 конфессиональных школ, 32 мужских и женских мектеба, 8 карыханы и 5 медресе. В связи с этим данный этап исламизации характеризуется возникновением и развитием сети традиционных низших, средних, высших мусульманских школ, несмотря на то, что долгое время функционировали только начальные школы низшей ступени – мектебы при мечетях. Кроме этого, в те годы начали работать такие учебные заведения средней и высшей ступени, как медресе и карыхана [2].

В конфессиональных школах – мактабах муллы обучали детей не только к мусульманской вере, но и правилам поведения в обществе. Другой, к широко распространенному типу школ относились и «Карыхана», т. е. школы по подготовке чтецов великой книги «Корана». А в медресах, считающихся в те времена как высшие и средние ступени мусульманской школы выпускали будущих муфтиев, казиев, мударисов, мулл и учителей мактабов.

В средние века религиозные учреждения Ферганской долины, в том числе и в Ошские учебные заведения считались основными центрами духовной культуры общества. Согласно историческим фактам, в этих учреждениях учащиеся изучали не только каноны ислама, но и арабскую литературу, арифметику, историю, географию и др. До сегодняшнего дня Кыргызстан горд тем, что из стен этих учебных заведений вышли такие знаменитости, как Али ибн Осман ал Ошн (Сиражидин), Омар ибн Муса аль Оши, Мансур аль Оши.

Следующим этапом является период нового времени: конец XIX и начало XX вв. В этот период ликвидация Кокандского ханства и присоединение кыргызов к России (1876 г.) приводит к приходу обществу капиталистических отношений. В связи с этим, произошли изменения и в системе просвещения, т. е. появились новые типы начальных школ при промышленных предприятиях – новометодные мактабы. В те годы, наряду с традиционной религиозно-воспитательными учреждениями в Кыргызстане появляются новые светские школы – для детей русских переселенцев и русско-туземные школы – людям коренных национальностей. Итак, в 1887 году, была открыта первая русско-туземная школа для детей коренных жителей страны. В новых мактабах обучение осуществлялось по классно-урочной системе, где отличалась и программа обучения и в качестве первого учебника применялись буквари на родном языке. Несмотря на это, политика царизма не дала возможность развить истинно народному просвещению. Беднейшие слои населения не имели возможность обучать своих детей. Поэтому, они с рождения до смерти вынуждены были работать на баев и манаров.

Победа Великой Октябрьской Социалистической революции дала возможность созданию целой системы народного просвещения. Первые реформы в системе просвещения начались с ликвидации безграмотности. С этой целью в те годы были созданы органы управления образованием. В связи с этим, в регионах открывались школы по ликвидации безграмотности (ликбезы). Согласно статистическим данным, только в Кыргызстане в 1925 г. открылось 156 школ-ликбезов. Итак, в 20-е годы XX века благодаря реализации ликбеза была заложена основа для перехода к всеобщему образованию. В дальнейшем возросшее число грамотных людей позволило создать новую систему народного просвещения.

В результате, только в 1927–28 учебном году в 548 школах первой и второй ступени обучались более 42,5 тысячи детей. Кроме этого, в ликвидации безграмотности среди населения большую роль сыграло проводимое в 30-е годы в Кыргызстане «культурное движение».

В 20-е годы XX века, в связи с нехваткой педагогических кадров в учреждениях системы просвещения в крупных регионах страны были организованы курсы по подготовке учителей. Позже, в 1925 году эти курсы были реорганизованы в педагогические техникумы и институт просвещения. Первые шаги по увеличению педагогических кадров позволили молодой советской республике решить проблему по ликвидации безграмотности среди населения [5]. Таким образом, в 1940 году борьба за ликвидацию с неграмотностью среди населения в Кыргызстане достигла определенных успехов.

В 1932 году в Кыргызстане открылся первый вуз – Кыргызский государственный педагогический институт. Позже на базе Фрунзенского сельхозтехникума в 1933 г. был открыт Кыргызский зооветеринарный институт, а в 1938–39 учебном году начал функционировать Кыргызский Государственный медицинский институт в городе Фрунзе. В итоге, к 1940–41 учебному году насчитывалось в республике насчитывалась 6 высших, 34 средних специальных учебных заведения, функционировало 1358 начальных, 327 семилетних и 62 средних школ. Таким образом, это привело к развитию системы просвещения страны [5].

В годы войны за счет эвакуированных педагогов из России, Украины и Белоруссии пополнилось число педагогических кадров страны. В результате, в республике функционировали Ленинградский институт физкультуры, Ростовский университет и Харьковский медицинский институт [1].

Послевоенные годы в системе просвещения страны произошли существенные положительные сдвиги. В начале 1951–52 учебного года открылся Кыргызский государственный университет. Позже, в 1952 году открылся Кыргызский женский педагогический институт, а также были организованы двухгодичные педагогические институты в городах Пржевальск, Ош, Джалал-Абад. А в 1953 году был открыт Фрунзенский политехнический институт, а в 1955 году – Фрунзенский институт русского языка и литературы. Все это было предметом гордости нашей страны [3].

Итак, на наш взгляд, советское образование была одной из ярких образовательных моделей в мире. Основным ее отличительными признаками являлись во-первых, фундаментальность, т. к. учащиеся и студенты вузов изучали широкий спектр дисциплин; во-вторых общедоступность в получении образования широких масс населения, что важно для людей не имеющих возможности платить за обучение; планомерность подготовки специалистов и обеспеченность выпускников работой.

Список литературы

1. Абытов Б. Ош: факты, события и личности. – Ош, 2000. – 124 с.
2. Галицкий В. Я., Плоских В. М. Старинный. Ош. – Фрунзе, 1987. – 134 с.
3. Джунушалиева Г. Д. Культурная политика в Кыргызстане: этапы и пути реализации. – Бишкек, 2005.
4. Заднепровский Ю. А. Ошское поселение. К истории Ферганы в эпохи бронзы. – Бишкек, 1977. – 113 с.
5. Захарова А., Иманбердиев Д. Ош: Первые учебные заведения. – Ош, 2004. – С. 8.

Печенкина Елизавета Сергеевна,

магистрант 2 курса института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; l.kinyova@yandex.ru

Научный руководитель:

Суворов Максим Викторович, кандидат исторических наук, доцент

СОЦИАЛЬНЫЙ ПОРТРЕТ УРАЛЬСКОГО УЧИТЕЛЯ В 1930-Е ГГ.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: уральские учителя; уровень образования; курсы переподготовки; материальное положение; социальное происхождение; социальный портрет; советский период

АННОТАЦИЯ. Автор поднимает проблему материального положения уральского учительства, профессиональный и общеобразовательный уровень учительства уральского края в условиях проведения политики индустриализации и введения всеобщего начального обучения в 1930-е гг.

Pechenkina Elizaveta Sergeevna,

2nd year Master's Degree Student of the Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

SOCIAL PORTRAIT OF THE URAL TEACHER IN THE 1930S

KEYWORDS: Ural teachers; the level of education; retraining courses; financial situation; social background; social portrait; Soviet period

ABSTRACT. The author raises the problem of the material situation of the Ural teaching, the professional and general educational level of teaching in the Ural region in the conditions of the policy of industrialization and the introduction of universal primary education in the 1930s.

Неуклонный рост педагогических кадров в 1930-е гг., который был связан с началом всеобщего обязательного начального обучения, привёл к формированию новой социальной группы «Советского учительства».

Каким же он был советский учитель в 1930-е гг.? Чтобы ответить на этот вопрос необходимо сравнить учителя школы 1930-е гг., по критериям: половозрастному составу, социальному происхождению, уровню образования, материальному положению.

Форсированные темпы программы индустриализации оказали прямое влияние на педагогические кадры, а страшный голод 1932–1933 гг. значительно ухудшил материальное положение советского учителя, что повлекло к снижению уровня жизни населения, заболеваниям, снижению рождаемости и увеличению смертности.

Однако, в работах уральских исследователей П. В. Гришанова, В. Г. Чуфарова данная тема данные вопросы не были освещены из-за идеологической направленности исследований. Всё же работы современ-

ных историков, написанные после открытия архивов в 1980–1990 гг. дают более детальное представление о сложившейся в регионе ситуации – работы С. Б. Глушаченко, Е. П. Ерохиной, Г. Е. Корнилова [3, с. 2].

Тяжелее всего жилось педагогическим работникам в сельской местности, так как введение всеобщего начального образования совпало с введением всеобщей коллективизации. Помимо нагрузки в школе, просвещенцы вынуждены были брать общественные нагрузки. Помимо этого, с учителей взимался слишком большой процент отчислений в колхозную кассу, который мог доходить от 10% до 80% [1, с. 156].

Для снабжения сельские учителя прикреплялись к колхозам, при том нередко были случаи, что просвещенцы оказывались в условиях худших, чем крестьяне-колхозники. В Красноуфимске учителя кроме муки 12 кг ничего не получали, а в ряде районов нормы снижались, детям учителей муку не выдавали, а также были случаи полной невыдачи муки в Сарапуле, Осе, Кургане, Камышлове, Троицке. В Мокроусовском районе муку получали зерном, а вместо муки суррогат [7, л. 22].

В некоторых районах председатели сельсоветов вообще отказывались снабжать педагогов, так в Камышловском районе председатель Новосельского сельсовета отказался снабжать учителя говоря: «Мы таких учителей из глины лепим», в Брюховском сельсовете учителям продукты не выдавали, называя их «излишними дармоедами». Председатель Обуховского сельсовета Половинского района Севастьянов на просьбу учителей выдать продукты питания написал записку в колхоз: «Выдайте муки, мяса, яиц, девок и гармонь». «...В Невьянском районе учителя не могут снять пальто, т.к. рубашка слишком изношена. Многие работники Свердловска до сего времени ходят в спортивных туфлях и в летнем пальто, из-за чего часто не приходят на занятия...» [7, л. 23]. И таких примеров в архивах встречается множество.

Зачастую учителя не выдерживали таких условий труда и уходили с места работы: со станции Шаля учитель Силин, имеющий 5 человек детей, ушел из школы, так как не был в состоянии прокормить свою семью.

Стоит отметить, что задолженность в регионе по зарплате была достаточно большая, она по последним данным составляла 480 тыс. руб. за 1932 учебный год. Часто заработная плата не выплачивается по 2–4 месяца [6, л. 2].

В городах положение учительства было лучше. Но основной задачей являлась проблема жилья. Учителя вынуждены спать на партах в школе, учительской, по очереди у знакомых. При том, что не раз были выявлены случаи, когда квартира при школе была, но жил там совершенно посторонний человек. Или квартиры выдавали, но состояние их было ужасающее «...квартиры у педагогов есть, но очень плохие: маленькие, холодные, с одними рамами, плохими печами и от школы 1,5–2 км...»

Сравнивая половозрастной состав педагогических работников, стоит сказать, что в основном это были женщины.

Количество учителей с каждым годом увеличивалось. Всего учителей по Уральской области (после 17 января 1934 г. Свердловская область, в которую входила в её состав до 1938 г. Пермская область) в начальной и средней школе в 1931 г. 24710 человек, в 1934 г. мы имели 15827 учителей, в 1937 г. число учителей поднялось до 20558 человек. Но и этого количества педагогов было недостаточно для развивающейся школьной сети региона [8].

**Наличие и состояние кадров учителей 1 степени
по 67 районам на 15 ноября 1931 г.**

	Р-ны металлург. пром. 10 р-н		с/х р-ны		Итого по 67 р-м	
	Абс. циф.	В %	Абс. циф.	В %	Абс. циф.	В%
Всего	1033		4486		5519	
По партийности:						
Члены и кандидаты ВКПб	64	6,2	2200	4,9	284	5,2
ВЛКСМ	193	18,7	1086	24,3	1279	28,2
б/п	776	75,1	8180	70,8	3956	71,6
Соц. происхождение						
Рабочих	360	34,8	846	18,8	1206	21,9
Крестьян	292	28,2	2509	55,9	2801	50,7
Служащих	276	26,2	801	17,8	1077	19,5
Духовенство	56	5,4	214	4,8	270	4,8
прочих	49	4,7	116	2,7	165	3,1
По образованию						
Высшее	9	0,9	—	—	6	0,1
Незакон. высшее	11	1,1	45	1	56	1
Среднее	774	75	2638	69	2418	61,9
Низшее	229	23	1808	40	3043	37
Стаж работы						
1 год	210	30,8	1331	11,2	115	10,4
1–3	274	26,6	1537	22	238	21,5
3–5	132	11,8	412	8,2	150	14,5
5–10	179	18,3	420	16,1	232	20,9
10–15	144	13,9	422	22	138	17
15 и более	94	9,1	364	20,5	171	15,7
Наличие и состояние кадров учителей ШКМ по тем же районам						
Всего	57	—	474	—	531	—
По партии						
Члены и канд. ВКПб	13	22,7	90	19	103	19,4
ВЛКСМ	14	24,5	110	23,2	124	23,3

б/п	30	52,8	274	57,8	34	57,7
Соц. происхождение						
Рабочих	16	28	81	17	97	18,2
Крестьян	24	42	248	52,8	272	51,2
Служащих	10	18	110	23,2	120	22,6
Духовенство	4	7	22	4,7	26	4,9
прочих	3	4,9	13	2,8	16	3,1
Образование						
Высшее	2	3,5	18	3,9	20	3,7
Н/высшее	3	5,2	37	7,6	40	7,4
Среднее	47	82,4	369	77,9	416	78,6
Низшее	5	8,9	50	10,6	56	10,3
Стаж работы						
1 год	7	12,3	78	16,4	85	15
1–3	19	23,3	149	31,4	168	32,6
3–5	8	14	77	16,4	85	15
5–10	10	17,4	82	17	92	13,3
10–15	7	12,3	52	11,2	60	11,2
15 и более	6	10,5	35	7,6	41	8,9

Из данной таблицы следует, что на 1931 г. большая часть педагогов была беспартийная, по социальному происхождению в городе большинство учителей принадлежали к рабочему классу, а в сельских районах – крестьянами. Стоит отметить, что в 1931 г. в школах встречались просвещенцы, принадлежащие к классу духовенство, то в 1937 г. практически все учителя имевшие родственные связи со священниками будут уволены отделом народного образования.

Количество педмолодняка в школах на 1931-1932 учебный год превалировало, хотя и учителей стажистов и в городе, и в селе было весомое количество.

Уровень подготовки педагогических кадров. Если в 1931/32 гг. основным способом повысить квалификацию были одномесячные курсы или курсы-конференции, то уже к 1936 г. создается целая сеть подготовки и переподготовки уральского учительства. С одномесячные курсы увеличиваются курсы до шестимесячных. В летний период все учителя обязывались проходить курсы по переподготовке. Для учителей в городских и фабрично-заводских центрах для повышения квалификации краткосрочников и передвиженцев организовали годовичные и двухгодичные курсы вечерние без отрыва от производства с 2-3 днями занятий неделю. Для имеющих законченное образование – систематически семинары и кружки усовершенствования.

По плану Наркомроссана 1936 г. обучалось на заочных отделениях 6414 человек (1 курс 4221 человек, 2 курс 1770 человек, 3 курс 423 чело-

век). Экстерном обучались 742 и в вечерних педучилищах 210 учителей [7, л. 12].

Должно было быть охвачено обучением в порядке повышения деловой квалификации учителей неполных средних и средних школ 4825 человек. Обучались на различных формах 4215 учителя в том числе

а) экстерном за учительский институт 2426 учителей;

б) заочным обучением за пединститут и гос. университет 1466 учителей;

в) вечерний пединститут 323 учителей.

460 человек учебой не охвачены. Серьезный отсев в повышении квалификации – огромный отсев заочников.

Ко второй половине 1930-х гг. формируется следующий социальный портрет уральского учителя – чаще всего это девушка средних лет от 18 до 25, которая закончила неполную среднюю, полную среднюю школу и курсы переподготовки. По происхождения – рабочий класс. Материальное положение крайне бедное – порой даже нет никакого жилья, а социальная нагрузка велика, потому что советский учитель помимо учебных часов являлся и средством агитации на добровольных началах. Так формируется социальный статус Советский учитель – авторитетный и уважаемый человек, который воспитывает согласно государственным ценностям, но при этом с душой и энтузиазмом относится к своему делу.

Список литературы

1. Попов М. В., Суворов М. В. Подготовка учительских кадров в Свердловске во второй половине 1930-х – начале 1940-х гг. // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 7. – С. 156.
2. Уральский государственный педагогический университет 1930–2010 гг. : сб. ст. / Б. М. Игошев, В. А. Середа, В. Н. Булах [и др.]; под ред. М. В. Суворова. – Екатеринбург: Услюпеч, 2010. – 12 с.
3. Протасова Э. Е., Суворов М. В. Сталинская модернизация и материально-правовое положение уральского учительства в первой половине 1930-х гг. // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 4. – С. 2.
4. Центр документации общественных организаций Свердловской области (ЦДООСО). – Ф. 4. – Оп. 10. – Д. 543. – Л. 23.
5. ЦДООСО. – Ф. 4. – Оп. 10. – Д. 619. – Л. 73.
6. ЦДООСО. – Ф. 4. – Оп. 10. – Д. 563. – Л. 2.
7. ЦДООСО. – Ф. 4. – Оп. 11. – Д. 514. – Л. 22.
8. ЦДООСО. – Ф. 4. – Оп. 15. – Д. 483. – Л. 12.

Попп Иван Александрович,

кандидат исторических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; popp82@mail.ru

ПРОЕКТЫ ОБЪЕДИНЕНИЯ ВОЛОСТНОЙ И МИРОВОЙ ЮСТИЦИЙ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ 1860-Х ГГ.: К ВОПРОСУ ВЫБОРА ПУТЕЙ РАЗВИТИЯ МЕСТНОГО СУДА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: мировой суд; мировые посредники; волостной суд; крестьянское самоуправление; освобождение крестьян; судебные реформы; судопроизводство

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проект объединения волостного и мирового судов в первой половине 1860-х гг. Тогда возникла неоднозначная ситуация: с одной стороны, Положение 19 февраля 1861 г. указывало на временный характер организации и деятельности крестьянских волостных судов, с другой – ожидание дальнейшей модернизации всей системы общих судебных установлений при реализации буржуазных сословных принципов в российском суде. Это разделило политические круги на два лагеря: первый выступал за дальнейшее реформирование и инкорпорацию волостных судов в мировую юстицию и сословный характер близкого к населению местного суда; второй защищал сословный характер волостного суда и основные организационные аспекты его деятельности. Каждая из этих групп имели веские доводы в пользу того или иного пути развития. В результате был избран консервативный вектор, гарантировавший на долгие годы параллельные линии развития позитивного и обычного права, отсутствие предпосылок для создания единого местного суда и сохранение крестьянской общины, круговой поруки и сословности в крестьянской среде.

Popp Ivan Alexandrovich,

Candidate of History, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

PROJECTS OF UNIFICATION OF VOLOST AND PEACE JUSTICE IN THE FIRST HALF OF THE 1860s: TO THE QUESTION OF THE CHOICE OF WAYS OF DEVELOPMENT OF THE LOCAL COURT

KEYWORDS: magistrate's court; world mediators; volost court; peasant self-government; the liberation of the peasants; judicial reforms; legal proceedings

ABSTRACT. The article discusses the project of unification of the volost and magistrate courts in the first half of the 1860s. Then an ambiguous situation arose: on the one hand, the Regulations of February 19, 1861 indicated the temporary nature of the organization and activities of the peasant volost courts, on the other hand, the expectation of further modernization of the entire system of general judicial regulations in the im-

plementation of bourgeois all-estate principles in the Russian court. This divided the political circles into two camps: the first advocated the further reform and incorporation of volost courts into peace justice and the all-class nature of a local court close to the population; the second defended the class character of the volost court and the main organizational aspects of its activities. Each of these groups had strong arguments in favor of one way or another of development. As a result, a conservative vector was chosen, which guaranteed for many years the parallel lines of development of positive and customary law, the absence of prerequisites for the creation of a single local court and the preservation of the peasant community, mutual responsibility and class among the peasants.

После освобождения от крепостного права в Российской империи была организована система волостного общественного самоуправления и суда. Это, по мнению Л. Г. Захаровой, открывало для крестьян «перспективы новой гражданской жизни». Сплоченное либеральное большинство Редакционных комиссий внедрило в «Высочайше утвержденное Общее Положение о крестьянах, вышедших из крепостной зависимости» [11] (далее – Общее положение) базовые принципы разделения властей, поэтому выборный волостной суд был формально отделен от волостной административной власти, комплектовался из крестьян, избранных волостным сходом, с соблюдением очередности для замещения должности судьи [1, с. 157, 161]. В журналах Главного комитета по крестьянскому делу за октябрь 1860 – январь 1861 гг. разъяснялось, что это было сделано «с целью, по возможности, облегчить крестьянскому суду независимость от всякого внешнего влияния, постановлено, что никто, не исключая и волостных старшин, и старост, не должен вмешиваться в дела суда и принимать в нем участие» [8, л. 34].

Одновременно волостной суд являлся и консервативным строго словесным, формализованным и безапелляционным коллегиальным учреждением, разрешавшим крестьянские мелкие споры и незначительные проступки на основе норм обычного права, которое характеризовалось совокупностью «правил внешнего поведения, сложившихся в результате их неоднократного повторения в стереотипных условиях, приобретающих юридическую силу либо при наличии санкции государства, либо признания и соблюдения данных норм своими определенной социальной и этнической общностью» [3, с. 18–19]. В результате волостные судьи избирались из крестьянской среды, работали в волостях на основе устных норм, веками складывавшихся традиций и представлений, не имели высшей апелляционной и/или кассационной инстанции [2, с. 6–19].

Несмотря на выборность и независимость волостных судей до истинных «буржуазных» основ этому пореформенному судебному учреждению явно не хватало всесословности, гласности и судопроизводства на основе позитивного права. В целом временный характер волостного суда по Общему положению подтверждался еще дореволюционными

исследователями, обращавшими внимание на мысли реформаторов о последующем «переустройстве крестьянского суда на началах всесословного местного суда» [4, с. 116]. Поэтому современные исследователи, заявляли о «неполноте», «ограниченности» и «недоработанности» законодательной базы в отношении волостных судов, которая, по их мнению, «проистекала из представлений творцов реформы о кратковременности предлагавшихся в положении 1861 года установлений» [5, с. 11–12]. Даже нормы «регулирования правового статуса волостных судей носили рамочный характер: для большинства членов Редакционных комиссий, разрабатывавших проект крестьянской реформы, введение волостных судов представлялось временной мерой – до завершения реформы судебной, включившей бы крестьян в русло позитивного законодательства и государственного судопроизводства» [13, с. 27]. Действительно, в конце 1850-х – начале 1860-х гг. многие представители власти предполагали, что подобное положение волостного суда является временным и скоро произойдут существенные изменения, которые смогут приблизить его к современному «буржуазному» законодательству.

Эти ожидания проявились в некоторых статьях Общего положения, где были заложены основы всесословности: «Споры и тяжбы, в коих, кроме крестьян, участвуют и посторонние лица, могут быть также, по желанию тяжущихся сторон, предоставляемы окончательному решению волостного суда». Кроме того, приближение волостного суда к постулатам «писанного» права проявлялось в ориентации судей при постановлениях на статьи закона, установленные «в уставе сельском судебном для государственных крестьян», который предполагалось применять «впредь до издания общего сельского судебного устава...» [11, с. 156–157].

В этой связи А. А. Леонтьев обратил внимание на обсуждение проекта объединения волостного и мирового судов еще при подготовке крестьянской реформы. Так, 30 мая 1859 г. председатель Редакционной комиссии Я. И. Ростовцев спрашивал коллег: «Должен ли крестьянский суд быть судом безапелляционным, или не должен ли он быть подчинен в известных размерах обжалованию недовольною стороною пред мировым судьей?» Этот важнейший дискуссионный вопрос по сути касался взаимодействия двух правовых систем – обычного-правовой (волостной суд) и позитивной (мировой суд): «Очевидно, что до тех пор, пока главные обычаи идут в разрез предписаниям гражданского закона, пока этот закон не претворил в своих постановлениях норм обычного права, или, другими словами, пока обычаи не кодифицирован и не преподан к руководству коронного суда, нельзя было ставить решения суда обычного права под контроль суда писанного права» [4, с. 119–120]. В результате проблема объединения двух правовых систем стала «краеугольным камнем» всего развития пореформенных местных судебных учреждений.

Ранее неопубликованные исторические материалы, сохранившиеся в фондах Отдела рукописей Российской государственной библиотеки известного судебного деятеля XIX в., сенатора и члена Госсовета Н. И. Стояновского (1820–1900 гг.) [10], печатные записки Научно-справочной библиотеки и фонды Российского государственного архива [7, 12] позволяют глубже изучить дискуссионные вопросы, связанные с первыми проектами преобразований волостного суда.

Определенной «точкой бифуркации» (от лат. *bifurcus* – раздвоенный, характеризующейся качественным и резким изменением «свойств объекта или процесса при малом изменении параметров, от которых они зависят») [6, с. 16] в дальнейшем развитии российских выборных низших судебных учреждений стала работа специальной комиссии при Государственной канцелярии «для начертания проектов законоположений о преобразовании судебной части», которая провела 91 заседание с 30 ноября 1862 года по 24 октября 1863 года [10, л. 12]. В эту комиссию под председательством Государственного секретаря В.П. Буткова вошли чиновники с юридическим образованием из Государственной канцелярии, Второго отделения Собственной Е. И. В. канцелярии, Министерства юстиции, Министерства внутренних дел и губернских судебных учреждений, причем «Государственный секретарь считал самою главною и важною обязанностью своею привлечь к этому делу такие лица, участие коих в предстоящей комиссии работе могло быть порукою того, что работа комиссии будет вполне удовлетворять общему желанию и общему ожиданию» [7, с. 4, 7–11].

В рамках обсуждения вопроса о судебных делах, подлежащих ведению будущих мировых судей, возник дискуссионный вопрос: «При каких условиях могут подлежать рассмотрению мирового судьи иски между вышедшими из крепостной зависимости крестьянами, которые, на основании 96 ст. Общего положения о крестьянах 19 февраля 1861 года, предоставлены ведению волостных судов» [10, л. 19 об.]. Для этого государственный секретарь В. П. Бутков запросил у министра внутренних дел «соображения» от губернских по крестьянским делам присутствий «о тех отношениях, в какие должны быть поставлены будущие мировые судьи к крестьянскому делу вообще» [7, с. 13].

Большой массив сведений позволил 15 членам комиссии предложить крестьянам-истцам по собственному желанию обращаться в мировую суд, что позволило бы «установить правильную связь между этим важным учреждением (волостным судом) и всею судебною организацией империи, придать волостному суду истинное значение суда, и дать ему возможность воспользоваться общими началами правосудия в той степени, в коей они могут иметь применение к самому многочисленному у нас крестьянскому сословию, и в тех только случаях, когда кто-либо из членов крестьянского общества того пожелает» [10, л. 20]. По сути, члены

комиссии предложили путь постепенного объединения волостной и мировой юстиций, а также возможность крестьянам судиться по нормам позитивного права, основывая решения на статьях Уставов уголовного и гражданского судопроизводства, а впоследствии создания и обновленного сельского судебного устава для волостных судов.

Свою позицию 15 членов комиссии основывали на «соображениях» Государственного совета от 28 апреля 1862 г., где рассматривался вопрос объединения судебно-мировых учреждений с волостными судами, которые должны были действовать, но «не в виде самостоятельного суда, а в виде предварительной местной расправы». Кроме того, обсуждалось и создание из мирового суда апелляционной инстанции на решения волостных судов, чтобы крестьяне «в случае неудовольствия на решения этих (*волостных*) учреждений, имели право обратиться к мировому судье, который будет во всяком случае ближе к ним, чем суд уездный, и более знаком с их обычаями и нуждами». Одним из основных тезисов за объединение стало существование «древних крестьянских обычных судов». Их деятельность оставалась вообще не регламентированной и даже «противопоставлялась» волостным судам, помощь которым оказывалась со стороны мировых посредников и общих судебных установлений [10, л. 20 об.–21].

В подтверждение этого мнения приводились слова одного из судебных следователей Московской губернии, указывавшего, что «на практике, в настоящую минуту, этот суд (*волостной*) не может быть назван ни судом выборных судей, ни обычным судом: это просто запросто суд волостного старшины и преимущественно писаря. Волостной старшина, а с ним и его юрисконсульт – писарь, положительно, можно сказать, направляют суд и решают дела, особенно в тех местах, где нет юридически образованных и энергических мировых посредников». Итак, 15 членов комиссии обратили внимание на различия между древним «крестьянским обычным судом» и пореформенным волостным судом, «установленным законом, а не обычаем». Такой взгляд ориентировал на дальнейшие шаги по модернизации волостного суда, являвшегося «учреждением в высшей степени важным и полезным, которое требует развития и улучшения по закону, требует необходимой его связи с общею судебною организацией в России» [10, л. 24 об.].

Этому мнению противостояло 18 членов комиссии, которые потребовали оставить «круг деятельности» волостных судов «в том виде, как он определен Положением 19 февраля 1861 года» и заявили, что «предлагаемое пятнадцатью членами правило представляется очевидно вредным: оно ослабляет деятельность волостных судов до степени, равняющейся совершенному их уничтожению, потому что при действии его даже в тех местностях, где волостные судьи пользуются всеобщим уважением, от них отойдет значительная часть дел к мировому судье» [10, л. 25 об.–26].

Основными тезисами этой части комиссии стали: 1. Отсутствие «контроля» над волостной юстицией со стороны мировых судей не привело бы к «какой-либо связи между волостными судами и общей судебной организацией в государстве». При этом любое подчинение крестьянского волостного суда отрицалось, так как «прямая связь их с прочими судебными местами империи не только не представляется необходимой, но отчасти даже вредной»; 2. Волостной суд – это «обличенный в законную форму» и действовавший издревле крестьянский суд, имевший независимость, особые условия судопроизводства, отразившиеся в Общем положении. Все жалобы на организацию и деятельность волостного суда постепенно исчезнут, а «если некоторые из них не приобрели полного доверия, то это потому, что при первоначальном образовании их крестьяне не имели должного понятия о важности судебных должностей; со временем же они, вероятно, будут избирать в судьи людей, пользующихся таким же их доверием, как и составлявшие прежний их домашний суд». 3. Несмотря на негативные отзывы губернаторов «из общего же смысла означенных сведений видно, что волостные суды, по большей части, действуют удовлетворительно, и что начала, на которых они учреждены, соответствуя вполне нуждам и понятиям народа, ручаются, что при дальнейшем развитии означенных судов они будут повсеместно хороши» [10, л. 26 об.–27]. В результате наблюдалась наивная надежда на будущее совершенствование деятельности волостных судов, а также отсутствие всякого желания объединять волостные суды с общими судебными учреждениями.

Споры о будущем объединении волостного и мирового судов велись на различных уровнях власти, в том числе и региональном, определявшихся воззрениями губернаторов. Так, в ноябре 1863 г. министр внутренних дел П. А. Валуев запросил у глав регионов сообщить «личные наблюдения» о волостных судах. Из 39 ответивших хозяев губерний – 24 высказали жестко отрицательное мнение о недавно введенных волостных судах и предложили поставить под контроль служителей крестьянской Фемиды [12, л. 1–446]. Многие начальники губерний косвенно или прямо заявили об объединении волостного и мирового суда: владимирский губернатор А. П. Самсонов отметил необходимость введения кассации решений волостных судов будущими мировыми судьями, которые «будут иметь, таким образом, возможность проводить более правильные воззрения, объясняя почему они признают то или другое решение недействительным» [12, л. 351 об.]. Оренбургский губернатор Г. С. Аксаков выступил за полное «слияние» волостного и мирового судов, что «крайне необходимо для спасения от заразы еще неиспорченного понимания временно-обязанными обществами своих обязанностей, а также и должностными лицами своих отношений к миру и разным властям» [12, л. 332]. Пензенский

хозяин губернии В. П. Александровский намекнул на предпочтения крестьян судиться у «лица более их просвещенного, более независимого по своему положению и не имеющего личных интересов в их среде. Это неудобство устранится с учреждением мировых судей» [12, л. 222 об.].

Следующим этапом возможного объединения волостного и мирового суда является дискуссия в высших эшелонах власти на тему объединения мировых посредников и мировых судей. Так, в рамках работы специальной комиссии сенаторов и обер-прокуроров, учрежденной для окончания работ по преобразованию судебной части в 1865 г. рассматривались вопросы о слиянии мировых крестьянских учреждений с мировыми судебными установлениями. Мировые посредники в той или иной мере контролировали систему крестьянского самоуправления, а впоследствии получили функцию кассации приговоров волостных судов.

Однозначно против соединения функций мировых судей и посредников высказались пять сенаторов: князь И. А. Лобанов-Ростовский, Г. П. Митусов, А. И. Казначеев, М. М. Карниолин-Пинский, Б. П. Мансуров. Основная позиция этой группы заключалась в том, что невозможно объединить судебно-административные функции мировых посредников с судебной властью мировых судей. Это кардинально нарушило бы основы судебной реформы 20 ноября 1864 г.: «Огонь и вода не могут быть соединены, точно также администрация и юстиция». Однако обер-прокурор С. С. Соболевский сформулировал особое мнение по этому вопросу: «По обширности обязанностей мировых судей и по новости учреждения их, не представляется никакой возможности в настоящее время возлагать на них обязанности мировых посредников..., но вопрос о слиянии двух обязанностей с некоторым увеличением числа судей можно положительно разрешить к концу года после введения в данной местности судопроизводства». За скорейшее уничтожение должности мирового посредника и исполнение их функций мировыми судьями высказались сенаторы А. Ф. Веймарн, М. П. Щербинин, К. Н. Лебедев, обер-прокуроры Н. П. Семенов, М. Н. Шаховский и А. Н. Шахов: «Два мировых учреждения рядом существовать не могут. Нельзя не предвидеть между ними нескончаемых столкновений и пререканий, не говоря уже о том, что таковой порядок со всем сбил бы с толку сельский люд». Промежуточную позицию заняли сенаторы Н. Р. Ребиндер, В. Н. Муравьев, П. И. Трубецкой, Н. П. Колубакин, Ю. А. Долгорукий, которые признавали важность работы мировых посредников и необходимость их дальнейшего сохранения, но предполагали возможность передачи судебных функций к мировым судьям [9, л. 1–48]. В итоге никакого слияния не произошло. Впоследствии съезды мировых посредников преобразовали в коллегиальные уездные по крестьянским делам присутствия, а в 1889 г. была учреждена

новая должность земских начальников, получивших в том числе и судебные функции надзора за деятельностью волостных судов.

Таким образом, современники воспринимали временной мерой введение в начале 1860-х гг. сословных волостных судов с либеральной системой сдержек и противоречий, независимой судебной властью от администрации. Многие ожидали проведения судебной реформы 20 ноября 1864 г., когда волостная юстиция была бы преобразована в низшую инстанцию всесословных общих судебных учреждений. На региональном и столичном уровнях правящие круги перманентно обсуждали проекты по дальнейшему реформированию близкого к населению местного суда. Предлагались две основных идеи: либо простое предоставление крестьянам возможности выбора суда для ведения имущественных или уголовных процессов, либо ликвидация мировых посредников и передача их функций по контролю за крестьянским самоуправлением мировым судьям. Несмотря на острые дискуссии о создании возможностей для постепенной инкорпорации волостных судей в пореформенную систему позитивного права, радикальных преобразований в этой сфере не произошло. Верховная власть выбрала иной путь, законсервировавший организационные, кадровые и правовые аспекты «временного» волостного суда на десятилетия, что повлияло на развитие разноречивых процессов во всей системе судопроизводства.

Список литературы

1. Захарова Л. Г. Самодержавие и отмена крепостного права в России 1856–1861. – М., 1984. – 256 с.
2. Зиннатуллина З. Р., Попп И. А. Волостная юстиция в Российской империи после отмены крепостного права // Вопросы истории. – 2019. – № 4. С. – 6–19.
3. Кирилин А. В. Крестьянское обычное право в волостных судах и государственная политика пореформенной России: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. – М., 2005. – 23 с.
4. Леонтьев А. А. Крестьянское право: систем. излож. особенностей законодательства о крестьянах. – СПб., 1909. – 401 с.
5. Мельничук М. А. Институционализация волостных судов во второй половине XIX века: историко-правовой анализ: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. – Краснодар, 2007. – 26 с.
6. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология: словарь системы основных понятий. – М., 2013. – 208 с.
7. Научно-справочная библиотека Российского государственного исторического архива (НСБ РГИА). Печатные записки. – № 645.
8. Отдел рукописей Российской государственной библиотеки (ОР РГБ). – Ф. 290. – П. 1. – Д. 3.

9. ОР РГБ. – Ф. 290. – П. 168. – Д. 20.
10. ОР РГБ. – Ф. 290. – П. 22. – Д. 2.
11. Полное собрание законов Российской империи (ПСЗ-2). – 1891. – Т. 36, ч. 1, № 36657.
12. Российский государственный исторический архив (РГИА). – Ф. 1291. – 1863 г. – Оп. 36. – Д. 140 б.
13. Щедрина Ю. В. Становление и развитие гарантий обеспечения независимости судей в России во второй половине XIX – начале XX вв.: автореф. дис. ... д-ра ист. наук. – Курск, 2015. – 38 с.

Попов Михаил Валерьевич,

доктор исторических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; m-v-popov@yandex.ru

Савин Никита Леонидович,

соискатель, специалист центра ДОТ и ЭО, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; savin.nikita1234@yandex.ru

ПОВЫШЕННЫЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ШКОЛЫ В УРАЛЬСКОЙ ОБЛАСТИ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ 1920-Х ГОДОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: общеобразовательные школы; школы повышенного типа; государственная политика; всеобуч; профильное обучение; модернизация образования; советский период

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются проблемы формирования сети общеобразовательных школ повышенного типа во вновь созданной Уральской области в первой половине 1920-х годов. Исследуются сети, материальная база учебных заведений, кадровый состав школьных работников и содержание учебной работы.

Popov Mikhail Valerievich,

Doctor of History, Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Savin Nikita Leonidovich,

Applicant, Specialist of the DOT and EE Center, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

HIGH SCHOOLS IN THE URAL REGION IN THE FIRST HALF OF THE 1920S

KEYWORDS: general education schools; advanced schools; public policy; general education; specialized training; modernization of education; Soviet period

ABSTRACT. The problems of forming a network of secondary schools of an increased type in the newly created Ural region in the first half of the 1920s are considered. Networks, the material base of educational institutions, the staffing of school workers and the content of educational work are being studied.

Изучение опыта преобразований в сфере школьного образования, в том числе в советский период, всегда было актуальной проблемой в исторической литературе.

Что касается первых десятилетий Советской власти, то внимание исследователей привлекал прежде всего опыт государственной политики, основной целью которой было введение в нашей стране вначале начального, а затем семилетнего всеобуча. Это касается исторических трудов советских, в том числе уральских авторов, написанных в рамках публи-

каций, освещающих исторический опыт Коммунистической партии. Однако историко-партийная литература не могла обойти и проблемы формирования сети средних школ на Урале в 1923–1925 годах на территории созданного в это время административного объединения – Уральской области. Это прежде всего монографии В. Г. Чуфарова и П. В. Гришанова. В то же время специальные работы о повышенной школе в Уральском регионе в 1920-е гг., написанные в «постперестроечный» период и до сих пор отсутствуют. Лишь в статье И. Л. Бахтиной сделана попытка исследовать особенности деятельности школ крестьянской молодежи (ШКМ) на Урале [3, с. 12–20].

Критическое изучение опыта политики в сфере народного просвещения, в том числе связанной с расширением сети, перестройкой программ и воспитательного процесса, на наш взгляд, помогло бы избежать ошибок при проведении школьных реформ в СССР в 1958 гг., в 1970 гг., а также на современном этапе в России.

Авторы ставят целью дополнить выявление закономерностей школьного строительства в условиях модернизационных процессов, происходивших в нашей стране. Хронологические рамки исследования – 1923–1925 гг. – период формирования сети школ повышенного типа в Уральской области начиная с момента создания нового административно-территориального объединения до 1925 года, когда этот процесс завершается и начинаются реформы по профессионализации средних общеобразовательных учебных заведений. Географические рамки – существовавшая в 1923–1934 гг. Уральская область, включавшая большинство территорий современного Уральского региона – Пермская, Екатеринбургская, Челябинская и Тюменская губернии с центром в городе Екатеринбурге, с 1924 г. – Свердловске.

В образованной осенью 1923 года Уральской области в 1923/1924 учебном году функционировало 45 школ II-й ступени (девятилетки) и 101 школа-семилетка [4, с. 31]. Школы II-й ступени, в которых обучалось более 17 тыс. человек, действовали в городах региона [4, с. 31]. Они были образованы после освобождения уральских городов от белогвардейцев, главным образом на базе дореволюционных гимназий и высших начальных училищ. Так, в Екатеринбурге в школы II-й ступени были преобразованы мужская и две женских гимназии, реальное училище и два высших начальных училища. Летом 1923 года в шести екатеринбургских школах II-й ступени обучалось 1263 человека, учителями были бывшие гимназические педагоги – 89 преподавателей [5, с. 245]. В то же время, в отличие от дореволюционных средних учебных заведений, в советских школах повышенного типа существовало совместное обучение мальчиков и девочек. Характерной особенностью школ II-й ступени было отсутствие со стороны советского руководства регулирования социального состава

учащихся в отличие от вузов и техникумов. Если при наборах в высшие и средние специальные учебные заведения органы народного образования осуществляли «классовый» отбор, то в школы II-й ступени принимались все желающие, имеющие определенный уровень общеобразовательной подготовки.

Поэтому в учебных заведениях данного типа обучались главным образом дети служащих, имевших материальные возможности и желание получать повышенное образование. В 1926/1927 учебном году в школах II-й ступени города Свердловска дети служащих составляли 70,1% обучавшихся, тогда как дети рабочих – 10,8%, а крестьян – 4,9% [6, с. 224]. К тому же обучение здесь было бесплатным, и лучшие ученики даже имели возможность получать стипендию. В 1925/1925 учебном году контингенты учащихся школ II-й ступени в Уральской области насчитывали 18,3 тысяч человек, т. е. фактически не изменились по сравнению с 1923/1924 учебным годом [7, с. 5]. Однако документы свидетельствуют о большом количестве желающих пройти обучение здесь, о переполненности этих учебных заведений за счёт детей обеспеченных родителей, в первую очередь детей служащих. Финансирование школ II-й ступени осуществлялось главным образом за счёт городских бюджетов, и в связи с ограниченностью финансовых возможностей горсоветов местные органы в первой половине 1920-х годов в ряде случаев даже пытались в ограниченном виде ввести платность за обучение. Так, Екатеринбургский окрисполком постановил ввести в 1924/1925 учебном году в городах «платность» за обучение детей нетрудового элемента: владельцев торговых предприятий и т. д. и лиц свободных профессий... Предельным заработком, от которого должно начаться взимание платы с рабочих и служащих членов профсоюзов устанавливается цифрой 50 рублей [8].

Что касается действовавших на Урале в первой половине 1920-х годов школ-семилеток, то в них также существовало совместное обучение мальчиков и девочек. В 1923–1924 учебном году в Уральской области насчитывалось 101 школа подобного типа, в которой обучалось 13,5 тысяч человек [9, с. 5]. Говоря о школах-семилетках, заведующий Уралом Я. А. Истомин писал в начале 1925 г.: «Развитие школ-семилеток имеет очень большое значение, во-первых, мы таким путём устраняли весьма вредный перерыв в 2–3 года между окончанием школы I-й ступени и поступлением в профессиональную школу или на производство, во-вторых, мы консолидируем работу и нашей профессиональной школы, и школы фабрично-заводского ученичества, которые в настоящее время строятся над школой I-й ступени» [10, с. 8]. В школах-семилетках также отсутствовало социальное регулирование состава учащихся. Однако здесь большинство контингента составляли выходцы из рабочих и крестьян. Проблемы комплектования ученического коллектива заключались в не-

значительном числе желающих выходцев из трудящихся слоёв продолжить обучение в школах-семилетках, в низком общеобразовательном уровне выпускников начальных училищ, которые связывали своё будущее с профессиональной подготовкой. Профессиональное обучение в школах-семилетках в первой половине 1920-х годов отсутствовало.

Например, в отчёте Курганской школы-семилетки отмечается, что в 1925 году из учебного заведения выбыло по разным причинам 47 учеников, а было принято 127 человек вновь поступивших. Выпуск закончивших школу составил 20 человек, но результаты обучения не повлияли на успешность их служебной и профессиональной карьеры. Кроме того, причиной отчисления из школы было и отсутствие в Кургане достаточного количества выпускников начальных училищ с уровнем общеобразовательной подготовки достаточным для продолжения обучения в школах повышенного типа. В связи с проблемой комплектования школы в Кургане заведующий школой предложил даже перевести школу-семилетку в Куртамыш [11, с. 39]. Более того, для материальной поддержки школ-семилеток органы образования привлекали деньги родителей школьников путём добровольных пожертвований – так называемая система «самообложения» учащихся.

Что касается перечня и содержания учебных предметов, то в первой половине 1920-х годов занятия в школах II-й ступени проходили во многом по старым гимназическим дореволюционным программам, которые, впрочем, существенно дополнялись изучением общественно-политических дисциплин взамен отмененного Закона Божьего. Органы народного образования разрабатывая программы для школ-семилеток также стремились усилить их общественно-политической тематикой – зачастую в основу программы брались положения, опубликованные Главполитпросветом. Руководство Уральского отдела народного образования, разрабатывая учебные планы стремилось учитывать установки программ, разработанных Государственным Ученым Советом (ГУСом) и опубликованных в 1923 году. Однако отказ от предметного метода изучения основ наук и предложенный ГУСом вместо него «комплексный метод» не нашли распространение в уральских школах. Методический совет при Ураломо в 1924 году, перерабатывая старые программы в «дух трудовой школы», пришел к выводу, что в полном объеме установки программ, предложенные ГУСом «из-за неподготовленности педагогов совсем нельзя проводить в жизнь» [12]. В январе 1925 года на заседании областного Методического совета был утверждён учебный план школ повышенного типа, в котором установки ГУСа не были в большинстве случаев воплощены в практику учебного процесса [13, с. 7]. Например, в упомянутой выше Курганской школе-семилетке в учебный план как предметы были включены русский язык, обществоведение, преподава-

лись химия, математика, с учащимися проводились занятия по физкультуре [14, с. 39].

Руководством Уральского областного отдела народного образования, аппарат которого находился еще в стадии формирования в начале 1924 года, был разработан план работы регионального ведомства, который предусматривал во вновь формируемых округах области шестнадцать школ крестьянкой молодежи-ШКМ (по одной на округ) [15, с. 4]. С точки зрения чиновников ШКМ, создаваемые для крестьянских детей, должны были явиться новым типом средних школ, обеспечивающих получение крестьянской молодежью семилетнего образования и некоторых навыков по ведению сельского хозяйства, определенных знаний по агрономии и зоотехнике. Строительство находившихся в системе соцвоса школ крестьянской молодежи шло двумя путями: путём организации новых ШКМ и путём постепенной реорганизации деревенских семилеток. Возрастной состав считался нормальным в пределах трёх возрастов: 13–15, 15–17 и далее, причём инструкции предписывали преимущество отдавать младшему возрасту (13 лет для 1 группы) [16, с. 14].

В Уральской области в 1924–1925 годах большое значение имела реорганизация сельских школ-семилеток. Опыт работы по перестройке Еткульской семилетки в ШКМ получил освещение на страницах журнала «Уральский учитель» в статье Н. Дудина [17, с. 47–49]. Главной трудностью, пишет автор, в организации занятий была краткость и схематичность программ, предложенных Наркомпросом и отсутствие программ третьего года обучения. В этой ситуации учительским коллективом школы был составлен производственный план учебной работы: все темы разбили по срокам проработки, к каждой теме была дана целевая установка и намечены практические мероприятия. На основе этого плана каждый преподаватель разработал рабочие планы, которые сначала рассматривались педагогами, а потом учениками с педагогом, после чего утверждались школьным Советом. Система занятий в 1924–1925 годах была лекционная, докладная и лишь в 1926 году школа перешла на Дальтан-план. Что касается материального положения школы, то, хотя здание Еткульской семилетки и часть имевшихся в ней пособий сохранены за вновь образованной ШКМ, однако поскольку новая школа в 1924–1925 годах содержалась тогда за счёт неокрепшего районного бюджета, то её финансирование не было стабильным, у учителей по два месяца проходили задержки зарплаты. Руководство школы пыталось улучшить ситуацию путём проведения сельскохозяйственных работ: райисполком выделил для этого лошадей и инвентарь. Работа в поле проводилась учениками. Доходы от реализации урожая использовались для постройки общежития для проживания детей бедноты, которых школа планировала взять на свое содержание [18, с. 47–48]. Опыт работы по преобразованию Еткульской

семилетки в ШКМ был типичным и получил широкое распространение на Урале в 1924–1925 годах.

В начале 1925 года заведующий Уралом Я. А. Истомин, учитывая этот опыт, на страницах «Уральского учителя» писал: «мы должны реорганизовать все деревенские школы повышенного типа в школы крестьянской молодежи» [19, с. 4]. В 1924/1925 годах органы статистики Уралом уже публикуют данные о сети ШКМ на Урале: в это время здесь действовало 10 образовательных учреждений подобного типа, в которых работало 49 педагогов и обучалось 659 учеников [20, с. 31]. Уралом была поставлена задача удвоить сеть ШКМ в области [21, с. 4]. Однако задачи, поставленные органами образования по созданию сети школ крестьянской молодежи, стали в полной мере решаться лишь после опубликования в «Правде» постановления ЦК РКПб, в котором указывалось на важность создания ШКМ на селе, необходимости поддержки их в укреплении материальной базы и в обеспечении кадрами работников [22].

Таким образом, в середине 1920-х годов сеть средних общеобразовательных школ в Уральской области состояла из школ II-й ступени, школ повышенного типа-семилеток и девятилеток и школ крестьянской молодежи (ШКМ). Количественные данные о этапах учреждений, контингентах учеников, о преподавательских и технических работниках в школах даны в таблице.

Таблица

**Сеть общеобразовательных школ
в Уральской области в 1925/1926 годах [23, с. 5]**

Типы школ	Учреждений	Пед. раб-в	Техн. раб-в	Клиентура
Школы I-й ступени	4410	8558	4402	339934
Школы II-й ступени	51	812	157	18813
Школы 7 и 9 летки	132	1158	253	30205
Школы крестьянской молодежи	37	180	56	3430

В школах I-й ступени на Урале в 1925/1926 учебном году обучалось почти 340 тысяч человек, а в повышенных школах всех типов 52,5 тысяч. Если иметь в виду, что лишь часть учащихся школ повышенного типа училась в 5–9 классах, то даже в 1926/1927 году в средней школе на Урале обучалось 12,3% от числа учеников начальных классов [24, с. 39]. Это объяснялось не только отсутствием достаточного количества средних общеобразовательных учреждений, но и стремлением большей части выпускников начальных училищ получать навыки профессиональной деятельности, чего до середины 1920-х годов они были лишены, продолжая учиться в общеобразовательных школах. Профессионализации средней школы было заинтересовано и партийно-советское руководство страны.

Список литературы

1. Чуфаров В. Г. Деятельность партийных организаций Урала по осуществлению культурной революции (1920–1937 гг.). – Свердловск, 1970.
2. Гришанов П. В. Школьный всеобуч на Урале в условиях строительства социализма (1926–1937 гг.). – Челябинск, 1982.
3. Бахтина И. Л. Школы крестьянской молодёжи на Урале в 1920-е гг. // Проблемы социально-экономического и гуманитарного развития Урала: сб. трудов учёных вузов г. Екатеринбурга. Вып. 2. – Екатеринбург, 2005. – С. 12–20.
4. ЦДООСО. – Ф. 4. – Оп. 3. – Д. 593. – Л. 31.
5. Киселёв Д. А. Екатеринбургская школа в 1911–1923 гг. // Екатеринбург за двести лет (1723–1923). – Екатеринбург, 1923. – С. 245.
6. ГАСО. – Ф.р-1427. – Оп. 1. – Д. 10. – Л. 224.
7. ЦДООСО. – Ф. 4. – Оп. 3. – Д. 569. – Л. 5.
8. Уральский рабочий. – 1924. – 24 июня.
9. ЦДООСО. – Ф. 4. – Оп. 3. – Д. 569. – Л. 5.
10. Уральский учитель. – 1925. – № 1. – С. 8.
11. ЦДООСО. – Ф. 4. – Оп. 3. – Д. 593. – Л. 39.
12. Уральский рабочий. – 1924. – 14 мая.
13. ГАСО. – Ф.р-233. – Оп. 1. – Д. 83. – Л. 7.
14. ЦДООСО. – Ф. 4. – Оп. 3. – Д. 593. – Л. 39.
15. ЦДООСО. – Ф. 1068. – Оп. 1. – Д. 6. – Л. 4.
16. Бахтина И. Л. Школы крестьянской молодежи на Урале в 1920-е годы // Проблемы социально-экономического и гуманитарного развития Урала: сб. трудов учёных г. Екатеринбурга. Вып. 2. – Екатеринбург, 2005. – С. 14.
17. Уральский учитель. – 1926. – № 5. – С. 47–49.
18. Уральский учитель. – 1926. – № 5. – С. 47–48.
19. Уральский учитель. – 1925. – № 1. – С. 4.
20. ЦДООСО. – Ф. 4. – Оп. 3. – Д. 593. – Л. 31.
21. Уральский учитель. – 1925. – № 1. – С. 4.
22. Правда. – 1925. – 21 мая.
23. ЦДООСО. – Ф. 4. – Оп. 3. – Д. 569. – Л. 5.
24. Просвещение на Урале. – 1927. – № 2. – С. 39.

Потапов Сергей Александрович,

кандидат исторических наук, доцент, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Российского государственного профессионально-педагогического университета; 611031, Россия, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, 57; sergey.potapov.2011@bk.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ВЕРХОВНОГО КОАЛИЦИОННОГО КОМАНДОВАНИЯ США И ВЕЛИКОБРИТАНИИ В ГОДЫ ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Вторая мировая война; США; Великобритания; верховное коалиционное командование; Черчилль; Рузвельт

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются проблемы организации верховного коалиционного командования США и Великобритании в годы Второй мировой войны, в частности вопросы взаимодействия при планировании и проведении военных операций. Особое внимание уделяется роли премьер-министра У. Черчилля и президента Ф. Рузвельта. Автор дает сравнительный анализ высшего военного руководства двух держав и трудности формирования коалиционной системы управления военными действиями в 1941–1945 гг., определяемые различиями в организации и методах использования вооруженных сил. Необходимость преодоления этих различий стала решающим фактором формирования и развития верховного коалиционного командования.

Potapov Sergey Aleksanderovich,

Candidate of History, Associate Professor, Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute (branch) of the Russian State Pedagogical University, Nizhny Tagil, Russia

THE ORGANIZATION OF THE SUPREME COALITION COMMAND OF THE UNITED STATES OF AMERICA AND OF THE UNITED KINGDOM DURING THE SECOND WORLD WAR

KEYWORDS: The Second World War; USA; Great Britain; supreme coalition command; Churchill; Roosevelt

ABSTRACT. The article is devoted to the problems of Supreme Coalition Command's organization of the USA and of the United Kingdom during the Second World War. The keynote of the article is the question of interaction during the military operations' planning. The particular attention is paid to the role of UK Prime Minister W. Churchill and the President of the USA F. Roosevelt. The author gives a comparative analyses of Supreme Coalition Command of two states and emphasizes the difficulties of forming the coalition system of hostilities in 1941–1945, determined by differences in the organization and methods of using the armed forces. The need to overcome these differences was a decisive factor in the formation and development of the Supreme Coalition Command.

В годы Второй мировой войны впервые в истории две мировые державы – США и Великобритания – создали систему высшего коалиционного военного руководства, которая должна была разрабатывать совместную «большую стратегию» ведения войны.

Безусловно, важнейшее значение в системе верховного командования на национальном и, следовательно, коалиционном уровне играли президент США Ф. Рузвельт и премьер-министр Великобритании У. Черчилль. Каждый из них выполнял двойную функцию – и военного, и политического руководителя.

Как подчеркивает Черчилль в своих мемуарах, для него принцип военно-политического единоначалия и объединения постов премьер-министра и министра обороны был необходимым элементом верховного руководства, поскольку во главе страны должен находиться «один человек, руководящий всеми вопросами, которому лояльно оказывается помощь и которого поправляют, но в руках которого находятся все права» [5, с. 359]. Если учесть полномочия возглавляемого им Военного кабинета и личные качества Черчилля, в его руках сконцентрировалась огромная власть. Однако это еще не говорит о превращении британского премьер-министра в диктатора, и даже назвать его единоличным руководителем не представляется возможным. Конечно, между Черчиллем и военными периодически были серьезные разногласия, но в целом все члены британского верховного командования придерживались единых принципов ведения войны, что позволило им работать в тесном взаимодействии. Нельзя забывать и того, что глава британского кабинета и в годы войны был де-факто и де-юре ответственен перед парламентом и в целом перед британской общественностью.

В США не было создано ничего хотя бы отдаленно напоминающего британский Военный кабинет, поэтому американские военные и политические органы не имели столь тесной связи между собой, как английские [3, с. 28]. Рузвельт как глава исполнительной власти и верховный главнокомандующий определял стратегические цели военных операций, в то время как Комитет начальников штабов должен был планировать и реализовывать конкретные меры по их осуществлению. Неоднократно создавались особые военные учреждения, помимо существующего государственного аппарата; часто использовалась практика «особых поручений» президента лично ему преданным советникам, отчитывающимся только перед хозяином Белого дома.

Рузвельт все время войны не проводил регулярных встреч со своими начальниками штабов; эта практика зачастую приводила к тому, что военные оставались не информированными об общих направлениях политики президентской администрации [4, с. 212]. В то же время подчеркнем, что президент, в отличие от Черчилля, практически не вмешивался в раз-

работку планов конкретных операций, полагаясь на высшее военное руководство, прежде всего на начальника штаба армии генерала Дж. Маршалла, который к концу войны фактически замещал его на посту верховного главнокомандующего в связи с болезнью Рузвельта.

Исходя из объема власти президента и премьер-министра, установление и поддержание тесных личных взаимоотношений стало важнейшим фактором создания эффективной системы коалиционного руководства. Без них организация эффективного совместного командования была бы вряд ли возможной. Кроме регулярных встреч двух лидеров в рамках межсоюзнических конференций, многие «главные вопросы фактически решались посредством... личной переписки» (которая за годы войны насчитывает 950 посланий Черчилля и 800 ответных телеграмм Рузвельта) [5, с. 309].

Важнейшими военными советниками и помощниками президента и премьер-министра были начальники штабов различных родов вооруженных сил США и Великобритании (если американские начальники штабов несли ответственность только перед президентом, то английские перед всем Военным кабинетом через министра обороны). Поэтому для создания коалиционного верховного командования важнейшее значение имела организация в январе 1942 г. Объединенного комитета начальников штабов Англии и США, который стал высшим исполнительным органом союзного руководства. Детализируя принципиальные соглашения на высшем уровне, именно он издавал общие директивы по стратегии ведения войны, устанавливал объемы и приоритеты в производстве различных типов вооружения и военной техники, разграничивал зоны ответственности и способы взаимодействия союзников в различных регионах, отвечал за распределение людских и материальных ресурсов, утверждал общие планы важнейших операций и в конечном счете контролировал их выполнение. Формально местопребыванием Объединенного комитета начальников штабов была американская столица, но в силу необходимости его британские участники, которые естественно работали в Лондоне, были представлены заместителями, постоянно находившимися в Вашингтоне. При этом в любом случае большая часть стратегических решений принималась на межсоюзных конференциях с непосредственным участием президента и премьер-министра; из 200 официальных совещаний, проведенных этим органом за время войны, 89 состоялись во время этих конференций [5, с. 312].

В силу того, что американский или британский начальник штаба определенного рода вооруженных сил одновременно был членом Объединенного комитета начальников штабов, координация действий на этом важнейшем уровне межсоюзнического взаимодействия происходила автоматически. Нет никаких сомнений, что такая система командования

была весьма эффективной. Главным ее достоинством была простота организации и тот факт, что она опиралась на личное общение высших военачальников двух государств. Конечно, это не исключало острые споры относительно многих вопросов ведения войны, но именно работа данного органа являлась важнейшим механизмом выработки совместной стратегии США и Великобритании.

Кроме объединения верховного военного командования, тогда же в январе 1942 г. была достигнута принципиальная договоренность о том, что «все военные ресурсы Великобритании и США будут рассматриваться как находящиеся в общем объединенном фонде» и что будут созданы совместные комитеты с задачей «обеспечивать консультации по распределению ресурсов как по объему, так и по очередности... исходя из стратегических соображений и требований» [8, р. 81]. По итогам этих договоренностей была создана целая система межсоюзнических органов: Объединенный комитет по производству и распределению сырья, Совет по согласованию морских перевозок и Совет по распределению вооружения и боеприпасов и другие многочисленные гражданские англо-американские ведомства, которые оказались необходимы для бесперебойного обеспечения материальными ресурсами вооруженных сил союзников.

Непосредственно боевыми операциями на театрах военных действий руководили верховные командующие объединенными вооруженными силами [1, с. 281]. Уже в марте 1942 г. между президентом США и премьер-министром Англии была достигнута договоренность о разделении мира на три стратегические зоны и создании зональных объединенных штабов. Первой зоной был тихоокеанский регион, который передавался под ответственность американцев. Второй зоной являлась территория Индийского океана и Среднего Востока, фактически она включала и Ближний Восток; вся ответственность в этой зоне возлагалась на англичан. Третья зона охватывала Европу и Атлантику. Ответственность здесь лежала в равной мере и на США, и на Великобритании [2, с. 253].

Создать эффективную систему союзного командования на отдельных театрах военных действий оказалось непросто прежде всего из-за разницы принципов организации командования вооруженных сил США и Великобритании. У англичан считалось необходимым осуществлять контроль над всеми уровнями управленческой вертикали; командование осуществляли комитеты, состоящие из трех равноправных командующих сухопутных войск, авиации и флота. Эту систему Эйзенхауэр характеризовал как «неизменную склонность англичан к «комитетам, а не к единоличному командованию» [6, с. 338]. В американских же вооруженных силах именно принцип единоначалия командования считался основополагающим; Вашингтон давал лишь общие указания относительно стратегических целей, управление же боевыми действиями всецело оставалось

в руках командующих [7, р.421]. В результате на «совместном» западно-европейском театре военных действий возникли серьезные проблемы на оперативном уровне командования из-за разницы в принципах управления вооруженными действиями [6, с. 310].

В целом и в США, и в Великобритании в годы войны была осуществлена централизация огромных властных полномочий в руках президента и премьер-министра; при этом основные демократические институты продолжали функционировать. Принципиально новым явлением в области стратегического руководства было создание Объединенного англо-американского комитета начальников штабов.

Система коалиционного руководства не поглотила национальные командования США и Великобритании и даже не встала над ними, но она была жизненно необходима для эффективного ведения войны. Создание этой системы, которая представляла собой механизм преодоления часто весьма острых противоречий и организации эффективного совместного использования вооруженных сил на оперативно-тактическом уровне, свидетельствует о том, что, несмотря на всю разницу в организации и стратегии управления, между военными структурами США и Великобританией было гораздо больше схожего, чем различного. Самое главное – и американцы, и британцы не могли без создания возможно более тесного союза рассчитывать на победу в войне.

Список литературы

1. Кингстон-Макклори Э. Дж. Руководство войной: монография. – М., 1957. – 343 с.
2. Мэтлофф М., Снелл Э. Стратегическое планирование в коалиционной войне (1941–1942): монография. – М., 1955. – 496 с.
3. Мэтлофф М. От Касабланки до «Оверлорда»: монография. – М., 1964. – 584 с.
4. Погью Ф. Верховное командование: монография. – М., 1959. – 486 с.
5. Черчилль У. Вторая мировая война. Кн. 2. – М., 1991. – 671 с.
6. Эйзенхауэр Д. Крестовый поход в Европу. – М., 1980. – 526 с.
7. Morgan F. Overture to Overlord. – London, 1950. – 296 p.
8. The War Reports of General of the Army G. C. Marshall, Chief of Staff, General of the Army H. H. Arnold, Commander Army Air force, Fleet Admiral E. J. King, Commander in Chief U.S. Fleet and Chief of Naval Operations. – Philadelphia; New York, 1947. – 810 p.

Соколова Елена Станиславовна,

кандидат юридических наук, доцент кафедры истории государства и права, Уральский государственный юридический университет; 620034, Россия, г. Екатеринбург, ул. Колмогорова, 54; elena.sokolova1812@yandex.ru

О РОЛИ НАДКЛАССОВОЙ ТЕОРИИ ШТЕЙНА В СТАНОВЛЕНИИ КРОСС-КУЛЬТУРНЫХ АСПЕКТОВ СОВЕТСКОГО КОНСТИТУЦИОНАЛИЗМА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: надклассовое государство; политические режимы; государственное единство; кросс-культурное взаимодействие; советский конституционализм; политико-правовые взгляды; конституционное право

АННОТАЦИЯ. В статье анализируется проблема воздействия теоретико-юридической конструкции надклассового государства на советское конституционное строительство. Выявлены концептуальные особенности политико-правовых взглядов Л. фон Штейна на роль государства в организации общественного устройства, прослеживается уровень их трансформации в Веймарской конституции 1919 г. и последующая переработка в советском конституционном праве.

Sokolova Elena Stanislavovna,

Candidate of Law, Associate Professor of the Department of History of State and Law, Ural State Law University, Ekaterinburg, Russia

ON THE ROLE OF THE SUPRA-CLASSES THEORY OF L. VON STEIN IN THE FORMATION OF CROSS-CULTURAL ASPECTS OF SOVIET CONSTITUTIONALISM

KEYWORDS: supraclass state; political regimes; state unity; cross-cultural interaction; Soviet constitutionalism; political and legal views; constitutional law

ABSTRACT. The article examines the impact of theoretical and legal structure of the state above classes on Soviet constitutional construction. The identified conceptual features of political and legal views of L. von Stein, the role of the state in the organization of social order, there is a level of transformation in the Weimar Constitution of 1919 and the subsequent processing in the Soviet constitutional law.

Революционный излом начала XX в. представляет собой глобальное политико-правовое и социокультурное явление, цивилизационные последствия которого, в силу их многомерности, еще не до конца изучены. В обширной историографии Великой Российской революции приоритетное значение закреплено за социально-политической проблематикой, государствоведческими исследованиями и международно-правовыми аспектами, к числу которых относится, в частности, вопрос об экспорте революционной идеологии за пределы новой Советской России.

С теоретико-юридической точки зрения прямое или косвенное обеспечение идеологического сопровождения государственной политики есть

один из основополагающих элементов механизма реализации верховной власти. Как правило, если государство обладает внешним суверенитетом и активно утверждает себя на международной арене, то его идеологическая надстройка конструируется под воздействием кросс-культурных коммуникаций и во многом определяется политической конъюнктурой, социальной динамикой исторического момента, особенностями политической системы, моделью общественного устройства, типологией стратификационных процессов и иными основополагающими факторами государственно-правового развития. В этом отношении не стала исключением и молодая республика Советов, политическая модель которой, основанная на диктатуре пролетариата, лишь в перспективе была нацелена на построение бесклассового общества. Практика советского конституционализма, напротив, испытала институциональное воздействие германского либерализма Нового времени, развивавшегося на рубеже XIX–XX вв. под влиянием государственно-правовых взглядов Л. фон Штейна, искавшего путь к примирению социальных противоречий в усилении воздействия государства на общество.

Роль штейннианства в моделировании авторитарных политических режимов мало привлекает внимание исследователей, в фокусе внимания которых традиционно находится возможные модификации «социального государства», истоки которого принято искать в предложенной Штейном конструкции надклассовой по своей социально-политической природе организации верховной государственной власти [1]. Между тем его теоретико-юридическое наследие отличается высокой степенью «открытости» государствоведческого дискурса для взаимоисключающих государственно-правовых систем и нормотворческих практик.

В новейшей литературе, посвященной выявлению теоретических истоков современной трактовки социального государства, государствоведческие взгляды Штейна обычно рассматриваются в контексте более поздней государственно-правовой модели «всеобщего благоденствия» с ее централизованной системой регулирования экономики и дифференцированной налоговой политикой. К теории надклассового государства восходит, по мнению ряда авторов, и целеполагающая функция обеспечения каждому гражданину социальных гарантий в форме равных стартовых условий для самореализации индивида. С историко-правовой точки зрения уровень верификации этих выводов представляется бесспорным лишь отчасти в силу наличия серьезных анахронизмов. Прежде всего, теория Штейна создавалась в расчете на иную стратификацию европейского общества второй половины XIX в., что предопределило наличие в его взглядах ряда исторически обусловленных правовых нюансов.

В частности, определяющим фактором складывания социальной структуры указанного времени стало развитие промышленного капитала

и формирование антагонистических (в марксистской терминологии) общественных классов, противоположность между которыми Штейн предлагал снять за счет отказа от всех правовых ограничений для низших слоев общества. Что же касается обеспечения достойных условий бытия для каждого гражданина, при помощи различных социально-экономических способов, включая социально справедливое перераспределение доходов и финансирование социальных программ, то эти вопросы оказались вне поля зрения Штейна. Его исследовательский интерес находился в плоскости выявления социальных противоречий, возникших в ходе перерождения сословной структуры феодального общества в более мобильные промышленные классы. Основа их экономического развития вне сферы законодательного регулирования заключалась, по словам Штейна в «неравенстве» при распределении благ. При этом он справедливо отмечал наличие возможности для каждого лица посредством труда улучшать свое состояние и переходить из низшего класса в высший». В то же время Штейн подчеркивал ее нежизнеспособность на фоне деформации нравственного сознания в условиях господства отношений собственности и наличия неурегулированных межклассовых противоречий [5].

Таким образом, процесс самоопределения личности, о котором в перспективе действительно ставится вопрос в теории Штейна, был поставлен в зависимость от формы организации власти в надклассовом государстве и общего направления его правовой политики. Предложенные им «рецепты» были рассчитаны на государственно-юридические реалии германского мира второй половины XIX в., подготовленные развитием традиции «просвещенного абсолютизма» немецкими просветителями предшествующего периода. В целом рекомендации Штейна соответствовали учению Гегеля о конституционной монархии, где личная воля князя является основным гарантом публичного значения всех актов законодательства и правительственной деятельности независимо от наличия или отсутствия народного представительства. Предложенная им трактовка политико-правового потенциала монархической власти ориентирована на объединяющее начало монархии, при помощи которого в европейской истории была преодолена социальная рознь между феодальными сословиями путем общего их подчинения государству. Преимущество монархии, позволяющее добиться ее социализации в политико-юридическом смысле, Штейн видел в независимости единоличной верховной власти от классов и других общественных сил, способных блокировать реализацию общесоциальных интересов во имя достижения социальной гармонии. По той же причине он не доверял парламентской форме правления, считая ее орудием господства высших классов, получающих легальные рычаги давления на монарха.

Возможность преодоления господства узкоклассовых и частных мотиваций на государственном уровне Штейн ставил в зависимость от состояния законности и способности верховной власти выступить в качестве ее гаранта, санкционируя при этом законы, обеспечивающие каждому субъекту свободу самореализации в рамках существующей социальной структуры и «промышленного порядка». Охранительное начало республиканского государства, основанного на народном суверенитете, Штейн изначально ставил под сомнение, подчеркивая зависимость любой республики от тех или иных слоев общества, что, в конечном итоге, влечет за собой усиление межклассовых противоречий. Таким образом, с исторической точки зрения за государствоведческой теорией Штейна, безусловно, следует сохранить приоритет в разработке этимологии понятия «социальное государство», но современный вариант его содержательной трактовки применительно к конституционным режимам Новейшего времени далек от своего первоисточника.

Штейн был далек от постулирования нормативно-правового закрепления социальных обязательств верховной власти «в виде системы прав человека и гражданина». Его модель надклассового государства в значительной степени базируется на идеале патернализма, который прочно вошел в германскую правовую культуру XIX в. под воздействием просветительской модели *Polizeistaat*. Не соответствует исторической основе штейннианства и современная исследовательская тенденция трактовки надклассового (социального) государства в качестве альтернативы правовому идеалу государственной организации. По мнению ряда авторов, правовое государство в его классической, либеральной трактовке начинало утрачивать свою популярность под натиском социалистических учений, требовавших не только радикального устранения накопившихся в гражданском обществе социально-экономических противоречий, но и устранения существовавшей в то время формы буржуазной государственности. Следует отметить, что, отстаивая право и обязанность государства корректировать распределение общественных благ между гражданами неординарного социального статуса, Штейн не противопоставлял надклассовое государство государству правовому. Из прагматических соображений, он, скорее, допускал смешение данных понятий ради установления юридического баланса между противоположными интересами высших и низших классов. Решающая роль в его государствоведческой теории отведена разумной правовой политике, способствующей самоопределению всех социальных категорий граждан, от экономического и нравственного состояния которых зависит и уровень развития самого государства. Признавая, в целом, отдельно взятую саморазвивающуюся личность в качестве основы любого типа общества, Штейн все же не рассматривал ее изолированно от социума, когда речь шла о государствен-

ном правопорядке, придавая первостепенное значение принципам социальной стратификации в определении приоритетных направлений нормотворчества.

Вопрос об исторической уязвимости надклассовой теории уже поднимался в научном государствоведении. Еще Б. Н. Чичерин отмечал, что учение Штейна об обществе представляет собой «чисто логическое построение», а введенный в него эмпирический материал носит «частный» и «отрывочный» характер. Не существует в теории Штейна и убедительных критериев разграничения общества и государства, вероятно, потому что на практике он предполагал не просто их взаимную интеграцию, а создание правовых условий для доминирования верховной государственной власти. Все это не позволяет поставить Штейна в один ряд с теми европейскими предшественниками современной теории социального государства, которые рассматривали отношения между индивидом и верховной властью через призму естественного права, предлагая его в качестве основы юридической политики. Представляется, однако, что именно это обстоятельство способствовало возникновению пристального историко-юридического интереса к надклассовой теории государства в досоветской России, где существовала мощная традиция политического патернализма при весьма скептическом отношении правительственно-юридической элиты к естественно-правовому идеалу, а с первой четверти XVIII в. началась последовательная апробация прусской модели «полицейского государства».

Влияние теории Штейна на поиск оптимальной меры воздействия государства на общество с целью обеспечения должного уровня политической стабильности в условиях частичной нивелировки классовых различий имело место и в германском конституционализме начала XX столетия. В этом отношении весьма показательны отдельные положения Веймарской конституции 1919 г. о правах и свободах личности, реализация которых предполагалась в условиях функционирования сильной президентской власти и высокого уровня патернализма в духовной сфере, системе образования и воспитания германских граждан. Основным стержень политико-правовой модели взаимодействия государства и общества заключался здесь в нивелировке личности по национальному признаку, юридическая сущность которого заключалась в синонимичности понятий «гражданин» и «немец». Подобная трактовка гражданства была органичной для Германии начала XX в., где сохранялась политико-правовая традиция объединения национальной идеи с идеологией государственного единства, образцом которого служило федеративное устройство Священной Римской империи, но при жестком доминировании центральной власти в соответствии с конституционным образцом общегерманской монархии 1871 г. [3, ч. 2, от. I–II, ст. 109–134; от. IV, ст. 144–149, 214–217].

Аналогичная модель государственного патернализма, сконструированная на основе насильственной стратификации общества «сверху» присутствует и в первой советской конституции 1918 г. с ее ярко выраженными правовыми приоритетами для «трудящихся» слоев населения без гендерных различий. Тот же контент является основополагающим и для конституционного устройства СССР 1936 г., где, однако, берется в расчет многонациональный состав федеративного Советского государства. Запрет любых проявлений национальной и расовой дискриминации закрепляется здесь в качестве основного инструмента обеспечения государственного единства и одновременно становится общим идеологическим постулатом интернациональной политики СССР [2, разд. II, гл. V, ст. 13–23; 4, гл. X, ст. 118–133].

Подводя итоги представленного сюжета, следует отметить, что последовательное внедрение в массовое правосознание идеи о решающей роли государства в достижении народного благосостояния путем консолидации общества по классовому признаку происходило на протяжении всего советского периода. Основные направления политики государственного патернализма находили последовательное отражение в руководящих партийных документах, конституционной практике, публицистике, книгоиздательстве и иных средствах массовых коммуникаций. Вопреки общепринятому мнению о «почвенном» характере советской идеологии, опосредованной спецификой социальной структуры, экономики, правосознания и международной обстановки, некоторые ее положения все же носят кросс-культурный характер, а практиковавшиеся советской политической элитой способы рецепции западных политико-правовых моделей могут стать темой специального историко-юридического исследования.

Список литературы

1. Кочеткова Л. Н. Теория социального государства Лоренца фон Штейна // *Философия и общество*. – 2008. – Вып. 3 (51), 2008. – С. 69–79.
2. Конституция (Основной Закон) Российской Социалистической Федеративной Советской Республики (принята V Всероссийским Съездом Советов в заседании от 10 июля 1918 г.). – URL: <http://constitution.garant.ru/history/ussr-rsfsr/1918/> (дата обращения: 13.02.2017).
3. Конституция Германской империи 11 августа 1919 г. // *История государства и права зарубежных стран: сборник документов и задач*. Т. 2 / отв. ред. И. П. Никитина. – Екатеринбург: Изд. дом УрГЮА, 2007. – С. 204–219.
4. Конституция (Основной закон) Союза Советских Социалистических Республик (утверждена постановлением Чрезвычайного VIII Съезда Со-

ветов Союза Советских Социалистических Республик от 5 декабря 1936 г. – URL: http://constitution.garant.ru/history/ussr-rsfsr/1936/red_1936/3958676/ (дата обращения: 14.02.2017).

5. Штейн Л. фон. Учение об управлении и право управления с сравнением литературы и законодательств Франции, Англии и Германии. – СПб.: А. С. Гиероглифов, 1874. – 578 с.

Субанов Турсун Тажибаевич,

кандидат экономических наук, доцент, директор департамента внешних связей и инвестиций, Ошский государственный педагогический университет имени А. Ж. Мырсабекова; 723504, Кыргызстан, г. Ош, ул. Н. Иса-нова, 73; stursun@inbox.ru

ИСТОРИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОИЗВОДСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В СОВЕТСКИХ ВУЗАХ КЫРГЫЗСТАНА (1924–1990 ГГ.)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: подготовка будущих педагогов; образовательные реформы; производственно-педагогическая практика; организация производственно-педагогической практики; советский период; модернизация образования; кыргызские вузы

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается система организации педагогических практик в советских профессиональных учебных заведениях определялась научно-методическими подходами и историко-культурными ценностями советского строя. Совмещение системы подготовки будущих педагогов с советской идеологической работой в образовательно-воспитательных учреждениях повысили эффективность деятельности органов управления образованием. В ходе организации практик советские профессиональные учебные заведения не только развивали педагогического мышления и формировали у будущих педагогов знаний, умений, навыков, но и формировали личных качеств специалиста. Учитывая опыт работы советских профессиональных образовательных учреждений в организации педагогических практик на сегодняшний день есть возможность модернизировать системы подготовки педагогов.

Tursun Tazhibaevich Subanov,

Candidate of Economics, Associate Professor, Director of the Department of External Relations and Investments, Osh State Pedagogical University named after A. Zh. Myrsabekov, Osh, Kyrgyzstan

FEATURES OF THE ORGANIZATION OF INDUSTRIAL AND PEDAGOGICAL PRACTICE IN SOVIET UNIVERSITIES OF KYRGYZSTAN (1924–1990)

KEYWORDS: training of future teachers; educational reforms; industrial and pedagogical practice; organization of production and teaching practice; Soviet period; modernization of education; Kyrgyz universities

ABSTRACT. The article considers the system of organization of pedagogical practices in Soviet vocational educational institutions determined by scientific and methodological approaches and historical and cultural values of the Soviet system. Combining the system of training future teachers with Soviet ideological work in educational institutions has increased the effectiveness of the activities of educational authorities. During the organization of practices, Soviet professional educational institutions not only de-

veloped pedagogical thinking and formed knowledge, skills, and skills of future teachers, but also formed the personal qualities of a specialist. Taking into account the experience of Soviet professional educational institutions in organizing pedagogical practices, today there is an opportunity to modernize teacher training systems.

На сегодняшний день, в Кыргызстане образование является одной из важнейших подсистем социальной сферы государства, обеспечивающей процесс получения человеком систематизированных знаний, умений и навыков с целью их эффективного использования в профессиональной деятельности. Согласно данным национального статистического комитета Кыргызской Республики на 2021 год система образования Кыргызстана характеризуется следующими показателями:

- дошкольных учреждений – 1712 ед., из них государственных – 1500 ед. (187961 чел.), частные – 212 ед. (11852 чел.);
- общеобразовательных учреждений – 2335 ед., из них государственных – 2156 ед. (1359397 чел.), частных – 179 ед. (47950 чел.);
- образовательные организации начального профессионального образования – 99 ед., из них государственных – 99 ед. (35558 чел.);
- образовательные организации среднего профессионального образования – 141 ед., из них государственных – 105 ед. (84668 чел.), частных – 36 ед. (13398 чел.);
- образовательные организации высшего профессионального образования – 60 ед., из них государственных – 42 ед. (199614 чел.), частных 18 ед. (30592 чел.) [9].

Согласно статистическим данным Национального статистического комитета Кыргызской Республики в связи с ростом численности населения страны увеличивается количество образовательно-воспитательных учреждений.

Таблица 1

Общие сведения по росту количеству образовательных учреждений Кыргызстана и численности учащихся (в т. ч. воспитанников) с 2016 по 2021 гг., в %

№	Виды учреждений	Уровень роста количества учреждений с 2016 по 2021 гг., в % (государ-е / частные)	Разница, в % (государ-е / частные)	Уровень роста численности учащихся (воспитанников) учреждений с 2016 по 2021 гг., в % (государ-е / частные)	Разница, в % (государ-е / частные)
1.	Дошкольные	28,31 / 66,9	38,59	12,7/71,8	59,1
2.	Общеобразовательные	0,46 / 94,5	94,13	17,6/132,5	114,9

3.	Начального профессионального образования	-1,98/0	0	16,6/0	0
4.	Среднего профессионального образования	1,9/0	0	6,9/17,45	10,59
5.	Высшего профессионального образования	27,2/5,8	21,4	30,0/39,28	9,28

При этом, согласно показателям в связи с увеличением спроса на качественные образовательные услуги количество частных дошкольных и общеобразовательных учреждений по сравнению с государственными резко изменилась, а в системе профессионального образования – величина сдвига незначительна. На наш взгляд, основной причиной роста численности учащихся (в т. ч. воспитанников) в частных учреждениях является повышенность качества образовательных услуг и в привлечении мотивированных опытных педагогов. На сегодняшний день, в государственных учреждениях трудятся в основном только молодые педагоги, не имеющие опыта работы и учителя предпенсионного возраста. К тому же, перенасыщенность учащихся в классах государственных общеобразовательных школ (более 60 чел. в классах) и воспитанников (более 40 чел. в группе) в группах дошкольных учреждений приводит еще большему ухудшению качества образовательно-воспитательных услуг. Кроме этого, материально-техническая база большинства образовательных учреждений страны и качество учебной и научной литературы не соответствует современным требованиям времени. В связи с этим положением, качество знаний в государственных учреждениях с каждым годом только снижается. Как же выйти из этого положения?

В целях выхода из сложившейся ситуации государственные органы управления образованием стараются проводить реформы в сфере просвещения. Например, в целях улучшения материального положения и мотивации педагогических работников государственных учреждений постановлением Правительства Кыргызской Республики с 2022 года были пересмотрены условия оплаты труда [7]. В связи с этим, со стороны органов управления образованием повысилась и требования к педагогическому составу госучреждений. На наш взгляд, в таких ситуациях учителям и воспитателям большую помощь должны были оказывать региональные институты повышения квалификации педагогических работников страны. Но, к сожалению, они не имеют возможность переобучать всех педагогов регионов по новым системам обучения. Этому препят-

ствуют различные социально-экономические, образовательные и другие факторы. Поэтому, сегодня большинство педагогов госучреждений за счет собственного семейного бюджета вынуждены проходить курсы повышения квалификации.

На наш взгляд, в такой ситуации и педагогические учебные заведения страны должны были задуматься о выработке системы эффективной практической подготовки будущих педагогов с учетом требований работодателей. Согласно практике зарубежных стран, в рыночных условиях подготовка современных педагогов возможна только со стажировкой учащихся на базе работодателей под «заказ», т. е. прохождением практики на самих объектах, имеющий спрос. Кроме этого, профессиональным учебным заведениям необходимо учитывать опыт работы не только передовых стран мира, но и эффективных форм практической подготовки педагогов в период СССР. В частности, нам необходимо рассмотреть различных форм организации педагогических практик в советских вузах.

Как нам известно, согласно историческим источникам, с приходом большевиков к власти проводились различные реформы в области просвещения. С 1918 года во многих регионах страны большевиками были организованы курсы по ликвидации безграмотности населения, школы ФЗО, школы-коммуны, I (от 8–13 лет) и II (14–17 лет) ступени. Из-за недостаточной обеспеченности педагогическими кадрами одной из этих нововведений в Советском Кыргызстане являлась организация начальных курсов учителей. В Кыргызстане первые курсы по подготовке учителей были организованы в 1924 году в городах Пишпек и Ош. А с 1925 года эти курсы были реорганизованы в педагогические техникумы. Согласно историческим данным, первое высшее педагогическое учебное заведение – Кыргызский государственный педагогический институт было организовано в 1932 году. На наш взгляд, первые преподаватели, не имеющие достаточного опыта работы по подготовке учителей, не могли дать соответствующие знания выпускникам вуза. В связи с этим, в 1927–1928 годах Правительство РСФСР на помощь кыргызским преподавателям отправил опытных педагогов из Ленинградских учебных заведений – Ленинградского государственного педагогического института имени А. И. Герцена, Ленинградского педагогического техникума имени Н. А. Некрасова и др. Они своим коллегам оказывали помощь в организации не только учебно-воспитательного процесса, но и педагогической практики в дошкольных и общеобразовательных учреждениях Кыргызской АССР.

В целях улучшения уровня подготовки педагогов с 1925 года в педагогических техникумах Кыргызской АО (с 1.02.1926 года – Кыргызская АССР) в составе РСФСР был принят новый учебный план. А в вузах РСФСР, согласно статье А. Н. Никульникова: «В 1927 году были также утверждены типовые учебные планы для педагогических вузов, отво-

дившие 50% времени на специальные, 35% – на общественно-экономические, 11% – на педагогические дисциплины, 4% – на педагогическую практику» [3].

Согласно историческим документам, введение педагогической практики при подготовке педагогов в советских вузах начиналась с возникновением первого социалистического государства и была освещена в трудах А. В. Луначарского, А. С. Макаренко, Н. К. Крупской, С. Т. Шацкого и др. В 1923 году С. Т. Шацкий анализируя сложившуюся ситуацию в системе подготовки педагогических кадров выделил преобладание пассивных методов обучения, оторванности от практики школы. Поэтому, он писал о том, что «только практическая подготовка студентов даст положительный эффект и закрепит полученную в вузе теорию» [13, с. 115]. В связи с возникшими проблемами в подготовке кадров и с учетом мнений выдающихся советских педагогов с 1924 года в новые учебные планы педагогических техникумов были с первых курсов введены педагогические практики. При этом, студенты первых курсов педагогических вузов знакомились с основами педагогической деятельности, со второго курса изучались история детского коммунистического движения, в третьем курсе осуществляли пропагандистскую работу среди учеников, на четвертом – организовывали учебно-воспитательные занятия в дошкольных и общеобразовательных учреждениях.

В 1930-е XX века в ходе реформ органы управления образованием РСФСР выдвинули неотложные задачи по подготовке новых пролетарских кадров. О важности введении практики при подготовке педагогов Н. К. Крупская в 1930 годах подчеркивала в словах о том, что «Если мы хотим готовить педагога, того педагога, которого требует жизнь, мы должны глядеть вперед и должны учитывать все происходящие процессы. Наравне с воспитанием теоретически подготовленного человека, конечно, надо воспитывать такого учащегося, который умел бы связывать эту теорию с практикой, со всей общественной деятельностью» [1]. В связи с этим, Совет народных комиссаров СССР постановлением «О реорганизации вузов, техникумов и рабфаков» (23.07.1930) решили то, что «Эти кадры специалистов, обладая широким общественно-политическим кругозором, должны находиться по своим техническим и экономическим знаниям на уровне современной науки и техники и вполне удовлетворять требованиям социалистической реконструкции. Разрешение этой задачи невозможно без коренной реорганизации существующих вузов, техникумов и рабфаков на основе решительного сближения теоретического обучения и производственной практики» [5]. Поэтому, учебные планы педагогических учебных заведений были модернизированы и были введены одна из форм практических занятий – непрерывная производственная практика. В процессе модернизации нагрузка

на педагогическую практику повысилась до 40% от учебного времени. В связи с этим, продолжительность практик составляли с одного месяца (в первых курсах) до семестра (в старших курсах).

А. С. Макаренко в 1935 году в статье «Некоторые соображения о школе и наших детях» писал о том, что «Необходимо пересмотреть программы педагогических вузов и техникумов как со стороны подготовки к преподаванию, так и со стороны специальной подготовки к воспитательной работе учителя. Необходимо, чтобы из педагогических вузов выходили люди более широко образованные независимо от избираемого для преподавания цикла предметов. Выпускники вузов должны знать, как строится производство, какие богатства и перспективы в нашей стране» [2]. По нашему мнению, эти идеи были претворены в жизнь только введением в 1939 году «Положения о производственной работе и практике высших учебных заведений СССР» [10]. Согласно положению, в целях способствования лучшему освоению будущей специальности студенты I–II курсов направлялись на производственную работу в образовательно-воспитательные учреждения по профилю избранной специальности. На старших курсах с целью приобретения навыков практической и организаторской работы педагога направлялись на производственную практику. В период практики практикантам в школах и дошкольных учреждениях создавались необходимые условия для освоения новых педагогических технологий, созданных опытными передовыми педагогами.

Как нам известно, послевоенные 1945–1955 годы из-за увеличения учителей предпенсионного возраста, недостаточности молодых педагогических кадров и слабости материально-технической базы еще больше ухудшилось состояние дошкольных учреждений и общеобразовательных школ Кыргызстана. Кроме этого, малочисленность опытных педагогических кадров оказывали влияние на качество знаний учащихся школ и воспитанников дошкольных учреждений. Поэтому, в целях улучшения этого положения, в 24 декабря 1958 года Верховным Советом СССР был принят Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», положивший начало реформе общеобразовательной школы [4].

В связи с этим, в период послевоенных лет СССР были установлены новые главные задачи для вузов страны. Они представляли собой задачи по:

➤ «подготовке высококвалифицированных специалистов, овладевших новейшими достижениями отечественной и зарубежной науки и техники, хорошо знающих практику дела, способных не только полностью использовать современную технику, но и создавать технику будущего;

➤ изучению вопросов, связанных с использованием специалистов, окончивших высшие учебные заведения, и повышением качества подготовки специалистов» [8].

Все эти главные задачи в те годы решались эффективной организацией учебных, производственных и других видов практик в вузах страны. Согласно положению о вузах СССР для изучения педагогического процесса во время производственной работы и практики студенты прикреплялись к определенным учреждениям. На этих учреждениях должен был быть установлен такой порядок организации производственной практики, который давал бы студентам возможность последовательно и полно изучить технологический процесс. Поэтому, согласно историческим данным, практика являлась одним из важнейших звеньев в подготовке советских педагогических кадров в профессиональных учебных заведениях. Его основной целью являлась подготовка студентов к самостоятельному выполнению функций учителя-предметника и классного руководителя. В те годы, студенты, находясь на практике в общеобразовательных учреждениях, учились применять комплексные методы обучения в процессе обучения школьников. Поэтому, к организации и проведению педагогической практики в педагогических вузах уделялось большое внимание.

В 1969 году, согласно «Положению о высших учебных заведениях СССР» в вузах были установлены такие виды практик, как учебная и производственная [11]. Для прохождения практики студентами за вузами в качестве постоянных баз были закреплены в установленном порядке организации и учреждения. Позже, программа 1972 года определила для учащихся педагогических вузов СССР следующих видов практик: 1) ознакомительная (1–2 курс), 2) летняя педагогическая (2–3 курс), 3) школьно-педагогическая (3–5 курс). Позже, согласно приказу Министерства высшего и среднего специального образования СССР «Об улучшении организации труда ППС вузов» были установлены единые нормы времени для расчета объема практики [6]. Согласно этим нормам определялось норма времени в часах для расчета нагрузки. Например, 1) за руководство учебной практикой с проверкой отчетов выделялось 6 часов за рабочий день на академическую группу; 2) за руководство производственной (педагогической) практикой по месту нахождения вуза с проверкой отчета – 2–3 часа в день на одну группу; 3) за руководство производственной (педагогической) с выездом в командировку – 3 часа в день на одну группу; 4) руководство практикой, проводимой в индивидуальном порядке – 1 час в неделю на каждого студента.

А с 1984 года для всех педагогических специальностей были введена непрерывная обязательная педагогическая практика. Она включала в себя общественно-педагогическую, летнюю, учебную и воспитательную практику. Для студентов, обучающихся 1–3 курсах была также введена практи-

ка с объемом нагрузок 4 часа в неделю [12, с. 363]. Сущность общественно-политической практики заключалась в определении работы будущего педагога в обществе на основе государственной идеологии. В ходе общественно-политической практики практиканты выполняли функции, связанные с оказанием помощи учителям начальных классов, классным руководителям старших классов, воспитателям в группе продленного дня, руководителям различных школьных кружков, клубов и обществ.

В советские годы летняя профессиональная практика проводилась с целью реализации первоначальных знаний, умений и навыков студентов педагогических вузов. Особенность этой практики заключалась в изучении деятельности молодёжных организаций, методов организации военно-патриотических сборов, линеек и т. д.

В старших курсах педагогических учебных заведений проводилась учебно-воспитательная практика. Такая практика была ориентирована на подготовку студентов старших курсов к выполнению функций предметных учителей и классных руководителей. Практиканты проводили учебную и воспитательную работу с учащимися, учебно-методическую работу с учителями, а также с преподавателями-руководителями практик от вузов изучали в области научно-исследовательской работы передовых методов обучения и воспитания.

Таким образом, педагогическая практика советских вузов являлась эффективным связующим звеном между теоретическим обучением и практической работой учащихся в образовательно-воспитательных учреждениях страны. На наш взгляд, на сегодняшний день изучив опыт работы советских педагогов можно сделать вывод о том, что наиболее приемлемым способом трудоустройства выпускников педагогических вузов являются организация учебных, производственных и других видов практики на базе работодателей. Стажировка выпускников в этих учреждениях позволят будущим педагогам реально оценить свою профессиональную пригодность и возможность работы по получаемой специальности в перспективе. Поэтому, в завершающем этапе обучения необходимо строить на:

- предоставлении студенту педагогического учебного заведения возможности проходить практики на учреждениях, подобранном в соответствии с потребностями и особенностями учащегося. На наш взгляд, это позволит учащемуся повысить свои профессиональные навыки путём вхождения в реалии событий. А также, ему создается возможность принять участие в решении реальных учебных задач;
- оптимизация теоретической и практической системы подготовки учащегося в период обучения по выбранной специальности;
- предоставлении возможностей выпускникам педагогических учебных заведений принять участие в конкурсах должностных вакансий на основе требований работодателей.

Список литературы

1. Крупская Н. К. Педагогические сочинения. Обучение и воспитание в школе. Реорганизация подготовки учительства. Т. 3. – М., 1959. – 225 с.
2. Макаренко А. С. Некоторые соображения о школе и наших детях. / Педагогические сочинения. Т. 1. – М., 1983. – URL: http://az.lib.ru/m/makarenko_a_s/text_1935_nekotorye_sobrazheniya.shtml.
3. Никульников А. Н. Особенности педагогической практики студентов в СССР (1918–1991 гг.) // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – № 4.
4. Народное образование в СССР: сборник документов, 1917–1973 гг. – М., 1974.
5. О реорганизации вузов, техникумов и рабфаков. Пост. ЦИК СССР. СНК СССР. – 23.07.1930. – URL: <http://libussr.ru>.
6. Об улучшении организации труда ППС вузов. Приказ Министерства высшего и среднего специального образования СССР. № 805. 01.08.1977 // Бюллетень МВССО СССР. – М., 1977. – № 9.
7. Об условиях оплаты труда педагогических и некоторых категорий работников системы образования. Пост. Правительства КР. № 181 от 30.03.2022. – URL: <http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/159046>.
8. Об утверждении Положения о высших учебных заведениях СССР. Пос. Совмина СССР. № 251. 21.03.1961. – URL: <http://libussr.ru>.
9. Образование и культура. Национальный статистический комитет Кыргызской Республики. – Бишкек, 2022.
10. Положение о производственной работе и производственной практике студентов высших учебных заведений. Приказ министра высшего и среднего специального образования СССР. № 396. 31.12.1939. – URL: <http://libussr.ru>.
11. Положение о высших учебных заведениях СССР. Пост. Совета Министров СССР. № 64. 22.01.1969. – URL: <http://libussr.ru>.
12. Паначин Ф. Г. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961–1986 гг.). – М., 1987. – 414 с.
13. Шацкий С. Т. Острые вопросы педагогического образования. Педагогические сочинения. Т. 2. – М., 1964. – 476 с.

Шитов Андрей Константинович,

кандидат исторических наук, доцент кафедры права, экономики и методики их преподавания, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; sopranott@gmail.com

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ ПО БОРЬБЕ С БЕСПРИЗОРНОСТЬЮ В СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ ВО ВТОРОЙ ПОЛ. 1940-Х – НАЧАЛЕ 1950-Х ГГ.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: беспризорность; борьба с беспризорностью; детские комнаты милиции; приемники-распределители; правоохранительные органы; дети-сироты; региональный аспект

АННОТАЦИЯ. В статье поднимается проблема деятельности детских комнат и приемников-распределителей для несовершеннолетних на территории Свердловской области в послевоенное пятилетие. Дается оценка материально-техническому состоянию данных учреждений. Отмечаются недостатки в работе правоохранительных органов по реализации Постановления СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О ликвидации детской беспризорности и безнадзорности» 1935 г. на территории региона.

Shitov Andrei Konstantinovich,

Candidate of History, Associate Professor of the Department of Law, Economics and Methods of Its Teaching, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

ACTIVITIES OF LAW ENFORCEMENT AUTHORITIES TO COMBAT WITH CHILD NEGLECT AND HOMELESSNESS IN THE SVERDLOVSK REGION IN THE SECOND FLOOR 1940S – EARLY 1950S

KEYWORDS: homelessness; fight against homelessness; police children's rooms; receivers-distributors; law enforcement agencies; orphans; regional aspect

ABSTRACT. The article raises the problem of the activities of children's rooms of the police and reception centers for children in the Sverdlovsk region in the post-war five years. An assessment is made of the material and technical condition of these institutions. Shortcomings are noted in the work of law enforcement agencies to implement the decree "O likvidatsii detskoy besprizornosti i beznadzornosti" of 1935 in the Sverdlovsk region.

Детская беспризорность в СССР является одной из актуальных тем в современной отечественной истории. Изучению борьбы с данным социальным явлением на территории Уральского региона посвящено значительное число научных работ, в которых уральские историки [например: 1; 2; 5] главным образом уделяют внимание вопросам ликвидации детской беспризорности в довоенный период или в годы Великой Отече-

ственной войны. В то же время, можно отметить, что в региональной историографии еще недостаточно изученным остается вопрос работы органов и учреждений профилактики детской безнадзорности и беспризорности в послевоенный период отечественной истории.

Нормативное регулирование деятельности по ликвидации детской беспризорности и безнадзорности нашло свое отражение в одноименном постановлении СНК СССР и ЦК ВКП(б) утвержденном 31 мая 1935 г. В соответствии с ним в стране создавалась сеть детских учреждений различной подведомственности. Особое место в этой системе занимали учреждения НКВД СССР – изоляторы, трудовые колонии и приемники распределители. Последние, согласно постановлению, обеспечивали содержание детей на срок не более одного месяца в условиях соблюдения строгой дисциплины. Постановлением СНК СССР «Об устройстве детей, оставшихся без родителей» от 23 января 1942 г. срок пребывания детей в приемниках-распределителях был сокращен с одного месяца до двух недель. В случаях невозможности возвращения детей родителям, дети до 14 лет при непосредственном участии органов народного образования должны были быть направлены в соответствующие детские учреждения, которыми как правило выступали детские-дома. Дети, достигшие четырнадцатилетнего возраста, должны были быть направлены на работу на предприятия промышленности или сельского хозяйства [3, с. 353].

В годы войны по данным представленным Ю. Ю. Пажит, в 1943 г. на территории Свердловской области функционировало 17 детских комнат и 6 детприемников [4, с. 187].

К сожалению, изученные нами документы не позволяют ответить на вопрос о динамике численности детских комнат милиции в первые послевоенные годы, однако в документах сохранился ряд сведений, позволяющих нам говорить о том, что существовавшая их сеть была развита недостаточно. Так секретарь партийной организации Каменск-Уральского ГОМ Радиных на проведенном 10 апреля 1947 г. совещании указывал на то, что при имеющемся решении райисполкома об организации детских комнат милиции, в районе вместо 3 функционировала всего одна детская комната [8, л. 34]. Кроме того, служащий отметил, что сотрудники милиции были вынуждены кормить поступивших к ним детей исключительно за свой счет.

Ранее, в декабре 1945 г. в поступившем на имя секретаря Свердловского обкома письме Дорожного отдела РК Милиции Казанской ж.д., сообщалось что в соответствии с распоряжением СНК СССР от 17 мая 1943 г. № 9863 на станции Красноуфимск должна была быть организована детская комната. Однако в силу неприятия должных мер со стороны начальника станции по выделению помещения сотрудники линейного отдела были вынуждены содержать задержанных беспризорных детей в

дежурном помещении или в служебном, совместно с взрослыми правонарушителями [7, л. 116]. Стоит отметить, что к началу 1950-х гг. в Красноуфимске и еще ряде населенных пунктов таких как Кировград, Егоршино и Верхняя Салда комнаты милиции так и не были созданы по причине отсутствия необходимых помещений, а имеющиеся явно не были обустроены надлежащим способом. Например, в г. В. Пышма детская комната была размещена при камере предварительного заключения, а в г. Алапаевске в полусарайном помещении на территории рынка [12, л. 30].

Вполне очевидно, что в данных условиях вопрос о дальнейшем пребывании детей решался в пользу скорейшего их направления в детские приемники-распределители.

По имеющимся у нас данным, к 1947 г. число приемников-распределителей в Свердловской области было сокращено до пяти. Отложившиеся в фондах Свердловского обкома ВКП(б)-КПСС архивные материалы указывают на то, что работа этих учреждений главным образом осложнялась отсутствием элементарных бытовых удобств для задержанных. Подтверждением этого служат материалы обследования детских учреждений для детей-сирот, проведенного аппаратом КПК при ЦК ВКП(б). В ходе проверки было установлено, что в Красноуфимском приемнике-распределителе, рассчитанном на 50 человек, дети вынуждены были спать по двое на одной кровати, которые к тому же были заражены клопами. Также отмечалось несоблюдение условий для приема пищи, в столовой учреждения было всего 5 небольших столов и 6 табуреток, а часть посуды отсутствовала вовсе. В результате, дети были вынуждены принимать пищу стоя, в несколько очередей. «На всех детей имеется один умывальник, дети пользуются одним полотенцем. Имеется всего один бак без крана и крышки, дети пьют сырую воду через край бака. Изолятора нет. Постельное белье грязное. Дети грязны. Имеется холодная уборная общая для девочек и мальчиков» [9, л. 135] – отмечал в своем отчете заместитель уполномоченного КПК при ЦК ВКП(б) по Свердловской области Волков. Среди аналогичных замечаний в отношении Н.-Тагильского детприемника, Волковым было отмечено отсутствие запасов топлива достаточных для поддержания температурного режима в помещениях детприемника [9, л. 135].

Важно отметить, что проведенная ревизия детских учреждений не только выявила факты недостойного уровня содержания задержанных детей, но и послужила основанием для принятия важных административных решений. Так, в Красноуфимском детприемнике по решению местного исполкома были полностью были остеклены и вставлены вторые рамы, закуплено 30 табуретов, установлен умывальник и бачек для питьевой воды, областным управлением МВД в течение месяца было выдано 1494 метра мануфактуры для пошива верхней одежды, 370 телогреек,

570 головных уборов, 500 пар обуви. «Тагильское горотделение МВД начало вывозку дров и торфа» [9, л. 140] – сообщалось в отчете.

Следует отметить, что тяжелые материально-хозяйственные условия работы приемников-распределителей практически были решены к началу 1950-х гг. Как сообщал начальник отдела детских колоний УМВД по Свердловской области Майор Тимонин, в справке о работе детских приемников УМВД за первое полугодие 1952 г. санитарно-техническое состояние зданий было удовлетворительным. В каждом детприемнике, численность которых к этому времени сократилась до трех, имелись оборудованные комнаты первичного приема детей и медицинские изоляторы. Все учреждения были оснащены мягким и жестким инвентарем. В Свердловском приемнике № 1 и Нижне-Тагильском приемнике имелись бани с дезкамерой, а в Свердловском детприемнике № 2 к 3 кварталу 1952 г. планировалось оборудовать душевую комнату [13, л. 133].

Возвращаясь к материалам проверки, проведенной в феврале 1947 г., следует отметить, что в документе в качестве одной из главнейших проблем работы всех детприемников области указывалась скученность при размещении детей. При плановой вместимости в 700 детей, на момент ревизии, в этих учреждениях содержалось 902 ребенка [9, л. 129].

Нельзя сказать, что слова представителя КПК были преувеличением. По данным представленным секретарем Свердловского обкома по кадрам Кокосовым в 1947 г. через детские приемники УМВД Свердловской области прошло 8659 человек беспризорных и безнадзорных детей и подростков, из них мальчиков – 6614, девочек – 2045. Из них в возрасте до 7 лет – 543 чел., от 7 до 14 лет – 4536 чел., от 14 до 17 лет – 3480 чел. Примечательно то, что среди этих детей большую часть составляли дети, имеющие родителей – 4944 чел., полных сирот среди насчитывалось значительно меньше – 3715 чел. [11, л. 83].

Дети, как уже было отмечено ранее, после нахождения в приемнике направлялись в соответствующие детские учреждения. Главным образом это были подведомственные органам народного образования детские дома. В том же 1947 году, в данные учреждения было передано 2327 человек [11, л. 83]. Другая категория – подростки старше 14 лет, согласно постановлению СНК 1935 г. Направлялись на работу либо в школы ФЗО и РУ, таких детей в 1947 г. насчитывалось 1487 и 716 чел. соответственно. Примечательно, что постановлением 1942 г. ответственность по направлению детей, достигших возраста 14 лет, из числа воспитанников детдомов возлагалась на органы народного образования, однако как видно из представленной Кокосовым сводки, на работу несовершеннолетние направлялись непосредственно из детприемника.

Вполне вероятно, что такое отступление от закона было вынужденной мерой в связи со значительным числом безнадзорных в Свердлов-

ской области. В подтверждение того следует сказать, что в указанном ранее докладе Волкова также сообщалось, что в целях разгрузки Н. Тагильского приемника распределителя, горком ВКП(б) своим решением от 6 февраля обязал директоров Новотагильского металлургического завода Вайсберг и директора Уралвагонзавода Скачкова организовать интернаты на вместимость 100 человек и разместить в них 200 детей, которых надлежало трудоустроить на этих заводах. Вместе с тем направляемых на работу следовало обеспечить одеждой и обувью, а с целью получения квалификации требовалось организовать на заводах систему бригадного ученичества [9, л. 148]. Важно отметить, что в послевоенное пятилетие мероприятия по материально-бытовому обеспечению детей, поступивших на производство, так и не встали для региональной номенклатуры в число имевших первоочередное значение. Так, по результатам проверки выполнения в Свердловской области постановления Совмина от 8.04.1952 г. «О мерах ликвидации детской беспризорности в РСФСР» инструктор отдела школ Свердловского обкома КПСС Лыбина сообщала, что «за последнее время в регионе произошло увеличение возраста принимаемых в детские приемники-распределители подростков». Поступавшие несовершеннолетние в возрасте 17-18 лет самовольно ушедшие с производства, со слов чиновницы, мотивировали свой уход в первую очередь плохими материально-бытовыми условиями и использованием их не по специальности [13, л. 124].

Еще одним подтверждением того, что число безнадзорных в области было значительно больше, нежели органы системы профилактики могли обеспечить их размещение можно считать принятое 7 апреля 1947 г. СМ СССР постановление «Об улучшении работы по устройству детей и подростков оставшихся без родителей» которое обязало Министерство трудовых резервов открыть в Свердловской области два ремесленных училища: одно по деревообработке рассчитанное на прием 400 мальчиков и одно по специальности швей рассчитанное на обучение 300 девочек. В докладной секретаря Свердловского обкома В. Шестакова составленной на имя заместителя Председателя СМ СССР Г. М. Маленкова из содержания которой мы узнаем что, спустя год такие РУ так и не были открыты, содержатся сведения, что более 1000 подростков старше 14 лет не имевших начального образования были размещены в детских домах и детприемниках Свердловской области [11, л. 84]. С целью выхода из сложившейся ситуации, когда совместное содержание переростков и детей до 14 лет в детских учреждениях было нежелательным, предлагалось организовать специальные РУ за счет реорганизации РУ № 28 работающего на базе Тавдинского лесокombината, РУ № 45 на базе Гидролизного завода и школы ФЗО № 24 г. Первоуральска [11, л. 84].

Говоря о ликвидации безнадзорности среди несовершеннолетних, достигших возраста 14 лет нельзя не отметить и проблему совершения ими преступных действий. По данным Управления Министерства юстиции РСФСР при Свердловском областном отделе депутатов трудящихся за второе полугодие 1946 г. отмечалось снижение общего числа осужденных несовершеннолетних за прошедший год. Так если в во 2-м полугодии 1945 г. было осуждено 1513 подростков, то во втором полугодии 1946 г. их число снизилось до 719 чел. [10, л. 49]. К сожалению, исследованные нами документы не позволяют говорить о последующей динамике детской преступности, но даже имеющиеся данные по совершенным преступлениям позволяют сделать определенные выводы. Так значительное число совершенных подростками правонарушений приходилось на составы, предусмотренные ст. 162. УК РСФСР 1926 г. т. е. кражи. За первое и второе полугодие 1946 г. народными судами в отношении несовершеннолетних было вынесено 252 [Посчитано автором по 10, л. 48] обвинительных приговора. Это на наш взгляд достаточно хорошо свидетельствует о том, что для части подростков совершение имущественных правонарушений было одним из способов удовлетворения материальных нужд. Важно, что большую часть составляли приговоры, вынесенные на основании Указа Президиума ВС СССР от 26.06. 1940 г. [6], а именно прогулы и самовольный уход с работы. За нарушение этого указа к ответственности были привлечены 331 чел. Это, на наш взгляд, вполне может свидетельствовать о недостаточном внимании руководства области и сотрудников органов охраны правопорядка к решению вопроса о создании надлежащих условий при направлении детей на работу.

Нельзя не отметить и ряд выявленных УМЮ РСФСР по Свердловской области ошибок, допускаемых судьями при рассмотрении дел с участием несовершеннолетних. По заверению заместителя начальника Управления Герасимовича, наиболее часто повторяющимися были: «отсутствие практики направления несовершеннолетних в трудовые воспитательные колонии, неустановление точного возраста подсудимых, не указание в приговорах числа и месяца их рождения, рассмотрение дел без вызова представителя районо или школы, где учились привлеченные, частичное рассмотрение дел без участия защиты» [10, л. 49].

В заключении следует отметить, что несмотря на то, что часть архивных документов, которые могли бы дать полную картину работы правоохранительных органов по ликвидации безнадзорности и беспризорности в послевоенное пятилетие еще остаются недоступными для исследователя, отдельные сведения явно указывают на то, что в Свердловской области данная проблема во второй половине 1940-х гг. не была решена. Более того, она продолжала оставаться актуальной и в начале 1950-х гг.

В подтверждение данных слов следует обратиться к рассекреченной записке прокурора Свердловской области Поспелова секретарю Свердловского обкома В. И. Недосекину в которой сообщалось о росте на во 2-м квартале 1951 г. числа задержанных органами милиции детей. Отмечалось, что во 2 квартале 1951 г. было задержано на 215 человек или на 18% больше, чем первом квартале. В сравнении со вторым полугодием 1950 г. в первом полугодии 1951 г. рост числа задержанных беспризорных и безнадзорных составил 591 чел. [12, л. 127].

С целью выявления причин роста беспризорности и безнадзорности органами прокуратуры была организована проверка выполнения постановления 1935 г. и работы детских комнат при рай(гор)отделах МГБ. Выводы, которые были сделаны сотрудниками прокуратуры касались всех субъектов профилактики безнадзорности. Но главным образом виновными в росте детской безнадзорности, по мнению работников прокуратуры были органы милиции и народного образования. Вина последних объяснялась высокими показателями роста приводов школьников. Так из 4545 задержанных детей в 1950 г. 3210 детей или 86% от общего числа задержанных были учащиеся школ Министерства просвещения и системы трудовых резервов [12, л. 28]. Работниками прокуратуры было установлено, что педагоги нередко прибегали к помощи сотрудников милиции для решения вопросов школьной дисциплины. Последние, как отмечалось, «незаконно забирают детей прямо из школ и регистрируют им приводы за безнадзорность» [12, л. 28]. Так, например, младшим лейтенантом ГОМ МГБ г. Талица Колобовым, были зарегистрированы приводы тринадцатилетнего ученика 5 класса Коли Суворова за озорство в школе. Аналогичным образом инспектором Верхнесалдинского ГОМ МГБ Кузнецовым вызывались в милицию и допрашивались за нарушение школьной дисциплины учащиеся Карпенко и Коваль [12, л. 29].

Такие действия милиции прокурорские работники объясняли тем, что отдельные сотрудники детских комнат качество оценивали собственной работы числом задержанных детей. В подтверждение этой точки зрения в документе был изложен следующий пример: «В гор Невьянске тов. Пономарева [прим. инспектор детской комнаты] привела в милицию и зарегистрировала привод 13-летнему воспитаннику детдома Володе Губину «за бродяжничество по магазинам». Вместо передачи мальчика руководству детдома, кстати детдом расположено ближе к магазину чем детская комната, тов. Пономарева привела ребенка в деткомнату и незаконно зарегистрировала в привод» [12, л. 29].

Стоит отметить, что подобных примеров в документе содержалось достаточное количество, что в целом позволяет нам согласиться с выводами сделанными работниками прокуратуры о неверном представлении

частью сотрудников внутренних дел реальных задач, стоявших перед органами милиции.

Таким образом, подводя итог проведенного исследования можно сказать, что имевшая место на территории Свердловской области в послевоенное пятилетие проблема безнадзорности и беспризорности несовершеннолетних не смотря на достаточно развитую систему органов профилактики имела характер неразрешимой. Это можно связать не только с особенностями социально-экономического развития страны и региона в послевоенные годы, но и с особенностями работы первичного звена по выявлению детской беспризорности – детскими комнатами и приемниками-распределителями. Возлагаемые на правоохранительные органы функции по выявлению несовершеннолетних, оказавшихся на улице не только, не выполнялись в полном объеме в силу материальных затруднений в работе учреждений временного содержания несовершеннолетних, но и что особенно важно не могли быть выполнены в силу не всегда высокого уровня профессиональных качеств сотрудников органов охраны правопорядка.

Список литературы

1. Белякова А. А., Кругликова Г. А. Учреждения специального типа как форма борьбы с беспризорностью на Урале // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2022. – № 1. – С. 47–52.
2. Лаврова И. А. Борьба с детской беспризорностью на Урале в 1929–1941 годах // Отечественный журнал социальной работы. – 2010. – № 4 (43). – С. 59–64.
3. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сб. документов 1917–1973 гг. – М.: Педагогика, 1974. – 559 с.
4. Пажит Ю. Ю. Беспризорность, безнадзорность и детская преступность в годы Великой Отечественной войны // Урал индустриальный. Бакунинские чтения: материалы VIII Всеросс. научн. конф. Т. 2. – Екатеринбург: АМБ, 2007. – С. 185–189.
5. Палецких Н. П. Борьба с детской беспризорностью на Урале в годы великой отечественной войны // Великая Отечественная война и проблемы национальной безопасности современной России: Международная научно-практическая конференция к 75-летию Победы Советского Союза над фашистской Германией: сб. статей. – 2020. – С. 260–266.
6. Указ Президиума ВС СССР от 26.06.1940 «О переходе на восьмичасовой рабочий день, на семидневную рабочую неделю и о запрещении самовольного ухода рабочих и служащих с предприятий и учреждений» // КонсультантПлюс: [сайт]. – URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=3573#W4yoJWT0uCATAnRu> (дата обращения: 19.01.2023).

7. Центр документации общественных организаций Свердловской области (далее – ЦДООСО). – Ф. 4. – Оп. 40. – Д. 116.
8. ЦДООСО. – Ф. 4. – Оп. 43. – Д. 149.
9. ЦДООСО. – Ф. 4. – Оп. 43. – Д. 155.
10. ЦДООСО. – Ф. 4. – Оп. 43. – Д. 171.
11. ЦДООСО. – Ф. 4. – Оп. 44. – Д. 153.
12. ЦДООСО. – Ф. 4. – Оп. 49. – Д. 130.
13. ЦДООСО. – Ф. 4. – Оп. 50. – Д. 109.

РАЗДЕЛ II. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ, ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ, ПРАВА И ЭКОНОМИКИ В ШКОЛЬНОМ И ВУЗОВСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378.016:908

DOI: 10.26170/978-5-7186-2094-8_2023_27_24

Анпилогова Татьяна Юрьевна,

кандидат исторических наук, доцент кафедры государственно-правовых дисциплин, Луганский государственный университет имени Владимира Даля; 91022, Россия, Луганская Народная Республика, г. Луганск, квартал Молодежный, 20-а; dana-100@yandex.ru.

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ РОДНОГО КРАЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: историческое краеведение; региональная история; студенты; историко-краеведческая деятельность; гражданско-патриотическая позиция; высшие учебные заведения; родной край

АННОТАЦИЯ. Автором рассмотрены особенности преподавания истории родного края в вузах Луганской Народной Республики. Охарактеризовано значение регионального компонента в контексте изучения отечественной истории, выделены основные тенденции и перспективные направления процесса его реализации. Сделан вывод о влиянии программной и непрограммной форм историко-краеведческой деятельности студенческой молодежи на формирование у нее гражданско-патриотической позиции.

Anpilogova Tatyana Yurievna,

Candidate of History, Associate Professor of the Department State-Legal Disciplines, the Lugansk State University named after Vladimir Dahl, Lugansk, Russia

THE PROBLEM OF STUDYING THE HISTORY OF THE NATIVE LAND IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION OF THE LUGANSK PEOPLE'S REPUBLIC

KEYWORDS: historical local history; regional history; students; historical and local history activities; civil-patriotic position; higher educational institutions; motherland

ABSTRACT. The author considers the features of teaching the history of the native land in the universities of the Lugansk People's Republic. The significance of the regional component in the context of the study of national history is characterized, the main trends and promising directions in the process of its implementation are highlighted. The conclusion is made about the influence of program and non-program forms of historical

and local history activities of student youth on the formation of their civil and patriotic position.

Вхождение в состав Российской Федерации Луганской Народной Республики, закрепленное Федеральным конституционным законом от 4 октября 2022 г., актуализировало проблему ускоренной интеграции республиканской системы образования в образовательное пространство России. В связи с этим одной из наиболее важных задач региональных образовательных учреждений высшего образования стала разработка новой педагогической парадигмы, направленной на формирование гражданско-патриотической позиции средствами исторической науки.

Серьезные трансформации в историческом образовании ЛНР произошли еще в 2014 г. Они были вызваны необходимостью создания собственной системы образования, обусловленной созданием самопровозглашенного государства, взявшего курс на интеграцию с Российской Федерацией. В краткие сроки в вузах региона были разработаны новые учебные планы, рабочие программы учебных дисциплин, учебных и производственных практик; в 2016 г. приняты государственные стандарты образовательных учреждений высшего образования Луганской Народной Республики, ориентированные на аналогичные стандарты РФ.

В контексте произошедших перемен важное значение приобрела проблема изучения студентами истории родного края как отдельного компонента отечественной истории, отсутствующего в программах учебных дисциплин до 2014 г. Содержание курса истории Отечества, введенного в образовательных организациях и вузах ЛНР, представляло собой синтез взаимосвязанных проблем истории России, истории Украины и истории Луганщины. Подобная эклектика объяснялась отсутствием юридических оснований для изначального введения в учебные планы курса истории России в качестве отечественной истории в силу политической непризнанности Луганской и Донецкой Народных Республик.

Следует отметить, что на переходном этапе (с 2014 по 2022 г.) наблюдалась позитивная динамика в увеличении объема историко-краеведческой проблематики в содержательной части учебных дисциплин всех направлений подготовки и профилей государственных образовательных учреждений высшего образования ЛНР. Так, если с 2014 по 2016 гг. в Луганском государственном педагогическом университете трансфер историко-краеведческих знаний осуществлялся исключительно в ходе освоения студентами дисциплины «История Отечества» (с 2018 г. – «История») в объеме 108 часов, то в 2016 г. в вариативную часть учебных планов была введена дисциплина по выбору «История родного края» в объеме двух зачетных единиц (72 часов). В 2021 г. по инициативе МОН ЛНР было принято решение о введении в учебные планы всех университетов, независимо от направления подготовки, электив-

ного курса / факультатива «История и культура Донбасса» с целью углубления знаний студенческой молодежи об истории родного края. Таким образом, на 2023 г. студенты неисторических профилей смогли получать историко-краеведческие знания в рамках изучения минимум двух обязательных дисциплин – «Истории» и «Истории и культуры Донбасса» [1].

В современный период содержание регионального компонента вузовской дисциплины «История» в ЛНР включает в себя процесс исторического развития Донбасса с древнейших времен (примерно 150–100 тысяч лет тому назад) по современный период. Наиболее актуальными проблемами являются такие ее аспекты, как колонизация Луганщины в XVI–XVIII вв., индустриальное развитие Донбасса в XIX – первой половине XX в., революция 1917 г. в Российской империи и события гражданской войны на Луганщине, создание Донецко-Криворожской Республики, Ворошиловградщина в годы Великой Отечественной войны, становление и интеграция в состав Российской Федерации Луганской Народной Республики. Более глубокое изучение указанных тем имеет важное политико-воспитательное и идеологическое значение, поскольку позволяет:

- провести необходимые исторические параллели (между созданием ДКР и ЛНР, народной борьбой в Донбассе с фашистскими оккупантами в годы Великой Отечественной войны и украинскими националистическими формированиями в 2014–2023 гг., ролью Российской империи в промышленном освоении Донбасса в конце XIX – начале XX вв. и ролью Российской Федерации в помощи Донбассу в период военно-политического конфликта 2014 г. и Специальной военной операции 2022 г.);

- осветить наиболее яркие примеры гражданственности и патриотизма жителей Донбасса;

- показать трудовой и боевой подвиг народа Донбасса как составной части единого государства;

- продемонстрировать примеры духовного единства населения Донбасса и жителей других регионов РФ, разделяющих идею единства Русского мира.

Следует отметить, что в переходный период в республике значительно активизировалось изучение истории родного края не только в программной, но и в непрограммной деятельности студенчества. Анализ форм и методов изучения студентами ЛНР истории родного края позволяет выделить следующие тенденции:

- увеличение в учебных планах дисциплин, включающих историко-краеведческий компонент;

- увеличение количества часов, отводимых на изучение историко-краеведческих дисциплин студентами-историками;

- определение приоритетности тем, связанных с героическими веками в истории Луганщины, демонстрирующими социокультурные, экономические и иные связи Донбасса и России;
- увеличение количества тем курсовых и выпускных квалификационных работ, связанных с региональной проблематикой;
- активное использование методов историко-краеведческой работы в процессе прохождения студентами археологической, архивной, музейной, педагогической (производственной) практики;
- обращение к историко-краеведческой проблематике в процессе учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы студентов;
- расширение базы историко-краеведческой деятельности студенчества за счет создания научно-исследовательских, научно-методических, культурно-просветительских, патриотических центров при университетах.

Данные тенденции свидетельствуют о позитивной качественной и количественной динамике развития историко-краеведческой программной и непрограммной деятельности студентов ЛНР, ставшей следствием внедрения новой образовательной парадигмы, нацеленной на расширение знаний студентов об истории родного края – Луганщины, ее исторических связях с Российской Федерацией и роли в отстаивании интересов «русского мира»; совершенствование навыков организации краеведческой работы; формирование гражданской ответственности и патриотизма.

Изучение используемых сегодня практик организации деятельности студенческой молодежи по изучению истории родного края в системе образовательных организаций позволяет констатировать, что наравне с традиционными, давно сложившимися формами эффективно используются новые, интерактивные. Их появление и популяризация были обусловлены новыми тенденциями в системе высшей школы, в частности информатизацией и цифровизацией образовательного пространства, развитием дистанционного обучения, распространением академической мобильности, разнообразием внеучебной работы студенческой молодежи и др.

На основе проведенного анализа организации изучения истории родного края в вузах ЛНР представляется возможным выделить ряд направлений, перспективных для вузов новых субъектов Российской Федерации.

Первым направлением является разработка грамотно скорректированного в курсе истории программного содержания регионального компонента. Важное место в нем должны занимать проблемы, связанные с формированием гражданской ответственности и патриотизма, позволяющие провести исторические параллели между современностью и историческим прошлым. Идеологический ресурс, содержащийся в подобной тематике, будет способствовать совершенствованию современного процесса гражданско-патриотического воспитания, для реализации которого, с точки

зрения Е. И. Тихомировой, необходимо: во-первых, многогранно изучать и целенаправленно формировать потребности детей и молодежи в расширении своих знаний по истории Родины, традиций своего народа, истории своей семьи и самого себя как субъекта социума; во-вторых, активно и самостоятельно осваивать социально ориентированную деятельность во благо других людей, своей Родины, своей семьи; в-третьих, развивать свои гражданско-патриотические чувства как неравнодушного человека, способного откликаться на события, сопереживать, сочувствовать, соучаствовать [2, с. 60].

Вторым перспективным направлением выступает широкое использование краеведческого подхода в ходе изучения смежных с историей дисциплин, реализация междисциплинарных и межкурсовых связей в процессе изучения исторического краеведения. Успешный опыт подобной деятельности был накоплен учеными и педагогами-практиками в 1970-е – 1980-е гг.

Межпредметность, прочно вошедшая сегодня в лексикон современных педагогов, в советский период была направлена на формирование у студентов и школьников марксистско-ленинской убежденности, развитие ответственности за судьбу «социалистической Родины». Учебная дисциплина «История», имеющая сложную, многоступенчатую структуру и тесные связи с рядом гуманитарных наук, направленных на глубокое усвоение обучающимися сущности исторического процесса, предоставляла возможности для успешного формирования межпредметных связей «внутри каждого исторического курса (внутрикурсовые связи), между отдельными курсами истории (межкурсовые связи) и связей с другими учебными предметами (межпредметные связи) [3, с. 4]. По принципу межпредметности велось и преподавание исторических дисциплин в системе советских педагогических вузов. Подготовка будущих учителей к реализации межпредметных связей осуществлялась последовательно и поэтапно: первый этап был ознакомительным, второй предполагал обучение планированию возможных логических связей между отдельными учебными предметами и внутри каждого из них, третий – реальное использование межпредметных и внутрипредметных связей на учебных занятиях и во время внеучебной работы [3, с. 85].

Анализируя возможности установления межпредметных связей во время обучения истории, исследователь Н.Н. Лысенко утверждал, что «правильность и целесообразность рассмотрения истории союзной республики в тесной логической связи и хронологической последовательности с материалом общего курса истории СССР соответствует основному принципу советской школы: изучению истории союзной республики через раскрытие общности исторических судеб народов многонациональ-

ной Родины». Такой подход определял успешность интернационального и патриотического воспитания учащихся [4, с. 19].

Основываясь на опыте и научных разработках советских ученых-методистов, имевших своей целью обеспечение демонстрации органического единства при раскрытии содержания событий в курсе истории СССР и истории союзных республик, можно выделить несколько эффективных способов использования межпредметных связей при обучении региональной истории в контексте истории современной России. К ним относятся:

- повторение материала по истории родного края не только в рамках одноименного курса/факультатива, но и при изучении курса отечественной истории;

- сопоставление причинно-следственных связей основных понятий и закономерностей, синхронизация дат по курсу отечественной истории и истории родного края;

- раскрытие местных исторических событий и фактов на основе уже изученных студентами общих закономерностей развития государства и, наоборот, углубление понимания общих понятий и закономерностей на основании их конкретизации отдельными яркими фактами региональной истории.

Процесс использования межкурсовых связей обеспечивает интеграцию материала региональной истории в общий курс отечественной истории. При этом особый акцент необходимо делать на идеологически значимых темах, составляющих основу исторической памяти, – создании единого союза суверенных советских республик, общей победе советского народа в Великой Отечественной войне, Специальной военной операции по освобождению Донбасса и т. д.

К преимуществам использования краеведческого подхода познавательного и воспитательного характера в процессе обучения истории, по мнению А. А. Вагина, относятся следующие:

- его привлечение способствует конкретизации исторических фактов, созданию исторических представлений, а, следовательно, повышению качества знаний;

- использование на занятиях местного материала создает своеобразную психологическую ситуацию, характеризующуюся «живым ощущением» исторического прошлого;

- краеведческий подход позволяет вести учащихся от близких, доступных непосредственному наблюдению фактов к глубоким выводам и обобщениям исторической науки, т. е. позволяет организовать процесс познания наиболее естественным путем;

– открывает широкие возможности для самостоятельной умственной деятельности учащихся, для внесения в нее элементов поиска на наиболее доступном и близком материале;

– связь курса истории с внеучебной (внеклассной) краеведческой работой позволяет чаще применять знания и умения, приобретенные школьниками и студентами в краеведческих кружках, походах и экскурсиях, к изучению нового программного материала, а также установлению межпредметных и междурсовых связей;

– краеведческая работа практически вводит обучающихся в многообразные отношения с населением края, стимулирует их участие школьников в общественной жизни;

– краеведческая работа играет важную роль в воспитании социального патриотизма [5, с. 298–299].

В качестве третьего перспективного условия развития исторического образования следует рассматривать увеличение объема регионального компонента в учебных планах и программах дисциплин. При этом необходимо учитывать, что введение в учебные планы отдельного курса истории родного края наряду с курсом всеобщей истории позволяет обеспечить цельное восприятие студентами исторических фактов как цепи взаимосвязанных понятий. Включение же отдельных историко-краеведческих тем в курс истории, содержание которого с 2022 г. объединило в своей структуре всеобщую и отечественную историю, будет способствовать нивелированию причинно-следственных связей между событиями региональной истории, ухудшению системного восприятия краеведческого материала.

Четвертое перспективное направление развития исторического образования в системе вуза состоит в необходимости применения широкого спектра непрограммной историко-краеведческой деятельности студентов. Ее реализация позволяет:

– сохранить этнорегиональную идентичность студенчества конкретного региона;

– соединить (синтезировать) традиционные методы, базирующиеся на чувственном восприятии, с инновационными, позволяющими максимально упростить и интенсифицировать процесс усвоения и накопления знаний по истории родного края каждым студентом согласно его индивидуальной траектории развития;

– сформировать навыки самостоятельности и самообслуживания;

– обеспечить освоение ряда универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций;

– обеспечить создание устойчивой системы гражданско-патриотического воспитания;

– способствовать сохранению исторической памяти путем представления знаний о малой Родине как части Отечества в целом.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что неотъемлемым элементом изучения отечественной истории студентами вузов является освоение региональной истории. Условия становления системы образования ЛНР и ДНР в переходный период (2014–2022 гг.) обусловили появление ряда особенностей в процессе развития современного исторического образования на Донбассе. Введение новой педагогической парадигмы обусловило появление определенных идеологических доминант в содержании историко-краеведческой деятельности студенчества, обновление и расширение форм работы. Разнообразие методов программной и непрограммной историко-краеведческой работы позволяет максимально использовать потенциал исторического краеведения в ходе формирования гражданско-патриотической позиции современной молодежи, обучающейся в высшей школе. Представленный опыт организации обучения истории родного края в вузах ЛНР может быть эффективно использован в условиях становления системы высшего образования новых субъектов Российской Федерации.

Список литературы

1. Учебный план направления подготовки «История» Луганского государственного педагогического университета на 2022/2023 уч. г. Луганск, 2022. 15 л.; Учебный план направления подготовки 46.03.01 «История» (профиль «Историко-культурная деятельность») на 2021/2022 уч. г. Луганск, 2021. 15 л.; Учебный план направления подготовки 6.020302 «История» Луганского государственного педагогического университета на 2014/2015 уч. г. – Луганск, 2014. – 3 с.
2. Тихомирова Е. И. Стратегия развития и перспективы исследования гражданско-патриотического воспитания детей и молодёжи в 21 веке // Гражданско-патриотическое воспитание детей и молодёжи в 21 веке как ресурс личностного развития человека: традиции, инновации, перспективы исследования: материалы Всероссийского научно-исследовательского, методического семинара-практикума с международным участием (7–9 февраля 2018 г.) / сост. и отв. ред. Е. И. Тихомирова. – Самара, 2018. – С. 57–65.
3. Румянцева Д. И. Межпредметные связи при изучении истории. – К., 1984. – 151 с.
4. Лысенко Н. Н. Методические пути связи преподавания истории союзной республики с общим курсом отечественной истории // Из опыта обучения истории союзной республики / под ред. Н. П. Кузина, А. Г. Колоскова, Е. П. Лаврова. – М., 1979. – С. 5–19.
5. Вагин А. А. Методика обучения истории в школе. – М., 1972. – 351 с.

Бакина Полина Николаевна,

магистрант, Уральский государственный педагогический университет;
620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; bakinap@list.ru

Антонова Анна Валерьевна,

старший преподаватель кафедры всеобщей истории и методики преподавания исторических дисциплин, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; av-spirit@mail.ru

КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ ИСТОРИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: критическое мышление; познавательная активность; познавательная деятельность; методика преподавания истории; уроки истории; школьники; педагогические технологии

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается сущность и особенности технологии развития критического мышления, а также обобщается практический опыт применения данной технологии на уроках истории, представленный в сети Интернет.

Bakina Polina Nikolaevna,

Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Antonova AnnaValerievna,

Senior Lecturer of the Department of World History and Methods of Teaching Historical Disciplines, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

CRITICAL THINKING AS A TOOL OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN THE HISTORY LESSON

KEYWORDS: critical thinking; cognitive activity; cognitive activity; methods of teaching history; history lessons; pupils; pedagogical technologies

ABSTRACT. The article discusses the essence and features of the technology for the development of critical thinking, and also summarizes the practical experience of using this technology in history lessons, presented on the Internet.

Согласно «Концепции преподавания Истории России» основной «целью школьного исторического образования является формирование и развитие личности обучающегося, способного к самоидентификации и определению своих ценностных ориентиров на основе осмысления и освоения исторического опыта своей страны и человечества в целом, активно и творчески применяющего исторические знания и предметные умения в учебной и социальной практике» [2, с. 6]. Достижение этой цели возможно в том числе и посредством активного использования техно-

логии развития критического мышления в процессе обучения истории в школе.

Данная технология начала активно применяться в российском школьном образовании с конца 1990-х годов. Суть технологии состоит в реализации на уроке трех этапов (фаз): вызов, (пробуждение), осмысление новой информации, рефлексия, а также соблюдения определенных условий: «активность участников процесса, разрешение высказывать разнообразные «рискованные» идеи» [3, с. 13–14].

Стадия «Вызова» предполагает активизацию и мотивацию обучающихся по изучению новой темы. На стадии «Осмысления» происходит «непосредственная работа с информацией, причем приемы и методы ТРКМ позволяют сохранить активность ученика, сделать чтение или слушание осмысленным» [3, с. 14]. На стадии «Рефлексия» «информация анализируется, интерпретируется, творчески перерабатывается» [3, с. 14].

Согласно И. В. Муштавинской, «критическое мышление – открытое рефлексивное оценочное мышление. Развитие навыков критического мышления позволяет найти свой собственный образовательный маршрут как при изучении отдельных тем, решении отдельных вопросов, так и для решения задач образования в целом: развитие способности к самореализации и дальнейшему самообразованию» [3, с. 16].

Критическое мышление имеют свои особенности:

- «осознанность является системообразующим свойством, поскольку существенной чертой критического мышления является высокая степень осознанности собственных умственных действий, пристальное внимание к ним. Осознанность делает реализацию других свойств критического мышления, которые опираются на нее и вытекают из нее» [4];

- «самостоятельность характеризуется умением человека ставить новые задачи и решать их, не пользуясь помощью других людей» [4];

- «рефлексивность». Критическое мышление и рефлексия неразрывно связаны между собой. Рефлексия просто невозможна без критического мышления, так как не будет детального анализа деятельности.

Технология критического мышления позволяет с помощью определенных приемов научить ученика выстраивать причинно-следственные связи, анализировать информацию, решать нестандартные задачи.

Для формирования критического мышления необходимо развивать у ученика следующие качества:

- «готовность к планированию. Мысли часто возникают хаотично. Важно упорядочить их, выстроить последовательность изложения. Упорядоченность мысли – признак уверенности» [5];

- «гибкость. Если учащийся не готов воспринимать идеи других, он никогда не сможет стать генератором собственных идей и мыслей. Гиб-

кость позволяет подождать с вынесением суждения, пока ученик не обладает разнообразной информацией» [5];

– «настойчивость. Часто, сталкиваясь с трудной задачей, мы откладываем ее решение на потом. Вырабатывая настойчивость в напряжении ума, ученик обязательно добьется гораздо лучших результатов в обучении» [5];

– «готовность исправлять свои ошибки. Критически мыслящий человек не будет оправдывать свои неправильные решения, а сделает выводы, воспользуется ошибкой для продолжения обучения» [5].

Для того чтобы развить критическое мышление одних усилий со стороны ребенка будет недостаточно, поэтому необходима помощь учителя как координатора действий ребенка, поскольку урок – это совместная деятельность учителя и ученика. Какие действия должен предпринять учитель в этой ситуации?

Во-первых, активно использовать групповые формы работы, так как работая со своими одноклассниками ученики учатся мыслить совместно, обсуждать разные точки зрения и приходить к решению познавательной задачи.

Во-вторых, стимулировать творческие способности у обучающихся (не нужно давать ученикам готовых решений, а предлагать ученикам найти самостоятельно ответ на поставленный вопрос, активизируя и креативное мышление).

В-третьих, использовать дискуссионные формы работы, так как «они помогают не только четко сформулировать свое отношение к проблеме, но и аргументированно его высказать» [6].

Критическое мышление – это важный навык, который формируется на протяжении всей своей жизни так как человек сталкивается с большим количеством информации, которую нужно уметь грамотно отбирать и анализировать. Навык критического мышления позволяет взглянуть на любую ситуацию с разных сторон. Одна и та же ситуация может казаться разной за счет смены акцента внимания от главного к деталям. Что касается образования то здесь умение ребенка критически мыслить просто необходимо для понимания фактов, формирования адекватной оценки исторической личности, например, изучаем эпоху дворцовых переворотов главной исторической персоналией этой эпохи является Екатерина II довольно противоречивая личность, ее нельзя рассматривать только с отрицательной или только с положительной стороны, это неправильно, потому что в том случае у ребенка сформируется однобокое представление о деятеле, мы должны озвучить ученику как сильные так и слабые стороны любого исторического деятеля, например, Екатерины II, тем самым даем ученику пищу для размышления, развиваем критическое мышление предлагая нестандартные задачи, для решения которых нужно

детально проанализировать эпоху правления Екатерины II, чтобы в дальнейшем дать объективную оценку деятельности и понять причинно-следственные связи тех событий, которые происходили в ее правление. _

О том, почему так важно развивать навык критического мышления у школьников? Насколько эффективна технология критического мышления на уроке истории? Найти ответы на эти вопросы поможет анализ практического опыта учителя истории и обществознания Ковалько Ольги Александровны, представленного в статье «Развитие критического мышления обучающихся на уроках обществознания и истории». В данной статье автор раскрывает тему урока: «Либеральные начинания в царствование Александра I. Реформаторская деятельность М. М. Сперанского».

На стадии осмысления учитель предлагает классу «познакомиться с характеристикой Александра (раздаточный материал). При чтении учащиеся используют маркировочные значки: (приём «Инсерт»). Значки ставят у абзаца, предложения, слова» [1].

Характеристика Александра I (текст № 1 для обучающихся): «старший сын императора Павла Александр был человеком нового века. Во всяком случае, он живо интересовался идеями своего времени, примеряя их к российской действительности. Эти идеи являлись, с одной стороны, наследством его бабки Екатерины II, с другой – он впитывал их во время занятий со своим воспитателем Ф. Лагарпом. Учеба у знаменитого швейцарца заставила великого князя относиться к крепостничеству и грубому деспотизму с безразличностью просвещенного европейца. Именно поэтому Александр I пытался бороться с ними на протяжении почти всего своего царствования. Правда, об истинных намерениях императора судить очень трудно, так как он с детства отличался великолепными актерскими способностями, замешанными на изрядном лицемерии» [1].

Текст № 2: «Александр неплохо разбирался в людях, но видел в них лишь инструмент для достижения целей, поставленных им самим. Желание оставить свой след в истории, подозрительность, актерство, может быть и необходимые для политика, временами принимали у императора такие размеры, что отталкивали от него серьезных реформаторов. К тому же на протяжении всего царствования у Александра не обнаруживалось программы преобразований» и др. [1].

Текст № 3: «П. А. Строганов отмечал: “Император взшел на трон с наилучшими намерениями – утвердить порядок на возможно наилучших основаниях; но его связывают личная неопытность и вялая, ленивая натура...”

А. Чарторыйский, друг царя, писал: “Император любил внешние формы свободы, как можно любить представление... Он охотно согласился бы, чтобы каждый был свободен, лишь бы все добровольно исполняли бы его волю”.

Со временем Александр все больше входил во вкус самодержавного правления. Однажды он накричал на Г.Р. Державина: “Ты все хочешь учить, а я – самодержавный царь и хочу, чтобы было так, а не иначе”.

В его деятельности всегда преобладали красивые слова, за которыми трудно разглядеть реальные дела. Современники называли его сфинксом, неразгаданным до гроба» [1].

После знакомства с предложенной характеристикой императора обучающиеся должны сделать вывод о том, что многие личностные качества Александра I являлись препятствием в осуществлении предложенных проектов, так как у него не было должного опыта, двойственность натуры, желание произвести впечатление, скрытность, желание сохранить власть тоже накладывали свой отпечаток на его деятельность.

О. А. Ковалько отмечает, что применение приема «Инсерт» показало, что:

- 1,7% учащихся отметили знаком «V» предложение, где сообщалось, что Александр I – сын Павла I и внук Екатерины II;

- почти все учащиеся, 100%, отметили знаком «-» абзацы, где говорится о взаимоотношениях отца и сына и участии Александра I в заговоре против отца, Павла I;

- 3,8% учащихся поставили знак «+» у предложения «Император любил внешние формы свободы, как можно любить представление... Он охотно согласился бы, чтобы каждый был свободен, лишь бы все добровольно исполняли бы его волю»;

- 90% учащихся поставили знак «?» у предложения «Современники называли его сфинксом, неразгаданным до гроба», т. е. почти все учащиеся хотели бы узнать больше об Александре I [1].

Представленный в статье практический опыт по применению технологии критического мышления на уроках истории позволяет авторам сделать вывод о том, что приемы данной технологии, применяемые учителями истории на своих уроках, способствуют более эффективному усвоению исторического материала. Так как ученики заинтересованы в том, чтобы получить знания, соответственно они вместе с учителем проводят подробный анализ деятельности, выделяя сильные, слабые стороны, намечая новые цели, продолжают погружаться в необыкновенное историческое пространство. Только благодаря совместным усилиям учителя и желанию ученика развиваться, познавать мир истории формируется навык критического мышления, овладев которым обучающийся в дальнейшем сможет анализировать любую деятельность, в том числе учебную, при помощи детальной рефлексии. Если ученик умеет критически мыслить, а значит и рефлексировать свою деятельность на уроке. Например, в самостоятельном анализе результатов своей деятельности самим учеником «Что получилось? Достиг ли той цели, которую ста-

вил?» Или наоборот «Сегодня у меня не все получилось, нужно учить еще». Если ученик с урока истории уходит с желанием стать лучше, у него остались вопросы, которые он хочет изучить глубже или поработать над ошибками, то навык критического мышления у ребенка сформирован, урок удался... А значит и познавательный интерес к изучению истории будет повышаться и крепнуть, проявляясь, в самостоятельном и активном постижении новых горизонтов исторического прошлого.

Список литературы

1. Ковалько О. А. Развитие критического мышления обучающихся на уроках обществознания и истории» // Педагогическая академия современного образования. — URL: <https://xn--80aakcbvmvw9p.xn--p1ai/%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BA%D0%BE-%D0%BE-%D0%B0-%D0%BA%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B5-%D0%BC%D1%8B%D1%88%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5/> (дата обращения: 01.02.2023).
2. Концепция преподавания учебного курса «история России» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы. Утверждена решением коллегии Министерства просвещения Российской Федерации. протокол от 23 октября 2020 г. № ПК-1вн. — 100 с. // Минпросвещения России [сайт]. — URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b12aa655a39f6016af3974a98620bc34/download/3243>.
3. Муштавинская И. В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: учеб.-метод. пособие. — СПб.: КАРО, 2009. — 144 с.
4. Теория развития критического мышления. — URL: https://infofarm.ru/alphabet_index/t/teoriya-razvitiya-kriticheskogo-myshlen.html.
5. Технология критического мышления в условиях реализации ФГОС. — URL: <https://infourok.ru/statya-tehnologiya-kriticheskogo-mishleniya-3187722.html>.
6. NUR.KZ. Что такое критическое мышление в педагогике. — URL: <https://www.nur.kz/family/school/1779248-cto-takoe-kriticeskoe-myslenie-v-pedagogike/>.

Бородина Ольга Анатольевна,

учитель русского языка и литературы, магистр филологического образования, МАОУ СОШ № 4 с УИОП Асбестовский городской округ; 624260, Россия, г. Асбест, пр-т Ленина, 26/3; olqa2501@mail.ru

УЧАСТИЕ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ – ПУТЬ ПОЗНАНИЯ ИСТОРИИ РОДНОГО КРАЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: метод проектов; проектная деятельность; школьные проекты; нравственное воспитание; родной край; краеведение; патриотическое воспитание

АННОТАЦИЯ. В работе представлен опыт проектной деятельности школьников и педагога по формированию нравственных качеств обучающихся, воспитанию патриотизма подрастающего поколения, культуры толерантности, познания себя и мира.

Borodina Olga Anatolyevna,

Teacher of Russian Language and Literature, Master of Philological Education, Secondary School No. 4 with UIOP Asbest city district, Asbest, Russia

PARTICIPATION OF SCHOOLCHILDREN IN PROJECT ACTIVITIES IS A WAY OF LEARNING THE HISTORY OF THEIR NATIVE LAND

KEYWORDS: project method; project activity; school projects; moral education; motherland; local history; patriotic education

ABSTRACT. The paper presents the experience of project activities of schoolchildren and teachers on the formation of moral qualities of students, education of patriotism of the younger generation, culture of tolerance, self-knowledge and the world.

Проект – это метод обучения и воспитания. Может применяться на уроке и во внеурочное время. Ориентирован на достижение целей самих учащихся и дает детям опыт научной, познавательной, коммуникативной, исследовательской деятельности, опыт саморазвития и самообразования.

Одним из направлений организации проектной деятельности является – родословие – преемство поколений. Однокоренные слова к этому слову: род, родимая, Родина, родная, родинка, родины, день рождения, родитель, родить, родиться, родич, родник, сродниться... Общая часть – корень род. Сегодня есть общества, целью которых является изучение истории родов и семей, популяризации и пропаганды генеалогических знаний. На Урале – это Уральское историко-родословное. История рода – объединяет людей в самое тесное сообщество, именуемое семьей. Родовое чувство способствует формированию характера человека. В семьях, где существует понятие «фамильная честь», передаются трудолюбие, благородство, любовь к ближнему, самоотверженность. Это нравственная

основа характера личности. Сила рода познается при сборе и систематизации сведений о предках. Человек пытается осмыслить причины тех или иных своих поступков, ищет их в наследственных семейных чертах характера.

Проект «Мои родные люди» (материалы из проекта)

Цель исследования: рассказать о жизненном пути представителей моего рода на протяжении 100 лет.

Задачи:

- узнать о науке генеалогии, ее связях с другими науками;
- рассказать о первом законе генеалогии, выполнить его в своём проекте;
- научиться работать с семейным архивом;
- провести опрос моих родственников, собрать информацию о роде Темеровых;
- оформить генеалогическое древо семьи,
- узнать о происхождении фамилии Темеровых;
- рассказать о солдатах семьи Темеровых.

Объект исследования: родословная моей семьи.

Предмет исследования: описание родословной семьи.

Методы исследования: поисковый, описательный, метод анализа и обобщения, опрос.

Материал для исследования: 1) материалы домашнего архива; 2) фотографии семейного альбома, архивные документы.

№	Мероприятие	Дата	Ответственные
1	Выбор темы исследования, Обоснование её актуальности, постановка целей и задач исследования	Октябрь 2017	Темерова Ксения Бородина Ольга Анатолевна
2	Выбор методов исследования и Источников	Октябрь 2017	Темерова Ксюша, Бородина Ольга Анатолевна
3	Составление плана работы Коррекция плана	Октябрь 2017 Сентябрь 2019	Темерова Ксюша, Бородина Ольга Анатолевна
4	Всероссийский конкурс генеалогических исследований «Моя Родословная»	Ноябрь 2016 Октябрь 2017, 2018	Темерова Ксюша, родители
5	Чтение книги К. Досика «Морская пехота» Чтение книги Калистратовой «Моя родословная»	Декабрь 2016 2019	Темерова Ксюша, мама Темерова Ана- стасия, папа Иван Темеров

6	Всероссийский конкурс «Россия всегда славилась отважными героями»	Январь 2017	Темерова Ксюша, Бородин Ольга Анатолевна
7	Школьная НПК Городская НПК	Февраль Март ежегодно	Темерова Ксюша, Бородин Ольга Анатолевна
8	Посещение музея школы № 8 г. Асбест	Март 2018	Темерова Ксения
9	Посещение музея во Дворце Культуры города Асбеста	Апрель 2019	Темерова Ксения
10	Написание статьи на сайт школы № 4	Февраль 202017, 2018	Темерова Ксения
11	Взаимодействие с Советом солдатских матерей Беседы с Темеровым Я. А., отцом моего дяди Темерова Д.	В течение года	Темерова Ксюша
12	Продолжение работы над проектом	Лето 2018, 2019	Темерова Ксюша
13	Классные часы	3 сентября 2018, 23 февраля и 9 мая 2019, 2020	Темерова Ксюша, Бородин Ольга Анатолевна
14	Участие в областном форуме- конкурсе «Уральский характер»	Май 2020	Темерова Ксения
15	Участие в 16 научно-практической конференции «Возрождение родослов- ных традиций» ГО Рефтинский	13 февраля 2021	Темерова Ксения, родители

Есть и другие проекты, связанные с семьей: «Моя страна – моя семья», «Родом из Камышлова», «История моей семьи и страны». А также есть проекты, выполненные детьми, приехавшими из Узбекистана: «Песнь об Узбекистане», «Мой Самарканд», «Путешествие по базару». Материал последних проектов собирался в летние каникулы, когда дети гостили у родственников в Узбекистане.

Другим направлением моей деятельности с обучающимися является «Лики многонационального Урала». Приобщение талантливых и способных ребят к научно-исследовательской деятельности в проекте «Урал многонациональный», к разработке собственных проектов и выполнению творческих позволяет создать благоприятные условия для формирования нравственных качеств подростков, создает условия для воспитания настоящих патриотов. Взаимодействуя с Областной станцией туризма и краеведения, обучающиеся на протяжении многих лет принимают активное участие в областной экспедиции «Лики многонационального Урала»,

в областном конкурсе «Содружество культур», в областном фестивале «Урал объединяет народы». Работая по данному направлению, могу с уверенностью сказать, что обучающиеся с интересом изучают материал, связанный с историей семьи, города; с народной культурой, особенно когда сами являются участниками творческого процесса. Повышается их культурный уровень, культура речи, возникает потребность в получении новых знаний о Родине, о народных традициях. Все это очень важно для формирования патриотов, достойных граждан своего Отечества. Экспедиция способствует развитию культуры толерантности уральских школьников, воспитывает нравственные качества.

Проект «Ловец снов по-уральски» (материалы из проекта)

Цель: обратить внимание школьников на сохранение народных традиций и мотивировать.

Задачи:

- дать определение, что такое оберег;
- познакомиться с оберегами разных народов;
- собранной информацией об оберегах, их историей и значимости поделиться с одноклассниками;
- провести анкетирование сверстников с целью сбора информации о будущем мастер-классе;
- подготовиться и провести мастер-класс «Ловец снов»;
- развивать детское творчество;
- воспитывать в нашем коллективе дружбу и понимание;
- мотивировать сверстников на коллективно-творческие дела.

Объект исследования: ловушка для снов.

Предмет исследования: описание технологии изготовления ловушки для снов.

Методы исследования: анализ информации, описание (классификация, обобщение).

Практическая ценность работы заключается в том, что данное изделие можно использовать в качестве подарка близким людям; оно хорошо сочетается с любым дизайном интерьера; на изготовление такой работы не требуются больших затрат денежных средств.

Актуальность. В Год сохранения культуры народов России, в рамках областной программы Патриотического воспитания, формирования нашего дружного коллектива проект играет значимую роль. Расширяются знания о народах и их традициях, нам это интересно, мы любим нашу Родину, у нас рождается желание делать все вместе.

№	Мероприятие	Дата	Ответственный
1	Анкетирование	май 2021	Пахряева Анастасия
2	Подготовительный этап: сбор веточек	Август 2021	Пахряева Анастасия, Березин Борислав
3	Подготовительный этап: выбор пряжи	Сентябрь 2021	Пахряева Анастасия, родители 6 В
4	Подготовительный этап: презентация по этапам	Август 2021	Пахряева Анастасия
5	Основной этап: мастер-класс	Сентябрь 2021	Пахряева Анастасия, Бородин О. А.
6	Заключительный этап: вы- ставка оберегов, заметка на сайте школы, презентация для родителей	Октябрь 2021	Пахряева Анастасия, Бородин О. А.
7	Участие в областном конкур- се «Содружество культур» Видеоролик	Ноябрь 2021	Пахряева Анастасия, Бородин О. А.
8	Участие в областном фести- вале «Урал объединяет народы»	Ноябрь 2021	Бородин О. А.
9	Экскурсия в этнопарк «Зов предков»	Ноябрь 2021	Бородин О. А.
10	Выступление на классном часе, проведение мастер- класса в 6 б классе	Январь 2022 Март 2022	Пахряева Анастасия

Слова автора проекта – шестиклассницы: «В своей работе я представила некоторые традиции и верования славян, индейского народа, народов Сибири и уральского народа манси. Особенно обратила внимание на оберег “Ловец снов” у этих народов. Мои одноклассники считают, что такую работу, действительно, лучше сделать своими руками – это дешево, оригинально. Кто-то из нас повесил оберег в своей комнате, кто-то подарил бабушке, подарили и классному руководителю».

Исследовательская работа «Гидронимы Урала» (материалы из проекта)

В данной работе рассмотрен материал об одном из видов топонимов – гидронимы.

Цель: обратить внимание сверстников на географические названия как слова-отражения эпохи.

Задачи:

- дать определение гидронимам;
- познакомиться с топонимическим словарем Свердловской области;
- научиться работать со словарем;
- рассказать о некоторых гидронимах, в том числе Асбестовского района;

– прочитать легенды о некоторых гидронимах, пересказать их одноклассникам на уроках родного языка;

– научиться оформлять работу.

Методы: поиск, обобщение, анализ.

Теоретическая значимость: данное исследование углубляет у ребят знания по лингвистике, этнографии, учит работать со словарем, пополняет словарный запас.

Практическая значимость: данный материал можно использовать на уроках русского языка, литературы, географии, в музейном уголке, для классного часа или викторины.

Актуальность: Урал – многонациональный край. Изучение топонимов не только углубляет знания по лингвистике, но и подтверждает, что люди, проживающие на Урале, единый народ. И как красив язык каждого народа. Зеркало нашей истории и нашей жизни – вот что такое топонимия. Именно поэтому «язык земли» интересует многих – языковедов и историков, географов и топографов, краеведов и туристов и вообще всех, кому дорог родной край.

Слова автора проекта: «Поставленная цель выполнена. Мои одноклассники заинтересовались историей и толкованием географических названий. Они с удовольствием работали со словарями и делились прочитанным».

Проект «Дорогами легенд» (материалы из проекта)

Древние мифы и легенды, – сказал в одном из интервью Ч. Айтматов, – помогают нам увидеть современность глазами наших далеких предшественников... Это обогащает нас, позволяет нам разглядеть ушедшее...

Актуальность: ритм жизни ускоряется, и всё острее ощущается потребность окунуться в нравственный мир наших предков, почерпнуть в прошлом знания, мудрость, обогатиться правилами и заветами, проверенными жизнью многих поколений.

Задачи:

- показать, как в легендах отражена историческая эпоха;
- познакомить одноклассников с уральскими легендами;
- назвать особенности уральских легенд, их тематику;
- составить карту этнографического маршрута «Дорогами легенд»;
- оформить онлайн-маршрут на сайте izi.travel;
- укрепить любовь к малой Родине, интерес к истории родного края и чтению книг, желание заниматься исследованиями.

Объект исследования: легенды Урала.

Предмет исследования: чтение вслух и описание уральских легенд. Методы исследования: поисковый, описательный, метод анализа и обобщения.

Практическая значимость: материалы работы могут быть использованы на уроках литературы, участие в экспедиции позволит научиться собирать «живое слово», любить Родину, гордиться её прошлым и настоящим. Возрастная категория: 7–11 класс, родители, педагоги.

№	Название мероприятия	Сроки	Ответственные
1	Составление плана работы Коррекция плана работы	Ноябрь 2018 Сентябрь 2019	Лебедева Екатерина, Бородин Ольга Анатольевна (учитель)
2	Накопление фактического материала	В течение 2018– 2019 гг.	Лебедева Екатерина
3	Туристическая карта	Осень 2019 года	Лебедева Екатерина, одноклассники
4	Чтение и запись легенд	В течение 2018– 2019 гг.	Лебедева Екатерина Участники проекта
5	Участие в экспедиции «Лики многонационального Урала»	ежегодно	Лебедева Екатерина, Кудрявцева Екатерина, Казанцева Анастасия, Бородин Ольга Анатольевна (учитель), Участники экспедиции
6	Областной конкурс «Содружество культур»	Октябрь 2020	Лебедева Екатерина
7	Областной фестиваль «Урал объединяет народы»	Ноябрь 2018, 2019	«Дворец Молодежи»
8	Подготовка и участие в НПК Каменный пояс по направлению «Урал многонациональный»	Январь – Февраль 2020, 2021	Лебедева Екатерина, Бородин Ольга Анатольевна (учитель)
9	Экскурсии в музеи, на природу	Каникулы	Лебедева Екатерина
10	Школьный фестиваль «Урал – наш дом»	Ноябрь 2019, 2020	Лебедева Екатерина Участники экспедиции
11	Восьмая международная юношеская научная конференция «Реформаторы и революционеры в русской истории» г. Санкт-Петербург	Февраль 2021	Лебедева Екатерина, Бородин Ольга Анатольевна (учитель)

Свердловская область – край поистине уникальный. Здесь встречаются континенты, здесь Запад подаёт руку Востоку, здесь смыкаются цивилизации и культуры, здесь люди 180 национальностей проживают в дружбе и сотрудничестве, искреннем уважении друг к другу.

Проект «Мир манси» (материалы из проекта)

Чтобы сохранить малые народы, их дух, культуру, 2022 год объявлен Годом культурного наследия народов России. Но не только в этот год прошлое нужно помнить каждому из нас. Настоящие люди всегда с уважением относятся ко всем проживающим рядом народам. Этнографы, краеведы, геологи, литераторы, филологи, путешественники, педагоги и мы, дети, понимаем, что каждый народ и каждый человек самобытен и интересен. И не должно быть потерянных и забытых народов.

Цель: привлечь внимание общества к проблеме сохранения культуры народа манси, рассказать как можно больше о его малоизвестном, но удивительном жизненном укладе.

Задачи:

– узнать прошлое и настоящее устройство жизни коренного народа Урала манси;

– познакомиться с историей и деятельностью этнопарка «Земля предков»;

– вместе с одноклассниками организовать заочную экскурсию в этнопарк «Земля предков»;

– воспитывать в сверстниках дружелюбность, толерантность, любовь к народам России, желание сохранять память о прошлом.

Объект исследования: народ манси.

Предмет исследования: быт и традиции коренного народа Урала.

Методы исследования: поисковый, описательный, сравнительный, обобщения, опрос.

Актуальность: для моих сверстников манси является почти неизвестным народом. Они будут узнавать новое для себя: традиции, происхождение и быт коренного народа Урала. Исходя из того, что мы, подрастающее поколение, сможем сохранить историю этого народа, манси будет возрождаться, это позволит у современных людей воспитать культуру толерантности.

Практическая значимость: вся информация будет рассказываться и показываться на классных часах, на уроках литературы и родного языка; на родительских собраниях мы расскажем о судьбе знаменитых людей народа манси. А также мы посетим этнопарк «Зов предков» и подготовим заочную экскурсию о народе манси для обучающихся школы № 4.

№	Название мероприятия	Сроки	Ответственные
1	Выбор темы исследования, обоснование её актуальности	Сентябрь 2021 год	Куляшова Анастасия Бородина Ольга Анатольевна
2	Постановка целей и задач исследования. Выбор методов исследования	Сентябрь 2021 год	Куляшова Анастасия Бородина Ольга Анатольевна

3	Отбор литературы и её изучение	Октябрь 2021 – февраль 2022	Куляшова Анастасия Бородина Ольга Анатолевна
4	Составление плана работы Коррекция плана работы	Октябрь 2021 – Февраль 2022	Куляшова Анастасия Бородина Ольга Анатолевна
5	Накопление фактического материала	Сентябрь 2021 – Февраль 2022	Куляшова Анастасия Бородина Ольга Анатолевна
6	Посещение этнографического парка «Зов предков» в г. Екатеринбург	Октябрь 2021	Куляшова Анастасия Бородина Ольга Анатолевна, Дворец Молодежи г. Екатеринбург
7	Чтение книги «К Уральским манси»	Октябрь 2021 – Январь 2022	Куляшова Анастасия Бородина Ольга Анатолевна
8	Разработка заочной экскурсии «Земля предков», размещение в социальных сетях готового продукта	Ноябрь 2021 – Февраль 2022	Куляшова Анастасия Бородина Ольга Анатолевна
9	Переписка с образовательными учреждениями, в которых учатся дети манси	Февраль 2022	Куляшова Анастасия
10	Классные часы по школьному плану мероприятий в рамках Года культурного наследия народов России	Февраль, сентябрь 2022	Куляшова Анастасия Бородина Ольга Анатолевна
11	Международный день родного языка	21 февраля 2022	Куляшова Анастасия Бородина Ольга Анатолевна
12	Участие в конкурсе-форуме «Уральский характер»	Апрель 2022	Куляшова Анастасия Бородина Ольга Анатолевна
13	Участие в НПК Пушкинский Дом «Поколение как сюжет»	9 апреля 2022	Куляшова Анастасия Бородина Ольга Анатолевна
14	Участие в НПК УРГПУ «Шаг в историческую науку»	22 апреля 2022	Куляшова Анастасия Бородина Ольга Анатолевна

Мир манси удивителен. Они и охотники хорошие, и рыболовы, и оленеводы, умеющие жить в суровых условиях Северного Урала. Но о жизни этого народа мало рассказано. Интересна мансийская топонимия, она достоверно воспроизводит картину мира манси. В этом народе живет древняя самобытность, знания и культура. И главное сейчас – сохранить мансийский этнос.

Организация проектной деятельности обучающихся – это путь воспитания патриотизма, формирования активной гражданской позиции, толерантности, а также средство повышения интереса к учёбе, путь познания истории своей семьи, города, Родины.

Список литературы

1. Демидова К. И. 17 уроков по Уральскому лингвокраеведению. – Екатеринбург, 1999.
2. Кругляшова В. П. Предания и легенды Урала. – Свердловск, 1991.
3. Матвеев А. К. Географические названия Урала. Топонимический словарь. – Екатеринбург, 2008.
4. Михалевич С. И. К Уральским манси. – Пермь, 2013.
5. Шигина А. Человек пришёл на Урал. – Екатеринбург, 1998.
6. Материалы по проектной деятельности Бородиной О. А.

Бородина Екатерина Михайловна,

аспирант кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; kate1302112008@ya.ru

Донгаузер Елена Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; dongauser-elena@yandex.ru

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК ВИД ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРАВА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: самостоятельная работа; методика преподавания права; методика права в школе; уроки права; образовательный процесс; школьники, учебная деятельность

АННОТАЦИЯ. В данной статье рассматривается самостоятельная работа как вид учебной и внеучебной работы обучающихся средней школы при изучении основ права; анализируются особенности данного вида деятельности, позволяющего формировать у обучающихся интерес к правовым дисциплинам и развивать способности самостоятельно добывать и применять знания в образовательном процессе.

Borodina Ekaterina Mikhailovna,

Postgraduate Student of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Dongauzer Elena Viktorovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

INDEPENDENT WORK AS A KIND OF ACTIVITY IN STUDYING LAW IN GENERAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

KEYWORDS: independent work; methods of teaching law; methodology of law at school; law lessons; educational process; schoolchildren, learning activities

ABSTRACT. This article discusses independent work as a type of educational and extracurricular work of secondary school students in the study of the fundamentals of law; the features of this type of activity are analyzed, which makes it possible to form students' interest in legal disciplines and develop the ability to independently acquire and apply knowledge in the educational process.

Современный мир претерпевает динамичные изменения, вследствие чего ключевые сферы жизни подвергаются постоянным преобразованиям.

Поскольку обучение является одной из важнейших составляющих жизни человека, повышение его результативности также требует перемен. Если раньше задача педагога заключалась в том, чтобы передать знания ученикам, то сегодня педагог должен научить школьников самостоятельно мыслить и организовывать свою учебную деятельность. Получение учащимися разностороннего опыта деятельности, развитие у них умений самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их достижения, контролировать и оценивать свои достижения являются ключевыми задачами современного общего образования, решение которых требует создания в образовательных учреждениях условий для включения обучающихся в активную познавательную деятельность [2, с. 18].

Всесторонность развития обучающихся – это приоритетная задача в работе учителя. Данный аспект особенно важен при формировании интереса к изучению права в общеобразовательной организации. Воспитание самостоятельного и творческого подхода в овладении правовыми знаниями является основой при развитии интереса к данной области знания.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (далее – ФГОС ООО), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 № 1897, четко формулирует цели изучения учебного предмета «Обществознание», в рамках освоения которого у обучающихся формируются предметные компетенции из раздела «Экономика», «Философия», «Социология», «Право» и другие. Уроки права должны обеспечить учащимся «формирование личностных представлений об основах российской гражданской идентичности, патриотизма, гражданственности, правового самосознания, приверженности к ценностям закрепленным в Конституции РФ, приобретение теоретических знаний и опыта для применения полученных знаний и умений для определения собственной активности, развитие социального кругозора и формирование познавательного интереса к изучаемой дисциплине» [6]. Образовательный процесс должен быть построен таким образом, чтобы учащийся не только освоил знания о правовой системе и закономерностях ее функционирования, но умел опознавать, анализировать, сопоставлять, классифицировать и оценивать правовые факты [1, с. 91]. В этой связи формирование у учеников навыков самостоятельной работы при ознакомлении с правовыми основами является актуальной задачей современной школы. В сегодняшних обстоятельствах быстрого накопления и изменения нормативных правовых актов усвоить нормы права на всю жизнь невозможно. Поэтому основной задачей учителя является культивирование у обучающихся интереса к изучению отраслей права для умения их соотносить и применять в дальнейшей жизни.

Одним из основных условий развития подлинного интереса к правовым дисциплинам является самостоятельный и творческий подход к

овладению правовыми нормами, а также выполнение тех заданий, которые в наибольшей степени требуют проявления критичности ума и умения прогнозировать. Ведь если при постановке перед обучающимся конкретной правовой задачи у него отсутствуют доводы, которые должны способствовать решению задачи, не сформирована самостоятельность суждений и т. д., то у ученика вряд ли возникнет интерес к праву в целом. А появившаяся заинтересованность к какой-либо конкретной отрасли права, возможно, будет носить односторонний характер. Интерес превратится в слепое, зачастую не совсем правильное толкование нормативных правовых актов. Такой интерес сложно назвать проявлением творческих возможностей обучающегося.

В традиционном понимании «учебная деятельность» – это работа обучающегося в классе [3]. Несмотря на это, организация учебной деятельности включает в себя: классную, домашнюю, внеклассную, а также самостоятельную работы. Наименее изученной, но представляющей больший интерес в плане психологического-педагогического анализа, является самостоятельная работа обучающегося при изучении права. Именно в такой самостоятельной работе могут проявляться мотивация, целенаправленность, а также самоорганизованность, самостоятельность, самоконтроль и другие личностные качества.

Вообще, самостоятельная работа – один из проблемных и широко обсуждаемых способов организации образовательной деятельности в школе, так как она соотносится с организующей ролью педагогического работника. Под самостоятельной работой в дидактике понимают разнообразные виды индивидуальной и коллективной деятельности учащихся на классных и внеклассных занятиях или дома без непосредственного участия учителя, но по его заданиям [5].

Определения внеклассной и внешкольной работы положены в основу рассмотрения самостоятельной деятельности обучающихся многими исследователями, так как данные виды работ представляют собой различные виды деятельности. Внеурочная, внеклассная, внешкольная работы может быть объединена одним термином – «внеучебная работа» [4]. Чаще всего транслируются три основных отличия внеурочной работы: добровольное участие школьников в ней, проведение внеурочной системы, большая степень самостоятельности. Предъявляемые к ней требования включают связь урочной и внеурочной работ, обязательность в выполнении добровольно взятых на себя внеклассных поручений, целенаправленность и регулярность внеклассных занятий, массовый охват учащихся и другое.

Рассмотрим специфику самостоятельной работы при изучении права в сопоставлении с внеклассной работой:

1. Внеклассная работа может только углублять, расширять и совершенствовать знания, умения и навыки, полученные обучающимися на урочных занятиях по праву, но не имеет основной целью сообщение новых знаний, умений и навыков.

2. Увлечательность форм, процесса и материала при изучении разных отраслей права.

3. Фиксация межпредметных результатов, демонстрируемых обучающимися.

При рассмотрении самостоятельной работы как специфического вида учебной деятельности обучающихся можно выделить ее существенные особенности при изучении права. Например, самостоятельная работа, как вид учебной деятельности, может возникнуть на основе «информационного вакуума». Данный способ сработает тогда, когда у обучающихся появится желание или потребность узнать что-то новое, неизвестное, нужное, важное для себя, а средств удовлетворения такой потребности в учебном процессе нет. Это, в свою очередь, предполагает необходимость направленной работы учителя на создание предпосылок возникновения у них такой потребности при решении определенных правовых задач.

Иная особенность самостоятельной работы при изучении права состоит в том, что в ее основе всегда лежит новый для школьника правовой материал, новые отрасли права. Именно здесь основной целью является увлечь конкретного обучающегося самим овладением новым материалом, то есть конкретной правовой нормой. Примером может служить самостоятельный разбор задач по трудовому праву, например, в части правовых отношений с несовершеннолетними работниками. Безусловно, надеяться, что такой самостоятельной работой будут заниматься все обучающиеся, не представляется возможным, но создание условий и предпосылок для заинтересованных в этом учеников – это проявление развивающего обучения в полном смысле слова.

Интересно, что условия массовости и характер вовлеченности обучающихся, которое предъявляется к внеклассной работе, не подходит для самостоятельной учебной работы. Вместо указанных условий возникает преимущественно индивидуальная работа обучающегося. Конечно, по договоренности такая работа может быть групповой, что позволит повысить ее результативность в предметном, метапредметном и личностном плане. Можно предположить, что такой вид самостоятельной работы – эта форма работы по индивидуальным планам, дополняющим, а потому расширяющим и углубляющим правовые знания, получаемые учеником в классе и во внеклассное время.

Преподавателю принадлежит ведущая роль в обеспечении самостоятельной работы обучающихся, ведь только он может продумать комплекс заданий, который будет систематически включаться в учебный процесс.

Так, в образовательном процессе очень важно ставить ученика в позицию исследователя, «первооткрывателя». В самостоятельной работе ученик сам овладевает понятиями и подходом к решению проблем в процессе познания, ведь задача современного правового обучения состоит не просто в сообщении знаний, а в превращении их в инструмент творческого освоения мира. Например, система проблемных учебных задач на уроках права на уровне основного общего образования имеет очень большое значение, потому что сегодня при реализации в полном объеме ФГОС ООО и обучению в практико-ориентированном режиме учащиеся должны уметь самостоятельно находить выход из разнообразных проблемных задач, поставленных учителем. Такие задания необходимо включать в систему уроков на разных этапах: в качестве проблемного введения в тему, актуализируя знания; в ходе практической работы или закрепления материала; в качестве проверочных и домашних заданий, зачётов [1, с. 91].

Кроме того, во многих современных школах существуют научные сообщества обучающихся, в рамках которых и реализуется учебная и внеучебная самостоятельная деятельность. Ученики объединяются в творческие группы и проводят совместно или индивидуально исследовательскую работу по конкретной теме. Обычно такая работа осуществляется в течение достаточно длительного периода и завершается изложением (презентацией) цельного, логически взаимосвязанного материала в виде реферата или проекта.

Безусловно, что система формирования навыков самостоятельной деятельности обучающихся основывается на педагогических и психологических закономерностях, правовом содержании, методах, формах организации обучения, обусловлена возрастными особенностями обучающихся и представляет собой совокупность приемов, осуществляемых на этапах целеполагания, мотивации, определения содержания, характера, степени трудности учебных задач, способов действий, контроля и самоконтроля. Динамика взаимообусловленных действий учителя и обучающихся зависит от степени проявления противоречий в целеполагании, мотивации, в организационной, содержательной процессуальной и контрольно-оценочной сторонах учебной деятельности.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать следующие выводы:

1. Самостоятельная работа – одно из главных средств актуализации потенциальных возможностей каждого ученика. Она ведет к мобилизации резервов психического развития ученика.
2. Анализ современного состояния проблемы показывает, что на сегодняшний день еще не существует полностью разработанной методики самостоятельной работы учащихся, направленной на формирование и развитие учебно-познавательных мотивов при изучении права, но необходимость ее разработки не вызывает сомнений. Основой данной мето-

дики должна быть технология интеграции учебной и внеучебной деятельности обучающихся.

3. Самостоятельная работа при изучении права есть не что иное, как реализация дидактического принципа сознательности и активности в обучении. Только специально организованное целенаправленное обучение школьников, опирающееся на самостоятельную работу, может оптимизировать процесс изучения отраслей права в современной школе.

Список литературы

1. Бородина Е. М. Использование технологий проблемного обучения на уроках права в общеобразовательных организациях // Психология и педагогика XXI века: актуальные вопросы, достижения и инновации: сб. ст. III Всерос. студ. научно-практ. конф. – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2022. – С. 90–94.
2. Донгаузер Е. В. Методы развития общеучебных умений у младших школьников в исследовательской деятельности // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. – 2020. – № 1. – С. 17–24.
3. Зимняя И. А. Учебная деятельность как специфический вид деятельности // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2014. – № 1. – С. 3–14.
4. Колышницyna Т. С. Технологии интеграции учебной и внеучебной деятельности в работе с одарёнными младшими школьниками // Инновационный потенциал молодёжи – 2017: сборник статей открытого университетского конкурсного отбора инновационных проектов молодых учёных по приоритетным направлениям науки и техники, Ярославль, 14 марта 2017 года. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2017. – С. 170–179.
5. Методика организации самостоятельной работы старших школьников с учетом интересов и потребностей / Е. О. Панова, Н. В. Валкина, Ю. Д. Хайруллова [и др.] // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2022. – № 9 (211). – С. 355–359.
6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 № 1897. – URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/55170507/paragraph/1/doclist/5375/showentries/0/highlight/1897:1> (дата обращения: 31.01.2023).

Грачев Никита Денисович,

студент кафедры истории России, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; nikitagrachev.21@mail.ru

Черноухов Эдуард Анатольевич,

доктор исторических наук, профессор кафедры истории России, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; echernoukhov@yandex.ru

РАЗРАБОТКА ЭКСКУРСИИ ПО НАЧАЛЬНОЙ ИСТОРИИ ВЕРХНЕСЕРГИНСКОГО ЗАВОДСКОГО ПОСЕЛКА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: заводские поселки; разработка экскурсий; уральские заводы; переселение крестьян; краеведческие музеи; экскурсионные маршруты; местные достопримечательности

АННОТАЦИЯ. Представлен авторский вариант экскурсионного маршрута по истории поселка Верхние Серги в дореволюционный период. Он включает посещение местного краеведческого музея и сохранившихся основных достопримечательностей, а также обозрение панорамы населенного пункта с горы Осиновая.

Grachev Nikita Denisovich,

Student of the Department of History of Russia, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Chernoukhov Eduard Anatolievich,

Doctor of History, Professor of the Department of History of Russia, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

DEVELOPMENT OF AN EXCURSION ON THE INITIAL HISTORY OF THE VERKHNE-SERGINSKY FACTORY SETTLEMENT

KEYWORDS: factory settlements; development of excursions; Ural factories; resettlement of peasants; local history museums; excursion routes; Local Attractions

ABSTRACT. The author's version of the excursion route on the history of the settlement of Verkhniye Sergi in the pre-revolutionary period is presented. It includes a visit to the local history museum and the preserved main attractions, as well as viewing the panorama of the settlement from Mount Osinovaya.

Верхнесергинский заводской поселок возник при строительстве железнодорожного завода Никиты Никитича Демидова на реке Серга в 1741–1743 гг. Автор предлагает свой вариант экскурсии по ранней истории этого населенного пункта, который в 2023 г. отметил свое 280-летие. Она ориентирована на людей, стремящихся получить первые представления об этом поселке, находящемся в стороне от традиционных туристических маршрутов, и потому не ставшего предметом для подобных раз-

работок. Но она будет интересна и для местных жителей, желающих больше узнать о своей малой Родине.

На плане Верхнесергинского заводского поселения, составленного в середине XVIII в., хорошо видно, что его исторический центр составляли территория железодельного завода вдоль реки Серга, заводская плотина, церковь с прилегающей к ней площадью и две улицы, идущие от нее на восток до заводского пруда и на север в сторону выезда из поселка. В наше время самые старые из сохранившихся сооружений были созданы в первой половине XIX в. [5, с. 505; 6, л. 1].

По нашему мнению, следует начать экскурсию с центральной площади поселка, носящей имя В. И. Ленина. Здесь можно сразу можно получить общее представление о повседневной жизни небольшого уральского заводского поселка в дореволюционный период. Она служила главным местом сбора для всех ключевых событий: крестьянских сходов, церковных праздников, организация ярмарок (базаров), оглашения важнейшей информации.

Большинство зданий, расположенных на площади, сохранились с дореволюционных времен. От церкви по правой стороне расположено двухэтажное здание волостного правления, в котором сейчас находится краеведческий музей, затем – бывшие торговая лавка и купеческий дом. В центре площади установлены памятник В. И. Ленину, обелиск, посвященный первому директору (с 1931 г.) Верхнесергинского доломитного завода Н. Н. Вшивцеву и погибшим в Гражданской войне сторонникам Советской власти. Здесь обязательно следует упомянуть, что до революции на этом месте находился известный памятник в честь отмены крепостного права (его изображение легко найти в Интернете). В ходе недавних ремонтных работ был обнаружен фрагмент подножья старого памятника, который передали на хранение в музей.

После этого предлагается осмотреть две экспозиции в местном краеведческом музее по адресу ул. Ленина, д. 1. Первый выставочный зал посвящен становлению железодельного производства на Верхнесергинском заводе с демонстрацией образцов его продукции. В качестве иллюстративного примера представлена картина местного художника Василия Михайловича Чукина «Старый металлургический (железодельный) завод». На ней изображена панорама дореволюционного поселка со стороны «Осиновой» части поселка (дома по левому берегу р. Серга, расположенные под г. «Осиновая»). Она в целом совпадает с планом поселения середины XVIII в. [6, л. 1; 8].

Следующий зал посвящен быту местных жителей. Здесь также представлена картина В. М. Чукина «Поселок. Каменный ключ», на которой изображен фрагмент обыденного крестьянского дня на одной из улиц Верхнесергинского поселения. Обычно у посетителей вызывает интерес

посемейный список крестьян п. Верхние Серги на 1 (14) января 1913 г. В нем содержатся сведения о составе семей всех его жителей, в том числе о наличном имуществе. Этот документ является важным источником по истории поселка [3; 4; 7].

Следующим пунктом в экскурсионном маршруте является осмотр каменной Введенской церкви (ул. Ленина, д. 1а). Местный приход возник вскоре после создания поселения. 11 (22) марта 1746 г. в Верхнесергинскую церковь Преображения Господня был временно определен первый священник Михаил Вторых. Введенская церковь была построена в 1897 г. на месте сгоревшей деревянной Спасо-Преображенской. В 1922 г. все церковное имущество было изъято, а в 1938 г. храм был окончательно закрыт, снесены купол и колокольня. Однако, по сравнению с судьбами других храмов Нижнесергинского района, эта церковь подверглась меньшим разрушениям. В 1993 г. она была вновь открыта, а впоследствии одной из первых была практически полностью восстановлена [1, л. 2; 2, с. 152–153].

Третьим пунктом экскурсионного маршрута является комплекс зданий Верхнесергинского металлургического завода (прежде всего старое здание литейного цеха) и перестроенная в советские годы заводская плотина. Сохранившийся литейный цех был создан в первой половине XIX в. и в настоящее время состоит из трех частей, построенных в разное время. Само здание размещено на неровной поверхности (рельефе), а его фасады искажены. Нижний ряд окон и проемов имеет арочную форму, а верхний ряд наоборот – прямоугольную. Кирпичные стены оштукатурены и покрашены известью [5, с. 505]. Большинство остальных цехов Верхнесергинского завода (ОАО «Уралбурмаш», ул. Володарского, д. 10) построены уже в годы Советской власти.

Современная заводская плотина находится на месте дореволюционной деревянной. На юго-востоке от нее располагается пруд (слияние рек Серга и Козя). После плотины река продолжает свое течение на северо-запад. Вдоль ее правого берега и был создан завод.

Экскурсионный маршрут планируется завершить восхождением на гору Осиновая, расположенную в непосредственной близости от заводской плотины. С ее вершины участниками предстанет панорама всего поселка: от района «Мокрая» на западе, через Центр, запрудную часть поселения (на востоке) до «Еланки» на юге.

Таким образом, предполагаемый экскурсионный маршрут охватывает наиболее значимые места по дореволюционной истории поселка Верхние Серги. Начальной точкой служит центральная площадь, затем краеведческий музей, в двух экспозиционных залах которого предметы быта местных жителей и заводского производства. Местная Введенская церковь, максимально сохранившая свой дореволюционный облик с внут-

ренным убранством, показывает духовную сферу жизни верхнесергинских крестьян, а планировка заводского комплекса совместно с плотиной указывает на особенности рельефа местности, повлиявшего и на способ расселения первых жителей вдоль реки. Панорамный обзор с горы Осиновая служит ярким завершающим штрихом экскурсии.

Список литературы

1. Дело об определении священника Михаила Вторых в Верхнесергинский завод в 1746–1750 гг. // Государственный архив в г. Тобольске. – Ф. И-156. – Оп. 1. – Д. 692. – 9 л.
2. История Нижнесергинского района: документы и факты: очерки / гл. ред. Е. Тамплон. – Екатеринбург: КВАДРАТ, 2007. – 176 с.
3. Посемейный список жителей п. Верхние Серги, составленный 1 января 1913 г. (часть 1) // Верхнесергинский краеведческий музей. – ОФ-2517.
4. Посемейный список жителей п. Верхние Серги, составленный 1 января 1913 г. (часть 2) // Верхнесергинский краеведческий музей. – ОФ-2518.
5. Холодова Л. П. Верхние Серги. Долотный завод // Свод памятников по истории и культуры Свердловской области. Т. 2. – Екатеринбург: ИД «Сократ», 2008. – С. 505.
6. Чертеж заводских и обывательских строений Верхне-Сергинского завода Н. Н. Демидова, [1747 г.] // Государственный архив Свердловской области (ГАСО). – Ф. 59. – Оп. 7. – Д. 248. – 1 л.
7. Чукин В. М. Картина «Поселок. Каменный ключ» // Верхнесергинский краеведческий музей. – ОФ-2922.
8. Чукин В. М. Картина «Старый металлургический (железодельный) завод» // Верхнесергинский краеведческий музей. – ОФ-2921.

Даренская Ирина Викторовна,

кандидат исторических наук, доцент кафедры социальной работы, управления и права, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Российского государственного профессионально-педагогического университета; 622031, Россия, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, 57; ivilinych@mail.ru

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДОКУМЕНТОВ ЛИЧНЫХ (СЕМЕЙНЫХ)
АРХИВОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ:
РЕСУРСНОСТЬ И ФОРМЫ КОММЕМОРАТИВНЫХ ПРАКТИК**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: семейные архивы; личные архивы; архивные документы; исторические источники; методика преподавания истории; студенты; коммеморативные практики

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются вопросы терминологии и классификации документов личных (семейных) архивов. Автор анализирует ресурсность и алгоритм работы с документами личных архивов. На основе обобщения практического опыта рассматриваются формы реализации коммеморативных практик в вузовском образовании с использованием документов личных (семейных) архивов.

Darenskaia Irina Victorovna,

Candidate of History, Associate Professor of the Department of Social Work, Management and Law, Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute (branch) of the Russian State Pedagogical University, Nizhny Tagil, Russia

**USE OF PERSONAL (FAMILY) DOCUMENTS ARCHIVES
IN THE TEACHING OF HISTORY: RESOURCEFULNESS
AND FORMS OF COMMEMORATIVE PRACTICES**

KEYWORDS: family archives; personal archives; archival documents; historical sources; methods of teaching history; students; commemorative practices

ABSTRACT. The article deals with the issues of terminology and classification of documents of personal (family) archives. The author analyzes the resource capacity and algorithm of working with documents of personal archives. On the basis of generalization of practical experience, the forms of implementation of commemorative practices in higher education using documents of personal (family) archives are considered.

В современных политических и социально-экономических реалиях одной из важных задач сферы образования является формирование у обучающихся качеств высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности [7]. Этот процесс, в соответствии с указом Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», должен строиться на осмыслении социальных, культурных и технологических про-

цессов с опорой на традиционные ценности и накопленный культурно-исторический опыт [8].

Для сохранения исторической памяти, развития межпоколенческого взаимодействия и обеспечения преемственности традиций, сохранения общегражданской идентичности могут быть использованы все инструменты, которые находятся в арсенале педагога.

Одной из эффективных коммеморативных практик является включение в образовательный процесс материалов личных (семейных) архивов обучающихся.

Как отмечает О. А. Медведева, «понятие «личный архив» не закреплено в нормативных документах, но часто используется в научной литературе и методических рекомендациях» [5]. Так в Методических рекомендациях, изданных Всероссийским институтом документоведения и архивного дела (ВНИИДАД) в 2021 г., личный архив определяется как «совокупность документов, отложившихся в процессе жизни и деятельности физического лица, членов одной семьи или рода, до передачи их на хранение в государственный или муниципальный архив» [6].

Личные архивы, постепенно накапливая документы разных поколений, превращаются в семейные или родовые архивы. Под понятием «семейный архив» понимается совокупность архивов личного происхождения, которые являются «собранием персональных, семейных, родовых материалов, образующихся в жизнедеятельности семьи, рода или его отдельных представителей» [9].

Документы, которые лежат в основе данных архивов, могут быть включены в организацию процесса изучения истории государства и региона как в школьном, так и в вузовском курсах.

Как отмечает С. А. Коцик, «важное свойство таких документов заключается в том, что они дают возможность рассмотреть определенную эпоху глазами проживших в ней людей, взглянуть на повседневный быт человека из прошлого, обратиться к эмоциональной стороне исторической личности» [4, с. 310].

Вторым важным аспектом использования документов личных (семейных) архивов является синтезность их применения. Как отмечал советский педагог и историк В. Н. Бернадский, «вводя документ в преподавание истории, преподаватель знакомит учащихся с методом исторического знания и его источниками и тем самым способствует сближению истории как учебного предмета с историей как наукой. Привлечение документа приводит к развитию у учащихся приемов критического мышления» [1].

Рассматривая возможность использования материалов личных (семейных) архивов как совокупности самостоятельных разнородных материалов, отметим, что важным аспектом является формирование у обучающихся осознания ценности их сохранения и систематизации с возмож-

ностью удобного поиска и использования для сохранения исторической памяти семьи.

Материалы личных (семейных) архивов можно сгруппировать по нескольким основаниям, например:

1. Изобразительные источники (фотографии, негативы, слайды, фотоальбомы, рисунки, картины и т. п.).
2. Документальные источники: биографические документы (метрические документы, документы об образовании, паспорт, удостоверения, трудовая книжка, характеристики, документы о наградах и поощрениях, документы об общественной деятельности, записные книжки и др.); дневники и воспоминания; материалы служебной и общественной деятельности (тексты и черновики докладов, выступлений, статей, планы, проекты, служебная переписка, программы мероприятий и др.); личная переписка (письма, открытки, ответы из учреждений и организаций).
3. Вещественные источники (личные вещи членов рода, награды, реликвии, сувениры, предметы самодельного творчества и др.).

Каждый из документов или предметов личного (семейного) архива является носителем исторической информации, работа с которым может быть построена с использованием различных алгоритмов.

Так, Е. Е. Вяземский и О. Ю. Стрелова рекомендуют многоуровневый подход в работе с документами, выделяя следующие этапы:

1. «Паспортизация» документа, направленная на выявление вида документа и процесса его создания.
2. Историко-логический уровень, нацеленный на понимание исторического контекста создания документа, что может быть выявлено через ряд вопросов содержательного плана.
3. Критический уровень: организация внутренней критики документа, понимание того, объективна ли информация, можно ли доверять этому документу.
4. Аксиологический уровень, предполагающий выявление ценностей, которые заложены в документе.
5. Праксеологический уровень, определяющий аспект использования документа в изучении истории, его полезности) [2, с. 66–75].

Е. С. Ерохина и М. В. Короткова предлагают в качестве алгоритма следующие контрольные точки в работе с документом:

1. Характер документа (определение вида, группы источников).
2. Происхождение документа, дата создания, язык составления, полнота.
3. Содержание документа (события, идеи, персоналии).
4. Основные акценты автора.
5. Достоверность источника (ошибки или искажения документа).

6. Факты документа, подтверждённые другими источниками [3, с. 18–19].

Приведем в качестве примера форматы использования документов личных (семейных) архивов в реализации коммеморативных практик в учебной и внеучебной деятельности в вузовском образовании.

В начале изучения дисциплины «История» на практическом занятии, посвященном источникам исторического знания, их видовой классификации, одним из заданий, которые выполняют студенты, является анализ документов личных (семейных) архивов.

Перед обучающимися ставится задача систематизировать доступные им материалы семейных архивов по разработанным преподавателем чек-листам. Далее необходимо принести на занятие по одному источнику из группы изобразительных, документальных и вещественных материалов. Для удобства группового обсуждения и единства подходов к анализу документов заранее оговаривается, что источники должны быть датированы временным периодом XX век и связаны с участием членов семей в политических, социально-экономических и культурных событиях XX века. Для обсуждения на практическом занятии обучающиеся готовят историческую справку, в которой анализируют источники по рекомендуемому преподавателем алгоритму, включая внешнюю и внутреннюю критику документа.

Использование документов личных (семейных) архивов является эффективным приемом при реализации мероприятий гражданско-патриотического воспитания, направленных на формирование граней патриотизма, обозначенных в Методических рекомендациях «Основы патриотического воспитания граждан Российской Федерации», утвержденных Экспертным советом по патриотическому воспитанию при ФГБУ при «Роспатриотцентр» 10.10.2022 [6]. В методических рекомендациях под понятием «грань патриотизма» понимается сфера проявления патриотического мировоззрения, которая выступает как область выражения патриотизма, так и инструмент его формирования [6].

Для каждой из выделенных граней патриотизма как сфер проявления патриотического мировоззрения («Педагогика» «Культура» «Медиа», «Служение Отчеству», «Спорт», «Наука», «История», «Семья», «Экология», «Добровольчество») могут быть определены ключевые события истории XX века и приемом формирования представлений о проявлениях патриотизма в этих событиях будет являться анализ документов семейных архивов. Важно отметить, что не только анализ и систематизация документов, которые хранятся в архиве, но и пополнение его новыми материалами.

Например, ключевым событием изучения проявлений патриотизма в границах «Семья» и «История» может являться Великая Отечественная война и роль семей обучающихся в событиях этого времени.

Инструментом формирования интереса и осознания значимости проявлений патриотизма станет ворк-шоп (мастер-класс) по отработке алгоритмов поиска информации о родственниках -участников событий Великой Отечественной войны.

В методических рекомендациях к ворк-шопу (мастер-классу) по организации информационно-поисковой работы и формированию семейных архивов приводится примерный алгоритм организации самостоятельного поиска

Шаг 1. Найти информацию о родственниках, которые принимали участие в фронтовых и тыловых событиях Великой Отечественной войны, используя информационные ресурсы Портал «Память народа. 1941–1945» (Память народа: Подлинные документы о Второй Мировой войне (pamyat-naroda.ru)) и Всероссийский исторический депозитарий «Лица Победы» (Всенародный исторический депозитарий Лица Победы (historydepositarium.ru)).

В поисковую строку обучающийся вносит данные о родственнике, участвующем в событиях Великой Отечественной войны. В разделах портала находит информацию об участнике войны (наградные документы, учетные карточки, информация об участии в боевых операциях), восстанавливает боевой путь участника войны.

Шаг 2. Скачать документы и материалы в цифровой или текстовой семейный архив.

Шаг 3. Дополнить информацию о родственниках, принимавших участие в событиях Великой Отечественной войны в рамках проекта «Дорога памяти».

На основании собранных материалов составляется и размещается на портале история о родственниках – участниках Великой Отечественной войны, что позволяет сохранить их имена для истории России.

Следующим форматом организации гражданско-патриотического воспитания во внеурочной деятельности с использованием документов личных (семейных) архивов может стать выставка «Герой морей семьи», направленная на формирование чувств гражданственности и патриотизма у молодёжи, укрепление преемственности поколений, развитие интереса у молодежи к истории страны и истории своей семьи на основе изучения семейных архивов; воспитание уважительного отношения к людям старшего поколения.

Для экспонирования на выставке могут использоваться предметы, отражающие тематику героизма в рамках конкретной семьи, репрезента-

ция героизма в плоскости военных событий и мирной (гражданской) жизни.

Артефактами военного героизма, претендующими на музейное экспонирование, могут быть предметы, отражающие события войн XX века, к числу таких предметов относятся: воспоминания участников или свидетелей событий, письма, подлинные фотографии или фотокопии, награды и знаки отличия (фотокопии), документы, удостоверения, личные вещи.

Артефактами гражданского героизма, претендующими на музейное экспонирование, могут быть предметы, отражающие особый статус человека в истории семьи, его достижения в профессиональной сфере. К числу таких предметов относятся: благодарственные письма, почетные грамоты, врученные за особые достижения и заслуги в сфере трудовой деятельности, личные вещи, атрибуты профессиональной деятельности, предметы одежды, быта, семейные реликвии (фотокопии), фотографии или фотокопии.

Формами применения документов личных (семейных) архивов также могут стать индивидуальные и групповые проекты, стендовые доклады в рамках учебных конференций, решение кейсов и т. д.

Таким образом, формирование у обучающихся осознания ценности сохранения и систематизации материалов семейных архивов посредством включения документов в образовательный и воспитательный процесс является важным шагом по сохранению исторической памяти семьи и государства.

Список литературы

1. Бернадский В. Н. Методы преподавания истории в старших классах: Стеногр. лекций, прочит. в 1938/39 уч. г. / Ленингр. гор. ин-т усовершенствования учителей, Ист. фак-т. – Ленинград: [б. и.], 1939. – 148 с.
2. Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Учебник истории: старт в новый век. – М.: Просвещение, 2006. – 143 с.
3. Ерохина М. С., Короткова М. В. Клио: методическое пособие для учителя. – М.: Мирос, 2000. – 64 с.
4. Коцик С. А. Методы работы с источниками личного происхождения на уроках истории // Молодой ученый. – 2022. – № 17 (412). – С. 313–316. – URL: <https://moluch.ru/archive/412/90881/> (дата обращения: 13.02.2023).
5. Медведева О. В. Фонды личного происхождения как объект архивного хранения // Вестник ТГУ. – 2022. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fondy-lichnogo-proishozhdeniya-kak-obekt-arhivnogo-hraneniya> (дата обращения: 12.02.2023).
6. Методические рекомендации по комплектованию, описанию, учету и использованию документов личного происхождения в государственных и муниципальных архивах / ВНИИДАД. – М., 2021. – 185 с.

7. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года: Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726> (дата обращения: 12.02.2023).
8. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/news/69810> (дата обращения: 12.02.2023).
9. Овсянников Ю. З. «Семейный архив» – программный комплекс для организации архивов личного происхождения // Историческая информатика. – 2017. – № 3. – С. 135. – URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=24195 (дата обращения: 12.02.2023).
10. Орлова Е. О., Чижова М. Е. Составление семейного архива в историческом образовании младших школьников // Вестник НовГУ. – 2016. – № 5 (96). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sostavlenie-semeynogo-arhiva-v-istoricheskom-obrazovanii-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 13.02.2023).
11. Основы патриотического воспитания граждан Российской Федерации: методические рекомендации: Утвержденные Экспертным советом по патриотическому воспитанию при ФГБУ при «Роспатриотцентр». – 10.10.2022.

Дудина Маргарита Николаевна,

доктор педагогических наук, профессор, ветеран, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620000, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; mndudina@yandex.ru

РЕВЕРСИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИСТОРИИ: ПОТЕНЦИАЛ И РИСКИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: реверсивное обучение; модели обучения; методика преподавания истории; личностно ориентированное обучение; дидактические технологии; самообразование; педагогические инновации

АННОТАЦИЯ. Рассматривается концепция и модели реверсивного обучения («обратное» направление, реверс – лат. reversus, англ. reverse – обратный; «смешанное»). Ориентировано на самообразование школьников и студентов в индивидуальном и групповом поиске учебной информации, приобретении знаний с последующим представлением в учебной аудитории. Предполагает изменение позиций школьников и учителей, студентов и преподавателей при решении задач планирования, прогнозирования, выбора содержания и методов обучения на основе нарастания внутренней мотивации к педагогической деятельности у преподавателей и творческой успешной работе у обучаемых через планирование и достижение ожидаемых результатов.

Dudina Margarita Nikolaevna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Veteran Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

REVERSE HISTORY LEARNING: POTENTIAL AND RISKS

KEYWORDS: reverse training; learning models; methods of teaching history; personality-oriented learning; didactic technologies; self-education; pedagogical innovations

ABSTRACT. The concept and models of reverse learning (“reverse” direction, reverse – Latin reversus, English reverse – reverse; “mixed”) are considered. It is focused on self-education of schoolchildren and students in the individual and group search for educational information, the acquisition of knowledge with subsequent presentation in the classroom. It assumes a change in the positions of schoolchildren and teachers, students and teachers in solving the problems of planning, forecasting, choosing the content and methods of teaching based on the growth of internal motivation for pedagogical activity among teachers and creative successful work among students through planning and achieving expected results.

*Отрекаться от старого
и вполне предаваться новому*
Л. Н. Толстой

Будущее наступило вчера и стало очевидным, что динамичные изменения радикально пронизывают все сферы жизни общества и трансформируют личность школьника и учителя, студента и преподавателя. Встают вопросы о сущности образовательного процесса, его целей, со-

держания и об используемых дидактических технологиях, так же и о достигаемых результатах (зачем? чему? как обучать? как и кому оценивать?). Осознают и мотивированы ли, готовы ли современные учителя и преподаватели вузов к решению насущных дидактических вопросов? Привлекает возможность современных детей, подростков, тем более старшеклассников и студентов, более осведомленных в вопросах компьютеризации и цифровизации, использовать инновационные дидактические технологии, в числе которых реверсивное обучение? Это новое понятие для дидактики и стоящие за ним реалии. Концепция и модели реверсивного обучения («обратное» направление, реверс – лат. *reversus*, англ. *reverse* – обратный; «смешанное», за рубежом – «перевернутый класс» – англ., *flipped classroom*) ориентированы на самообразование, усиление самостоятельной работы студентов и школьников в индивидуальном и групповом поиске учебной информации, приобретении знаний с последующим представлением в учебной аудитории. Теоретическая разработка и практическое использование нетрадиционной организации обучения, в том числе истории, требует осмысления педагогического потенциала и рисков. Главное – изменение позиций субъектов при решении задач планирования, прогнозирования, выбора наиболее приемлемого содержания и методов обучения, а также оценивания результатов самостоятельной работы студентов, включая самооценку. Педагогический оптимизм строится на понимании перспективности реверсивного обучения на разных этапах на основе нарастания внутренней мотивации к творческой успешной работе. Это вопрос «кому у кого учиться?», сформулированный Л. Н. Толстым [13]. Он актуализирован в современных условиях динамики познавательных и образовательных потребностей, соответствующих поколенческим паттернам в детстве, отрочестве, юности и далее в высшем и послевузовском образовании. Стремительное развитие информационного общества, цифровизация жизни и образования порождают культуру потребления знаний как товара и «образовательных услуг». Значит, есть педагогический потенциал и риски реверсивного обучения, в том числе истории. Заметим, что столь необходимая в обучении ситуация успеха достижима всеми при целенаправленной психолого-педагогической фасилитации, вере в возможности каждого и стремлении поддержать всех. Залогом этого является использование в реверсивном обучении интерактивных технологий, дидактических способов активного взаимодействия школьников и студентов между собой и с преподавателем.

Однако данная дидактическая мысль не нова в истории педагогики. Еще в начале прошлого века профессор педагогики А. Ф. Музыченко был убежден в том, что будущее ориентировано на «развитие самостоятельного мышления», масштабное самообразование, индивидуализацию обу-

чения на всех уровнях [цитирую по: 15]. Проблеме самообразования посвящено исследование В. И. Чарнолуцкого в первом десятилетии XX века, когда явно не хватало учебников, учебных пособий. Библиотеки и книги не всем были доступны, поэтому были желанным подарком. Однако выдающиеся российские педагоги того времени обозначили актуальность проблемы самообразования, формулировали его основные задачи и возлагали надежды на общественные учреждения, содействующие самостоятельной работе в систематическом чтении, обращении к каталогам и указателям, обзорам популярной литературы, библиографическим пособиям. Они верили в возможности школы «удовлетворять умственную любознательность».

Согласно А. Ф. Музыченко: «Школа XX-го века будет преследовать, в главном... развитие самостоятельного мышления, ясный взгляд на приобретенные познания и знакомство с естественной связью явлений... Роль учителя отходит здесь на последний план; поставив цель урока, он обыкновенно почти совсем молчаливо идет за учениками: они говорят, они задают вопросы, они критически отвергают неудачные мнения своих товарищей, а учитель должен в это время быстро учитывать течение мыслей в классе и лишь в главных, поворотных пунктах ставить вехи, по которым потечет пытливая молодая мысль, дать толчок – редко в виде вопроса, часто в виде слова или предложения, открывающего детям новую сторону изучаемого вопроса» [цитирую по: 15]. Признавал: «путь самообразования – путь не легкий, усеянный множеством препятствий, устранение которых далеко не всегда зависит от воли работающей над своим образованием личности и нередко превышает ее силы» (технические и экономические трудности обеспечить себя необходимыми книгами и пособиями). Трудности связаны с «выработкой правильного метода работы» для достижения «наибольшей продуктивности труда при наименьшей затрате времени, сил и средств» [там же].

Надо ли говорить о том, что современная жизненная ситуация привела к огромному неиспользованному потенциалу образовательных возможностей каждого обучаемого и обучающего. Оказываясь в ситуации неопределенности и необходимости решения нарастающих проблем, полезно оглянуться назад. Обратимся к великому отечественному педагогу Л. Н. Толстому, создавшему Яснополянскую школу для деревенских детей. Попытаемся осмыслить его переживания: «Я долго не мог дать себе отчета в том впечатлении, которое я испытал, хотя и чувствовал, что это впечатление было из тех, которые в зрелых годах воспитывают, возводят на новую ступень жизни и заставляют отрекаться от старого и вполне предаваться новому [13, с. 17]. «Отречься от старого и вполне предаваться новому» – задача, требующая своевременного осознания всеми участниками динамичных процессов, радикально меняющих позиции обучаемых и обу-

чающихся на всех ступенях образовательной системы. Надо ли говорить, что во многом дидактика остается архаичной – «подача знаний», «передача опыта старшего поколения». В целом доминируют устаревшие формы, виды, и методы традиционной образовательной модели. Согласно Ф. Ницше, акроаматической модели: «из уст преподавателя в уши студентов», которые могут при желании «заткнуть уши». Еще во второй половине XIX века философ писал: «Часто профессор, говоря, читает. В общем, ему бы хотелось иметь как можно больше таких слушателей... Один говорящий рот и очень много слушающих ушей и вполтину меньше пишущих рук – таков внешний академический аппарат, такова пущенная в ход образовательная машина университета... И эту самостоятельность с гордостью восхваляют как «академическую свободу» [12, с. 175].

Современные дети, подростки, особенно старшеклассники и студенты осведомлены в вопросах цифровизации, использования инновационных технологий. Они тяготеют к диалогу, не приемлют дидактизм, авторитарность. Не понаслышке зная о своих правах, они возмущаются и снимают на мобильные устройства сюжеты, заслуживающие их внимание, выкладывают в Сеть. Это проблема идентичности личности субъектов в образовательном процессе. Не профессиональнее ли поддержать каждого обучаемого в его правах, свободе и достоинстве? Однако есть педагогический потенциал изменившейся жизненной и образовательной среды и риски его использования в целях, содержании, дидактических технологиях и достигаемых результатах (зачем? чему? как обучаются? и как, кем оцениваются?). Видят ли, осознают, мотивированы и готовы ли современные учителя и преподаватели вузов к насущным изменениям?

Исследования показывают, что лишь немногие. Так, П. А. Амбарова утверждает, что большинство преподавателей и научных сотрудников вузов оказались не готовы к «культурному разрыву» между цифровым поколением студентов, более компетентным, чем преподаватели – «аналоговые», менее продвинутые. Отсюда «личные и профессиональные потери» преподавателей. «Аналоговым» нет места в новой образовательной реальности, сконструированной стейкхолдерами «от бизнеса», новым университетским менеджментом («ректорами-бизнесменами»), новыми целевыми аудиториями» [1, с. 28].

Дальнейшее рассмотрение заявленной темы требует решительного отказа от преимущественного использования *объяснительно-иллюстративного и репродуктивного методов*. Необходимо освоение педагогического потенциала *проблемного, частично-исследовательского и исследовательского методов*, перехода от традиций к инновациям, включая онлайн обучение, усиливающее роль самостоятельной работы, самообразования на всех уровнях.

Что касается методологии, теории и педагогической практики – это проблема взаимосвязи обучения и развития личности в любом возрасте и на любой ступени образования. Последуем психологу А. Г. Асмолову: видеть через призму разных методологических оптик «такие свойства, как полифоничность, релятивистскую природу, ускорение изменений, мобильность, текучесть, разнообразие, сложность, гетерогенность, нелинейность, многомерность и неопределенность» [2].

Исходя из фундаментальных положений теории развития высших психических функций Л. С. Выготского, сосредоточимся на его понятиях «зона актуального» и «зона ближайшего развития». Компетентный педагог, используя инновационные дидактические технологии, ведет из зоны актуального развития в зону ближайшего развития личности в обучении в любом возрасте. Ответ на вопрос «как это сделать?» заложен в базовом принципе: «Обучение не плетется в хвосте развития, а ведет его за собой» (зафиксирована связь психического и социального; ответ на вопрос о психологическом механизме, обеспечивающем ведущую роль обучения). Перспективна мысль психолога о зонах «актуального» и «ближайшего» развития каждого обучаемого в его постановке вопроса «Как это сделать?» [4, т. 2, с. 246–247]. Положение о двух зонах развития: актуального развития – «самостоятельно решаемые задачи» («созревшая часть») и ближайшего развития – то, что решается с помощью, с поддержкой, сопровождением («созревающие функции») в обучении. Выход из зоны актуального развития субъекта – результат действия закона становления высших психических функций.

Значит, необходимо переосмыслить цели, рефлексировать динамику смысла и назначения собственной педагогической деятельности и деятельности обучаемых. Виртуальная реальность («сети», дистанционное обучение, образовательные платформы, мобильные приложения, инфографика и пр.) расширяет контекст транспрофессионализма, открывает проблему дидактических методов, реалий, релевантных целям, задачам и обучения. Это в основном креативные дидактические технологии, изначально допускающие наличие различных позиций и умения их отстаивать, обоснованно защищать. Так педагог и его деятельность трансформируются из позиции простейшего взаимодействия с теми, кого обучает в *совместно-разделенную творческую деятельность* с ними, используя различные информационно-коммуникационные ресурсы, когда информация доступна, избыточна, возможно, фальсифицирована. В иных критериях говорим о «компетентности», «компетенциях», «компетентном поведении» тех, кто учит и тех, кто учится.

Использование инновационных технологий привлекательно на всех уровнях образования. Их описание и практика доступны учителям и учащимся, преподавателям и студентам в Интернете. Так увеличивается

доля самообразования, самостоятельной работы школьников и студентов. Об этом писали отечественные педагоги прошлого – преподаватель вводит в проблему, обучаемые выбирают технологию и самостоятельно выполняют задание – индивидуально, в парах, в малых группах. Общим для всех интерактивных методов обучения является создание проблемной ситуации (или введение в нее преподавателем) – формулирование проблемного вопроса, востребованность имеющихся знаний и умений, выдвижение гипотез, поиск системы доводов, доказательств, опровержений, наконец, выводы (*сократический метод*) [5, с. 261–271]. В работе с текстами поэтапно развивается умение интерпретировать (пред-понимание, пред-положение, пред-угадывание, вопрошание). И далее: пред-суждение; истолкование (грамматическое, стилистическое, историческое, психологическое). Наконец, герменевтический круг: часть-целое, движение путем «набрасывания смысла» (*герменевтический метод*) [Там же, с. 333–335].

В школьных классах и студенческих аудиториях источником знаний становятся обучаемые, а не преподаватель. Они выполняют проекты (лат. *proiectus*, букв. – «брошенный вперед»). Реализуется личностно ориентированная модель творческой деятельности, развивающая компетенции самостоятельно конструировать знания, способствующая ориентации в информационном пространстве. Это способ организации самообразования, развивающий исследовательские, поисковые, презентативные и рефлексивные умения [7]. В данном контексте заметим, что методологией истории мало кто занимается в школе, а здесь открывается большой потенциал и риски в проектной деятельности – история как наука, концептуальные модели, познание истории, альтернативность, воспитательный потенциал [6].

Уверены, что в преподавании истории необходимо вводить обучаемых в проблему ментальности народа. Она соединяет рациональное и иррациональное, когнитивное и чувственное, знания и переживания, оценочные суждения. Менталитет народа зафиксирован в исторических событиях, процессах, фактах. Например, обобщение И. А. Ильина: «Ни один народ в мире не имел и не имеет ни такой территории, ни такого национального состава, ни такой истории, как Россия. У нас своя, особая вера, свой характер, свой уклад души. Мы иначе любим, иначе созерцаем, иначе поем. У нас иное правосознание и иная государственность. Так было всегда. И так обстоит особенно теперь, после всего, перенесенного Россией в революции» [9, с. 5]. И далее: «Русский учитель должен прежде всего продумать и прочувствовать до конца свою великую национальную задачу» [Там же, с. 12].

История – учебный предмет, в котором размышляют о Родине. Вду-маемся в смыслы и слова поэтов.

Александр Блок (1908)

Опять, как в годы золотые,/Три стертых треплются шлеи,/И вязнут
спицы расписные/В расхлябанные колени...

Россия, нищая Россия,/Мне избы серые твои,/Твои мне песни ветро-
вые, –

Как слезы первые любви!

Тебя жалеть я не умею/И крест свой бережно несу.../Какому хочешь
чародею

Отдай разбойную красу!

Пуškai заманит и обманет, –/Не пропадешь, не сгинешь ты,/И лишь
забота затуманит/Твои прекрасные черты...

Ну что ж? Одной заботой боле –/Одной слезой река шумней/А ты
все та же – лес, да поле,/Да плат узорный до бровей...

И невозможное возможно,/Дорога долгая легка,/Когда блеснет в да-
ли дорожной/Мгновенный взор из-под платка,/Когда звенит тоской
острожной

Глухая песня ямщика!..

Игорь Северянин (1930)

Бывают дни: я ненавижу/Свою отчизну – мать свою./Бывают дни: ее
нет ближе,/Всем существом ее пою.

Все, все в ней противоречиво,/Двулико, двоедушно в ней,/И дева,
верящая в диво/Надземное, – всего земней.

Я – русский сам, и что я знаю?/Я падаю. Я в небо рвусь./Я сам себя
не понимаю,/А сам я – вылитая Русь!

Как снег – миндаль. Миндальны зимы./Гармошка – и колокола./Дни
дымчаты. Прозрачны дымы./И вороны, – и сокола./Слом Иверской ча-
совни. Китеж./И ругань – мать, и ласка – мать.../А вы-то тшчитесь, вы
хотите Ширококрайную объять!

В контексте ментальности встают проблемы любви (филии) и нена-
висти (фобии), например, русофобии. Не новая идея на протяжении веков
усиленно эксплуатируется в настоящее время. Можно удивиться, что в
свое время об этом писал А. С. Пушкин, не используя данного понятия.
(«Пушкин – наше все», Аполлон Григорьев). Задавал вопросы и отвечал
на них.

А. С. Пушкин, Клеветникам России (1831):

О чем шумите вы, народные витии? /Зачем анафемой грозите вы
России?/Что возмутило вас? волнения Литвы?/Оставьте: это спор славян
между собою,/Домашний, старый спор, уж взвешенный судьбою,/Вопрос,
которого не разрешите вы.

Уже давно между собою/Враждуют эти племена;/Не раз клонилась
под грозой/То их, то наша сторона./Кто устоит в неравном спо-

ре:/Кичливый лях, иль верный росс?/Славянские ль ручьи сольются в русском море?/Оно ль иссякнет? вот вопрос./

Оставьте нас: вы не читали/Сии кровавые скрижали;/Вам непонятна, вам чужда/Сия семейная вражда;/Для вас безмолвны Кремль и Прага;/Бессмысленно прельщает вас/Борьбы отчаянной отвага –/И ненавидите вы нас...

За что ж? ответствуйте: за то ли,/Что на развалинах пылающей Москвы/Мы не признали наглой воли/Того, под кем дрожали вы?/За то ль, что в бездну повалили/Мы тяготеющий над царствами кумир/И нашей кровью искупили/Европы вольность, честь и мир?..

Вы грозны на словах – попробуйте на деле!/Иль старый богатырь, покойный на постеле,/Не в силах завинтить свой измайловский штык?/Иль русского царя уже бессильно слово?/Иль нам с Европой спорить ново?/Иль русский от побед отвык?/Иль мало нас? Или от Перми до Тавриды,/От финских хладных скал до пламенной Колхиды,/От потрясенного Кремля/До стен недвижимого Китая,/Стальной щетиною сверкая/Не встанет русская земля?../Так высылайте ж к нам, витии,/Своих озлобленных сынов:/Есть место им в полях России,/Среди нечуждых им гробов.

И еще, не стоит проходить мимо текста в Сети, доступного школьникам и студентам, они могут его актуализировать по собственной инициативе. На просторах Интернета изображена страница объемной книги, портрет и годы жизни (1875–1945) «украинского философа, мыслителя – Михайло Тарасович Кропаль (орфография и пунктуация сохранена): «Во всей мировой истории, украинцы это самая бездарная и бестолковая нация, легко сбиваемая с толку, не понимающая где добро, где зло. Легко поддающаяся массовому психозу, не дальновидно ломающая главные исторические законы и правила. Не удивлюсь, если через сто лет украинцы всем миром будут вместо Бога боготворить Сатану. Для их разума нет ничего святого, они с легкостью подменяют принятые церковные устои, на уготованные для них извне, приняв за свои. Украинцев с помощью лжи, легко можно превратить в визжащее стадо, и к этому они будут абсолютно серьезно относиться».

Провокация? Фейк? Учить распознавать – задача исторического образования.

Далее подробнее остановимся на дидактических технологиях, явным преимуществом которых является наличие нескольких позиций, взглядов, убеждений в противовес традиционным двум: «правильно» – «неправильно» («или – или», «черное – белое»). О требованиях к использованию способны рассказать школьники и студенты.

Шесть шляп мышления Эдварда де Боно. Исследователь механизмов творчества предложил технологию дидактически продуктивную, не столь простую, как кажется многим. Легко запоминается назначение

каждой шляпы по ее цвету и вызываемым ассоциациям. В круговерти мыслей сложно ориентироваться, но можно научиться. Одновременно не охватывать мыслями многое в своем сознании, «разложить по полочкам» (в духе конкретной шляпы) сомнения и переживания, логические построения и творческие замыслы, планы на будущее и воспоминания о минувшем. Например, в общественном обсуждении гендерной проблемы («Крейцера соната» и «Послесловие» Л. Н. Толстого) [7, с. 87–97]. Можно смело шагнуть в современность ЛГБТ-сообщества и его ценности, агрессивно навязываемые современным детям и взрослым.

SWOT-анализ – технология четырех позиций продолжит мысль о необходимости и возможности диалога и полилога в учебных аудиториях. В диалоге выявляются сильные стороны (Strengths), слабые стороны (Weaknesses), возможности (Opportunities) и угрозы (Threats) любых социальных феноменов. С помощью «своих» и «чужих» вопросов обучаемые учатся умению слушать и аргументированно убеждать. Возможен широкий выбор актуальных проблем в изучении истории. Например, Версальский договор: мир, породивший самую кровавую в истории войну; Специальная военная операция (СВО): цели и задачи.

Дебаты как технология предполагает групповое полилогическое исследование выбранной проблемы и темы. Используется командно-ролевая игра, в которой участники доказывают свою позицию в определяемом правилами формате (Дебаты Линкольна-Дугласа, Дебаты Карла Поппера, Американские парламентские дебаты, Британские парламентские дебаты). О конкретике их использования рассказывают обучаемые. Например, переписывание истории, кому выгодно?; пересмотр итогов Второй мировой войны – историческое невежество?

Технология позиционного обучения Н. Е. Вераксы. Участники реализуют конкретные позиции: «Апологет», «Критик», «Символ», «Поэт», «Театр», «Вопрос», «Практика», «Рефлексия», «Эксперт» [3, с. 217–226]. По названиям предложенных позиций нетрудно догадаться, о чем идет речь. Например, Широкая страна моя родная!; Хотят ли русские войны? Подвиг советского народа не меркнет, становится ярче; Историческая память: истерзанная, но не покоренная страна.

Кейс-технология (case-study) способствует приобретению умений в решении конкретной ситуации (ознакомление с проблемой, ее диагностика, самостоятельный анализ и представление своих доводов в пользу нахождения оптимального варианта, дискуссии с другими участниками). Дидактически продуктивно созданный кейс имеет фрагменты исторических первоисточников для поэтапного изучения, которое сопровождается соответствующими заданиями – проанализируйте, сравните, сопоставьте, приведите убедительные доводы, сделайте вывод, предложите свой вариант решения проблемы и т. д.). Например, Патриотизм – это духовная

сила? Рабское подчинение?; Крым наш. Мы вместе! [8, с. 98–119]. Ленинская национальная политика: триумф, историческая ошибка?

Создавая учебные кейсы, обучаемые или преподаватели, не обойдут вниманием вопрос о том, как и почему в 1933 году в Германии, одной из самых культурных, образованных европейских стран, с именами выдающихся философов, писателей, композиторов, ученых физиков и математиков, художников, прославлявших гуманизм к власти пришел фашист Гитлер? Всего за 6 лет (!) эта нация, за небольшим исключением, стала нацистской, сжигающей людей в газовых камерах. «Социальный невроз? Социальный психоз? (Индукцированный социальный психоз)», психолог М. М. Решетников). И ровно через десять лет, день в день, в Сталинграде капитулировала армия фельдмаршала Паулюса.

Написание эссе (приохотить к сочинительству). Понятие «эссе» пришло из французского языка («essai» – опыт, набросок), исторически восходит к латинскому слову *exagium* (взвешивание). Эссе имеет нестрогое заданный жанровый характер, предполагает диалог с автором предложенного преподавателем высказывания, возможно, с теми, кого назовет пишущий эссе. Предполагается небольшой объем и свободная композиция, пишется от первого лица. Авторские размышления обуславливают в основном публицистический стиль. Требуется четкая аргументация собственного мнения, как и непризнания тезиса или тезисов тех, с которыми не согласен. Продуктивно завершить обобщенным выводом.

Предлагаем тексты на выбор.

А. С. Пушкин (из письма П. А. Вяземскому, 27 мая 1826). «Я, конечно, презираю отечество мое с головы до ног – но мне досадно, если иностранец разделяет со мною это чувство. Ты, который не на привязи, как можешь ты оставаться в России? Если царь даст мне свободу, то я месяца не останусь».

Н. А. Бердяев (1920). «Чужд русскому народу империализм в западном и буржуазном смысле слова, но он покорно отдавал свои силы на создание империализма, в котором сердце его не было заинтересовано».

Н. А. Бердяев (1921). «После ослабления и разложения Европы и России воцарится китаизм и американизм, две силы, которые могут найти точки сближения между собой».

Карл фон Клаузевиц (1825). «Если профессия военного вообще что-то значит, она должна опираться на непоколебимый кодекс чести. Иначе те, кто следует за барабанами, будут всего лишь кучкой наемных убийц».

Технология незавершенного текста. Читая (не называя автора, в данном случае В. О. Ключевский) до определенного места небольшой по объему неизвестный текст из отечественной или зарубежной историографии, останавливаюсь и предлагаю дописать.

«В этой ручной политической педагогике нередко появлялась в руках Петра его знаменитая дубинка, о которой так долго помнили и так много рассказывали по личному опыту или со слов испытавших ее на себе отцов русские люди XVIII в. Петр признавал в ней большие педагогические способности и считал ее своей неизменной помощницей в деле политического воспитания своих сотрудников, хотя знал, как трудна ее задача при неподатливости наличного воспитательного материала». «... 1) она довела принудительный труд народа на государство до ...».

Перечисление инновационных дидактических технологий можно продолжать – игровые технологии (предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные, драматизации), в том числе телевизионные, настольные; компьютерные; проектные (учебные и социальные). Важно, чтобы игра стала делом серьезным. Об опасности «заиграться» (пуэрилизм) и девальвировать нравственные ценности предупреждал культуролог Й. Хейзинга. Важно понять сущность баланса обучения и развлечения.

В целом инновационные технологии ориентированы на выработку умений слушать и говорить аргументированно. Необходимо довольно рано знакомить с правилами аргументации. «Золотое правило» – аргументы не должны противоречить друг другу, при этом соотноситься с темой и основной мыслью, вежливо и корректно взаимодействовать, ориентироваться на собеседника и слушателей. Происходит реверс, «обратное» движение, когда обучаемый переходит на позицию субъекта учебной деятельности, способного прогнозировать, планировать, осуществлять выбор наиболее приемлемых для него способов обучения.

За рубежом концепция реверсивного обучения («смешанное», «перевернутый класс», англ. *flipped classroom*) успешно осваивается. В отечественной литературе описаны 6 моделей «смешанного» обучения в зарубежной практике [10].

Используя инновационные технологии, помним, что каждая имеет педагогический потенциал и риски, поэтому недостатки одних компенсируются достоинством других. Главное – создавать условия для нарастания успешной идентичности обучаемых через овладение универсальными учебными действиями (УУД) в школе и общекультурными (ОК), общепрофессиональными (ОП) и профессиональными компетенциями (ПК) в вузе.

Так, не из уст преподавателя, а через предложенные дидактические технологии, обучаемые имеют возможность найти убедительные аргументы в диалоге. В противном случае профессиональный маргинализм [11, с. 147]. Как не допустить? Как преодолеть? Педагоги-профессионалы призваны «понять и помочь» (Л. С. Выготский) овладевать соответствующими универсальными учебными действиями в школе и компетенциями в вузе на путях сотрудничества, поддержки каждого, создания ситуа-

ции успеха. Согласно К. Роджерсу, это профессиональная психолого-педагогическая фасилитация. Обобщенно проявляется в поддержке естественного желания каждого обучаемого иметь ситуацию успеха в учении; достойно самоактуализироваться и самореализоваться в соответствии с индивидуальными потребностями, способностями, возможностями, интересами, устремлениями [14]. В реверсивном обучении истории и обществознанию нарастает объем самостоятельной творческой работы, что позволяет индивидуализировать образовательный процесс, достигать результаты в соответствии с познавательными интересами и способностями обучаемых всех уровней.

Список литературы

1. Амбарова П. А. Сага о форсайтах, или, прогнозные сценарии развития научно-педагогического сообщества в российских вузах // Высшее образование в российских регионах: вызовы XXI века: 93 сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (17 сентября 2018 г., УрФУ, Екатеринбург). – Екатеринбург: Кабинетный ученый, 2018. – 378 с.
2. Асмолов А. Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования. – 2015. – № 8 (40). – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23593078> (дата обращения: 02.05.2022).
3. Веракса Н. Е. Модель позиционного обучения студентов / Диалектическое обучение. – М.: Эврика, 2005. – 272 с.
4. Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6-ти т. – М.: Педагогика, 1982.
5. Дудина М. Н. Философская пропедевтика. Или философии все возрасты покорны. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2000. – 428 с.
6. Дудина М. Н. Зачем изучать историю? Или как я понимаю методику преподавания истории. – Екатеринбург, 2002. – 395 с.
7. Дудина М. Н. Дидактика высшей школы: от традиций к инновациям: учеб. метод. пособие. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. – 152 с.
8. Дудина М. Н. Теория и практика высшего образования: реверсивное обучение: учебно-методическое пособие. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2020. – 144 с.
9. Ильин И. А. Творческая идея нашего будущего. – Новосибирск: Изд-во «Русский архив» при «Народном Доме России», 1991. – 31 с.
10. Кондакова М. Л., Латыпова Е. В. Смешанное обучение: ведущие образовательные технологии современности. – URL: <http://vestnikedu.ru/2013/05/smeshannoeobuchenievedushhieobrazovatelnyietehnologiiisovremennosti/> (дата обращения 10.09.2022).
11. Минюрова С. А. Профессиональный маргинализм в сфере высшего образования. // Современное образовательное пространство: проблемы и

перспективы: материалы международной научной конференции. – Екатеринбург: Уральское издательство, 2007. – С. 147–149.

12. Ницше Ф. О будущности наших образовательных учреждений // Ницше Ф. Философия в трагическую эпоху. – М.: REFL-book, 1994. – С. 101–188.

13. Толстой Л. Н. Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят? // Собр. соч. в двадцати двух томах. Т. 15. – М.: Художественная литература, 1983. – 418 с.

14. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека: пер. с англ. / общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. – Москва: Прогресс; Универс, 1994. – 480 с.

15. Чарнолуский В. И. О самообразовании. – СПб.: Знание, 1909. – URL: http://elibrary.gnpbu.ru/text/charnolusky_o-samoobrazovanii_1909/ (дата обращения: 15.09.2022).

Ерёмина Татьяна Юрьевна,

старший методист кафедры предметных областей, Институт развития образования Кировской области; 610046, Россия, г. Киров, ул. Р. Ердякова, 23/2; socium@kirovirk.ru

ПРИЕМЫ РАБОТЫ С ВИЗУАЛЬНЫМИ ИСТОЧНИКАМИ В ШКОЛЬНОМ ИСТОРИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: федеральные государственные образовательные стандарты; методика преподавания истории; методика истории в школе; исторические источники; визуальные источники; приемы работы с визуальными источниками, школьники

АННОТАЦИЯ. В соответствии с требованиями обновленных федеральных государственных образовательных стандартов общего образования умение работать с информацией является одной из задач российского образования.

Автор дает определения и типологию исторических источников, приводит предметные результаты по работе с ними на уровне основного (среднего) общего образования. В статье представлен перечень умений по работе с визуальными историческими источниками, а также типология заданий. Автор смоделировал некоторые задания на сравнение и оценку визуальных источников.

Eremina Tatyana Yuryevna,

Senior Methodologist of the Department of Subject Areas, Institute for the Development of Education of the Kirov Region, Kirov, Russia

TECHNIQUES OF WORKING WITH VISUAL SOURCES IN SCHOOL HISTORICAL EDUCATION

KEYWORDS: federal state educational standards; methods of teaching history; methodology of history at school; historical sources; visual sources; methods of working with visual sources, schoolchildren

ABSTRACT. In accordance with the requirements of the updated federal state educational standards for general education, the ability to work with information is one of the tasks of Russian education.

The author gives definitions and typology of historical sources, provides substantive results on working with them at the level of basic (secondary) general education. The article presents a list of skills for working with visual historical sources, as well as a typology of tasks. The author modeled some tasks for comparing and evaluating visual sources.

На современном этапе развития постиндустриального общества важнейшей компетенцией человека XXI века является умение работать с большими объемами информации. Т. В. Коваль полагает, что «в качестве информационных источников могут выступать различные объекты, одним из наиболее распространенных является текст» [7, с. 8].

Формирование у обучающихся умения работать с разными источниками информации текстового характера является одной из метапредметных задач системы общего образования. Метапредметные результаты образования непосредственным образом связаны с предметными и являются неотъемлемой частью образовательной среды [8, с. 24].

На уроках истории, обществознания применяются, как правило, текст учебника, а также тексты, содержащиеся в адаптированных исторических источниках. По результатам исследований отечественных специалистов можно констатировать, что сформированность познавательных универсальных учебных действий обучающихся, таких как смысловое чтение, преобразование знаков и символов, моделей и схем находится на недостаточном уровне [9, с. 15–16].

В исторической науке общепризнанным считается определение исторического источника, данное Л. Н. Пушкаревым: «исторический источник – это все непосредственно отражающее исторический процесс, все, созданное человеческим обществом» [5, с. 180].

Н. Г. Георгиева отмечает, что современная типология исторических источников основана по сходству (различию) способов, методов и форм кодирования, хранения, отражения и передачи информации о прошлом и включает в себя:

- вещественные источники – все дошедшие до нашего времени предметы материальной культуры и быта;
- фонические (устные, звуковые) источники, которые воспринимаются только с помощью слухового аппарата человека;
- изобразительные источники – исторические объекты, сохранившиеся в специфической форме: рисунки (в т. ч. наскальные), эскизы и картины, схемы, таблицы и чертежи, географические и иные карты, зарисовки танцев, обрядов, костюмов и др.;
- письменные источники – исторические объекты, выполненные в написанной знаковой системе (любыми символами: буквы, иероглифы, клинопись и др.) [3, с. 11–12].

Выпускники основной школы должны различать основные типы исторических источников (письменные, вещественные, аудиовизуальные); оценивать их полноту и достоверность, а также соотносить с историческим периодом; при изучении исторических событий, явлений, процессов необходимо соотносить извлеченную информацию с информацией из других источников [10].

Выпускники средней школы на базовом уровне изучения истории должны анализировать текстовые, визуальные источники исторической информации, в т. ч. исторические карты/схемы, по истории России и зарубежных стран XX – начала XXI века; а также сопоставлять информацию, представленную в различных источниках [11]. На углубленном

уровне изучения истории старшеклассники должны объяснять критерии поиска исторических источников, а также учитывать их специфику; объяснять значимость конкретных источников при изучении исторических событий и процессов [11].

Особый тип исторических источников составляют изобразительные (визуальные) источники. К ним относятся иллюстрации учебника, документально воспроизводящие памятники изучаемых исторических эпох – фотографии, реконструкции объектов, портреты, репродукции картин и т. п. Визуальные источники содержат зрительные образы и делают наглядной сообщаемую информацию.

Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова полагают, что «все эти разнообразные по содержанию и жанрам изображения объединяет присущий им субъективный, авторский характер. Поэтому каждая иллюстрация может (и в современных условиях должна) стать объектом критического и аксиологического анализа учащихся» [2, с. 18].

Л. Н. Алексашкина, Н. И. Ворожейкина предлагают следующий алгоритм работы обучающихся с визуальными историческими источниками [1, с. 61–63].

Таблица

**Умения, необходимые для работы
с визуальными историческими источниками**

5–6 классы	7–8 классы	9–10 классы
Описание источника, извлечение информации		
Составлять описание визуального источника, его внешнего вида, материала, из которого он изготовлен, и т. д. Объяснять назначение источника. Находить в источнике ключевые символы, знаки.	Составлять описание источника, объяснять его назначение. Находить в источнике признаки принадлежности к определенной эпохе. Извлекать ключевую информацию из источника.	Составлять описание источника, объяснять его назначение (с учетом типологии источников). Выявлять информацию, связанную с принадлежностью источника к эпохе, периоду, группе людей, важным историческим событиям.
Анализ информации, содержащейся в источнике		
Определять смысл изображения, объяснять, что источник рассказывает о своем времени.	Соотносить информацию источника с историческим контекстом. Определять место источника в ряду других свидетельств. Систематизировать свидетельства нескольких источников, делать обобщение.	Находить в источнике явную и неявную, намеренную и ненамеренную информацию. Определять место источника в ряду других материалов, выявляя общее и своеобразное. Характеризовать особенности стиля, художе-

		ственной позиции создателя, памятника, произведения.
Оценка (оценивание) источника		
Объяснять, в чем состоит ценность источника. Выражать и аргументировать свое отношение к нему (что интересно, что нравится, почему).	Определять ценность памятника для эпохи времени, когда он был создан, и для нашего времени. Высказывать и мотивировать свои оценочные суждения.	Характеризовать информационную и художественную ценность источника, его место в культурно-историческом наследии (с привлечением исторической и искусствоведческой литературы). Формулировать и аргументировать свою оценку памятника (источника).
Использование информации источников в творческих работах		
Составлять рассказ с опорой на информацию визуальных источников. Создавать макеты, модели предметов быта, орудий труда, построек и т. д., привлекая визуальные источники.	Использовать информацию визуальных источников для подготовки сообщений об исторических событиях, исторических деятелях, явлениях и известных мастерах культуры.	Использовать в составе комплекса материалов для подготовки сообщений, эссе, презентаций, учебных проектов. Разрабатывать экскурсии историко-культурной направленности (в т. ч. по истории родного края)

Т. В. Коваль для работы по осмыслению визуальных исторических источников предлагает давать обучающимся несколько типов заданий:

1. Задания на извлечение информации из источника и ее обработку:
 - установить тип источника (провести идентификацию);
 - выделить самые важные для понимания исторического события детали изображения;
 - составить вопросы к источнику;
 - придумать или угадать название источника;
 - рассказать о событиях, используя источник;
 - составить характеристику исторического деятеля на основе источника;
 - использовать источник для доказательства или опровержения определенной идеи, тезиса и т. д.;
 - отобрать визуальные источники по проблеме.
2. Задания на сравнение и оценку источников:
 - сравнить изображение одного и того же события в разных источниках;
 - сравнить отношение авторов источников к происходящим событиям;

- проанализировать несколько источников для выявления специфики исторического процесса;

- дать оценку событию, процессу, исторической личности, используя информацию источника;

- оценить достоверность и надежность изображения как исторического источника.

3. Творческие задания:

- персонифицировать изображение;

- инсценировать изображение;

- использовать сопоставительный анализ источников для решения исторической проблемы;

- выявить альтернативы исторического развития, используя источник;

- прогнозировать тенденцию и динамику развития процессов, их последствия;

- сопоставлять различные источники для построения и проверки версии события;

- использовать графические источники как аргумент в дискуссии;

- написать творческую работу (эссе, мини-исследование) на материале источников [6].

Смоделируем некоторые задания на сравнение и оценку визуальных источников к теме «Российская империя в Первой мировой войне» по учебнику для обучающихся 10-х классов под редакцией А. В. Торкунова издательства «Просвещение».

К данному параграфу представлено 2 плаката времен Первой мировой войны: «Эпизод боя на русско-германском фронте», «Мобилизация в деревне. Прощание с односельчанами: «Не забудьте, соседи, моих жену и деток», а также три фотографии: «Австро-венгерские военнопленные на строительстве Мурманской железной дороги у барака» (фото С. М. Прокудина-Горского), «Русские солдаты в окопах Первой мировой войны», «Укрепления крепости Осовец». Кроме того, к параграфу предложена карта «Первая мировая война (европейский театр)», таблица «Военные потери ведущих держав в Первой мировой войне. 1914–1918 гг.», а также в рубрике «Изучаем документы» – русские частушки времен Первой мировой войны.

1. Для сравнения изображений одного и того же события в разных источниках можно предложить обучающимся проанализировать то, что изображено на плакате «Эпизод боя на русско-германском фронте» и на фотографии «Русские солдаты в окопах Первой мировой войны». Десятиклассники должны ответить на следующие вопросы:

1) Каковы особенности плаката и фотографии как исторического источника?

Предполагаемые ответы обучающихся:

Плакат – крупноформатное печатное издание, содержащее в наглядном виде информацию рекламного или агитационно-пропагандистского характера.

Фотография – технология записи изображения путем регистрации оптических излучений с помощью светочувствительного фотоматериала.

Таким образом, плакат как исторический источник, в отличие от фотографии имеет ярко выраженный агитационный и пропагандистский характер. Фотографии с места боевых действий могут быть постановочными, особенно если сделаны не в ходе реального боя.

2) Какое время года и какая местность представлена на изображениях? По каким признакам вы это определили?

Предполагаемые ответы обучающихся:

На плакате – зима, т. к. изображен снег, русские войска одеты в теплые шинели и меховые папахи, немецкие войска также одеты в шинели, местность – холмистая. На фотографии – лето, т. к. деревья имеют зеленую листву, а русские войска одеты в гимнастерки и фуражки, местность – равнинная.

3) Исходя из указанных данных (время года, местность, что изображено) предположите, какие события Первой мировой войны могут быть отображены в произведениях. Найдите указанные события на карте «Первая мировая война (европейский театр)».

Предполагаемые ответы обучающихся:

На плакате русские войска изображены атакующими позиции немецких войск (на головах неприятельских войск – немецкие каски). Время и место действия (см. ответ на предыдущий вопрос) – зима, местность – холмистая. Можно предположить, что события произошли не ранее зимы 1914 года. Возможно, на плакате изображена осада крепости Перемышль. Десятиклассники находят место битвы на карте.

На фотографии русские войска представлены сидящими в окопах и подготовившимися к атаке. Время и место (см. ответ на предыдущий вопрос) – лето, местность – равнинная. Можно предположить, что фотография постановочная, т. к. офицеры позади солдат в окопе сидят в расслабленной позе, не все солдаты реально целятся в противника. Кроме того, на фотографии нет атакующих сил противника, взрывов и др. Возможно, на фотографии изображена подготовка к летнему наступлению русской армии 1916 года. Обучающиеся находят место Брусиловского прорыва на карте «Первая мировая война (европейский театр)».

4) Сравните результаты психологического воздействия на мирное население России плаката и фотографии о событиях Первой мировой войны.

Предполагаемые ответы обучающихся:

Общие черты: плакат и фотография поднимают патриотические чувства населения, прославляют подвиги русской армии в борьбе с врагами.

Различия: плакат – средство изобразительной наглядности, созданное с определенной агитационной и пропагандистской целью. Поэтому он в большей мере, чем фотография направлен на пропаганду участия России в Первой мировой войне.

2. Для сравнения отношения авторов источников к происходящим событиям можно предложить обучающимся продолжить анализировать то, что изображено на плакате «Эпизод боя на русско-германском фронте» и на плакате «Мобилизация в деревне. Прощание с односельчанами: «Не забудьте, соседи, моих жену и деток». Десятиклассники должны ответить на следующие вопросы:

1) Как связаны события, изображенные на двух плакатах времен Первой мировой войны? Подтвердите это информацией из учебника.

Предполагаемые ответы обучающихся:

Поскольку плакаты создаются с агитационной и пропагандистской целью, то данные изображения направлены на пропаганду участия России в Первой мировой войне.

На первом плакате изображен эпизод боя, на втором – мобилизация в деревне. Можно предположить, что авторы обоих плакатов нацелены на подъем патриотических чувств населения и пропаганду мобилизации.

Подтвердить указанную информацию можно данными учебника: «В отличие от предыдущих войн, которые велись прежде всего профессиональными армиями, в Первой мировой войне участвовали миллионы призванных на военную службу» [4, с. 21].

2) Каково было отношение населения к мобилизации по мнению автора плаката? Каково отношение к призыву на военную службу семьи мобилизованного? Подтвердите это информацией из учебника.

Предполагаемые ответы обучающихся:

На плакате «Мобилизация в деревне. Прощание с односельчанами: «Не забудьте, соседи, моих жену и деток» изображена мобилизация сельского населения (люди одеты в крестьянскую одежду, близлежащее здание покрыто соломой). Автор плаката изобразил отношение населения к мобилизации как к неизбежной необходимости: плачет только жена мобилизованного, остальные жители деревни (подростки, дети, женщины, старики) достаточно спокойно провожают мобилизованного на фронт.

В учебнике говорится, что «В России за годы войны в действующую армию было призвано 15,5 млн человек, что делало ее народной. Миллионы семей оплакивали погибших, многие были ранены и изувечены» [4, с. 21].

В разделе учебника «Изучаем документ» приводятся русские частушки времен Первой мировой войны. В одной из них сказано:

Царь ты белой, царь ты белой,
Что в Расеюшке наделал:
Молодых людей забрил,
Всю Расею прослезил! [4, с. 25].

В таблице «Военные потери ведущих держав в Первой мировой войне. 1914–1918 гг.» приводятся данные, что военные потери России в войне составили 9 млн человек, из них: 1,7 млн – безвозвратные потери, 3,5 млн – пленные, 3,8 млн – иные потери [4, с. 26].

Можно предположить, что автор плаката о призыве на военную службу не в полной мере отражает реальную действительность: большие людские потери негативно сказывались на восприятии людьми войны.

3. Для выявления специфики исторического процесса при анализе нескольких источников можно предложить обучающимся продолжить изучение визуальных и иных исторических источников периода Первой мировой войны. Десятиклассники должны ответить на следующий вопрос:

В разделе учебника «Подведем итоги» сказано, что «Как и другие воюющие страны, Россия не была готова к затяжной вооруженной борьбе». Подтвердите указанную информацию текстом учебника и данными исторических источников.

Предполагаемые ответы обучающихся:

В § 1 учебника «Россия и мир накануне Первой мировой войны» говорится, что «Все основные участники Великой войны предполагали, что она будет краткосрочной и военная кампания завершится до наступления зимы» [4, с. 14].

В разделе учебника «Изучаем документ» в одной из русских частушек времен Первой мировой войны сказано:

Ох, как эта-то война
До чего нас довела;
До чистого полюшка –
Хоть давился с горюшка [4, с. 25].

Следовательно, экономика России (сельское хозяйство, в частности) не была готова к затяжной войне, т. к. мобилизовано было в основном сельское население (смотри ответы на предыдущие вопросы).

По фотографии «Австро-венгерские военнопленные на строительстве Мурманской железной дороги у барака» [4, с. 18] и данным таблицы «Военные потери ведущих держав в Первой мировой войне. 1914–1918 гг.» [4, с. 26] даже привлечение военнопленных (австро-венгерские военнопленные – 2,2 млн человек) к быстрому переводу экономики России на военные рельсы не принесло ожидаемых результатов. По данным учеб-

ника, только «... к началу 1916 г. удалось во многом переломить ситуацию и перестроить экономику на военный лад» [4, с. 22].

Таким образом, широко востребованное в современном обществе умение индивида использовать разные источники информации является одной из метапредметных задач образования в общеобразовательной школе.

Различные приемы работы с визуальными историческими источниками помогают достигать необходимых метапредметных и предметных результатов в школьном историческом образовании.

Список литературы

1. Алексашкина Л. Н., Ворожейкина Н. И. Визуальные источники в современных учебниках истории как объект познавательной деятельности школьников // Ценности и смыслы. – 2018. – № 5 (57). – С. 58–72.
2. Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Как преподавать историю в современной школе: теория и методика: Курс лекций для дистанционного обучения. – URL: http://pozdneyakova.ucoz.ru/MPI/sem7/vjazemskij_strelova_lekcii_5-8.pdf (дата обращения: 06.02.2023).
3. Георгиева Н. Г. Классификация и полифункциональность исторических источников // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: История России. – 2016. – Т. 15, № 1. – С. 7–19.
4. История России. 10 класс: учеб. для общеобразоват. организаций. Базовый и углубл. уровни: в 3 ч. Ч. 1 / под ред. А. В. Торкунова. – М.: Просвещение, 2019. – 175 с.
5. Кашинская О. А. Исторический источник и историческая наука: диалектика взаимодействия // Документ. Архив. История. Современность: материалы V Международной научно-практической конференции (05–06 декабря 2014 г.) / отв. ред. Л. Н. Мазур. – Екатеринбург: Уральский федеральный университет им. Президента России Б. Н. Ельцина, 2014. – С. 180–184.
6. Коваль Т. В. Методика организации работы с визуальными источниками // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2006. – № 10. – С. 22–27.
7. Коваль Т. В. Работа с источниками социальной информации: формирование метапредметного умения в школьном курсе обществознания // Инновационные образовательные технологии. – 2015. – № 4 (44). – С. 8–13.
8. Машарова Т. В., Ерёмина Т. Ю. Способы достижения метапредметных результатов образования по истории, обществознанию в основной школе // Образование в Кировской области. – 2016. – № 3 (39). – С. 24–29.
9. Першина Ю. В., Ерёмина Т. Ю. К вопросу о стратегиях реализации метапредметного подхода в историко-обществоведческом образовании //

Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. – 2018. – Т. 4, № 4 (17). – С. 15–19.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 06.02.2023).

11. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405172211/> (дата обращения: 06.02.2023).

Жолдошева Анара Аттокуровна,

старший преподаватель, магистр, Ошский государственный педагогический университет им. А. Ж. Мырсабекова; 723504, Кыргызстан, г. Ош, ул. Н. Исанова, 73; a_zholdosheva@bk.ru

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КЫРГЫЗСТАНЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: история Кыргызстана; методика преподавания истории; учебники истории; историческое образование; советский период; содержание образования; образовательный процесс

АННОТАЦИЯ. На сегодняшний день, целью нашего исследования является изучение методов формирования и развития исторического образования в вузах Кыргызстана в период советской власти. При этом, в исследовании особое внимание уделяется проблемам обучения истории Кыргызстана в общеобразовательных учреждениях. В исследовании анализируется содержание учебных программ по историческим дисциплинам в общеобразовательных школах.

Zholdosheva Anara Attokurovna,

Senior Lecturer, Master, Osh State Pedagogical University named after A. Zh. Myrsabekov, Osh, Kyrgyzstan

FORMATION AND DEVELOPMENT OF HISTORICAL EDUCATION IN KYRGYZSTAN

KEYWORDS: history of Kyrgyzstan; methods of teaching history; history textbooks; historical education; Soviet period; content of education; educational process

ABSTRACT. Today, the purpose of our study is to study the methods of formation and development of historical education in the universities of Kyrgyzstan during the Soviet era. At the same time, the study pays special attention to the problems of teaching the history of Kyrgyzstan in educational institutions. The study analyzes the content of curricula in historical disciplines in secondary schools.

Проблемы формирования и развития школьного курса по истории в разные годы находились в центре внимания многих ученых-исследователей. Как мы знаем, первые учебники по истории для общеобразовательных школ были созданы на основе исторических событий российско-кыргызских отношений. При этом, история до этих исторических событий не рассматривалась в учебниках.

С приходом советской власти учебник по истории был переиздан с решением политбюро от 5 марта 1934 года. Позже, эти учебники по предложению комиссара просвещения РСФСР А. Бубнова были дополнены. В результате, в вузах страны появились первые кафедры истории.

Согласно историческим сведениям, вторая попытка по созданию общего труда по формированию исторических знаний в советской школе

была предпринята ленинградским историком и методистом В. Н. Вернадским. Он в своей статье, опубликованной в 1938 году, решительно выступает против мнения о том, что ребенка 10–11 лет интересует только то, что он видит и слышит вокруг себя, воспринимает только настоящее, мало интересуется прошлым и будущим, поэтому не следует включать историю как предмет в начальной школе. Впервые автор высказал свои мысли о возможностях преподавания истории в начальной школе [1]. Несмотря на то, что обобщённая работа не была подготовлена, В. Н. Вернадский неоднократно возвращался к вопросам преподавания истории в школе. Например, Н. В. Вернадский в статье, написанной совместно с Андреевской, были рассмотрены пути радикального разрушения прежнего содержания курсов истории и составлены основные принципы создания новых школьных программ в соответствии с постановлением ЦК от 15 мая 1934 г. ЦК СССР и ИК СССР «О преподавании гражданской истории в школах СССР», охарактеризованы ранние марксистские учебники. При этом резкой критике подверглись социологический схематизм программ по истории, чрезмерный интерес к «современности», отказ от прежней «предметной» системы обучения, замена истории как науки обществознанием [2].

Возможности исторической науки, творческая деятельность ученых, уровень понимания и исследования интересующих нас проблем обусловлены жесткой методологической и мировоззренческой ограниченностью, узостью и ограниченностью источниковой базы. На основании решений советского правительства о преподавании гражданской истории в школах А. И. Стражев принимал непосредственное участие в реконструкции исторического образования в 1930–1960-е годы, советский методист в своих работах также затрагивал вопросы развития исторического образования в советской школе. В 1957 г. в опубликованной юбилейной статье значительное место уделено вопросам создания первых программ и учебников. Он впервые отметил, что программы 1920–1921 гг., а затем программы 1923 г., социологизм, абстрактные схемы явно имели преобладание над всеми десятилетними советскими школами и определили методологические основы курсов истории [3].

Много и плодотворно работавший в области методики преподавания истории, автор ряда крупных работ и многих статей А. А. Вагин во вводной части своей книги рассматривает структуру и содержание курсов истории, особенности линейного и агрегатного (концентрического) принципов размещения исторического материала, отмечает их достоинства и недостатки, выявленные в педагогической практике. Например, он обращает внимание на незрелость линейной системы, согласно которой без закрепления знаний по этим курсам на высоком возрастном уровне изучение истории Древнего мира и Средневековья в V–VI классах, а к

окончанию гимназии учащиеся имеют лишь смутные и фрагментарные представления об этих периодах, ориентируясь только на то, что оно сохранилось. Однако справедливо отмечая недостатки линейной структуры, А. А. Вагин ограничился констатацией сложившейся ситуации и не предложил никаких положительных решений [4, с. 64–65].

Д. Н. Никифоров посвятил свою статью в 1917–1957 гг. анализу результатов развития школьного исторического образования этого периода. Автор раскрыл атмосферу общественно-педагогической жизни страны после распада старой буржуазной школы и создания новой социалистической школы, прежнее содержание курсов истории было заменено принципиально новым содержанием, построенным на основе марксистско-ленинского учения об историческом процессе [5, с. 70].

На наш взгляд, к работам, отражающим развитие исторического образования в условиях реконструкции советской школы (конец 50-х – начало 60-х гг.) относятся статьи А. Т. Кинкулькина, И. Я. Лернера, где также широко описываются особенности преподавания дисциплин. Кроме этого, в этих трудах описываются формы организации исторического образования. По мнению А. А. Вагина, на основе трудов А. Т. Кинкулькина, И. Я. Лернера можно сделать следующие выводы:

- учебная программа пересмотрена в области расширения истории СССР;

- в программах широко отражены вопросы классовой борьбы, о решающей роли рабочих в развитии производительных сил, в создании культурных ценностей, в борьбе с угнетателями и в революционном переустройстве общества;

- в начальных трудах больше внимания уделяется чтению истории и новой истории, чем традиционному линейному построению курсов;

- больше места отводилось истории неевропейских народов, при этом имело место определенное неприятие «европоцентризма»;

- из курса истории древнего мира и средневековья были удалены второстепенные проблемы, а количество отведенных на него часов сократилось [6, с. 16].

В соответствии с «Основными направлениями реформирования общеобразовательной и профессиональной школы» 1984 г. в порядок и содержание преподавания истории были внесены некоторые изменения.

Во всех регионах СССР, в том числе и в Кыргызстане во всех типах школ, применялась одна и та же система исторического образования, и ее изучение осуществлялось в основном по сходным программам и по одному учебнику. Это должно было позволить каждому молодому человеку получить полный цикл исторической информации и обеспечить последовательное продолжение образования.

Кроме того, в школах всех союзных республик, в том числе и Киргизии, предусмотрено преподавание истории своей республики в рамках общего курса истории СССР. История всех союзных республик СССР преподается в общеобразовательных школах со второй половины 50-х гг. Правительство Армянской ССР, уделявшее особое внимание преподаванию истории своей республики, выделило на это 105 часов, а правительства других союзных республик – от 55 до 72 часов. Большинство из них было взято за счет часов, отведенных на преподавание курса истории СССР.

Преподавание Истории Кыргызстана включено в учебную программу с 1957 года. В соответствии с постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 8 октября 1959 года ЦК ККП и Совет Министров Киргизской ССР приняли постановление от 12 ноября, 1959 г. «О некоторых изменениях в преподавании истории в школах». В постановлении: «Учитывая многолетний опыт преподавания истории Кыргызстана в школах республики, считать целесообразным ввести курс истории Киргизской ССР в виде элементов общего курса истории СССР в VII–XI классах» [7]. Показано, что на самостоятельных уроках преподаются лишь некоторые предметы истории СССР, хронологически и исторически не связанные с материалами учебной программы.

В эти годы были сделаны первые шаги по началу преподавания истории Кыргызстана в общеобразовательных школах. История Кыргызстана считалась частью курса истории СССР, а первая учебная программа была разработана в 1960 году. Первой работой, предложившей методическую методику преподавания истории Кыргызстана в общеобразовательных школах, была книга И. Н. Шерстюка «Изучение истории Кыргызстана в общеобразовательной школе». Она была издана на русском языке в 1964 году ограниченным тиражом.

Книга И. Н. Шерстюка создана на основе двухтомной «Истории Кыргызстана», изданной АН республики в 1963 г., и даны общие методические советы по ее преподаванию в курсе истории СССР. Однако в этих методических указаниях четко определены пути преодоления трудностей, возникающих в учебном процессе в школах, и оставлена без внимания проблема обобщения первого опыта работы учителей с целью их преодоления. Также не было четко указано, что историю Кыргызстана можно преподавать в курсе истории СССР. В результате отсутствия в учебной программе конкретных часов для преподавания истории Кыргызстана и того, что учебники не издаются, учащиеся средних школ практически лишены возможности изучать свою историю.

Недостатки, отмеченные замечаниями школьных учителей по учебной программе и учебнику истории Кыргызстана, были в значительной мере устранены, переизданы и использовались с 1975/76 учебного года по 1989 год. За эти годы было подготовлено и издано несколько учебни-

ков по истории Кыргызстана для 8–9 классов Б. Жамгырчинова, А. Каниметова (История Киргизской ССР) для 10–11 классов и учебников по истории Кыргызстана (История СССР) И. Н. Шерстюка для 10–11 классов. Однако эти учебники выпускались ограниченным тиражом и не могли в полной мере удовлетворить потребности средней школы. Это отрицательно сказалось на качестве преподавания курса истории Кыргызстана.

В конце 80-х годов были предприняты решительные усилия для ликвидации этой ситуации. В 1989 году А. Чукубаевым, Т. Чороевым и А. Кожобаевым была разработана и опубликована в печати новая учебная программа по истории Кыргызстана. Впервые в программе были показаны конкретные часы для преподавания истории Кыргызстана, причем ее предлагалось брать не как дополнительный урок, а как самостоятельный курс, а всего на обучение планировалось выделить 68 часов. Преподавание в 8–11 классах по 17 часов на каждый класс. С 1989 по 1996–1997 годы история Кыргызстана преподавалась в общеобразовательных школах в соответствии с этой программой.

После распада СССР и обретения Кыргызстаном независимости в историческом образовании в республике создалась новая ситуация. Если раньше история Кыргызстана преподавалась как дополнительный курс к курсу истории СССР, то теперь она стала одним из основных курсов, и количество часов, отводимых на преподавание курса истории Кыргызстана, также увеличилось. Знание и чтение собственной истории у подрастающего молодого поколения воспитывает чувства любви к Родине, чести и честности.

Список литературы

1. Андреевская Н. В., Вернадский В. Н. Методика преподавания истории в семилетней школе. – М., 1947. – С. 16–48.
2. Вернадский В. Н. О времени начала школьного исторического курса // Уч. зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена. – 1938. – Т. XI. – С. 213–230.
3. Зиновьев М. А. Основные вопросы методики преподавания истории. – М.; Л., 1948. – С. 23–298.
4. Стражев А. И. Преподавание истории в советской школе за 40 лет (1917–1957 гг.) // Преподавание истории в школе. – 1957. – № 5. – С. 64–74.
5. Стражев А. И. Преподавание истории в советской школе за 40 лет (1917–1957 гг.) // Преподавание истории в школе. – 1957. – № 5. – С. 70.
6. Вагин А. А. Методика преподавания истории в средней школе. Учение о методах. Теория урока. – М., 1968. – С. 16–427.

Исакова Александра Александровна,

студентка 2 курса по направлению «История и обществознание», Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; sasha.isakova.03@mail.ru

Шохова Анна Александровна,

студентка 2 курса по направлению «История и обществознание», Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; shoxovaanna@mail.ru

Ужегова Ульяна Валентиновна,

студентка 2 курса по направлению «История и обществознание», Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; ulanapravdivaa5316@gmail.com

Шихова Ольга Николаевна,

кандидат социологических наук, доцент кафедра философии, социологии и культурологии, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; krutikol@mail.ru

ИСТОРИЧЕСКИЕ МЕМЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: интернет-технологии; студенты; педагогическая деятельность; исторические мемы; социокультурные явления; социологические исследования; историческое сознание

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются мемы как социокультурное явление в современном обществе, их типология. Обращается внимание на предпосылки появления исторических мемов в интернет-пространстве и парадоксах их применения в практиках преподавания. Представлены результаты разведывательного социологического исследования о противоречиях использования исторических мемов в педагогической деятельности. Материал собран методом групповых дискуссий, проведённых авторами в 2022 г. среди студентов первого курса и учителей-магистрантов.

Isakova Alexandra Alexandrovna,

2nd year Student in the Direction of “History and Social Studies”, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Shokhova Anna Alexandrovna,

2nd year Student in the Direction of “History and Social Studies”, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Uzhegova Uliana Valentinovna,

2nd year Student in the Direction of “History and Social Studies”, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Shikhova Olga Nikolaevna,

Candidate of Sociology, Associate Professor of the Department of Philosophy, Sociology and Cultural Studies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

HISTORICAL MEME IN TEACHING ACTIVITIES: OPPORTUNITIES AND LIMITATIONS

KEYWORDS: Internet technologies; students; pedagogical activity; historical memes; sociocultural phenomena; sociological research; historical consciousness

ABSTRACT. The article examines memes as a socio-cultural phenomenon in modern society, their typology. Attention is paid to the prerequisites for the appearance of historical memes in the Internet space and the paradoxes of their application in teaching practices. The results of an intelligence sociological study on the contradictions of the use of historical memes in pedagogical activity are presented. The material was collected by the method of group discussions conducted by the authors in 2022 among first-year students and undergraduate teachers.

Смело озвученные мысли Виктора Пелевина в романе «Чапаев и пустота» (1996 г.) о том, что «...мы живём в визуальную эпоху, когда текст на бумаге вытесняется зрительным рядом...»¹⁴ сегодня становится поводом для различных исследований, переосмыслением визуального контекста в образовательной деятельности. Образность, знаковость, символичность современного мира меняет культуру восприятия знаний подрастающего поколения, постепенно укореняется в пространстве школы. Вместе с тем, как утверждает А. Моль, средства массовой коммуникации [Интернет] обуславливают непрерывность, беспорядочность потока случайных сведений, в результате чего человек «остаётся на поверхности явлений», обрывки мыслей «группируются по прихоти повседневной жизни» [7, с. 47].

Вместе с тем, современные информационные технологии предоставили человечеству огромные возможности – общение вне пространства и времени, возможность обучаться, работать, отдыхать. Мы можем наблюдать как мировоззренческие основания социализации школьников и молодёжи формируются под влиянием интернет – коммуникаций. Под этим же влиянием оказывается развитие исторического сознания. Отметим, по данным экспертных интервью 2015 г. в России отмечается рост поверхностности знаний по истории, мифологизированы многие исторические периоды России. Среди источников, откуда молодёжь черпает исторические знания, названы учебник, Интернет, кинофильмы и мультсериалы [5, с. 85–90].

¹⁴ См. Пелевин В. Чапаев и пустота. Москва: Вагриус, 2003. 413 с.

Мы обратились к изучению такого феномена современного Интернет-пространства как исторические мемы. Интерес вызывает то, как они воспринимаются молодёжью и учителями.

Изученность вопроса. Для начала стоит затронуть тему появления мемов и их историю. Впервые мем упоминается этоголом Ричардом Доккинзом по аналогии с понятием «ген» для обозначения своеобразной культурной универсалии, способной к самокопированию, мутации, селекции и конкуренции в условиях естественного отбора [2, с. 214]. Он считал, что мем как смысловая единица может быть хранителем и передатчиком культурной информации, культурной памяти. В самом широком смысле слова исследователи коммуникации стали называть интернет-мемами оцифрованные материалы малого и сжатого формата, которые, зачастую, имеют шуточный характер. Для обычных пользователей за ними закрепилось простое и понятное название – мем. Разнообразие видов мемов настолько велико, что существует множество классификаций и типологий. Однако мы возьмем за основу такой критерий как медиатекст. Таким образом, можно выделить следующие мемы:

1. Текстовые мемы – представляют собой развернутое высказывание юмористического характера. Зачастую используется 1-2 фразы.

2. Мем картинка – картинка, которая отражает ситуацию или выражает эмоцию. Например, картинка смеющегося или плачущего человека, который используется для демонстрации эмоций визуальными фрагментами.

3. Видеомем – это короткий видеосюжет, однако встречаются и длинные видео юмористического характера.

4. Gif-мем – популярный растровый формат графических, анимационных или видеоизображений, которые используются для придания динамики обычному мему [1, с. 450–456].

Популярность мемов среди молодого поколения очень высока. Они включены в современные онлайн-коммуникации, провоцируют различные эмоции. Благодаря сочетанию визуальных образов и текста мемы легко воспринимаются.

За последнее время можно наблюдать разнообразие исторических мемов. Изначально появились анекдоты, которые отражали ту или иную действительность истории, а затем появились карикатуры. Это некие аналоги мемов, только в устной форме. Как отмечает О. Ю. Малинова: «Логика запоминания и забвения учитывает не только правду исторических фактов, но и связанные с ними эмоции» [6, с. 285–313]. Любое историческое событие – это определённые эмоции того или иного времени, которые отражаются в повседневной жизни людей. Самый лёгкий способ выразить своё отношение к истории – это исторический мем. Как отмечает В. А. Давыдов: «Общество перестало быть только потребителем исто-

рической информации, оно активно включено в процессы производства исторического знания через деятельность в форме публичной истории [3, с. 97–99]. Это говорит о том, что Интернет-пространство позволяет индивидам переходить в позицию авторов по производству разных мнений о прошлом. Можно сказать, что мем – самый лёгкий способ анонимно высказать свою точку зрения на любое историческое событие. Люди перестают быть пассивными элементами общества, они начинают участвовать в создании отношения к историческим событиям и влиять на массовое сознание. Н. С. Ивахин в своей статье затрагивает вопрос использования мемов на уроках истории. Он говорит о том, что история является сложным предметом, поскольку множество дат и событий необходимо запомнить. А интернет-мемы, особенно на историческую тематику, упрощают запоминание значимых событий истории, так как мем может носить и поучительный характер [4, с. 1–3].

Таким образом, исторические мемы стали частью экранной культуры, повседневности молодёжи. Они быстро распространяются в социальных сетях, оказывая все большее влияние на школьников и студентов. С одной стороны, мы видим риски искажения исторического сознания в аспекте множественности смыслов, заложенных в мемах. С другой стороны, мем становится интересным способом освоения исторического знания на основе современных технологий.

О подходе к исследованию. С целью выявления отношения к историческим мемам со стороны разных групп (первокурсников и учителей) были проведены групповые дискуссии с использованием стимульного материала в виде разных исторических мемов. Отбор мемов строился с учётом разных визуальных форм (картинки и видео), а также с учётом популярности (много лайков или находились на первых местах в трендах в таких приложениях как «TikTok» и «ВКонтакте»).

Результаты исследования. Одной из основных задач, которую мы поставили перед собой, явилась стремление проследить и зафиксировать первую реакцию на мем. Также нам было важно посмотреть, какой смысл толкуется информантами при «прочтении» образов и текста в меме, поэтому мы просили интерпретировать сюжеты, изображённые на картинке.

Итак, некоторые результаты с позиции студентов и учителей (рис. 1).

Временное правительство пытается навести
порядок в стране. 1917 год.



Рис. 1

Гуси посреди ночи
где-то в 390 году до н. э:



Рис. 2

Первокурсники

*«Видно, что у них ничего не получа-
ется. У них получается какая-то
ерунда»*

Учителя

*«Временное правительство не спо-
собно было что-то сделать нормаль-
ное и даже запуталось в собствен-
ной, скажем так, деятельности»*

Первокурсники

*«Ууу! Это видимо про римлян мем.
Когда варвары пришли, а гуси разбу-
дили народ и спасли Рим»*

Учителя

*«История про древний Рим,
когда гуси Рим спасли»*

Уточним, дискуссия была проведена у людей, профильным предме-
том которых была история, с интерпретацией у них не возникло особых
проблем, все понимали шутку и смеялись. Использование современных
картинок помогает лучше понять мем, объяснить его при помощи образно-
го, ассоциативного ряда (Временное правительство не справлялось с обя-
занностями = Гена Букин лежит в грудe досок, не может ничего сделать).

В целом все положительно отнеслись к картинкам, которые мы по-
казывали во время дискуссии.

Однако «камнем преткновения» стал мем, в котором обыгрывалась
шутка, связанная с вьетнамскими флешбеками (рис. 3).



Рис. 3

Если первокурсники посмеялись, то учителя не посчитали этот мем забавным. Они сказали: «– Ну, это грубый достаточно мем. Посттравматический синдром... Так смеются над этим. Но в мемах только». Из этого мы сделали вывод, что юмор достаточно субъективен, поэтому порой шутка, кажущаяся

безобидной и смешной одной группе лиц, может вызвать негативную реакцию у других.

Зафиксировав первоначальную реакцию, мы стали углубляться и погружаться в нашу основную тему. Поэтому пытались узнать, как же можно использовать мемы в образовательном процессе.

Учителя высказали несколько мнений:

– «Можно использовать как этап закрепления, например, сделать [самим]. Или, может быть, мотивационный этап, чтобы дети могли познакомиться с этим мемом и предположить, о чем будет идти речь. Но, на мой взгляд, больше на закрепление подойдет. Подведение итогов по уроку».

– «Можно дать детям возможность самим каким-то образом подвести итог темы. Но в таком случае у них должен быть, ну, доступ к каким-то ресурсам, интернет-ресурсам, чтобы они могли туда выйти и смоделировать мем».

– «Либо дать им достаточно времени для того, чтобы самим изобразить».

– «На рабочих листах можно использовать, когда дети заполняют рабочие листы, чтобы картинка у них отложилась в голове, можно тоже использовать исторические мемы».

Также и первокурсники, не имея еще педагогического опыта, смогли на своем уровне раскрыть различные способы использования мемов на уроке истории:

– «Конечно их можно использовать на практике. Можно вставлять их в презентации, когда домашнее задание задаешь. При раздаче распечаток можно вставить, чтобы поднять настроение ученикам».

– «...творческая работа, чтобы изучить какой-то материал. Будет интересно посмотреть их виденье на данный материал. Например, дал им параграф на дом, сказал сделать какой-нибудь интересный мем. Ученик и понял материал, когда готовился и проявил свои творческие способности».

Таким образом, исторические мемы как явление возникло в связи с информационным этапом развития общества, когда мы становимся свидетелями публичной истории. В этом направлении возникает множество векторов изучения мемов, но в настоящее время больше преобладает критический взгляд. В нашем материале исторические мемы изучены и как метод обучения – интересный объект для исследования и методического обоснования. Его можно использовать как приём, который позволяет выстроить вариации переключения учеников после тяжёлой темы, но стоит критически осмыслить, как он помогает изучить какой-либо материал.

Важной проблемой исторических мемов является бесконтрольность, безграмотность их авторов, которые могут преподносить искажённую историческую информацию и субъективную оценку.

О проблеме субъективности мемов говорили первокурсники:

– «Конечно субъективное мнение есть в мемах. Кто-то любит время правления Горбачева, а кто-то нет. Это же их мнение...».

На групповой дискуссии у учителей мы также выявили, что иногда своеобразный юмор авторов делает мемы аморальными, из-за чего шутка приобретает неприятный осадок, нежели веселит аудиторию (пример, рис. 3).

Так, один информант высказался: «Ну, “Красное-Белое” ...У нас этот магазин ассоциируется с алкогольной продукцией, а тут речь идет про ветерана, ну, достаточно оскорбительно по отношению к нему будет». А первокурсники уточнили и сказали, что есть такие события, которые вообще не стоит использовать в мемах: «Не думаю, что стоит делать мемы на грустные темы, да это как-то и не очень морально, наверное, будет. Мем про “Холокост”, например. Согласитесь, же такая себе тема для мема». Из-за субъективности авторов порой происхо-

дит обесценивание того или иного события. Например, когда мы показали видео-мем, в котором картинки Николая II, его семьи, последствий Первой мировой войны сопровождались звуком из популярной игры «BravlStars», некоторые из участников дискуссии высказали мнение, что данный видео-мем обесценивает такое важное и страшное событие как война. *«Ну вот, аудиоряд, скажем, вызывает негативную реакцию. Содержание особенно. Когда первую мировую войну сравнивают с “BravlStars”, ну, это максимально некорректно, на мой взгляд». «Здесь каждая “война” в современном, особенно, у игроков воспринимается как очередная партия, скажем так, “катка”, так называемая, и идет некое такое сравнение: как ребенок, школьник проиграл игру, так и Николай II проиграл войну».*

Второй риск – глубина знаний ученика об историческом событии/явлении. Ведь не каждый сможет провести аналогию, оценить справедливость интернет-мема по отношению к историческим фактам. Из-за неосведомленности человек может сформировать ошибочное мнение, неправильно интерпретировать символы, которые были использованы в меме. Поэтому мемы важно использовать как закрепляющий материал, когда информация уже будет рассказана преподавателем.

С этим мнением согласились как первокурсники, так и учителя. Так, информант с первого курса высказалась: *“Мемы передают нам информацию не в полной форме. Они её немного искажают и передают в смешной форме. Чтобы правильно понять мем, нужно уже иметь какие-то знания”.*

Ещё один риск, который мы затронем в нашей статье, - неполнота знаний. Да, мем помогает запомнить информацию благодаря стереотипным образам, которая надолго остается в сознании ученика. Однако слишком частое их использование может привести к несформированности и разрозненности знаний. Поэтому, как мы и говорили ранее, мем остается лишь развлекательным и дополнительным элементом в образовании, доносящим информацию в упрощенном и лаконичном формате.

Учителя, которые уже имеют педагогический опыт, ответили на наш вопрос: «Мемы – это основной или дополнительный элемент?» – *«Дополнительный».*

Исходя из всего выше сказанного, можно отметить, что возможностей по использованию на уроках истории интернет – мемов огромное количество. Это дополнительный материал, также это разгрузка, возможно и творческое задание. Однако в целом исторические мемы – это большой риск для преподавателя. Субъективность, стереотипность, оценочность, дуальность знаков и образов и прочее является частью производства мема. Субъективность авторов порой сильно искажает реальность и переходит черту морали. Преподаватель – это транслятор моральных,

высоконравственных ценностей для детей, поэтому важно тщательно отбирать мемы, если они станут частью урока. Мем можно использовать как творческое задание для детей, которое позволит преподавателю провести диагностику уровня знаний детей, а также выяснить их мнение и понять их отношение к историческим событиям. И никогда не стоит забывать: мем – это дополнение к знаниям, а не есть само знание!

Список литературы

1. Артамонов Д. С., Тихонова С. В. Меминг в политике памяти России // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Социология. Политология. – 2018. – Т. 18, вып. 4. – С. 450–456.
2. Неформальные массовые коммуникации как инструмент массовой манипуляции: монография / Д. С. Горбатов, Д. С. Безносков, С. Н. Большаков и др.; под науч. ред. Д. С. Горбатова. – Санкт-Петербург: СПбГИПСР, 2022. – С. 214–260.
3. Давыдов В. А. История в публичном пространстве: проблемы и перспективы развития // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. – 2020. – № 3. – С. 97–99. – EDN: RBXPGM.
4. Ивахин Н.С. Использование интернет-мемов на уроках истории // Рязанский институт развития образования: [сайт]. – Рязань, 28.05.2019. – URL: <http://rirorzn.ru/upload/iblock/71c/71c014197afaea45d29a3db10b009f0c.pdf> (дата обращения: 30.01.2023).
5. Историческое сознание российской молодёжи: монография / общ. ред. С. В. Алексеева. – М.: Издательство Московского гуманитарного университета, 2015. – 115 с.
6. Малинова О. Ю. Политика памяти как область символической политики // МЕТОД: Московский ежегодник трудов из обществоведческих дисциплин. – 2019. – № 9. – С. 285–312. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/politika-pamyati-kak-oblast-simvolicheskoy-politiki> (дата обращения: 19.02.2023).
7. Моль А. Социодинамика культуры: пер. с фр. / предисл. Б. В. Бирюкова. – М.: ЛКИ, 2008. – 416 с.
8. Полякова Я. А. Использование интернет-мемов на уроках истории (из опыта работы). – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/689048> (дата обращения: 11.02.2023).

Киселева Анна Валерьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных наук, Уральский государственный архитектурно-художественный университет имени Н. С. Алфёрова; 620075, Россия, г. Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 23; kav.7311@mail.ru

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ МЕТОДИЧЕСКАЯ ТРАДИЦИЯ XX – НАЧАЛА XXI ВЕКА В ИЗУЧЕНИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: краеведение; историческая память; методы обучения; родной край; региональная история; школьники; патриотическое воспитание

АННОТАЦИЯ. Цель статьи – освещение подходов к обучению региональной истории в школе в отечественной методической традиции на протяжении XX – начала XXI в. С появлением в школах региональной истории возник комплекс методических проблем, требующих решения: определение объема знаний учащихся по истории: отбор основных ведущих идей, понятий, явлений, событий, документального материала; определение новых форм и методов творческого освещения важнейших разделов краеведения. В статье представлены эффективные методики обучения на уроках региональной истории: музейное образовательное пространство, экскурсии, работа с архивными материалами, комплекс наглядных пособий.

Kiseleva Anna Valeryevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Social Sciences and Humanities, Ural State University of Architecture and Art named after N. S. Alferov, Ekaterinburg, Russia

THE RUSSIAN METHODOLOGICAL TRADITION OF THE XX – EARLY XXI CENTURY IN THE STUDY OF REGIONAL HISTORY AT SCHOOL

KEYWORDS: local history; historical memory; teaching methods; motherland; regional history; pupils; patriotic education

ABSTRACT. The purpose of the article is to highlight approaches to teaching regional history at school in the Russian methodological tradition during the XX – beginning of the XXI century. With the advent of regional history schools, a set of methodological problems arose that require solutions: determining the volume of students' knowledge of history: selecting the main leading ideas, concepts, phenomena, events, documentary material; determining new forms and methods of creative coverage of the most important sections of local history. The article presents effective teaching methods in regional history lessons: museum educational space, excursions, work with archival materials, a set of visual aids.

Национальная идентичности неотъемлемая часть человек, потому что он развивается и воспитывается в «своей» социокультурной среде и

под ее воздействием. Именно потому важным аспектом в образовании, начиная со школьной программы, приобретает обучение региональной истории, которая способствует формированию чувства национальной гордости, уважения к своему историческому прошлому и культуре других народов.

История родного края и его национальных традиций, позволяет учащимся заметить культурное различие собственной среды, и одновременно проследить специфику развития отдельных территорий, как замкнутых регионов или культурных пространств. Регионализация исторического образования дает возможность плавного перехода от конкретизации к теоретической абстракции, поскольку региональная тематика усиливает дидактическое влияние, путем укрепления эмоциональных связей ученика с территорией, на которой он проживает. Работая со школьниками, с помощью региональной тематики можно на конкретных примерах демонстрировать диалог культур, способствовать осознанию единства страны в условиях существования географических, региональных и культурных различий [9].

Поиск методик преподавания региональной истории в школе начался в XIX веке. Первоначально в старших классах гимназий учебные программы не предусматривали возможности отдельного изучения региональной истории. Идеологические основы гимназического курса истории были направлены на формирование образованного подданного Российской империи. Эта работа осуществлялась преподавателями на материалах истории самодержавной монархии, путем показа государственного величия. Краеведение в форме «родной край» принадлежало к области географии и изучалось в рамках начальной школы и первых классов гимназии [3].

К концу XIX века классическая модель преподавания истории позиционировала местную историю (историю определенного края), как подчиненную национально государственному метанаративу. В рамках такой иерархической структуры региональная история находилась на нижнем уровне и часто отдавалась на откуп историкам-любителям [8].

Историческая наука, сформировавшаяся в конце XIX в., институализировала изучение родного края в начале XX века, благодаря росту национального самосознания, связанного с самоидентификацией человека, включавшего многоуровневую культурную и историческую структуру. Происходить изменения в содержании и начинается поиск методик обучения региональной истории, но пока только на уровне начальной и основной школы, в учебники включаются рассказы о местных исторических и культурных явлениях, приводятся примеры из жизни национальных общин. Начиная с этого времени, в методологические основы школьного краеведения Евгений Алексеевич Звягинцев вносит в научное

педагогическое сообщество идею о «локализации» педагогики. Суть, которой заключалась в изучении ребенком «ближайшего окружения» путем собственных наблюдений и исследований [6].

Кардинальные изменения в методике обучении региональной истории произошли в 20-е гг. XX столетия. Переход новосозданной советской трудовой школы на комплексное обучение предусматривал изучение вместо памятников родного края трудовой деятельности людей, живущих в этом регионе. Краеведение не стало отдельным учебным предметом, но стало рассматриваться, как принцип отбора дидактического материала по территориальному признаку. Элементы региональной истории были включены в интегрированный курс «Обществознание». Начали меняться и методы обучения: больше практиковались собеседования, экскурсии, проведение вечеров и утренников, тематические выставки, рисование на исторические темы, лепка, составление таблиц, схем и тому подобное [7]. Историческая часть программ курса «Обществознание» строилась по региональным и локальным принципам. Так, содержание учебного курса дифференцировался по местности: городская и сельская школа, учитывались особенности промышленных или приморских районов [6]. В основу новых методов обучения была заложена проектная деятельность, в основе которой лежало изучение особенностей семьи, предприятия, населенного пункта, территории. Детей привлекали к экскурсиям, поисковым экспедициям, изучению и охране памятников, к общественно полезному труду, общению с известными людьми.

В послевоенное время историко-краеведческая работа группировалась вокруг создания и функционирования школьных музеев, организации поисковой и экскурсионной работы.

Активизация изучения региональной истории в начале 60-х гг. XX века сопровождается кардинальным изменением методики преподавания: на смену пассивным методам обучения пришли активные. Стала популярной работа по созданию школьных краеведческих музеев, фонды которых создавали ученики и экскурсоводами также были ученики. Целью краеведческих исследований становится изучение родного края, отдельных территориальных единиц в статическом или хронологическом измерениях. Отсюда терминологическое разнообразие местных, территориальных исследований: «краеведение», «историческое краеведение», «отчизноведение». Учителя должны были нацеливать учеников на поиск регионально-исторических и краеведческих материалов (кроме учебников) в газетных и журнальных публикациях, в исторических документах, в рассказах очевидцев. Рекомендовалось также устанавливать переписку с участниками и очевидцами исторических событий, создавать соответствующие фотоальбомы и организовывать встречи.

Опыт преподавания истории в едином курсе отечественной истории показал, что большей эффективности достигают те педагоги, которые заблаговременно не только планируют систему уроков и структуру их содержания, но и разрабатывают методику проведения этих уроков, заблаговременно подбирают документы, наглядность и технические средства, а также творческие задания, логические задачи и тому подобное.

В конце 90-х гг. и по сей день, начался и продолжается своеобразный «краеведческий Ренессанс». В структуре отечественной историографии краеведение становится специальной исторической дисциплиной, которая изучает историю, социологию, теоретические основы, содержание и методику комплексного познание прошлого определенной местности. Методика школьной региональной истории в это время не разрабатывалась, поскольку лишь с начала 2000 годов концепт региональной истории начал глубоко исследоваться академической исторической наукой.

В течение последнего двадцатилетия внимание части педагогов-историков было приковано к проблемам методики обучения историческому краеведению. По их мнению, главная задача изучения истории родного края заключается в формировании исторического мышления, логики исторического познания и понимания исторического процесса на конкретных примерах региональной, близкой ученикам, истории [1]. Важную роль историческое краеведение играет в формировании исторической памяти, которая сохраняет источники исторического процесса и воспроизводит исторический опыт общества. К исторической памяти относятся генетическая память поколений и каждого человека, в частности такие материалы сосредоточены в местных архивах, музеях, библиотеках и других государственных и частных собраниях [4].

Сегодня уроки по истории родного края можно проводить и в классе, и в местном краеведческом музее, используя образовательное пространство музея. Во втором случае богатство вещественных памятников, письменных источников позволит создать наиболее полный образ о жизни и борьбе далеких предков, тем более что материал изучаемого периода, будет связан с предыдущим и последующим периодам истории края [2].

Подводя итог нашему исследованию, можно говорить, что историческое краеведение всегда играло чрезвычайно важную роль в формировании национального самосознания. Анализ научно-педагогического и методического наследия в обучении истории в школе выявил в течение XX в. тенденцию к отождествлению региональной истории с историческим краеведением и разработку соответствующей методики краеведческой работы. С начала XXI в. академические историки и педагоги заострили внимание на выделении региональной истории и определении ее особенностей, а педагогическое сообщество начало поиск эффективных

методик реализации регионального содержания в контексте изучения отечественной истории.

Список литературы

1. Акобян А. А. Теоретические основы и методические приёмы реализации регионального компонента в изучении истории в школе // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – № 4–1 (67). – С. 77–79.
2. Базанова С. Р. Краеведческий компонент на уроках гуманитарного цикла и во внеурочное время (из опыта работы) // Наука и инновации: исследование и достижения: сборник статей V Международной научно-практической конференции. – Пенза: Приволжский Дом знаний, 2022. – С. 19–22.
3. Бущик Л. П. Очерк развития школьного исторического образования в СССР. – Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т общего и политехн. образования, 1961. – 540 с.
4. Верховых Л. Н. Отечественное лингвокраеведение и проблемы сохранения национальной идентичности // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2022. – № 1 (294). – С. 185–189.
5. Звягинцев Е. А. Родиноведение и локализация в народной школе. – Москва: Изд-во журн. «Народный учитель», 1919. – 96 с.
6. Насертдинова Э. Х. Использование краеведческого материала на уроках истории в школе // Вестник современных исследований. – 2019. – № 1.1 (28). – С. 175–181.
7. Строев К. Ф. Краеведение: учеб. пособие для естеств.-геогр. фак. пед. ин-тов. – Москва: Просвещение, 1967. – 144 с.
8. Студеникин М. Т. Становление и развитие школьного исторического образования в России XVI – начала XX вв.: монография. – Москва: Прометей; МПГУ, 2011. – 226 с.
9. Ярославцева Ю. В. Диалог культур как средство развития социокультурной компетенции учащихся // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 2. – С. 57–60.

Коротун Анна Валериановна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры права, экономики и методики их преподавания, директор Института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; korotun83@bk.ru

Софина Анастасия Александровна,

учитель истории, обществознания и права, МАОУ «СОШ № 30»; 623401, Россия, г. Каменск-Уральский, ул. Олега Кошевого, 11; sofinaa353@gmail.com

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МЕТОДИК ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРЕДМЕТА «ПРАВО» В ШКОЛЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: правовое образование; методика преподавания права; методика права в школе; федеральные государственные образовательные стандарты; методы обучения; сравнительный анализ; общеобразовательные учебные заведения

АННОТАЦИЯ. В статье актуализированы требования нормативных документов к целям, содержанию и результатам правового образования школьников посредством их обучения по предмету «Право». Авторами статьи проведен сравнительный анализ методик преподавания по таким критериям, как наличие межпредметных связей с другими областями знаний, анализ рубрик и их методическая роль, анализ теоретического материала (теоретико-познавательный компонент), практических заданий (инструментально-практический компонент).

Korotun Anna Valerianovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Law, Economics and Teaching Methods, Director of the Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Sofina Anastasia Alexandrovna,

Teacher of History, Social Studies and Law, Secondary School No. 30, Kamensk-Uralsky, Russia

COMPARATIVE ANALYSIS OF TEACHING METHODS GENERAL EDUCATION SUBJECT “LAW” AT SCHOOL

KEYWORDS: legal education; methods of teaching law; methodology of law at school; federal state educational standards; teaching methods; comparative analysis; general educational institutions

ABSTRACT. The article updates the requirements of regulatory documents to the goals, content and results of legal education of schoolchildren through their training in the subject “Law”. The authors of the article conducted a comparative analysis of teaching methods according to criteria such as the presence of interdisciplinary connections with other fields of knowledge, the analysis of headings and their methodological role, the analysis of theoretical material (theoretical and cognitive component), practical tasks (instrumental and practical component).

Основным документом, определяющим содержание образования в образовательных организациях на каждом из уровней общего образования, является Федеральный государственный образовательный стандарт данного уровня. Введение Федеральных государственных образовательных стандартов, разработанных в соответствии с федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», а также целями и задачами «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», является одним из необходимых условий достижения современных требований к качеству образования на всех уровнях образования.

Новая дидактическая модель образования, которая складывается в результате внедрения стандартов нового поколения основана на компетентностной образовательной парадигме. Отличительной особенностью новых стандартов является их направленность на обеспечение перехода от ретрансляции знаний к развитию творческих способностей учащихся, подготовке их к жизни в современных условиях на основе системно-деятельностного подхода и усиления воспитательной функции образования [4].

Существенные преобразования, происходящие в современном российском образовании, ставят перед образовательными организациями новые цели и задачи, ориентированные на создание условий для развития обучающихся, формирование востребованных ключевых компетенций, подготовки полноценного члена общества, способного ориентироваться в правовой среде и действовать с полным осознанием ответственности за свои решения и действия. Программы, направленные на формирование правовой грамотности и правосознания граждан России, реализуются в контексте воспитания молодежи в соответствии с современными правовыми идеями, взглядами, представлениями [1**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

В нынешних социально-экономических условиях в обществе пробуждается живой интерес к праву, повышается значение юридических знаний. Таким образом, решение актуальных задач современного этапа построения правового, социального, демократического российского государства и гражданского общества теснейшим образом связана с обновлением целей, задач, форм и содержания правового образования в школе, в т. ч. посредством учебного предмета «Право».

Рассмотрим требования к предмету «Право» в соответствии с ФГОС основного общего образования:

- сформировать представления о роли и значении права как важнейшего социального регулятора и элемента культуры общества;
- владеть знаниями об основных принципах, действующих в демократическом обществе;

- сформировать представления о системе и структуре права, правоотношениях, правонарушениях и какая ответственность им предстоит за данные нарушения;

- сформировать правовое мышление и способность различать соответствующие виды правоотношений, правонарушений, соответствующей ответственности, применяемых санкций, способов восстановления нарушенных прав [3].

По требованиям Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования учебный предмет «Право» входит в предметную область «Общественные науки» и изучается в 10–11 классах на базовом и углубленном уровне.

Так требования к предметным результатам освоения базового курса права должны отражать:

- сформированность представлений о понятии государства, его функциях, механизме и формах;

- владение знаниями о понятии права, источниках и нормах права, законности, правоотношениях;

- владение знаниями о правонарушениях и юридической ответственности;

- сформированность основ правового мышления и антикоррупционных стандартов поведения;

- сформированность умений применять правовые знания для оценивания конкретных правовых норм с точки зрения их соответствия законодательству Российской Федерации;

- сформированность навыков самостоятельного поиска правовой информации, умений использовать результаты в конкретных жизненных ситуациях и др.

Требования к предметным результатам освоения углубленного курса права должны включать требования к результатам освоения базового курса и дополнительно отражать:

- сформированность представлений о роли и значении права как важнейшего социального регулятора и элемента культуры общества;

- сформированность представлений о системе и структуре права, правоотношениях, правонарушениях и юридической ответственности;

- владение знаниями о российской правовой системе, особенностях ее развития;

- сформированность правового мышления и способности различать соответствующие виды правоотношений, правонарушений, юридической ответственности, применяемых санкций, способов восстановления нарушенных прав;

- сформированность знаний об общих принципах и нормах, регулирующих государственное устройство Российской Федерации, конститу-

ционный статус государственной власти и систему конституционных прав и свобод в Российской Федерации, механизмы реализации и защиты прав граждан и юридических лиц и др. [9].

Право является особым школьным предметом, знание или незнание которого может определенным образом повлиять на будущее каждого обучающегося. В старшей школе право, будучи важным компонентом, социально-гуманитарного образования личности, относится к числу приоритетных дисциплин, обеспечивающих возможности правовой социализации подростков. Правовое образование направлено на создание условий для развития гражданско-правовой активности, ответственности, правосознания обучающихся, дальнейшее освоение основ правовой грамотности и правовой культуры, навыков правового поведения, необходимых для эффективного выполнения выпускниками основных социальных ролей в обществе (гражданина, налогоплательщика, избирателя, члена семьи, собственника, потребителя, работника).

«Право» как профильный учебный предмет создает основу для становления социально-правовой компетентности обучающихся, в нем акцентируется внимание на проблемах реализации и применения права в различных правовых ситуациях, а также осознанного выбора модели получения образования в будущем. Курс также включает темы, связанные с освоением способов составления простых документов, понимания юридических текстов, получения и использования необходимой информации, квалифицированной юридической помощи и т. п. [2].

Таким образом, учебный предмет «Право» направлен на достижение таких целей, как:

- развитие личности, направленное на формирование правосознания и правовой культуры, социально-правовой активности;
- воспитание гражданской ответственности и чувства собственного достоинства; дисциплинированности, уважения к правам и свободам другого человека, правопорядку;
- освоение знаний об основных принципах, нормах и институтах права;
- формирование у обучающихся умения решать практические задачи на основе норм права, самостоятельного составления отдельных видов юридических документов; осуществления исследований по правовым темам; ведения дискуссий [8].

На протяжении многих лет специалисты в области методики пытаются разобраться в том, как учить современного школьника. И чем больше мы узнаем об этом, тем большее количество вопросов у нас возникает. Именно методика обучения праву дает ответы на сложные вопросы практики.

В современной педагогике выделяют две основных методики преподавания права: это методика А. Ф. Никитина и методика Л. Н. Боголюбо-

ва. Проведем анализ учебно-методического комплекса (далее – УМК) по курсу «Право» на основе учебников Л. Н. Боголюбова для 10 и 11 класса и А. Ф. Никитина «Право» для 10–11 класса [6; 7].

Методика преподавания права в соответствии с учебно-методическим комплексом А. Ф. Никитина больше ориентирована на установление межпредметных связей с историей и зарубежным аналогичным опытом, методическая роль рубрик заключается в отображении термина или основной мысли, вопроса параграфа.

У А. Ф. Никитина большинство заданий репродуктивного характера. При этом имеющееся количество продуктивных заданий направлено на достижение метапредметных умений – аргументировать и доказывать свою точку зрения, объяснять смысл высказывания, принимать участие в проектной деятельности. Упор автор методики делает на дополнительных текстах, расширяющих кругозор обучающихся и способствующих более глубокому пониманию учебного материала.

Если говорить о методике Л. Н. Боголюбова можно определить ее практико-ориентированный характер, развитый аппарат организации усвоения знаний – проблемные вопросы в начале параграфа и задания. Методика Л. Н. Боголюбова в теоретико-познавательном компоненте содержит методологический и эмоционально-ценностный аспект. Инструментально-практический компонент отражён в правовых задачах.

УМК Л. Н. Боголюбова предназначен для изучения предмета «Право» в классах социально-гуманитарного или социально-экономического профиля. Он создан в соответствии с ФГОС среднего общего образования и Примерной основной образовательной программой среднего общего образования. УМК готовит учеников для сдачи единого государственного экзамена по обществознанию и к поступлению в вуз. Проведем более подробный анализ.

Соответствие ФГОС / ФК ГОО: соответствуют профильному уровню ФК ГОО.

Содержание дидактических блоков: включают знания о теории государства и права и конституционное право в 10 классе, отраслевые науки изучаются в 11 классе.

Теоретико-познавательный компонент: представлен небольшим мотивирующим текстом как правило художественного стиля; предметная часть представлена описанием законов, теорий, главных идей, подходов, ключевых моментов. При изучении отраслей права в 11 классе были включены еще и инструментально-практические тексты, которые содержат решения правовых задач. Кроме того, дополнительный текст представлен в виде рубрики «Мысли мудрых», которая содержит высказывания великих мыслителей, римских юристов и народоведческих сведений о главном тексте параграфа. Пояснительный текст, представлен пред-

словием, являющимся по содержанию введением и конкретизирующим выводом в конце параграфа.

Инструментально-практический компонент/внетекстовые элементы: включают в себя аппарат организации знаний из группы проблемных вопросов в начале параграфа. «Вопросы для самопроверки» репродуктивного уровня, используются для проверки знаний и усвоения материала изложенного в теме параграфа. На выбор предлагается от 3-х до 8-ми заданий различного характера, направленных на формирование общих учебных умений и проверку умения учащихся использовать полученные знания в практической деятельности. Например, есть задания, направленные на развитие метапредметных связей с экономикой зарубежных стран, формирование и развитие умения извлекать информацию из всевозможных неадаптированных источников, проводить анализ этой информации, проводить соотнесение со знаниями, полученными в результате изучения предмета и необходимостью выражения личной точки зрения, грамотного аргументирования обозначенной позиции.

Также есть задания, формирующие умение анализировать мотивы собственных поступков и действий. Ряд заданий формируют владение умениями самостоятельного моделирования социальных ситуаций по заданным критериям, выявлять возможные мотивы действий в определенных ситуациях и грамотно аргументировать выбор собственной позиции. В учебнике для 11 класса выполняя некоторые задания, у школьников развивается умение понимать смысл весьма сложных выражений, объяснять их смысл своими словами, формируются навыки написания эссе и сочинений на правовые темы. Представленный иллюстративный материал представлен только однотипными схемами по темам параграфов конкретизирующего характера.

Аппарат ориентировки: компонент представлен рубрикацией с формулировкой основной мысли раздела, выделением курсивом ключевых моментов.

УМК А. Ф. Никитина соответствует Федеральному государственному образовательному стандарту среднего общего образования. УМК содержит материал о ключевых вопросах истории и теории права и государства. Основной текст учебника дополняют интересные факты, сведения, документы. Развернутый методический аппарат включает вопросы для самоконтроля, темы для проектов и рефератов, рубрики «Это интересно», «Информация к размышлению», «Исследуем документы и материалы», «Обсуждаем, спорим». В конце книги даны словарь юридических терминов и перечень интернет-ресурсов. Проведем подробный анализ.

Соответствие ФГОС / ФК ГОО: соответствуют профильному уровню ФК ГОО.

Содержание дидактических блоков: включает в себя историко-правовые главы, теоретико-правовые главы, а также инструментально-правовые знания отраслевых наук.

Теоретико-познавательный компонент: включает в себя предметную основу событий, теорий, законов, с дальнейшими пояснениями, определениями, признаками или перечислены деяния, подпадающие под это понятие. При изучении отраслевых наук в материале присутствуют ссылки на теорию и статьи кодекса соответствующей отрасли. Есть тексты мотивационного характера, формирующие эмоционально-ценностную окраску – материал из словарей, примеры из литературных произведений, афоризмы, примеры из жизни рядовых граждан.

Инструментально-практический компонент/Внетекстовые элементы: аппарат организации усвоения знаний представлен рубрикой «Вопросы для самоконтроля», в которой использованы только лишь репродуктивные вопросы, направленными на воспроизведение и закрепление ранее изученного материала. Прикладная функция рубрики «Темы проектов и рефератов» направлена на развитие навыков проектирования в области законотворчества, подготовки эссе или создания собственных текстов. Эти умения можно описать как умения самостоятельно искать знания для себя; грамотно аргументировать свою позицию. Рубрика «Обсуждаем, спорим» направлена на формирование многих универсальных учебных действий. Иллюстративный материал представлен в схемах и таблицах аналогичными описанным выше, методическая роль – идентична.

Аппарат ориентировки: содержит аннотацию, задача которой сориентировать учеников по структуре учебника; предисловие – инструкцию по использованию учебника. Рубрикация в параграфах представлена слабо, в некоторых рубрики отсутствуют полностью, выделения жирным шрифтом или курсивом, или в скобках терминов и ключевых моментов. В оглавлении знаком * отмечены параграфы углубленного уровня изучения, нумерация страниц отсутствует, это делает затруднительным поиск нужного материала и собственно ориентировку по учебнику, на страницах которого соответственно тоже нет нумерации.

Таким образом, в основу методического аппарата УМК Л. Н. Боголюбова положен системно-деятельностный подход к обучению, направленный на формирование у старшеклассников системного мировоззрения. В учебник включены разнообразные по форме задания и вопросы, предусматривается работа с правовыми документами.

Что касается УМК А. Ф. Никитина, то учебник содержит основной теоретический материал о ключевых вопросах истории, теории права и государства. Мало ориентирован на практическую работу учеников. Содержит в основном теоретический материал.

Итак, проанализированные выше учебно-методические комплексы созданы на основе требований федеральных государственных образовательных стандартов, обладают единой для всех структурой, содержат понятийно-категориальный аппарат и темы, соответствующие содержанию учебного предмета «Право».

Список литературы

1. Горбачевич О. А., Горбачевич Н. В. Цели и задачи совершенствования системы образования в России в условиях современного общества // Актуальные задачи педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф., январь 2015 г. – Чита, 2015. – С. 29–30. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/146/6927> (дата обращения: 02.02.2023).
2. Магомадова И. М. Методика преподавания права как молодая наука // Известия Чеченского государственного педагогического университета. Серия 1: Гуманитарные и общественные науки. – 2020. – Т. 28, № 2 (30). – С. 148–151.
3. Макеенкова А. В. Проблемы внедрения электронных технологий в контексте теории и методики преподавания права // Фундаментальные и прикладные исследования в науке и образовании: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., 25 янв. 2020 г. – Новосибирск, 2020. – С. 156–158.
4. Малышева А. С. Проблемы преподавания правового компонента обществоведческого образования в средней школе // Инновационные педагогические технологии: материалы VI Междунар. науч. конф., май 2017 г. – Казань, 2017. – С. 78–80. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/214/12286> (дата обращения: 13.02.2023).
5. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации: офиц. сайт. – URL: <https://minobrnauki.gov.ru/> (дата обращения: 12.02.2023).
6. Никитин А. Ф., Никитина Т. И. Право. 10–11 классы: учебник. – М., 2020. – 447 с.
7. Право. Поурочные разработки. 10 класс: учеб. пособие для общеобразоват. организаций: углубл. уровень / Л. Н. Боголюбов, Е. К. Калущкая, Е. С. Королькова. – М.: Просвещение, 2021. – 214 с.
8. Сафонова Т. В. Методика преподавания информационного права: актуальные проблемы и опыт // Юридическое образование в Республике Беларусь и зарубежных странах: сб. науч. ст. / отв. ред. В. С. Елисеев. – Витебск, 2018. – С. 220–223. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36554497> (дата обращения: 08.02.2023).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (дата обращения: 11.02.2023).

Максимчук Софья Олеговна,

студент, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Российского государственного профессионально-педагогического университета; 622031, Россия, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, 57; maksimchuk-00@inbox.ru

Олешкова Анна Михайловна,

кандидат исторических наук, доцент, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Российского государственного профессионально-педагогического университета; 622031, Россия, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, 57; oleshkova@bk.ru

РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ЧЕРЕЗ РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ С ИСТОРИЧЕСКИМИ ИСТОЧНИКАМИ)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: критическое мышление; развитие критического мышления; функциональная грамотность; читательская грамотность; исторические источники; шестиклассники

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается взаимосвязь развития критического мышления и развития читательской грамотности, которыми должен обладать современный российский школьник. Анализируется зарубежный и отечественный подход к понятию «критическое мышление». Раскрываются теоретические основы функциональной, в частности, читательской грамотности. Приводится комплекс заданий, направленных на овладение учащимися шестого класса читательской грамотностью через развитие критического мышления.

Maksimchuk Sofya Olegovna,

Student, Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute (branch) Russian State Vocational Pedagogical University, Nizhny Tagil, Russia

Oleshkova Anna Mikhailovna,

Candidate of History, Associate Professor, Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute (branch) Russian State Vocational Pedagogical University, Nizhny Tagil, Russia

DEVELOPMENT OF READER'S LITERACY THROUGH THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING (USING THE EXAMPLE OF WORKING WITH HISTORICAL SOURCES)

KEYWORDS: critical thinking; development of critical thinking; functional literacy; reading literacy; historical sources; sixth graders

ABSTRACT. The article examines the relationship between the development of critical thinking and the development of reading literacy, which a modern Russian schoolboy should have. The foreign and domestic approach to the concept of "critical thinking" is analyzed. The theoretical foundations of functional, in particular, reader's literacy are

revealed. A set of tasks aimed at mastering reading literacy by sixth grade students through the development of critical thinking is given.

Современный мир бросает вызовы всем сторонам жизни общества, и особенно школьному образованию. В условиях постоянно изменяющихся требований и обновляющихся сведений школа выполняет принципиально новые задачи: трансляция педагогом готовых знаний уступает место развитию у ребёнка не только способности учиться самостоятельно, но и способности использовать свои знания и навыки для решения самого широкого спектра жизненных задач. В связи с этим необходимо научить школьника грамотно отбирать и критически осмысливать найденную информацию как на уроках, так и в рамках внеурочной деятельности – иными словами, развивать у него критическое мышление.

На сегодняшний день не существует единого определения критического мышления. Экс-президент Американской ассоциации образовательных исследований и Американской ассоциации оценки М. Скривен на ежегодной международной конференции (1987 г.), посвященной вопросам критического мышлению и реформе образования, охарактеризовал критическое мышление как «интеллектуально дисциплинированный процесс активного и умелого осмысления, применения, анализа, синтеза и/или оценки информации, собранной или полученной в результате наблюдения, опыта, размышлений, рассуждений или общения в качестве руководства к вере и действию» [1].

Отечественный педагог О. А. Коряковцева определяет критическое мышление как аналитическое, творческое, рефлексивное и понимающее, а также способное интерпретировать. Кроме того, субъект, который обладает таким мышлением способен оценивать скрытый пласт информации, умеет занимать позицию по отношению к информационному посланию [3, с. 24]. Критическое мышление считается одним из самых ценных видов мышления в педагогике, поскольку отражает высший уровень интеллектуальных возможностей личности наряду с логическим и творческим мышлением [5, с. 94].

Как цель, развитие критического мышления обуславливает создание, выбор и применение специальных методических инструментов. В качестве такого инструмента или ресурса можно привести разработанную американскими педагогами (К. Мередит, Дж. Стил, Ч. Темпл) педагогическую технологию развития критического мышления посредством чтения и письма (РКМЧП) [7, с. 95–96]. Реализация данной технологии подразумевает включение учащихся в активный процесс обучения, она нацелена на самостоятельность действий учеников, умение не только сформулировать, аргументировать свою точку зрения, но и интерпретировать позицию собеседника. Кроме того, критерием овладения данной технологией является способность анализировать чужой текст и создавать соб-

ственные суждения, подвергать сомнению прочитанное, услышанное. Так как целью данной технологии является развитие интеллектуальных способностей, что должно усилить самостоятельность в процессе обучения, применение технологии обеспечивает и развитие функциональной грамотности школьников.

Понятие «функциональная грамотность» возникло в середине прошлого века. На фоне кампании по ликвидации безграмотности ЮНЕСКО (1957 г.) впервые предложила такие понятия, как «минимальная грамотность» и «функциональная грамотность», первоначально предполагавшие наличие базовых навыков чтения, счёта и письма, позволяющих человеку решать его простейшие жизненные задачи, связанные с его функционированием в социуме. Сегодня под функциональной грамотностью понимается способность человека использовать знания, умения и навыки для решения жизненных задач в различных сферах [6]. Актуальность развития у школьников функциональной грамотности обосновывается её востребованностью на рынке труда: в нынешних условиях каждому потенциальному работнику необходимо постоянно обновлять имеющиеся знания и навыки и приобретать новые в силу их быстрого устаревания.

Традиционно функциональная грамотность делится на такие виды, как читательская, математическая, естественнонаучная, финансовая грамотность, а также глобальные компетенции и креативное мышление. Её смысл заключается в метапредметности, причём не только в осознанном выходе за границы конкретного предмета, но и в синтезировании всех предметных знаний для решения конкретной задачи [6]. Поскольку на уроках истории осуществляется работа преимущественно с письменными источниками и поскольку она обеспечивает развитие критического мышления, можно утверждать о её влиянии на развитие у учеников в первую очередь читательской функциональной грамотности, представляющей собой способность понимать, использовать, оценивать тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей [8].

Согласно В. И. Далю, исторические источники – это все объекты, которые непосредственно отражают исторический процесс и дают возможность изучать прошлое человеческого общества, т. е. это всё созданное человеком, а также результаты его взаимодействия с окружающей средой» [2, с. 12].

Современное источниковедение включает несколько типов письменных исторических источников: летописи, законодательные источники, актовые материалы, делопроизводственная документация, статистические данные, источники личного происхождения (мемуары, дневники, письма), литературные, публицистические произведения, научные труды [9].

Работа с разными видами источников – это исследовательская деятельность, которую можно индивидуализировать с учетом возраста и

степени подготовленности учащихся. Для того чтобы извлечь и применить эту информацию, необходимо провести критику источника, чего невозможно сделать без владения критическим мышлением и навыками читательской грамотности [4]. При этом они, в свою очередь, формируются и совершенствуются посредством работы с источниками. Поэтому правильно выстроенная учителем система работы школьников с письменными историческими источниками является условием эффективного развития умения анализировать текст и вникать в его смысл вне зависимости от предметного содержания.

Для развития функциональной грамотности мы предлагаем комплекс заданий по работе с законодательными и историческими источниками на примере Салической правды – свода обычного права германского племени салических франков – и Конституции РФ. Древнее право содержит большое количество информации об устройстве и регламентации самых разных сфер жизни того или иного общества; задания на систематизацию и отбор тех или иных фактов и сопоставление с современными законодательными документами могут стать эффективным инструментом для формирования навыков работы с текстом у учащихся. Поскольку тему «Государство франков в VI–VIII вв.» проходят в шестом классе, задания разработаны для работы шестиклассников в рамках классного занятия по развитию функциональной грамотности.

Перечень заданий:

1. Прочитайте абзац 1 документа и ответьте на вопросы:

- 1) когда создан данный документ и кто является его автором?*
- 2) что легло в основу создания законов франков?*
- 3) из каких частей состоит Салическая правда?*

Данный блок заданий направлен на изучение учениками исторической справки Салической правды, а также её структуры. Умение проанализировать текст, понять его смысл и отобрать необходимую информацию к вопросам – условие, необходимое для дальнейшей ориентации учащихся в историческом документе. Вышеуказанные вопросы создают у них общее представление о том законе, с которым они работают.

2. Прочитайте пролог к Салической правде и ответьте на вопросы:

- 1) с какой целью создан закон? (ответ ищем в тексте).*
- 2) какие идеи положены в основу главного закона франков?*

Данный блок заданий направлен на развитие умения у учащихся более глубоко понимать предлагаемый им текст, намерения его автора и суть, лаконично излагая их в ответе. Выполнение вышеприведённых заданий способствует осмыслению шестиклассников общих черт Салической правды, может стать основой внешней критики источника, позволяет сделать переход к внутренней критике.

3. Какие наказания предусмотрены по Салической правде?

4. Какие сведения о франках вы нашли в тексте:

- о занятиях;
- об образе жизни (питании);
- об отношении к женщинам;
- об отношении к рабам.

Вышеуказанные два блока направлены на развитие умения у учащихся искать в тексте необходимую информацию, расчленяя на категории.

Последующие задания усложняются. Учащимся необходимо не просто отыскать запрашиваемые сведения, но и осмыслить связанные с информацией проблемы, разрешать их.

5. Прочитайте преамбулу Конституции РФ и ответьте на вопросы:

- 1) с какой целью создан Основной закон РФ? (ответ ищем в тексте).
- 2) найдите схожие идеи двух вступительных частей законодательных документов, найдите различия.

Данный блок заданий направлен на развитие у учащихся умения сопоставлять тексты разных эпох, находить сущностные черты, объединяющие и различающие их. Цель данных вопросов – сформировать в школьниках понимание, что в каждом государстве независимо от временных границ существуют регламентирующие отношения в обществе законы; умение видеть различия в положениях двух конкретных текстов; а главное, умение одновременно работать более чем с одним текстом.

6. Почему перед статьями Салической правды нет заголовков?

Данное задание расположено отдельно, поскольку представляет собой полностью проблемный вопрос. Учащиеся должны не просто найти ответ в тексте, а критически проанализировать информацию и выдвинуть научную гипотезу. При этом задание направлено также на формирование умения в процессе анализа самостоятельно структурировать синкретичный текст.

7. Читаем первую часть (статьи) и отвечаем на вопросы:

- 1) что объединяет данные статьи Салической правды?
- 2) какую явную информацию вы выделили?
- 3) какую неявную информацию вы смогли найти в тексте?

8. Читаем вторую часть (статьи) и отвечаем на вопросы:

- 1) что объединяет данные статьи Салической правды?
- 2) какую явную информацию вы выделили?
- 3) какую неявную информацию вы смогли найти в тексте?

9. Читаем третью часть (статьи) и отвечаем на вопросы:

- 1) что объединяет данные статьи Салической правды?
- 2) какую явную информацию вы выделили?
- 3) какую неявную информацию вы смогли найти в тексте?

Вышеуказанные блоки вопросов представляют собой наиболее сложные в перечне задания. Они направлены не только на развитие умения у учащихся обобщать материал, но и на высокоуровневое развитие смыслового чтения посредством выделения явных и неявных фактов. Систематическая работа учащихся с данным типом заданий способствует формированию у них навыка так называемого чтения «между строк» и критики источника.

Таким образом, специфика приведённого комплекса заданий заключается в их постепенном усложнении посредством ухода от поиска готовых ответов в тексте к самостоятельному формулированию не представленных напрямую ответов на основе осмысления фактов. Система представленных нами заданий способствует освоению учащимися навыков по анализу материала и работы с текстом независимо от их содержания.

Подводя итог, необходимо сказать, что критическое мышление неразрывно связано с функциональной грамотностью, являющейся неотъемлемой частью современного российского образования. Существуют различные определения критического мышления и разные виды функциональной грамотности, на один из которых, читательскую, была ориентирована данная методическая разработка. В ней мы представили комплекс заданий по работе с историческими источниками в рамках урока учащихся шестого класса. По нашему мнению, систематическое выполнение подобного типа заданий способствует формированию и развитию умения у учащихся глубоко и качественно понимать любые виды текстов.

Список литературы

1. Defining Critical Thinking // The Foundation for Critical Thinking. – URL: <https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766> (дата обращения: 13.12.2022).
2. Источниковедение: учебник для академического бакалавриата / Е. Д. Твердюкова [и др.]; под ред. А. В. Сиренова. – М.: Юрайт, 2015. – 396 с.
3. Коряковцева Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2014.
4. Любимова Е. А. Формирование критического мышления школьников посредством анализа исторических источников // Инфоурок. – URL: <https://infourok.ru/metodicheskaya-razrabotka-formirovanie-kriticheskogo-myshleniya-shkolnikov-posredstvom-analiza-istoricheskikh-istochnikov-6065269.html> (дата обращения: 11.12.2022).
5. Махмутов М. И. Интеллектуальный потенциал россиян: причины ослабления // Педагогика. – 2001. – № 10.

6. Пономарёва Е. Что такое функциональная грамотность и как её оценивать? // Московский центр качества образования. Департамент образования и науки города Москвы. – URL: <https://mcko.ru/articles/2622> (дата обращения: 10.12.2022).
7. Ткачёва Л. Л. Технологии развития критического мышления // Вестник ЮУрГУ. – 2008. – № 16. – С. 95–96.
9. Читательская грамотность // Министерство образования и науки Республики Татарстан. – URL: https://mon.tatarstan.ru/rus/file/pub/pub_2941962.pdf (дата обращения: 11.12.2022).
10. Штаркман В. Н. Классификация исторических источников // Образовательная социальная сеть nsportal.ru. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/istoriya/library/2018/06/20/klassifikatsiya-istoricheskikh-istochnikov> (дата обращения: 13.12.2022).

Масакова Надежда Сергеевна,

учитель истории и обществознания, Средняя общеобразовательная школа № 22 с углубленным изучением отдельных предметов; 624090, Россия, г. Верхняя Пышма, Успенский пр-т, 49; 79505406834@ya.ru

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА УРОКАХ ИСТОРИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: информатизация образования; компьютерные технологии; компьютерные игры; средства обучения; методика преподавания истории; уроки истории; симуляторы

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается потенциал использования компьютерных игр в обучении истории. Автор приводит классификацию компьютерных игр с историческим контентом по жанрам, раскрывает их достоинства и недостатки как средства обучения, формулирует некоторые общие принципы и приемы их применения в рамках преподавания истории.

Masakova Nadezhda Sergeevna,

History and Social Studies Teacher, Municipal Autonomous Educational Institution “Secondary School No. 22 with in-depth study of individual subjects”, Verkhnyaya Pyshma, Russia

SOME QUESTIONS ABOUT THE USE OF COMPUTER GAMES IN HISTORY LESSONS

KEYWORDS: informatization of education; Computer technologies; computer games; means of education; methods of teaching history; history lessons; simulators

ABSTRACT. The study discusses the opportunities for computer games in history education. The author classifies history-themed games into genres, reveals their advantages and disadvantages as a learning tool, and determines several general principles and techniques for using computer games when teaching history.

Рынок компьютерных игр с историческим содержанием достаточно велик. Сейчас по сюжетам этих игр снимают полнометражные фильмы. Действительно, хочется отметить, что компьютерная игра, основанная на историческом сюжете – детище информационного общества. Информационное общество – неограниченный поток информации, который легко доступен, а также любая информация может подвергаться критике. История не воспринимается как наука, и поэтому ее можно конструировать [1, р. 93, 2, с. 105]. Поэтому сюжеты многих игр историческими назвать сложно, потому что создатели игр могут использовать «около историческую» информацию, и даже квазиисторию.

Что касается вопроса изучения использования компьютерных игр на уроках истории, то в западной науке накоплен достаточный опыт. Публикации можно разделить по нескольким блокам.

1. Работы, посвященные осмыслению самого феномена компьютерных игр с историческим контентом и специфики их существования в мире истории.

В числе первых разработчиков этих сюжетов можно назвать П. Корбейла. В 1988 г. в журнале *History Microcomputer Review* он опубликовал статью, в которой заметил, что компьютерные игры меняют бытие истории, поскольку, во-первых, обеспечивают невиданную прежде степень погружения человека в прошлое; во-вторых, позволяют «делать» историю в настоящем; в-третьих, в некотором смысле освобождают ее от интерпретаций [3, p. 33].

Дж. Шик подчеркивал, что компьютерные игры имеют важное значение для обучения истории, так как они дают игрокам выбор в принятии тех или иных решений и возможность переиграть исторические события в игровой ситуации. Таким образом, игроки могут увидеть, к чему приводит их выбор и как мог измениться ход событий в истории. Компьютерная игра, по своей сути приобретает образ лабораторной работы, в конце которых обязательно игрок должен прийти к выводу. По словам автора, история – не только даты, события и персоналии, которые необходимо заполнить, на самом деле цель истории – развитие исторического мышления с четким представлением о причинно-следственных связях и многовариантности истории, то моделирование исторических событий и процессов является насущной задачей обучения. Поэтому Дж. Шик выступал за внедрение игр в образовательную деятельность [4, p. 5].

2. Исследования, содержащие эмпирические данные о потенциале использования компьютерных игр в изучении истории.

Работы К. Сквайра [5] и С. Эгенфельдт-Нильсена [6] доказывают, что компьютерные игры с историческим контентом вне зависимости от правдивости или фантазийности представления исторической действительности, должны стимулировать интерес обучающихся к познанию истории. Авторы утверждали, в процессе игры дети задавали преподавателю большое количество разнообразных вопросов, связанных с историей и исторической географией, для того чтобы лучше понимать происходящее в игре, а педагог в этой атмосфере поощрял познавательную активность обучаемых, вооружая их новыми знаниями.

М. Чиккино в рамках эксперимента наблюдал за группой обучающихся, которые ежедневно играли в аналоговую игру, имитировавшую франко-индейскую войну 1754–1763 гг. В ходе анализа записей видеокamera автор отметил, что объем знаний, умений и навыков игроков соответствовал уровню обучающихся, которые проводили исследование по теме франко-индейской войны. На основе полученных данных М. Чиккино выдвинул тезис о жизнеспособности приема использования компьютерных игр в процессе обучения истории [7, p. 17].

3. Работы, в которых представлены конкретные методические приемы применения компьютерных игр в обучении истории.

В книге 2011 г. «Играя прошлым: использование видеоигр в преподавании истории» и в других своих многочисленных работах И. Маккол предложил принципы отбора компьютерных игр с историческим контентом для внедрения в образовательную деятельность, а также методы и формы их применения, возможные способы мониторинга, и коррекции процесса обучения [8].

А. Мак Майкл рассказал об опыте использования игр Civilization III, Age of Empires II, Patrician II и Europa Universalis II в курсе «История западной цивилизации до 1648 г.» и указал, что наиболее эффективен способом усвоения материала выступает прочтение компьютерной игры, как исторического текста для анализа фактов, явления, событий прошлого, использованных в игре [9, p. 216].

В процессе преподавания курса «Всемирная история до 1450 г.» Дж. Александр поставил перед обучающимися задачу отследить репрезентацию развития цивилизации от рождения через расцвет к упадку в том виде, в каком она есть в игре Civilization IV, и написать эссе с оценками качества моделирования исторического процесса в ней и конкретными рекомендациями разработчикам, как можно сделать игру более исторически точной [10].

Отдельного внимания заслуживает работа профессора А. М. Уэйнрайта из Университета Акрона (Огайо, США), который разработал спецкурс для студентов вуза «История в видеоиграх», включающий такие разделы, как «Механика игр», «Детерминизм и исторические случайности», «Репрезентация экономики и окружающей среды» и др., и предполагающий изучение компьютерных игр с позиций историографии, теории и методологии истории [11].

4. Исследования, содержащие критический анализ исторических фактов, явлений и процессов, нашедших отражение в компьютерных играх.

Достаточно сказать, что критика серии игр Civilization С. Мэйера уже сейчас насчитывает большое количество публикаций [12].

Компьютерные игры, которые могут быть полезны в рамках преподавания истории, можно условно разделить по жанрам на стратегии и ролевые игры.

Серия игр Civilization.

Разработчик: MicroProse (США).

Тип: пошаговая стратегия.

Краткое описание: Каждый игрок выбирает 1 из 18 цивилизаций и определяет ее развитие на протяжении 6 тысячелетий от каменного века до космической эры. Он управляет экономикой (финансовыми, сырьевыми, людскими ресурсами, технологиями), социальными, политическими,

культурными процессами (устанавливает общественный строй, форму правления, религию), обороной и внешней политикой выбранной им державы. Задача игрока – привести цивилизацию к мировому господству.

Civilization дает представление о факторах развития цивилизаций, сильных и слабых сторонах тех или иных политических режимов и социально-экономических систем; содержит обширные справочные сведения о различных эпохах развития человечества, которые подаются в легкой и максимально доступной форме.

Серия из Total War.

Разработчик: Creative Assembly (Великобритания).

Тип: пошаговая стратегия с элементами стратегии в реальном времени.

Краткое описание: Игрок, распоряжаясь имеющимися ресурсами, управляет империей или государством в зависимости от исторической эпохи, в которой разворачивается игра, – от Древнего Рима и средневековой Японии до колониальных войн XVIII в. и кампаний Наполеона. Строительство цивилизации происходит в режиме стратегии, а войны и баталии – в режиме реального времени. В этот момент игрок превращается в лидера, который отдает войскам приказы маневрировать, атаковать и защищаться.

Разработчики Total War по понятным причинам уделили наибольшее внимание военной истории. Детальное описание обмундирования и вооружения воинов, битв, обеспечивающее высокую степень погружения игроков в исторический контекст, дополняется информацией об истории оружия и военного искусства. Участник игры получает представления о принципах комплектования армий, назначении тех или иных родов войск, тактике ведения военных действий, развитии военных технологий и пр.

Наряду с этим, в Total War находят отражение история дипломатии и международных систем, особенности того или иного общественно-политического строя, в частности специфика отношений государства и граждан, причины и характер массовых выступлений и революций. Все это делает игру достаточно привлекательной для интеграции в образовательную деятельность.

Серия из Assassin's Creed.

Разработчик: Ubisoft Montreal (Канада).

Тип: ролевая игра в жанре приключения, сочетающая элементы квеста и экшена.

Краткое описание: Игроку предлагается выступать в роли вымышленного персонажа – ассасина – и вести борьбу с тамплиерами, проходя испытание за испытанием. Действием охвачены Древний Египет периода правления Клеопатры, Италия эпохи Ренессанса, Америка периода Семи-

летней войны и Войны за независимость, а также Франция времен Великой революции конца XVIII в.

Создатель игры канадский геймдизайнер П. Дезиле, будучи фанатом истории, вместе с командой приложил большие усилия, чтобы до известной степени точно воспроизвести историческую обстановку. Хотя в основе игры лежит вымышленный сюжет о многовековой войне между тамплиерами и ассасинами и действует выдуманный персонаж, историческая среда реконструируется с опорой на факты. Так, при анализе игры *Assassin's Creed: Odyssey* (2018) доктор исторических наук Дж. Брауэрс из Амстердамского свободного университета подтвердил то, что дизайн планировки поселений, архитектурных сооружений, храмов Древней Греции в игре соответствуют данным, дошедшим до нас, а также предположил, что разработчики игры полагались на свидетельства Плутарха.

В целом, несмотря на присутствие в игровом мире *Assassin's Creed* вымысла и неточностей, игрок встречает большое количество аутентичных, выполненных в трехмерном и реалистичном изображении памятников культуры и искусства, предметов быта и одежды, знакомится со значительным кругом исторических деятелей от Клеопатры до Дж. Вашингтона. В этом смысле игры этой серии ценны как интерактивное наглядное пособие, позволяющее визуализировать историческую эпоху.

Серия игр *Call of Duty*.

Разработчик: Infinity Ward (США).

Тип: шутер от первого лица.

Краткое описание: Игрок в роли бойца армии одной из стран-участниц выполняет миссии, сражаясь на полях Второй мировой войны, в военных конфликтах холодной войны, участвуя в антитеррористической операции начала XXI в. и даже в гипотетической третьей мировой войне.

С точки зрения обучения истории наибольшую ценность представляют выпуски игры, посвященные Второй мировой войне. Шутер имеет как одиночный режим игры, так и многопользовательский. В одиночной можно воевать за одного из трех солдат Второй мировой: американского десантника, рядового Джоя Мартина; британца, сержанта Джека Эванса; красноармейца, позже лейтенанта Красной армии Алексея Ивановича Воронина. Для достижения реализма и аутентичности команда геймдизайнеров консультировалась с военным историком М. Морганом, который даже организовал поездку разработчиков в Европу на места сражений. Наверное, поэтому игра с известной степенью точности воспроизводит локации и декорации битв под Прохоровкой, Сталинградом, высадки союзников в Нормандии и многих других операций; тактику ведения военных действий, вооружение и обмундирование армий СССР, США, Великобритании и Третьего рейха; имена солдат и тип речи.

Перечислив серии игр с историческим содержанием, мы должны отметить несколько моментов, а именно положительные и отрицательные стороны использования компьютерной игры на уроках истории.

К числу положительных сторон мы должны отметить следующее:

- для молодежи привычной и привлекательной является игровая среда, в которой они много проводят времени;
- достижение максимального эффекта погружения в историческую эпоху за счет эмоционального переживания событий;
- умение осознанно делать выбор, формируемое по словам И. Макколла, позволит сформировать умение оценивать последствия сделанного выбора [13, р. 525].

Западные методисты выдвигают тезис о том, игра-стратегия по своей сути есть симулятор, лаборатория, в которой можно моделировать события и процессы истории, а также достаточно комплементарны практике контрфактической истории с ее фокусом на вопросах «Что, если бы?», «Как это могло быть?».

По мнению авторов, игра-стратегия, выступая как поле экспериментов позволяет сформировать у обучающихся причинно-следственные связи, понимание многофакторности и альтернативности всего исторического процесса. Сделав выбор, игрок может видеть последствия своих действий, может вернуться назад и изменить выбор, и автоматически изменяться события в конце игры.

- любой игрок выступает создателем, а не наблюдателем исторических событий, что невозможно сделать на традиционном уроке;
- большинство игр детализированы, точны, реалистичны, красочны, что позволяет узнать о материальной культуре племени, народа, целой эпохи.

Однако отрицательных сторон, по нашему мнению, больше.

- компьютерная игра – история нереальная, выдуманная, и как нам кажется, еще больше «уводит» обучающегося в виртуальный мир;
- любая игра транслирует систему взглядов своего создателя;
- весь спектр образовательных задач не решается в ходе подобного урока, внимание обучающегося сконцентрировано на самом игровом процессе;
- требования игры к ПО компьютера могут быть высокими;
- большинство педагогов не воспринимают компьютерные игры как средство обучения.

Некоторые общие принципы использования компьютерных игр в обучении истории:

- педагог должен обладать достаточным объемом информации о содержании игры, а также высоким уровнем компьютерной грамотности;

– игры могут использоваться как элемент учебных материалов, а не формой урока;

– педагог может использовать игры при условии увлеченности своих обучающихся играми;

– педагог-фасилитатор, он акцентирует внимание обучающихся на ключевых моментах, задает вопросы, формулирует задания, предоставляет информацию;

– основной прием работы – критика исторического содержания игры, это хорошо мотивирует на изучение истории [11, р. 602];

– игровая сессия должна заканчиваться совместным обсуждением исторического контента, и времени на обсуждение должно быть больше, чем сама игровая сессия;

– большие временные затраты на изучение игры, анализ ее исторического содержания, установка ПО и настройка оборудования;

– сложность включения такого занятия в обычный школьный урок, и расписание;

– возрастное ограничение, использование этого приема в самом начале изучения истории, т. е. 5–6 классы, нам кажется, нецелесообразным, потому что в этот период у обучающихся должно сформироваться правильное восприятие к предмету, что касается 7–9 классов, тоже не подходит, потому что особенности этого периода таковы, что подростки стремятся углубиться в виртуальный мир и учатся искать информацию. Самым оптимальным является 10–11 классы, т. к. более ответственны делая выбор, а также для получения информации используют различные источники;

– необходимость ведения журнала с заметками о проведенных играх, их содержании для дальнейшего анализа.

Подводя итог выше сказанному, мы можем отметить, что компьютерные игры с историческим содержанием ценны для образовательного процесса. Компьютерная игра содержит две замечательные особенности, с одной стороны интересна учителям истории с точки зрения игровой механики, то есть как это было сделано, с другой стороны – реконструкция исторического процесса, красочного трехмерного изображения множества предметов материальной культуры народов разных эпох. Однако стоит отметить и существенные недостатки этого приема. Современные обучающиеся зависимы от компьютера, а также склонны верить тому, что демонстрируют им через экран телевизора или монитора, поэтому верить историческому содержанию компьютерной игры они склонны. Непринятие педагогами этого приема, как самостоятельного элемента учебного материала такой же весомый недостаток, что и выше указано.

Мы считаем, что интерес к использованию компьютерных игр на уроках истории будет возрастать.

Список литературы

1. Electronic Learning Resources Used in Teacher Education Programs for Bachelor's and Master's Degrees / N. N. Makarova, N. V. Chernova, M. N. Potemkina, A. E. Lubetskiy, I. Koldomasov // *Man in India*. – 2017. – Vol. 97, No. 5. – P. 93–104.
2. Чернова Н. В., Макарова Н. Н. Наглядные методы обучения и проектные методики на уроке истории // *Перспективы науки и образования*. – 2018. – № 6 (36). – С. 105–113.
3. Corbeil P. Rethinking History with Simulations // *History Microcomputer Review*. – 1988. – Vol. 4, No. 1. – P. 21–35.
4. Schick J. B. Microcomputer Simulations in the Classroom // *History Microcomputer Review*. – 1985. – Vol. 1, No. 1. – P. 3–6.
5. Squire K. Replaying History: Learning World History through Playing Civilization III. Thesis Submitted to the Faculty of the School of Education in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy. – Madison, 2004. – 415 p.
6. Egenfeldt-Nielsen S. Third Generation Educational Use of Computer Games // *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*. – 2007. – No. 16. – P. 263–281.
7. Cicchino M. I. Using Game-based Learning to Foster Critical Thinking in Student Discourse // *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*. – 2015. – Vol. 9, No. 2. – P. 1–18.
8. McCall J.: 1) Gaming the Past: Using Video Games to Teach Secondary History. – N. Y., 2011. – 216 p.; 2) Historical Simulations as Problem Spaces: Criticism and Classroom Use // *Journal of Digital Humanities*. – 2012. – Vol. 1, No. 2. – P. 1–2; 3) Navigating the Problem Space: The Medium of Simulation Games and the Study of History // *The History Teacher*. – 2012. – No. 46. – P. 9–28.
9. McMichael A. PC Games and the Teaching of History // *The History Teacher*. – 2007. – No. 40. – P. 203–218.
10. Alexander J. W. Civilization and Enlightenment: A Study in Computer Gaming and History Education // *The Middle Ground Journal*. – 2013. – No. 6. – P. 21–30.
11. Wainwright A. M. Teaching Historical Theory through Video Games // *The History Teacher*. – 2014. – No. 47. – P. 579–612.
12. Owens T. Modding the History of Science: Values at Play in Modern Discussions of Sid Meier's Civilization // *Simulation & Gaming*. – 2011. – No. 42. – P. 481–495; Poblocki K. Becoming State: The Bio-cultural Imperialism of Sid Meier's Civilization // *Focaal: European Journal of Anthropology*. – 2002. – No. 39. – P. 163–177.

13. McCall J. Teaching History with Digital Historical Games: An Introduction to the Field and Best Practices // *Simulation & Gaming*. – 2016. – Vol. 47, No. 4. – P. 517–542.

Милованов Константин Юрьевич,

кандидат исторических наук, старший научный сотрудник лаборатории сравнительного образования и истории педагогики, Институт стратегии развития образования Российской академии образования; 101000, Россия, г. Москва, ул. Жуковского, 16; milkonst82@mail.ru

МИРОВОЗРЕНЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ УЧЕБНИКОВ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ: ТРАДИЦИИ И КОМПЕТЕНЦИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: методика преподавания истории; методика преподавания обществознания; учебники истории; учебники обществознания; учебные тексты; отечественное учебниковедение; дидактические источники

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблемам исследования мировоззренческого потенциала учебников истории и обществознания. Обосновано идеологическое, воспитательное и политическое значение учебных изданий историко-обществоведческого цикла. Определены научно-методические основы разработки перспективных учебников истории и обществознания. Проанализирована теоретическая модель конструирования учебных книг на основе сочетания традиционного и компетентностного подходов. Представлены критерии содержания учебных текстов социально-гуманитарного спектра.

Milovanov Konstantin Yuryevich,

Candidate of History, Senior Researcher of the Laboratory of Comparative Education and the History of Pedagogy, Institute of Educational Development Strategy of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

THE IDEOLOGICAL POTENTIAL OF RUSSIAN TEXTBOOKS OF HISTORY AND SOCIAL STUDIES: TRADITIONS AND COMPETENCIES

KEYWORDS: methods of teaching history; methods of teaching social science; history textbooks; social science textbooks; educational texts; domestic textbooks; didactic sources

ABSTRACT. The article is devoted to the problems of studying the ideological potential of history and social studies textbooks. The ideological, educational and political significance of educational publications of the historical and social science cycle is substantiated. The scientific and methodological foundations of the development of promising textbooks of history and social studies are determined. The theoretical model of designing educational books based on a combination of traditional and competence-based approaches is analyzed. The criteria of the content of educational texts of the socio-humanitarian spectrum are presented.

В настоящее время историко-обществоведческая подготовка учащихся общеобразовательных школ приобретает особой смысл в связи с кардинальным изменением международной обстановки и укреплением

традиционных духовно-нравственных устоев российского общества. В противоречивой реальности третьего тысячелетия образование человека представляется как процесс «приобретения новых знаний и навыков, формирования новых компетенций» [14, с. 100]. В связи с этим значительно возрастает роль потенциала историко-обществоведческого образования как фактора патриотического воспитания растущих индивидов. Развитие данного перспективного направления в системе общего образования настоятельно требует соответствующей корректировки процесса обучения и воспитания детей и молодежи, укрепления у них чувств гражданственности и патриотизма, уважения к традициям, формирования исторической памяти и исторического сознания. Вследствие этого «роль учебников истории для формирования исторической памяти чрезвычайно важна» [9, с. 56].

История и обществознание являются ведущими, системообразующими и идейно-мировоззренческими учебными предметами с богатейшим воспитательным, познавательным и развивающим потенциалом. Данное обстоятельство налагает определенные обязательства на процесс создания школьных учебников по данным общеобразовательным дисциплинам. Первостепенное значение в «системе школьного исторического образования занимают учебники по истории Отечества» [6, с. 25]. Актуальность преподавания учебных курсов истории и обществознания обусловлена повышением социально-политической и идеологической значимости обществоведческой подготовки обучающихся. Важным делом здесь является «создание новых школьных учебников по истории» [13, с. 359].

Конструирование учебников истории и обществознания должно базироваться на общепринятых дидактических концепциях. Учебный контент обладает значительным развивающим потенциалом, обеспечивающим возможность формирования общегражданских компетенций у обучающихся. Учебник «является особым феноменом, обладающим специфическими функциями по поддержанию, воспроизводству и усвоению духовной культуры» [12, с. 9]. Понятийно-терминологический, категориальный и методический аппарат изданий направлен на закрепление и развитие содержащейся в основном тексте учебной информации и в целом адаптирован под соответствующий возраст обучающихся, способствует развитию межпредметных связей и формированию необходимых ключевых навыков. Однако задействован не только основной текст учебных книг, поскольку «внетекстовые элементы учебника играют такую же важную роль, как и текстовые» [2, с. 14].

Учебники и учебные пособия по истории и обществознанию, вышедшие в последние годы отличаются большим объемом и разнообразием содержания материала. Они имеют более интересное художественное оформление, что облегчает обучающимся процесс изучения материала.

Заметен явный прогресс в деле повышения качества издаваемой учебной литературы по предметам историко-обществоведческого цикла. Справедливо суждение, что «учебник по истории, и, в более широком смысле, учебная литература (хрестоматии, книги для чтения, пособия и т.п.) является самым массовым видом исторической литературы» [5, с. 102]. Расширение спектра издаваемой литературы требует серьезной аналитической работы. Перед тем как учебник станет достоянием широкого круга читателей он должен пройти серьезную многоуровневую проверку. Для ее эффективного проведения необходимо наличие единых требований к экспертной оценке учебников по истории и обществознанию.

Главная задача истории и обществознания состоит в формировании исторического сознания, то есть способности представлять и переживать прошлое, формируя о нем личностные представления, что является залогом культурной адаптивности гражданина России. Для эффективной реализации этой задачи текст учебника должен быть детально проанализирован с точки зрения выверенности в нем фактического материала: верность хронологии, полнота и репрезентативность отбора персоналий, логичность и полнота изложения смысла той или иной теории или описания последовательности событий. Система изложения учебного материала должна формировать у обучающегося гармоничное историческое сознание, понимание обусловленности и закономерности исторического процесса, как необходимого элемента социального бытия человека. В связи с этим особый интерес представляет собой проблема «состояния исторического сознания современной учащейся молодежи» [11, с. 114].

Спецификой учебников истории является то обстоятельство, что изложение учебного материала базируется на применении преимущественно описательно-повествовательного метода, который в зависимости от усложнения представленного фактографического материала дополняется методами анализа, обобщения и систематизации, а также специальными историческими методами – источниковедческим и историографическим. В учебниках истории различных предметных линий присутствуют задания, отражающие рефлексию собственного мышления, представлен анализ оснований и способов получения выводов, содержится предвидение и анализ последствий принятия тех или иных решений.

Особенностью учебников по истории является выстраивание полного спектра рассмотрения явлений и событий, а именно – дается ретроспективный анализ, современное состояние проблемы и перспективный прогноз с набором возможных рисков и последствий. То есть формируется структура исторической детерминированности событийного ряда. Обучающиеся усваивают значение принципа историзма, закономерности всемирного исторического процесса и смысл соотношения двуединой схемы: причина – следствие. В обучающих материалах и текстах содер-

жятся способы анализа явлений и событий, критерии оценки фактографического материала, подходы к его осмыслению, интерпретации и творческой переработке. Для учебников истории характерно подчеркивание особой значимости и ценности конструктивно-критического мышления для каждого гражданина России.

В учебниках по обществознанию формированию конструктивно-критического мышления отводится важная роль. Логика построения учебного материала в большинстве разделов способствует формированию у обучающихся умения анализировать материал с различных позиций, высказывая при этом собственную позицию, что является необходимым условием наличия критического мышления. Вышедшие в последние годы учебники по обществознанию активно ориентируют обучающихся на исследовательскую деятельность, осуществление которой не представляется возможным при отсутствии навыков критического мышления. Активно проводится мысль о том, что жизнь в современном обществе – это последовательное решение важных для личности задач. Их успешное решение во многом зависит от умения быть активным гражданином. Не только учитывать позиции других, но и отстаивать свою собственную точку зрения. Особый потенциал обществознания укоренен в его комплексности и междисциплинарном соединении сегментов социально-гуманитарного знания.

Компетенция конструктивно-критического мышления доминирует во многих учебниках по истории и обществознания. Особенности этих учебных предметов являются: формирование критического восприятия прошлой и сегодняшней реальности, конструктивность мышления и взглядов, широкое использование инструментария анализа социальной действительности, формирование оценочных суждений и личного мнения. Важная роль отводится критическому анализу текстов исторических источников и историографических фрагментов, творческим заданиям и навыкам работы с цифровыми научно-образовательными ресурсами.

В настоящее время трудно представить профессионально-педагогическую деятельность учителя истории и обществознания без учета компетенции креативности. Процесс формирования компетенции креативности характеризуется модификацией существующих и выдвижением новых подходов, содержательным поиском перспективных способов решения проблем, созданием разработок, опережающих свое время, склонностью к инновационной деятельности и прогнозированию, концентрированным вызовом господствующим установкам, смелым экспериментированием и развитием творческого потенциала. Учебник как трансформируемая и постоянно обновляемая информационная модель и средство обучения, должен соответствовать современным стандартам креативного обучения и его требованиям применительно к учебно-

методической литературе. Учебник по сути своей двойственен, поскольку предстает перед нами и как «средство фиксации содержания образования, и как средство обучения» [4, с. 5]. В учебниках истории широко представлены знания о сущности творческой деятельности и ее культурно-исторической обусловленности.

Особенностью современных учебников истории является нацеленность на овладение учащимися различными видами коммуникации, и в первую очередь это касается культурной коммуникации. Сам по себе учебный исторический текст является закономерным продуктом межкультурного взаимодействия, представляя собой центральный компонент структуры учебника, так как именно через текст реализуется коммуникативный функционал обучения социально-гуманитарным дисциплинам. В учебных текстах проявляется центрированность на установление взаимопонимания и сотрудничества между представителями различных культур и цивилизационных локаций, жизненных укладов, религиозных и бытовых норм; отражена ценность коммуникативной компетенции и поликультурного общения для члена современного российского общества. Предметная широта учебного курса по истории вынуждает некоторых авторов учебников идти на мозаичность изложения, «нанизывать» факты, события и теории, часто без подробного объяснения логической связи между ними.

В результате овладения коммуникативной компетенцией у обучающихся формируется способность к осуществлению коммуникационного взаимодействия, умение обосновывать свою точку зрения в дискуссии по той или иной проблематике. Текст учебника всегда диалогичен, поскольку рассматривает не только общепринятую «нормативную» версию или трактовку событий, но и альтернативные модели интерпретации исторической фактографии. В тексте учебников отражаются факты и особенности развития культурно-цивилизационных пластов. По сути, текст – это зеркало национальной культуры. Особенно ярко это проявляется в различных исторических источниках. Ясность формулировок, органическое включение историографических сюжетов в канву изложения материала учебников истории, представленность широкого круга исторических источников позволяют избегать шаблонности и однобокости при характеристике и восприятии событийного ряда. Через текст школьник усваивает новые знания и ценности, воспринимает духовную культуру как своего народа, так и других наций, испытывая при этом нарастающую потребность в дальнейшей коммуникации. Внедрение цифровых форматов учебной литературы «расширяет возможности дидактической системы учебника» [1, с. 17].

Таким образом, коммуникативная компетенция достаточно широко представлена в учебниках истории и обществознания в основном текстовом материале. Учебник истории формирует условия для организации и

использования диалогичных форм работы, межкультурного и интересубъектного взаимодействия, поликультурного общения. Рельефно отражена практическая компонента коммуникативной компетенции, она соответствует возрастным и психологическим особенностям школьников. Задания на коммуникацию должны быть достаточно интересны и небанальны. Большинство творческих заданий в учебниках по обществознанию направлены на развитие коммуникативных способностей обучающихся.

В учебниках истории исключительную роль в деле по формированию компетенции субъектности играют исторические источники, связанные с профессиональной направленностью, рассмотрением вопросов трудовой деятельности, формированием собственной ценностной позиции. Это в основном исторические документы личного происхождения, мемуарная литература, зафиксированные на бумаге оценочные суждения и профессиональные мнения. В свете последних международных событий особое значение приобретает сознательное обращение к традиционным ценностям, классическому педагогическому наследию, а также «совершенствование системы военно-патриотического воспитания» [8, с. 67]. В учебных текстах ярко выражен историко-аксиологический аспект компетенции субъектности. Это проявляется в трансляции гражданско-патриотических, духовно-нравственных и частично религиозных ценностей, то есть всей той категории, которую принято называть «традиционные ценности».

В учебниках обществознания, вышедших в последнее время, тема формирования компетенции субъектности у обучающихся находит самое яркое отражение. Особенно важны для формирования этой компетенции темы, посвященные сознанию и разуму, основным вопросам психологии личности. Позитивной стороной следует назвать наличие широкого репрезентативного круга представителей философии и психологии, которые внесли существенный вклад в научную разработку проблем личности и субъектности.

Процесс формирования компетенции субъектности представлен в учебниках истории в историко-аксиологическом, источниковедческом (историко-документальном) и персоналистском аспектах. В первом случае это развитие механизмов трансляции традиционных ценностей и формирование на их основе собственной жизненной и идейной позиции; во втором случае – через анализ исторической документации происходит выработка собственного мнения по той или иной конкретной проблеме (событию, явлению), складывается видение своей будущей образовательной траектории и профессиональной карьеры; в третьем случае – через составление исторического портрета определенной персоны происходит формирование собственного отношения к той или иной личности в истории, что способствует формированию собственной общественной и

политической позиции. Вновь становится актуальной «проблема взаимоотношения власти и общества» [7, с. 7]. Учебники обществознания ориентированы в большинстве случаев на формирование мира личности, активно влияя на внутренний круг обучающегося. При этом необходимы девестернизация, суверенизация и переориентация учебно-методической литературы на традиционные российские ценности.

Таким образом, в настоящее время учебники истории и обществознания наполняются не только научно обоснованным историческим, культурологическим, социологическим и правовым контентом, но и оснащаются современным методическим аппаратом, обеспечивающим оптимальное усвоение материала. Учебные задания способствуют овладению приемами анализа, синтеза и систематизации материала, работы с различными источниками основной исторической, обществоведческой, вспомогательной, энциклопедической и справочной информации, а также образовательными цифровыми ресурсами. В учебниках истории и обществознания отражены и раскрыты философско-методологические, этические, культурологические основания различных компетенций, отображена их историческая обусловленность, рельефно обозначены социальные причины и контекст востребованности ключевых навыков, представлен социокультурный портрет гражданина российского общества XXI в.

Учебник истории «представляет собой интересный и высокоинформативный источник» [10, с. 96]. Он должен содержать достаточное количество географических карт, исторических схем, графиков, таблиц, диаграмм и иного иллюстративного материала, к которым могут быть разработаны вопросы и задания. В настоящее время можно констатировать изобилие разнообразных схем, таблиц и графиков в учебниках, учебных и методических пособиях. Позитивное воздействие работы со схемами и табличными формами сказывается на качестве усвоения учебного материала, организацию учебной деятельности школьников и поступательное развитие конструктивно-критического и креативного мышления учащихся. Учителя истории и обществознания должны знать приемы изучения основного текста, документов и иллюстраций в соответствии с современными целями развития исторического образования и общеобразовательной школы в целом. Педагогам необходимо понимать теорию разработки и использования учебно-методических комплексов. Они должны уметь всесторонне анализировать образовательный, воспитательный и развивающий потенциал вопросов и заданий в учебнике и методическом пособии, корректировать их в зависимости от ценностно-целевых приоритетов тематических блоков, глав и отдельных заданий, разрабатывать диагностирующий инструментарий для многоуровневой проверки и оценки результатов освоения школьниками учебного курса истории.

Необходимо учитывать специфику авторского текста, логику подбора и содержания документальных источников, иллюстраций, системы вопросов и заданий, словарно-справочных данных, библиографии и методического навигатора; вопросы взаимосвязи различных компонентов учебно-методической литературы в рамках изучения и прохождения с обучающимися тем и параграфов учебного курса. Вспомогательное и обеспечивающее значение приобретают теоретические, обзорные и методические статьи, исторические труды по проблемам того или иного периода, научно-популярная литература, энциклопедии, справочники, Интернет-платформы и цифровые образовательные ресурсы, художественные книги и фильмы, теле- и радиопередачи, сертифицированные обучающие компьютерные игры исторической направленности и т. д.

Изучение истории всемерно способствует «целенаправленной социализации подрастающих поколений» [3, с. 42]. Приоритетное внимание следует уделить вопросам использования компонентов информационно-образовательной среды для развития интереса и активизации познавательной деятельности школьников; формирования коммуникативных и социальных компетенций; привития интереса к истории и общественно-политическим дисциплинам; предпрофессионального приобщения к «ремеслу» историка, правоведа или социолога. Информационная перегрузка, усложненность, излишняя детализация второстепенных информационных блоков и избыточность основного материала школьного учебника являются актуальными вызовами при разработке перспективной модели нового учебника по предметам историко-обществоведческого цикла.

Список литературы

1. Баранов П. А. Некоторые аспекты развития системы российского школьного исторического образования // Педагогическая наука и практика. – 2021. – № 3. – С. 14–18.
2. Бекирова Э. Ш. Школьные учебники истории как проект учебного процесса и средство обучения // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-2. – С. 13–15.
3. Богуславский М. В. Динамика либеральных и патриотических ценностей идеологии российской образовательной политики в 1991–2022 годы: инновационные циклы и ретроинновационные волны // Историко-педагогический журнал. – 2022. – № 3. – С. 31–44.
4. Иванова Е. О., Осмоловская И. М., Шабалин Ю. Е. Конструирование учебников для реализации процесса обучения в информационно-образовательной среде: монография. – М.: ФГБНУ ИСРО РАО, 2017. – 188 с.

5. Иванова Т. Н. Школьный учебник и историческая память: анализ отечественной учебной литературы по истории в XX веке // Запад – Восток. – 2020. – № 13. – С. 99–114.
6. Кадзоева Т. М. Учебник новейшей отечественной истории: проектирование модели для современной школы // Преподаватель XXI век. – 2021. – № 1, ч. 1. – С. 24–35.
7. Овчинников А. В., Козлова Г. Н., Петухова И. В. Власть и общество в развитии общего образования в России (XIX – конец XX века). – М.: ООО «Научно-издательский центр ИНФРА-М», 2019. – 230 с.
8. Половецкий С. Д. Педагогическое наследие А. С. Макаренко и военно-патриотическое воспитание молодого // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – Т. 1, № 3. – С. 66–75.
9. Суслов А. Б., Шуйская Е. В. Российская история XXI века в зеркале школьных учебников истории // Вестник Пермского университета. История. – 2021. – № 4 (55). – С. 56–68.
10. Тихомиров Н. В. Проблема создания Русского государства в учебниках истории конца 1930-х – начала 1950-х гг. // Запад – Восток. – 2020. – № 13. – С. 85–98.
11. Устинкин С. В., Куконков П. И. Роль учебников по истории в воспитании молодежи // Обозреватель – Observer. – 2020. – № 8. – С. 113–122.
12. Учебник как модель мира и общества: коллективная монография / под ред. Т. В. Артемьевой, М. И. Микешина. – СПб.: Политехника Сервис, 2021. – 446 с.
13. Фонсека А. А. Дополнительный текст как компонент современного учебника истории: к постановке проблемы исследования развития читательской грамотности школьников // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60–2. – С. 359–362.
14. Шматко Н. А. Возможности использования стратегии развития компетенций ОЭСР в целях обеспечения общего евразийского экономического пространства квалифицированными кадрами и создания условий для их мобильности // Сотрудничество государств-членов ЕАЭС с ОЭСР в контексте развития интеграционной повестки Союза. Возможности использования наилучших практик ОЭСР в работе ЕАЭС: сборник публикаций. – М.: ЕЭК, 2017. – С. 100–102.

Мухлынина Есения Денисовна,

студент социально-гуманитарного факультета, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Российского государственного профессионально-педагогического университета; 622031, Россия, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, 57; esya712@mail.ru

Рыжкова Ольга Васильевна,

кандидат исторических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических наук, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Российского государственного профессионально-педагогического университета; 622031, Россия, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, 57; olimp_a49@mail.ru

ИНДУСТРИАЛЬНОЕ НАСЛЕДИЕ УРАЛА КАК РЕСУРС ДЛЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ИСТОРИИ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Свердловская область; индустриальное наследие; объекты индустриального наследия; промышленный туризм; историческое образование; внеурочная деятельность; методика преподавания истории

АННОТАЦИЯ. В работе на примере Свердловской области проанализирован опыт использования объектов индустриального наследия во внеурочной деятельности по истории, в том числе в промышленном туризме для учащихся. Выявлены проблемы, препятствующие развитию этого актуального направления туризма, предложены варианты актуализации индустриального наследия в историческом образовании.

Mukhlynina Yesenia Denisovna,

Student of the Faculty of Social Sciences and Humanities, Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute (branch) of the Russian State Pedagogical University, Nizhny Tagil, Russia

Ryzhkova Olga Vasilievna,

Candidate of History, Associate Professor of the Department of Humanities and Social and Economic Sciences, Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute (branch) of the Russian State Pedagogical University, Nizhny Tagil, Russia

INDUSTRIAL HERITAGE OF THE URALS AS A RESOURCE FOR EXTRA-COURSE ACTIVITIES IN HISTORY: EXPERIENCE, PROBLEMS, PROSPECTS

KEYWORDS: Sverdlovsk region; industrial heritage; industrial heritage objects; industrial tourism; historical education; extracurricular activities; history teaching methodology

ABSTRACT. In the work, on the example of the Sverdlovsk region, the experience of using industrial heritage objects in extracurricular activities in history, including industrial tourism for students, is analyzed. The problems hindering the development of this

topical direction of tourism are identified, options for updating the industrial heritage in historical education are proposed.

Урал – крупный промышленный регион России, в котором сосредоточено значительное количество индустриального наследия, под которым понимается «совокупность строений и артефактов, произведенных обществом с использованием труда и считающихся достаточно важными для сохранения их для будущих поколений» [1, с. 213]. Неслучайно вопросы изучения, сохранения и использования этого наследия регулярно обсуждаются на научных конференциях различного уровня, проходящих в регионе [2].

В связи с этим мы решили проанализировать, как проблема использования индустриального наследия решается в одной из промышленно развитой области Урала – Свердловской.

Для начала стоит отметить, каким ресурсом обладает данная территория и для этого обратимся к количественным показателям. По оценкам на 2023 год, на территории региона расположены 1763 объекта культурного наследия, в том числе 443 памятников федерального значения [5]. В перечень входят как объекты промышленного производства индустриальной эпохи, так и действующие предприятия. Если говорить про функционирующее промышленное производство, то по самым приблизительным подсчётам в Свердловской области располагается более 60 крупных индустриальных сооружений (шахты, заводы, рудники, отдельные корпуса). В области функционирует 402 предприятия различных отраслей промышленности, на территории областного центра – 226 предприятий, на территории Нижнего Тагила, занимающего 2-е место в области по численности населения, – 59 предприятий [9].

Данные, перечисленные выше, позволяют сделать вывод о богатой индустриальной базе, которая может быть актуализирована и популяризирована через внеурочную деятельность по истории в школах региона. Каким способом можно привлечь внимание школьников на проблему индустриального наследия? Современные реалии открывают большие возможности для использования различных форматов популяризации индустриального наследия в обучении.

Хорошим способом привлечения внимания к проблеме сохранения и использования промышленного наследия, на наш взгляд, является индустриальный туризм. Уточним, что в широком смысле, «индустриальный туризм» – это посещение территорий, зданий и различных инженерных сооружений производственного назначения с целью получения эстетического удовольствия или удовлетворения исследовательского интереса [13, с. 77]. Индустриальный туризм имеет большое видовое разнообразие: исследование заброшенных построек (сталкерство) и подземных сооружений (диггерство), проникновения на охраняемые территории и в за-

претные зоны (инфильтрация), прогулки по крышам (руфинг), а также такой подвид, как промышленный туризм, который основан на посещении действующих или законсервированных промышленных предприятий [3].

Какой потенциал имеет индустриальный и промышленный туризм в образовании?

В первую очередь, просветительский. В школах тема индустриального туризма может быть актуализирована, как составная часть современного краеведения Урала, именно поэтому индустриальные туры и экскурсии во внеурочной деятельности по истории могут стать важным направлением сохранения региональной истории и культуры в сознании школьника. Промышленные туры необходимо внедрять и для ранней профориентации учащихся, именно они в будущем смогут стать специалистами на производствах.

Мы проанализировали сайты нескольких туроператоров, работающих в регионе для того, чтобы оценить рынок туристических предложений в области индустриального и промышленного туризма и понять, могут ли педагоги использовать данные туры во внеурочной программе по истории. Можем отметить следующих: «Южный экспресс», «Королевство путешествий», «ПрофСервис: туры по Уралу и Сибири». По интересующей нас тематике мы выявили следующие предложения: от ООО «Южный экспресс» – путешествие в ретропоезде «Уральский экспресс» (маршрут Екатеринбург – туристическая станция Шувакиш – музейный комплекс УГМК) [7], от ООО «Королевство путешествий» – тур «Демидовский национальный маршрут» (маршрут г. Екатеринбург – г. Невьянск – г. Нижние Таволги – г. Нижний Тагил) [8].

Помимо названных туроператоров в регионе действуют центры туризма, которые тоже разрабатывают и организуют туры, в том числе интересующей нас тематики. Так, центр развития туризма в Свердловской области предлагает такие туры, как «Урал промышленный», «Заводское дело Урала» [11]. Центр туризма в городе Нижний Тагил, реагируя на запрос времени, разработал спецпроект «Нижний Тагил – центр промышленного туризма», экскурсию на ЕВРАЗ НТМК и ЕВРАЗ КГОК, где возможно посетить производственные площадки крупнейшего в России металлургического предприятия [12].

Большим методическим потенциалом обладает крупный проект «Урал для школы» [6], разработанный по заказу ГБУ СО «Центр развития туризма Свердловской области» при поддержке Министерства инвестиций и развития Свердловской области с целью развития детского образовательного туризма в регионе, с использованием экскурсионных образовательных маршрутов. Проект предлагает школьникам не только экскурсии и маршруты, но и учебно-методические материалы, в том числе рабочие тетради в свободном доступе. Туры и экскурсии предложены

для всех классов с 1 по 11, представлены в разных тематиках и направлениях, в том числе и промышленных.

Исходя из выше перечисленного, можно говорить о богатом выборе туристических предложений в области промышленного детского туризма.

Как видим, туроператоры и в регионе, и в центре занимаются продвижением промышленного туризма, однако репертуар маршрутов довольно скромный. Как правило, в маршруты включены уже «раскрученные» объекты промышленного наследия, составляющие лишь малую часть имеющихся в регионе ресурсов, обозначенных выше.

На наш взгляд, эта ситуация объясняется наличием ряда факторов, сдерживающих развитие промышленного туризма:

- недостаточное знание спроса целевой аудитории на данный вид туризма;
- вопросы безопасности при посещении объектов, как функционирующих, так и заброшенных;
- политика закрытости промышленных предприятий;
- сложность в планировании маршрутов;
- слаборазвитая инфраструктура и транспортная доступность объектов промышленного туризма [10, с. 341].

Безусловно, решение этих проблем требует внимания и системной работы всех заинтересованных сторон. Туроператорам стоит более креативно подходить к формированию турпакетов, предлагать не только «хрестоматийные» объекты показа. Свой вклад в решение проблемы могут вносить и школьные учителя, повышая уровень информированности потенциального потребителя промышленных туров о том наследии, которым богат регион. Важно также вовлекать в проблему изучения, сохранения и популяризации промышленного наследия студентов педагогических вузов, будущих педагогов. Интересный опыт сотрудничества музея и педагогического вуза в этом направлении накоплен в Нижнем Тагиле [4].

Список литературы

1. Запарий В. В. Промышленное наследие (к вопросу о понимании данной концепции в России и за рубежом) // Экономическая история: обозрение. – 2007. – № 13. – С. 211–217. – URL: <http://www.hist.msu.ru/Labs/Ecohist/OB13/zaparij.pdf> (дата обращения: 26.11.2022).
2. Промышленное наследие как ресурс для развития. Варианты стратегий. 300+: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 3–4 декабря 2020 г. – Нижний Тагил: Нижнетагильский музей-заповедник «Горнозаводской Урал», 2020. – 200 с.
3. Промышленный туризм и городские исследования // Все о туризме Туристическая библиотека. – URL: https://tourlib.net/statti_tourism/industrial_tourism.htm (дата обращения: 27.11.2022).

4. Матвеева И. Ю., Рыжкова О. В. Музей и вуз: возможности взаимодействия по актуализации индустриального наследия города Индустриальное наследие как ресурс для развития. Варианты стратегий. 300+: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 3–4 декабря 2020 г. – Нижний Тагил: Нижнетагильский музей-заповедник «Горнозаводской Урал», 2020. – С. 133–142.
5. Перечень объектов культурного наследия Свердловской области // Официальный сайт управления государственной охраны объектов культурного наследия Свердловской области. – 2023. – URL: <https://okn.midural.ru/perechen-obektov-kulturnogo-naslediya-sverdlovskoy-oblasti-v-formate-microsoft-word.html> (дата обращения: 10.02.2023).
6. Проект «Урал для школы» // Официальный сайт туристических предложений «Открой Урал». – URL: <http://gotoural.com/info/> (дата обращения: 10.02.2023).
7. Туристический ретропоезд «Уральский экспресс» // Официальный сайт туроператора ООО «Южный экспресс». – URL: <https://ugexpress.ru/index.php/retropoezd-uralskij-ekspress> (дата обращения: 03.02.2022).
8. Тур «Демидовский маршрут» // Официальный сайт туроператора ООО «Королевство путешествий». – URL: <http://kingtur.ru/katalog-turov-1/natsionalnyiy-turistskiy-marshrut> (дата обращения: 03.02.2022).
9. Реестр предприятий Свердловской области. – URL: <https://minprom.samregion.ru/wp-content/uploads/sites/9/2022/04/reestr-predpriyatij-sverdlovskoj-oblasti.pdf> (дата обращения: 03.02.2023).
10. Тимакова Р. Т., Пьянкова С. Г. Промышленный туризм как инструмент устойчивого развития уральского региона // Научные труды Вольного экономического общества России. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/promyshlennyy-turizm-kak-instrument-ustoychivogo-razvitiya-uralskogo-makroregiona> (дата обращения: 29.11.2022).
11. Центр развития туризма Свердловской области. – URL: <https://crt.gotoural.com/tours?page=6> (дата обращения: 29.11.2022).
12. Центр развития туризма в Нижнем Тагиле. – URL: <https://turizmmt.ru/tours/34044/> (дата обращения: 29.11.2022).
13. Шершов Д. А. Использование опыта реорганизации старопромышленного региона Рур в развитии индустриального туризма Свердловской области // Туризм: технологии и тренды: материалы III студ. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 18 февраля 2017 г. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2017 – С. 76–85. – URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/53630/1/ttt_2017_007.pdf (дата обращения: 29.11.2022).

Огоновская Изабелла Станиславовна,

кандидат исторических наук, доцент кафедры гуманитарного образования, Специализированный учебно-научный центр, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620137, Россия, г. Екатеринбург, ул. Д. Зверева, 30

ШКОЛЬНОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ: МЕТОДИЧЕСКИЙ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: школьные музеи; Великая Отечественная война; краеведческие музеи; музейная работа; направления работы; школьное краеведение

АННОТАЦИЯ. Рассматривается политика советского государства в отношении краеведения накануне и в период Великой Отечественной войны. Характеризуются направления деятельности музеев в указанный период. Освещается вопрос о взаимодействии местных краеведческих музеев со школьными музеями. Актуализируется проблема использования опыта сбора и сохранения личных документов участников военных событий в современных условиях.

Ogonovskaya Isabella Stanislavovna,

Candidate of History, Associate Professor of the Department of Humanitarian Education, Specialized Educational and Scientific Center, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

SCHOOL LOCAL STUDIES DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR: METHODOLOGICAL AND EDUCATIONAL ASPECT

KEYWORDS: school museums; The Great Patriotic War; local history museums; museum work; areas of work; school local history

ABSTRACT. The policy of the Soviet state in relation to local history on the eve and during the Great Patriotic War is considered. The activities of museums in the specified period are characterized. The question of the interaction of local history museums with school museums is highlighted. The problem of using the experience of collecting and preserving personal documents of participants in military events in modern conditions is being updated.

Постановление СНК РСФСР «О реорганизации краеведческой работы в центре и на местах» от 10 июня 1937 г. поставило окончательную точку в деле разгрома краеведческого движения в СССР. Существование центрального и местных бюро краеведения признавалось нецелесообразным, центральным и региональным органам народного образования предписывалось ликвидировать указанные организации в двухмесячный срок, а Наркомату просвещения РСФСР – издать инструкцию о дальней-

шем направлении и улучшении краеведческой работы на основе привлечения к ней советской общественности – краеведческих музеев, вузов, школ, научно-исследовательских организаций и т. д. В письме Наркомпроса «О постановке и организации краеведческой работы» от 25 апреля 1938 г. предлагалось вести краеведческую работу в производственных коллективах, при домах культуры, в учебных заведениях и т.д. Научно-методическое руководство этой работой должны были осуществлять местные краеведческие музеи [1, с. 196]. 25 мая 1940 г. в газете «Правда» появилась статья «Внимание – краеведению», в которой прозвучал гимн краеведению: «Познать свой край, свой район, его историю, его богатства: знать, что таится в недрах родной земли, познать природу, и не только познать, а научиться лучше использовать ее на благо человеку, на благо социалистическому обществу, – какое благородное и благодарное занятие, какой могучий источник знаний, прекрасное средство воспитания в молодежи наблюдательности, находчивости, инициативы...» [1].

В годы Великой Отечественной войны особую роль в сохранении и развитии музеев играл музейно-краеведческий отдел Научно-исследовательского института краеведческой и музейной работы Наркомата просвещения РСФСР, созданного в 1937 г. на основе слияния Центрального научно-исследовательского института методов краеведческой работы и Высших музейных курсов. В НИИ существовал методический кабинет из трех секций: краеведческой, музееведческой и по работе со школами [5, с. 11, 14]. В инструктивных, директивных, информационных, методических письмах, направленных в музеи, предписывалось, рекомендовалось или сообщалось о задачах и возможных формах работы в условиях военного времени.

В обращении Наркомпроса РСФСР «Ко всем работникам музеев» от 15 июля 1941 г. говорилось о необходимости «организации собирания современного экспозиционного материала, создания специальных оперативных выставок о ходе войны, героях-земляках, широкого пропагандирования материалов в тематических экскурсиях». Особое внимание рекомендовалось уделять переписке с земляками-фронтовиками: «Их письма, полные отваги и преданности Отечеству, для музея будут представлять исключительный интерес» [7, с. 7]. В письме Наркомата директорам музеев от 15 ноября 1941 г. подчеркивалась необходимость немедленного сбора и пополнения фондов музеев экспонатами современной эпохи, к которым относились приказы, объявления, афиши, письма, фотографии, плакаты. Мотивируя музейных работников к такой деятельности, авторы письма обращались к опыту Гражданской войны, когда «многие очень ценные материалы... бесследно исчезли только потому, что вовремя их не собирали» [7, с. 15]. В 1942 г. в музеи страны было отправлено «Руководство к собиранию материалов по истории Великой Отечественной

войны», в которых содержались рекомендации по сбору личных документов фронтовиков [4].

Работа школьных музеев в годы войны была поставлена под опеку местных краеведческих музеев. В методических письмах «О работе музеев в помощь школе» и «Об организации краеведческих кружков и руководстве ими» местным краеведческим музеям рекомендовалось создавать при школах краеведческие кружки (кружки юных краеведов), инструктировать руководителя кружка, обеспечивать его необходимой справочно-методической литературой. Обязательным требованием было составление плана работы кружка и утверждение его директором школы. В методическом письме «Школьное краеведение в дни Великой Отечественной войны» от 30 июля 1942 г. обозначались задачи школьного краеведения, в качестве примера приводилась деятельность школьников г. Тулы по созданию коллективной книги рассказов об их жизни в годы войны: учебе, внеклассных занятиях, формах помощи фронту, а также о работе пионеров г. Суздаля по сбору фольклорных материалов периода войны [7, с. 7, 15, 22].

В инструктивных письмах содержалась разнообразная информация о деятельности музеев РСФСР в условиях военного времени, давались указания организационного характера. Так, в информационном письме № 1 (1942) предлагалось делать упор на передвижные, мобильные выставки, которые проще перевозить для экспонирования в другие советские учреждения, на предприятия, военные комиссариаты, госпитали и т. д. [2] В информационном письме № 2 (1943) говорилось о новых функциях, осуществляемых музейными учреждениями, в условиях войны: проведении выставок и практических мероприятий по огородничеству, сельскому хозяйству, животноводству, открытии опытных участков на подчиненных территориях, сбору цветного металлолома, помощи другим отраслям народного хозяйства, о необходимости формировать предметные коллекции, собирать документы и другой материал по периоду проходящей войны [3].

В письме № 3 (1943) приводятся постановления по рекомендации о сборе и формировании материалов, посвященных Великой Отечественной войне, указываются недостатки на примерах уже сформированных коллекций (плохое освещение задач и ресурсов других стран антигитлеровской коалиции, мобилизация ресурсов для помощи фронту по отдельным регионам СССР) [6].

На основании этих писем можно судить и о работе уральских музеев. Так, при Алапаевском районном музее Свердловской области работали кружки юных археологов и юных натуралистов, издавались два журнала: по археологии и краеведению. Свердловский областной музей обслуживал школы города и ближайшие районы передвижными наглядными пособиями. Для школьников, пионервожатых и учителей при музее был открыт консультационный пункт по подготовке к уральской экспеди-

ции. В этот период при Нижнетагильском музее работали кружки юных геологов и мичуринцев. Секция мичуринцев оказала большую помощь при разбивке и закладке садов и организовывала выставку работ членов секции (1941). Кушвинский районный краеведческий музей организовал выставку «Мы их били, бьем и будем бить» [2, с. 11].

21 июня 1944 г. вышло постановление СНК СССР «О мероприятиях по улучшению качества обучения в школе», согласно которому большая роль отводилась краеведению, в нем видели возможность преодоления формализма в преподавании. Учителя вовлекались в научно-исследовательскую краеведческую работу, следствием чего стало появление методических материалов по истории родного края и материалов для организации в школах краеведческих уголков, комнат боевой и трудовой славы советского народа, школьных и народных музеев. Учащиеся активно участвовали в практической деятельности по сбору исторических материалов о Великой Отечественной войне, ее участниках и героях. К примеру, такие сведения вошли в два выпуска книги «Урал – земля золотая», подготовленных ребятами Свердловской области в 1944 и 1952 гг. [9, с. 12].

В целом можно отметить, что работа музеев, в том числе школьных, в годы Великой Отечественной войны была целенаправленной и насыщенной, благодаря чему было собрано большое количество материалов о военных событиях, участниках войны и тружениках тыла, организована деятельность школьных краеведческих кружков, создана система взаимодействия образовательных учреждений и местных краеведческих музеев. Данный опыт можно использовать и в настоящее время, обратив особое внимание на сбор, сохранение и публичное представление документов, артефактов, связанных со Специальной военной операцией (передвижные и стационарные выставки, альбомы, экспозиции в школьном музее), изучением личных документов участников СВО (исследовательские проекты).

Список литературы

1. Внимание – краеведению // Правда. – 1940. – 25 мая.
2. Врочинская К. А., Комарова М. Ф. Работа музеев РСФСР в условиях военного времени (информационное письмо № 1). – М., 1942. – 22 с.
3. Комарова М. Ф. О работе музеев в дни Великой Отечественной войны (информационное письмо № 2). – М., 1943. – 24 с.
4. Коробков Н. М. Руководство к собиранию материалов по истории Великой Отечественной войны. – М., 1942. – 27 с.
5. Наука о культуре: история Российского НИИ культурного и природного наследия им. Д. С. Лихачёва (Института Наследия) и Центрального НИИ методов краеведческой работы (Российского института культурологии) / кол. авторов; отв. ред. С. Ю. Житенёв; Российский НИИ культурного и природного наследия им. Д. С. Лихачёва. – М., 2017. – 272 с.

6. О дальнейшем развитии музейно-экспозиционной работы по тематике Великой Отечественной войны. – М., 1943. – 8 с.
7. Работа политико-просветительных учреждений в условиях военного времени //Директивные и инструктивные материалы для музеев / отв. ред. А. Д. Маневский. – М.: Гудок, 1943. – Вып. 4.
8. Разгон А. М. Пути советского краеведения // История СССР. – 1967. – № 4.
9. Туристскими тропами из века в век / авт.-сост. Н. В. Скок, Т. Н. Федорова. – Екатеринбург: ООО «Перспектив», 2014. – 208 с.

Першина Юлия Валерьевна,

кандидат исторических наук, доцент кафедры предметных областей, Институт развития образования Кировской области; 610046, Россия, г. Киров, ул. Р. Ердякова, 23/2; socium@kirovipk.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ ЗАНЯТИЯ ПО ТЕМЕ «ВТОРАЯ МИРОВАЯ ВОЙНА: ПОДВИГ ЧИУНЭ СУГИХАРЫ»

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: внеурочные занятия; внеурочная деятельность; Холокост; Вторая мировая война; праведники народов мира; десятиклассники; методика преподавания истории

АННОТАЦИЯ. В статье приведен пример разработки современного занятия внеурочной деятельности по всеобщей истории в соответствии с обновленным ФГОС ООО и Историко-культурным стандартом. Охарактеризован подвиг японского Праведника народов мира Чиунэ Сугихары.

Pershina Yuliya Valer'evna,

Candidate of History, Associate Professor of the Department of Subject Areas, Institute of Development of Education of the Kirov Region, Kirov, Russia

MODELING LESSON ON THE TOPIC “THE SECOND WORLD WAR: THE FEAT OF CHIUNE SUGIHARA”

KEYWORDS: extracurricular activities; extracurricular activities; Holocaust; The Second World War; righteous among the peoples of the world; tenth graders; history teaching methodology

ABSTRACT. The article provides an example of the development of a modern extracurricular lesson on universal history in accordance with the updated Federal State Educational Standard of the basic general education and Historical and Cultural Standard. The feat of the Japanese Righteous of the peoples of the world Chiune Sugihara is characterized.

По мнению доктора педагогических наук, профессора Е. Е. Вяземского, ведущей тенденцией, вектором развития исторического образования в современной российской школе является постепенный переход от академической модели с приоритетом знаний к новой комплексной модели образования. Эта новая модель исторического образования соответствует вызовам информационного общества, «цифрового поколения», новой визуальной культуры (вызов визуализации информации) [2, с. 34].

Наряду с читательской грамотностью и формированием навыков смыслового чтения, организованная учителем работа с комплексами источников исторической информации, дополняющими тексты учебников, является педагогическим инструментом формирования гражданской (культурной) грамотности, ориентиров для гражданской, социальной, культурной, этнонациональной самоидентификации, инструментом влияния на мировоззренческие позиции школьников, получения ими опыта

лично-значимых ценностных отношений к событиям мировой и отечественной истории, опыта дискуссий и коммуникаций, инструментом формирования личностных образовательных результатов, заявленных в обновленном ФГОС ООО. Без элементов образности мышление обучающихся формализуется, обедняется [5, с. 12].

Стремясь сделать занятие интересным и эмоциональным, учитель сталкивается с проблемой поиска и отбора методов и приёмов, позволяющих конструировать исторические события на образной основе. Одной из эффективных методик по формированию образов исторического прошлого, построенной на когнитивно-эмоциональном восприятии исторических фактов, может стать комплексный педагогический метод структурированной драмы, который предлагает участникам индивидуальное и социальное обучение через прямое переживание [3, с. 50].

Мы считаем, что указанный метод можно использовать при изучении сложных тем в истории Второй мировой войны, например, темы «Праведники народов мира», включенной в Историко-культурный стандарт.

6 млн жизней унесла политика «окончательного решения еврейского вопроса» нацистской Германией, ее союзниками и пособниками. Эта трагедия получила название Холокост (1933–1945). Убийство евреев совершалось при соучастии или равнодушии населения оккупированных нацистами территорий. Но, рискуя жизнью, люди разных национальностей спасали евреев. Если бы их число было значительным, Холокост, возможно, не имел бы таких масштабов.

Находились люди, которые помогали евреям по собственной инициативе. Они понимали, что рискуют своей жизнью и жизнями близких. Спасители действовали тайно, ожидая разоблачения или доноса. Сомнения в оправданности своих поступков, размышления о цене спасения, ужас перед расплатой, – эти нравственные страдания испытывал каждый спаситель. Главными мотивами этих людей были сострадание, восприятие чужой боли как своей. История спасителей свидетельствует, что человек может быть выше обстоятельств. Он преодолевает, противостоит им, становится выше их [4, с. 8–10].

Праведники народов мира – это звание, присуждаемое комиссией Института Яд Вашем (Иерусалим, Израиль) с 1963 г. Этого звания удостоиваются люди, спасавшие евреев во время Холокоста. Праведникам народов мира или их потомкам вручается специальная грамота и медаль, на которой выгравирован текст: «Тот, кто спас жизнь, подобен тому, кто спас целый мир». В их честь на Аллее Праведников в музее Яд Вашем высажены деревья, установлены мемориальные таблички [6, с. 16].

Мы разработали модель учебного занятия с использованием метода структурированной драмы, посвященного Праведнику народов мира, японскому дипломату Чиунэ (Тиуне, Семпо) Сугихаре (Сугиваре, Цу-

гихаре) (1900–1986). Цель занятия – формирование яркого образа исторической личности и эпохи, личное восприятие информации, сопереживание, высказывание собственной точки зрения. Для этого мы используем материалы историка И. А. Альтмана, посвященные Чиунэ Сугихаре [1].

На первом этапе занятия используется приём «Историческое исследование», который позволяет обучающимся познакомиться с исторической личностью через изучение различных источников: фотографий, официальных отчетов, документов личного характера и др. Участникам не называется имя исторической личности. Источники, которые изучают школьники, не дают прямого ответа, а предоставляют сведения о деятельности человека.

На основе источников обучающиеся создают образ исторической личности: японский дипломат, помогавший оказавшимся в Литве еврейским беженцам из Польши. Здесь можно использовать следующие материалы: написанное в Москве на русском языке личное свидетельство Сугихары о его деятельности в Каунасе (копия, архив НПЦ «Холокост», г. Москва); отрывок из статьи Е. О. Гусевой «Японский Валленберг» (Международная жизнь. 2013. № 9); фотографию памятника Сугихаре в Вильнюсе; экспозицию документальной выставки «Визы на жизнь».

На следующем этапе занятия можно использовать несколько приёмов. С помощью приёма «Атмосфера времени» участники выражают своё отношение к историческим событиям, эпохе, стране, в которой проходила жизнь и деятельность исторической личности. Обучающиеся в группах (парах) выражают положительное или отрицательное отношение к определенному событию и кратко комментируют свою точку зрения. При реализации данного приёма педагог может перечислить события того времени с использованием слайдов презентации; подготовить для групп (пар) документы, рабочие листы, статьи периодической печати и т. д. Как вариант, обучающиеся могут составить коллаж «Литва накануне Второй мировой войны»; найти и использовать ресурсы Интернета в мобильном классе; подготовить презентацию и т. д.

Материалы для работы в группах (парах)

Чиунэ открыл японское консульство в Ковно (Каунасе) в октябре 1939 г. Открытие японского консульства совпало с передачей Литве Советским Союзом Виленского края с территории Польши. Сюда легально переезжали еврейские беженцы из Польши – молодежь, активисты еврейских организаций и политических партий, учащиеся религиозных учебных заведений (йешив). Между 17 сентября 1939 г., когда советские войска вошли в Восточную Польшу, и 28 октября того же года, когда они были выведены из Вильно, передвижение было свободным. По разным оценкам, к началу 1940 г. в Литве оказалось от 14 000 до 20 000 еврейских беженцев из Польши.

Чтобы оценить позицию Советского Союза и Японии по вопросу проезда беженцев, необходимо учитывать, что посольства ряда западных держав возражали против въезда польских евреев на свою территорию. Поэтому потребовались японские транзитные визы.

Следующим можно использовать приём «Горячее кресло», ориентированный на персонификацию. Персонификацию может осуществить педагог или один из обучающихся (с предварительной подготовкой). Для того, чтобы участники смогли получить более полное представление о личностных качествах Чиунэ Сугихары, педагогу или школьнику надо представить еврейского беженца из Польши. При реализации приёма структурированной драмы целесообразно продемонстрировать, что участник берёт на себя определенную роль. В данном случае созданию образа может способствовать фрагмент еврейской одежды или импровизированной газеты на идиш (например, в Вильнюсе до 1940 г. издавалось около тридцати газет – «Ди Цайт», «Вильнер Тог», «Овнтурьер», «Вильнер радио»).

Учитель называет имя исторической личности. Участники занятия слушают эмоциональный рассказ о Чиунэ Сугихаре от имени еврейского беженца из Польши, в котором используются интересные личные данные, показывающие его как человека с яркими чувствами, эмоциями, сомнениями и переживаниями. Например, можно использовать выдержки из письма японского дипломата 1967 г. Сугихара вспоминает, как проходил процесс выдачи виз: «В один августовский день, с раннего утра, на улице Консульства в Ковно послышался необычный шум. Какие-то незнакомые разговоры людей становились все громче. Чтобы узнать в чем дело, я выглянул в окно своей квартиры. Оказывается, у забора квартиры образовалась огромная толпа людей, которые сказались польскими беженцами, прибежавшими через Вильно из разных районов Польши, находившихся уже под угрозой приближения немецких войск. Толпы с каждым днем возрастали. Они просили со слезами в глазах выдать им японские визы для проезда через Японию на другие континенты. Большинство указывало конечными пунктами поездок – Латинскую Америку, США и Израиль. По обыкновенному порядку полагалось для получения транзитных виз предъявить визу, какой-нибудь другой документ от властей той страны, куда они хотели въезжать... у большинства не было никаких документов, подтверждающих беспрепятственный въезд в другую страну после Японии».

Чиунэ утверждал, что после 10 дней переговоров с Токио оттуда пришел отрицательный ответ. Сугихару угнетал измученный вид беженцев, поэтому он навел справки о советских транзитных визах для их проезда через СССР. Советское консульство разъяснило, что оно готово выдавать эти визы, если только у беженцев будут японские визы. Поэтому

Сугихара, прервав переписку с МИД Японии, 11 августа «самовольно начал, при том, конечно, на свою полную ответственность, выдавать японские транзитные визы буквально всем, кто обращался ко мне, без разбора – есть у них какой-нибудь документ, свидетельствующий въезд в другую страну после Японии или нет, прямо как пулеметчик стреляет из пулемета» [1, с. 191].

После рассказа обучающиеся могут задать вопросы о Чиунэ Сугихаре «еврейскому беженцу». Приём называется «Горячее кресло», потому что нужно быть готовым ответить на все вопросы, касающиеся разных сторон деятельности исторической личности.

Драматический перепад, в ходе которого должен произойти эмоциональный подъём у участников занятия, может быть реализован с помощью приёмов драматизации и «Свидетельство». Участникам каждой группы необходимо эмоционально пережить чувства людей в конкретной ситуации и представить их действия. Описывается следующая ситуация. Летом 1940 г. состоялась встреча Сугихары с советскими дипломатами в Литве. Скорее всего, такая встреча произошла в конце июля 1940 г. Об этом Чиунэ рассказал в интервью американскому корреспонденту в 1985 г., незадолго до своей смерти. Затем эта версия появилась в книге его вдовы Юкико, которая присутствовала на интервью. С ее слов, Сугихара уговорил советского дипломата из консульства выдавать визы еврейским беженцам для их отъезда. Причем очень быстро, в ходе одного разговора.

Обучающимся необходимо спрогнозировать и смоделировать действия:

1) советского представительства в Каунасе. Оно заверило Сугихару в том, что если он выдаст транзитные визы евреям, Советский Союз одобрит статус этих документов и предоставит транзитные визы на передвижение беженцев по территории СССР и их переезд в Японию;

2) представителей Японии в вопросе о выдаче транзитных виз. Подходы японских дипломатов в стране пребывания к выдаче виз не были едиными и менялись, в зависимости от обстоятельств. Например, посол Японии в Советском Союзе С. Того в 1939 г. в принципе был против выдачи транзитных японских виз. Он не считал, что выдача этих виз улучшит отношения Токио с Москвой;

3) еврейских беженцев из Польши. По социальной принадлежности это были представители духовенства, учащиеся религиозных школ, торговцы, адвокаты и другие лица свободных профессий. У беженцев были родственники в Палестине и Америке, куда они желали уехать.

Приём «Свидетельство» реализуется через эмоциональный рассказ педагога или обучающегося (с предварительной подготовкой) от имени Чиунэ Сугихары. Версию увольнения со службы бывший дипломат из-

ложил в своем письме в Варшаву 21 июля 1967 г.: «Весной 1947 года я с семьей репатрировался из Румынии в Японию. На приеме у зам. министра иностранных дел мне было сразу заявлено, что я уволен. О поводе увольнения мне ничего при этом не пояснял, но, как я позже узнал, это решение министра было мотивировано моими действиями по выдаче ... виз польским гражданам без разрешения министра» [1, с. 202].

На следующем этапе занятия для того, чтобы обучающиеся могли соединить отдельные части «драмы» и получить целостное представление о жизни и деятельности изучаемой исторической личности и эпохе, можно продемонстрировать кадры одного из документальных фильмов о японском дипломате (например, «Сугихара: заговор доброты», «Визы жизни»). После просмотра участники занятия могут задать вопросы или поделиться своими впечатлениями.

Как вариант, обучающиеся могут познакомиться с экспозициями виртуальных выставок. Например, в Японии Чиунэ Сугихаре посвящены два музея, создан мемориальный парк «Человечность» с бюстом Сугихары в его родном городе Яоцу. В Литве открыт Дом-музей его имени в Каунасе. Во многих странах мира были показаны экспонаты документальной выставки «Визы на жизнь», где деятельности Сугихары отводится центральное место. В мультимедийном формате можно изучить посвященную японскому дипломату почтовую марку (она вышла в Израиле); почтовую открытку (она была выпущена в Китае).

На этапе рефлексии обучающиеся анализируют свою познавательную деятельность на занятии, принимают участие в обсуждении. Ученики оценивают свой вклад в работу группы. Школьники самостоятельно формулируют личностный вопрос (содержательная рефлексия) и индивидуально отвечают на него в эссе «А смог бы я стать Праведником?». В качестве процессуальной рефлексии для обсуждения выносятся вопросы, что было важно в процессе создания структурированной драмы; эмоциональной рефлексии – какие эмоции испытывали ученики на занятии и почему [7, с. 149].

Сколько же виз выдал японский дипломат? Обычно называется цифра в 6 000 человек. Это почти в 3 раза больше, чем указал Чиунэ Сугихара 4 февраля 1941 г., отвечая на запрос японского МИД (2 139 человек за период с 9 июля по 31 августа 1940 г., в том числе 7 советских граждан, получивших визы после включения Литвы в СССР) [1, с. 196]. В 1984 г. Институт Яд Вашем присвоил Сугихаре звание Праведника народов мира.

Список литературы

1. Альтман И. А. Праведник народов мира Чиунэ Сугихара // Новая и новейшая история. – 2014. – № 5. – С. 184–203.

2. Вяземский Е. Е. Историческое образование в современной российской школе: вызовы XXI века и поиски вектора развития // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика: сборник научных статей / Моск. гор. пед. ун-т; науч. ред. А. А. Сорокин. – М., 2020. – С. 29–35.
3. Давидовская Г. Э. Роль метода структурированной драмы в творческой реконструкции исторического прошлого // Историческое и обществоведческое образование: ресурсы, проблемы и перспективы: сборник научных статей / Бурят. гос. ун-т; науч. ред. М. Г. Цыренова. – Улан-Удэ, 2021. – С. 48–58.
4. Книга Праведников / сост. И. А. Альтман, А. Е. Гербер, Д. И. Полторак. – М., 2005. – 128 с.
5. Маслова Н. Н., Нидерман И. А. Исторические источники в учебном процессе: методический аспект // Преподавание истории в школе. – 2021. – № 4. – С. 10–17.
6. Першина Ю. В. Изучение темы «Праведники народов мира»: педагогический аспект: учебно-метод. пособие. – М.: КноРус, 2022. – 112 с.
7. Першина Ю. В. Моделирование учебного занятия «Праведники народов мира» с применением технологии коллажа // Историческое и обществоведческое образование: ресурсы, проблемы и перспективы: сборник научных статей / Бурят. гос. ун-т; науч. ред. М. Г. Цыренова. – Улан-Удэ, 2021. – С. 143–150.

Пчела Инна Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент, директор департамента социально-гуманитарного образования и образовательной политики Школы педагогики, Дальневосточный федеральный университет; 690922, Россия, г. Владивосток, о. Русский, п. Аякс, 10; pchela.iv@dvfu.ru

ИЗУЧЕНИЕ РАБОТ СОВЕТСКИХ МЕТОДИСТОВ: ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ С ПОЗИЦИИ БУДУЩЕГО

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: историческое образование; студенты-педагоги; подготовка будущих учителей; учителя истории; советские методисты; педагогический опыт; методика преподавания истории

АННОТАЦИЯ. В статье описана система изучения студентами работ, оказавших большое влияние на развитие методики обучения истории. Поиск, изучение и анализ трудов советских методистов по различным проблемам исторического образования рассматривается как важный фактор теоретической и практической подготовки будущих учителей истории.

Pchela Inna Vladimirovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Social and Humanitarian Education and Educational Policy of the School of Pedagogy, Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia

STUDY OF THE WORKS OF SOVIET METHODISTS: VOCATIONAL EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF THE FUTURE

KEYWORDS: historical education; student teachers; training of future teachers; history teachers; Soviet Methodists; pedagogical experience; history teaching methodology

ABSTRACT. The article describes the system of students studying works that have had a great impact on the development of the methodology of teaching history. The search, study, analysis of the works of Soviet methodologists on various problems of historical education is considered as an important factor in the theoretical and practical training of future history teachers.

Актуальность работы обусловлена высокими требованиями, которые российское общество предъявляет к современному учителю истории. Ему необходимо обладать фундаментальными знаниями в гуманитарных науках, получить качественную педагогическую подготовку. В условиях глобальной трансформации XXI века приоритетной задачей стало критическое восприятие информации и умение ориентироваться в сложных процессах и явлениях общественной жизни, чтобы эффективно решать профессиональные задачи.

В этой связи профессиональное образование нацеливается на построение целостной и многоуровневой модели подготовки учителей истории, основанной на сочетании лучших традиций советской и российской школы и инновационных образовательных технологий. В условиях современной образовательной среды важно соблюсти баланс: внедрить новые научные подходы и концепции, но при этом не игнорировать достижения отечественной методической мысли. Кроме того, требуется преодолеть разрыв между приобретенными знаниями и умением применить их в реальном учебном процессе.

Отечественная педагогическая наука получила огромное наследие от советской эпохи. В 1930–1980-е годы в СССР было опубликовано много трудов по самым актуальным проблемам школьного исторического образования. В кратком обзоре нет возможности перечислить всех ученых, разработавших целый комплекс учебно-методической литературы. История становления и развития методической мысли в нашей стране описана в работах Л. П. Бущик [2], Р. Б. Вендеровской [3], А. Г. Колоскова [8], И. С. Савельева [12], А. И. Стражева [13; 14] и других ученых. Изучение таких трудов приводит к выводу, что задачи, стоящие перед современным историческим образованием, во многом созвучны передовым идеям XVIII–XX веков. Анализ этого теоретического материала и педагогического опыта позволяет приобрести опыт решения актуальных задач в реальной практике школьного исторического образования.

Проблеме изучения передового педагогического опыта посвящено немало работ. Можно упомянуть статьи В. Л. Дубининой [6], А. В. Молчановой и Л. В. Соколовой [9]. Однако в данных статьях предметом анализа служит опыт школьных учителей, но не рассматриваются пути изучения методических работ, в которых в концентрированной форме отражен педагогический опыт. В этом контексте советские методисты могут выступить в роли наставников будущих учителей, что особенно актуально в настоящее время, так как 2023 год объявлен годом педагога-наставника.

Цель данной статьи – описать систему работы, нацеленную на изучение студентами методических работ, опубликованных в СССР в 1930–1980-е годы. В этой связи представляется необходимым акцентировать внимание на следующих аспектах: описать работу по изучению наследия советских методистов; показать пути взаимодействия традиционных и инновационных практик в освоении этого наследия; раскрыть формы работы, показывающие эволюцию методической мысли в СССР и в России; выявить перспективы для наиболее эффективного усвоения будущими учителями передового опыта преподавания истории.

Данная работа предполагает изучение методических публикаций (статей и монографий, пособий и учебников), массово издававшихся в

СССР в 1930–1980-е годы. Такие издания можно обнаружить в фондах школьных и вузовских библиотек; оцифровка методических газет и журналов сделала такие источники широко доступными для современных исследователей. На страницах таких изданий, как «Преподавание истории в школе», публиковались статьи и тезисы докладов, рецензии на книги, обзоры книжных новинок и некрологи.

Использование этих текстов позволяет выстроить многоуровневую модель формирования комплексных представлений о методике обучения истории, чтобы будущие педагоги видели в методических изданиях не «макулатуру», а уникальный источник, демонстрирующий, как аналогичные профессиональные задачи решались в прошлом. Опыт исследовательской работы сформирует познавательный интерес и поможет выстроить профессиональную карьеру, опираясь на достижения предшествующих поколений.

Основная часть работы по изучению дисциплины «Методика обучения истории» и анализ эффективного педагогического опыта происходят в системе. Кратко опишем ее основные аспекты. Изучение курса начинается со знакомства студента с историей школьного исторического образования в нашей стране. На лекционных и практических занятиях формируются комплексные представления о генезисе методического знания, об этапах становления методики как науки. В данном случае активно применяются традиционные методы (чтение литературы, подготовка докладов и сообщений, которые сопровождают презентации PowerPoint, обзоры учебных и методических пособий и журналов). Систематизируют представления тематические комплексы, содержащие следующие разделы: 1) реформы образования, которые были проведены в данный исторический период; 2) методы изучения истории, получившие массовое распространение в школе; 3) учебники и учебные пособия, повлиявшие на процесс изучения истории; 4) фамилии педагогов и методистов, чья деятельность стала широко известна, и др.

Комплексные представления о становлении школьного исторического образования и методики обучения истории помогают студентам не просто ориентироваться в объемном материале, применять их в ходе текущей проверки (опросы и тестирование), но и опираться на них в поиске ответов на сложные проблемы современного исторического образования. Вышеописанный подход сохранял разрыв между теоретической и практической подготовкой будущих учителей. В результате выпускники педагогических вузов оставались хорошо информированными, но малокомпетентными специалистами. Такую ситуацию описали В. А. Беляева и А. А. Петренко в своей работе «Деятельность педагога-методиста в системе муниципального образования». По их мнению, «решение многих проблем образования зависит от профессиональных качеств педагога, его

квалификации и методической подготовки ... Результативность молодых педагогов в послевузовский период свидетельствует об их недостаточной методической подготовке к реализации образовательного процесса с учетом современных тенденций и потребностей» [1, с. 4].

Учитывая выявленный недостаток профессиональной подготовки, начался поиск такой формы учебной деятельности, которая в простой и доступной форме обеспечивала достижение следующих результатов: во-первых, изучение передового педагогического опыта, в концентрированном виде представленного в методических работах (книгах, статьях, рекомендациях), должно происходить не механически, то есть с отрывом от педагогической реальности, а творчески, с элементами исследовательской работы; во-вторых, необходим инструмент, помогающий будущим учителям активно использовать не только традиционные материалы, но и информационно-компьютерные технологии.

Наконец, такая работа должна обеспечивать своеобразную «связь поколений», выстроить диалог между учителями истории и методистами советской школы и студентами. Из целого ряда средств обучения был выбран буклет, как простой и продуктивный результат самостоятельной работы студента, изучившего жизнь и деятельность ученого, сыгравшего огромную роль в развитии методики обучения истории. К конкретному практическому занятию студенты оформляют буклет (одна страница формата А4). Выполнение задания предполагает следующую логику:

- сообщить основные вехи биографии учителя и методиста, перечислить учебные заведения, где он учился и работал, указать ученое звание и должности;
- акцентировать внимание на награды (ордена и медали, премии и звания), которыми отмечен его профессиональный путь;
- перечислить основные труды ученого: монографии, пособия, учебники, хрестоматии и сборники документов;
- выделить основные направления научной работы, тему кандидатской и/или докторской диссертации (время и место ее защиты).

Работа над буклетом занимает в среднем 10–14 дней. Предлагается примерный список литературы и фамилии ученых. При этом, по собственной инициативе, студент может изучить деятельность методиста, фамилии которого нет в списке, но встречается на страницах учебника или справочника. Список литературы рекомендуется дополнить книгами из каталога библиотеки вуза и ресурсами интернета. Обязательным требованием является ссылка на источник информации при использовании как текста, так и иллюстраций.

За пять лет было оформлено около 100 буклетов. Результаты выборки представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Количество тематических буклетов, посвященных жизни
и деятельности ученых-методистов СССР 1930–1980-х годов,
оформленных в период с 2017 по 2022 годы**

Количество буклетов (шт.)	Фамилия ученого, кото- рому посвящен буклет	Количество буклетов (шт.)	Фамилия ученого, которому посвящен буклет
9	П. Ф. Коровкин	2–3	Е. А. Андреевская; Т.А. Герасимов; В. А. Орлов; В. С. Мурзаев; В. О. Пунский
8	Н. И. Запорожец		
6	Г. И. Годер; А. И. Стражев		
5	Г. М. Донской; Н. Г. Дайри; П. С. Лейбенгруб; А. А. Вагин; А. Е. Кудрявцев	1	Г. Е. Габриелов; В. Н. Бернадский; И. З. Озерский; Д. Н. Никифоров; А. П. Аверьянов
4	Е. И. Дружинина; П. В. Гора; В. Г. Карцов; В. И. Буганов; И. Я. Лернер		

Составлено автором по результатам диагностической работы

Такой объемный материал позволяет проанализировать результаты самостоятельной работы студентов, выделить наиболее характерные тенденции и особенности.

Обращает на себя внимание то, что изучение жизни и деятельности ученого формирует уважительное отношение к личности исследователя, к его трудной судьбе. Студенты сообщают, что «родные и близкие ученого погибли в ходе еврейских погромов», «юноша участвовал в сражениях гражданской войны». Демонстрируются фотографии фронтовиков и ветеранов Великой Отечественной войны 1941–1945 годов, при этом сообщается об участии в обороне Ленинграда; о тяжелом ранении в битве под Москвой; о боях на Кавказском и Украинском фронтах, где воевал студент педагогического вуза; о причинах, по которым девушка ушла на фронт в составе 3-й Коммунистической дивизии 2-го Народного ополчения, и т. д. Такая персонификация позволяет за портретом на обложке увидеть драматическую судьбу человека, разделившего со своей страной и народом самые тяжелые периоды ее истории. Студенты обращают внимание на долгую и плодотворную работу учителя в сельской или городской школе, что он прошел все ступени профессионального мастерства: от учителя до академика. Тогда убедительно звучат выводы, что ученый хорошо понимал актуальные проблемы, касающиеся образования или фундаментальных основ исторической науки, что в основе его взглядов

лежит «глубокое размышление над сутью проблемы» или «урок был для него лабораторией», где разрабатывались методы изучения истории.

Студенты подбирают суждения и мнения об учителе и ученом, в которых звучат оценки его деятельности. Приведем несколько цитат из буклетов:

– «П. С. Лейбенгруб – талантливый педагог, ученый, лектор, заботливый наставник, доброжелательный товарищ, неутомимый труженик, человек высокого долга» [Цит. по: 11, с. 88];

– «П. Ф. Коровкин был веселым, добрым и светлым человеком. Помимо высокого профессионализма, обладал редкими человеческими качествами: доброжелательностью, порядочностью, чувством юмора, деликатностью, был истинно русским интеллигентом в широком смысле этого человека. Работать с ним было интересно, но трудно...» [Цит. по: 15, с. 91];

– «А. Е. Кудрявцев был не только учителем, но и воспитателем молодежи. Он воспитывал всем своим умственным обликом: ясностью мировоззрения, глубоким познанием в области специальности, широким кругозором культурных интересов (литература, музыка, живопись), любовью к книге и ее глубоким знанием, неиссякаемым запасом бодрости и оптимизма» [Цит. по: 4, с. 74].

Отмечены случаи, когда студентам не удалось обнаружить такие оценки в рекомендованной литературе. Тогда они через социальные сети разыскивали учеников или коллег ученого, изучали сайты образовательных организаций, где трудился педагог. Например, дефицит сведений обнаружился, когда студентка готовила буклет, посвященный И. З. Озерскому. Коллеги и ученики Иосифа Зиновьевича поделились своими воспоминаниями, переслали копии газет и журналов. Цитата из одной газетной заметки вошла в буклет: «Моим коллегой в гимназии № 1508 был удивительный Иосиф Зиновьевич Озерский, он потрясающе умел объяснять просто сложные вещи» [Цит. по: 7, с. 4]. На основе этих материалов и книги И. З. Озерского «Начинающему учителю истории» был составлен буклет и профессиограмма, которая не утратила актуальности и для современного учителя истории. Эти примеры раскрывают пути переосмысления накопленного опыта советских методистов, показывают пути применения их рекомендации в новых реалиях.

Элементы исследовательской работы проявляются в стремлении студентов использовать статистику для конкретизации результатов научной деятельности ученого. Типичный пример из буклета: «под руководством П. В. Гора защищено 27 кандидатских диссертаций, его ученики работали в России, в странах Азии, Африки и Восточной Европы» [Цит. по: 5, с. 88].

В буклет обязательно включают список монографий, пособий и учебников. Зачастую их сопровождает статистика или комментариев,

например «История средних веков» Е. А. Агибаловой и Г. М. Донского выдержала 23 переиздания, учебник был переведен более чем на двадцать языков мира. Другой пример: учебник «История Древнего мира» Ф. П. Коровкина издавался не только на русском, но и на казахском, украинском и болгарском языках. Скриншоты самых известных или массовых изданий показывают, какие книги знакомы студентам по урокам в школе или занятиям в вузе. В последние годы в буклете используют QR-коды, позволяющие перейти на сайт, где размещены списки и тексты книг.

Обзор методических взглядов ученых представляется двумя вариантами:

- первый: раскрывается сущность проблемы изучения истории, которую изучал автор, и кратко сообщаются выводы, к которым пришел ученый;

- второй: разъясняются понятия и термины, которые характеризуют процессы, которые анализировал ученый, показывают целостность конкретной методической системы.

Вопросы, которые обсуждаются после демонстрации каждого буклета, позволяют рассматривать школьное историческое образование в широком контексте. Знакомство с методистами, их работами, проблемами, которые они изучали, позволяют не просто изучить описанные методики, но и приступить к самостоятельному изучению публикаций, которые привлекли особое внимание. Примером самообразования и творческого освоения разработанных приемов может служить интерес, который проявляют студенты к книге В. С. Мурзаева «Рисунки на классной доске в преподавании истории» [10]. К концу учебного года они осваивают различные техники мелового рисунка, схем и чертежей. В дальнейшем используют этот навык в ходе производственной педагогической практики, что повышает качество результатов профессиональной деятельности.

Буклеты 2017–2022 годов хранятся в кабинете, их используют на практических занятиях или для оформления тематических выставок. Буклеты размещаются на стендах. Причем на одном стенде могут размещаться несколько буклетов по одной теме. Это позволяет студентам сравнивать свой буклет с буклетами других авторов (каждая работа авторская). В целом зрители выделяют те единицы информации, которые нашли отражение в разных буклетах. Кроме того, можно обнаружить уникальные факты, которые не удалось найти другим авторам, а значит, расширить свои представления. Наконец, есть возможность сравнить работы и сделать вывод о том, кому из авторов удалось оптимальнее представить опыт работы методиста.

Выводы: достигнуть запланированных результатов удалось при условии систематического обращения к работам советских методистов 1930–1980 годов. Такая работа должна строиться не на репродуктивном,

а на творческом осмыслении накопленного опыта, позволяющем понимать роль методического знания в решении профессиональных задач. Тематический буклет может стать простой и эффективной формой систематизации материала о вкладе ученого в развитие методической науки, стимулировать учебно-исследовательскую работу по актуальным проблемам исторического образования.

Современные образовательные технологии позволяют интегрировать опыт советской методики в современную образовательную среду, мотивировать будущих учителей истории на глубокое изучение теории и практики школьного исторического образования. Унификация основных структурных компонентов буклета помогает легко обнаружить «пробелы» в имеющейся информации; определить направления дальнейшего поиска. С другой стороны, требуется не только найти, но и критически оценить всю собранную информацию.

Совершенствование процесса профессиональной подготовки будущих учителей истории возможно при сочетании двух условий: с одной стороны, если продолжается сохранение и уважение лучших традиций советской методической науки, а с другой стороны, осуществляется дальнейшее развитие теории и практики исторического образования. Интегрировать актуальный опыт в современный динамичный образовательный процесс возможно, если совмещать глубокие теоретические знания по методике обучения истории с перспективами их обновления в условиях реального образовательного процесса.

Список литературы

1. Беляева В. А., Петренко А. А. Деятельность педагога-методиста в системе муниципального образования: методические рекомендации. – Москва, 2005. – 160 с.
2. Бущик Л. П. Очерк развития школьного исторического образования в СССР: монография. – Москва, 1961. – 540 с.
3. Вендеровская Р. Б. Становление и развитие исторического образования в советской школе // Преподавание истории в школе. – 1988. – № 5. – С. 32–39.
4. Воронцов А. В. Ученый и педагог Александр Евгеньевич Кудрявцев – главный библиотекарь Герценовского института. К 130-летию со дня рождения // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2010. – № 11. – С. 74–80.
5. Гора Петр Васильевич // Преподавание истории в школе. – 1979. – № 3. – С. 88.
6. Дубинина В. Л. Изучение и обобщение передового педагогического опыта как фактор становления учителя-исследователя // Педагогическое образование и наука. – 2000. – № 9. – С. 11–17.

7. Историк. Методист. Настоящий друг // Учительская газета. – 2014. – № 16. 22 апреля. – С. 4.
8. Колосков А. Г. Развитие школьного исторического образования в СССР // Преподавание истории в школе. – 1988. – № 2. – С. 8.
9. Молчанова А. В., Соколова Л. В. Педагогический опыт: изучение, обобщение и пропаганда его идей // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 4–2. – С. 130–134.
10. Мурзаев В. С. Рисунки на классной доске в преподавании истории: пособие для учителя. – Москва, 1946. – 116 с.
11. Павел Соломонович Лейбенгруб // Преподавание истории в школе. – 1984. – № 4. – С. 88.
12. Савельев И. С. 50 лет на службе школе // Преподавание истории в школе. – 1980. – № 6. – С. 59–62.
13. Стражев А. И. Преподавание истории в советской школе за 40 лет // Преподавание истории в школе. – 2002. – № 2. – С. 39–49.
14. Стражев А. И. Пять реформ советской школы // Alma mater. Вестник высшей школы. – 2005. – № 5. – С. 3–17.
15. Федор Петрович Коровкин // Преподавание истории в школе. – 1982. – № 2. – С. 91.

Самсонова Татьяна Николаевна,

доктор политических наук, профессор, заведующий кафедрой политологии и социологии политических процессов, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова; 119234, Россия, г. Москва, Ленинские горы, 1, стр. 33; ashberry@mail.ru

**О МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ
СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН
В РОССИЙСКОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ:
ПРОБЛЕМЫ И ВЕКТОРЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: общеобразовательные учебные заведения; социально-гуманитарные дисциплины; методы обучения; образовательный процесс; гражданское образование; цифровизация образования; цифровые технологии

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена анализу методики преподавания социально-гуманитарных дисциплин в современной российской школе, их роли в обеспечении соответствующего уровня знаний, формирования правовой, гражданской культуры подрастающего поколения россиян. Раскрыты особенности и проблемы учебного процесса в условиях масштабной цифровизации, широкого применения современных информационных технологий. Показано значение развития цифровой грамотности школьников в реализации современных образовательных программ, внедрения актуальных форматов обучения.

Samsonova Tatiana Nikolayevna,

Doctor of Politics, Professor, Head of the Department of Political Science and Sociology of Political Processes, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

**ON THE METHODOLOGY OF TEACHING
SOCIO-HUMANITARIAN DISCIPLINES IN RUSSIAN
SECONDARY SCHOOL: PROBLEMS AND VECTORS
OF IMPROVEMENT**

KEYWORDS: general educational institutions; social and humanitarian disciplines; teaching methods; educational process; civic education; digitalization of education; digital technologies

ABSTRACT. The article is devoted to the analysis of the methods of teaching social and humanitarian disciplines in the modern Russian school, their role in ensuring the appropriate level of knowledge, the formation of the legal, civic culture of the younger generation of Russians. The features and problems of the educational process in the conditions of large-scale digitalization, the widespread use of modern information technologies are revealed. The importance of the development of digital literacy of schoolchildren in the implementation of modern educational programs and the introduction of relevant learning formats is shown.

Российская школа, с ее богатыми историко-педагогическими традициями, постоянно переосмысливает опыт прошлого, стремясь аккумулировать положительные практики и извлечь определенные уроки. В процессе трансформаций современного российского общества изменения в системе школьного образования неизбежны. Школа призвана выстраивать новую стратегию, использовать современные образовательные технологии. В последние годы научное и педагогическое сообщества активно обсуждают основные стратегические приоритеты в системе педагогического образования. Речь идет о реализации интегративного подхода в учебно-воспитательном процессе; методах совершенствования подготовки педагогических кадров; проблемах цифровизации образовательного процесса; новых формах и моделях образования; об инклюзивной компетентности и мн. др. [6, с. 385–386].

Средняя школа выполняет не только образовательные, но и воспитательные функции, реализуя повторяющиеся практики по формированию политических взглядов и ориентаций обучающихся. Однако в 1992 году образование на законодательном уровне было провозглашено услугой. Потребовалось немало времени для осознания этой ошибки. Только в июле 2022 года в Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» были внесены изменения, из статей 2, 36, 88, 99 исключено понятие «образовательная услуга» [7].

Школа решает непростые стратегические и тактические задачи, обеспечивая обучение и воспитание подрастающего поколения, которое должно обладать необходимым багажом знаний, навыками овладения и использования информации, уметь адекватно осмысливать и выбирать ценностные ориентиры, выполнять определенные социальные роли и т. д.

Отличительная особенность нашего времени – динамичное обновление информации, доступность ее получения. Компьютеризация, цифровизация и информатизация – эти явления органически сопровождают процесс школьного образования, порождая изменения и в методике преподавания. Особую значимость приобретает инновационно-педагогическая деятельность учителей, призванная всемерно способствовать развитию совместного творчества в системе «учитель – ученик». Центральная фигура такой деятельности – учитель-инноватор, который призван в своей педагогической деятельности реализовывать инновационные процессы. «Учитель будущего – это ...учитель-навигатор, учитель-воспитатель, учитель-мотиватор» [6, с. 387]. Нельзя не отметить, что учительское сообщество сумело овладеть новыми инновационными технологиями, но по-прежнему актуален вопрос о совмещении их использования с традиционными методами обучения.

В формировании личности школьника, его общей и политической социализации очень важны учебные предметы социально-гуманитарного

цикла, которые нуждаются в постоянном совершенствовании методов их преподавания. В процессе освоения этих учебных предметов школьниками приобретаются необходимые знания о государстве и обществе, о политической системе, о действующих законах, правах и обязанностях граждан.

Важную роль в этом плане играл курс «Граждановедение», его преподавание началось в российских школах в 1994 г. Спустя десятилетие был введен курс под названием «Обществознание», дающий систематизированные знания о функционировании основных сфер жизнедеятельности общества. Приобретаемые обучающимися знания нужны для последующего их применения в жизни. Это имеет первостепенное значение, поскольку многие молодые россияне являются носителями политической культуры «наблюдателей».

Нельзя не заметить, что в последние годы приоритет для преподавателей и для самих обучающихся старших классов – это подготовка к Единому государственному экзамену. Однако всемерное акцентирование усилий на подготовку к сдаче ЕГЭ не может не наносить ущерб процессу развивающего, познавательного обучения, которое так важно именно в этот возрастной период. Представляется, что при подготовке к ЕГЭ имеет значение позиция самого обучающегося: «в какой степени он хочет быть развитым, каковы его личностные ресурсы – мотивационно-психологические, познавательно-развивающие, где проходит эта граница достижимого – только сдача ЕГЭ или более широкая мыслительная активность?» [3, с. 32].

Важный компонент социально-гуманитарного образования в старшей школе – дисциплина «Право», призванная дать обучающимся основы правовых знаний и культуры, способствовать выработке навыков будущего правового поведения, содействовать развитию их гражданско-правовой активности, ответственности. Хотя в формировании основ уважительного отношения к закону, правопорядку, несомненно, велика роль семьи, все же именно в школе, в процессе правовоспитательной деятельности особенно значимо приобщение обучающихся к правовым ценностям [8, с. 248]. Нехватка практических правовых знаний впоследствии будет проявляться в неспособности защитить свои интересы. Это обусловлено, видимо, тем, что в процессе преподавания внимание в большей степени акцентируется на передаче уже готовых знаний, в то время как требуется формирование навыков уметь делать сознательный выбор, учиться нести ответственность за свои проступки. Проблема низкой правовой культуры выпускников школ требует комплексного подхода, привлечения педагогов, родителей, представителей правоохранительных органов и др. [8, с. 249].

Для формирования политических знаний, расширения культурного кругозора, становления гражданских и патриотических качеств молодых граждан страны велика роль Истории России [2]. Изучение знаковых периодов в истории нашей страны помогает формированию исторической памяти, коллективного образа «мы» в историческом пространстве «прошлое – настоящее – будущее» России, содействует формированию политической общности, гражданской нации.

Несколько слов о методике преподавания Литературы, как «одной из основных национально-культурных ценностей народа» [4]. Как транслятор культуры и традиций общества, литература была и остается важнейшим компонентом в воспитании полноценной личности. В процессе ее преподавания порой возникают вопросы: Вправе ли учитель корректировать по своему усмотрению учебный план? Не приведет ли введение какого-то дополнительного материала к поверхностному изучению предусмотренных программой произведений?

Современные школьники мало читают. Вызывает тревогу проявляемая многими из них речевая заторможенность, лексическая ограниченность, скудость языкового аппарата. Это в значительной степени результат слабой начитанности, отсутствия навыков работы с текстами. На наш взгляд, в этих условиях требуются последовательные усилия государственных институтов, общественных организаций, призванные изменить отношение детей к чтению, нацеленные на стимулирование читательской активности и повышение литературной грамотности. А перед педагогами стоят задачи – сделать уроки литературы интересными, ориентировать школьников не на заучивание готовых интерпретаций произведений или навешивание «ярлыков», а ориентировать их больше размышлять, спорить [1, с. 192]. К чести наших учителей, многие из них успешно применяют различные новые приемы и методы преподавания (ведение страниц в соцсетях от лица персонажей и писателей, создание буктрейлеров и др.).

Серьезная проблема, с которой сталкиваются школьники и педагоги в учебном процессе – использование гаджетов как оперативного источника получения информации. Психологическая и информационная зависимость обучающихся от их использования очень высока, что оказывает негативное влияние на возможности расширения их словарного багажа, развития памяти. А между тем в условиях постоянного роста информационных потоков важно научиться правильно использовать полученные знания, вести дискуссии, работать в команде [5, с. 336].

Тревожит и духовная пустота многих обучающихся, их нежелание как можно больше знать, проявлять интерес к чему-либо. В жизнь входит новое поколение, которое выбрало для себя новые ориентиры, во многом не связанные с опытом предыдущих поколений. Поэтому велика опасность духовного разрыва между поколениями. «Молодое поколение до-

статочно жестко заявляет о себе лишь в позиции материальных стимулов и возможностей быстрого материального обогащения (как пример: явление тик-токеров)» [3, с. 33].

Только совместными усилиями государства, школы, других институтов можно успешно решать ключевые задачи, стоящие перед системой российского образования, в том числе среднего. «...В школе все будущее России» (С. Н. Трубецкой, Ректор Московского университета, 1905 г.).

Список литературы

1. Борусяк Л. Ф. Школьная литература: почему ее не любят школьники. По результатам исследования российских школьников и студентов // Вестник общественного мнения. – 2017. – № 3–4 (125). – С. 187–196.
2. Концепция преподавания учебного курса «История России» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы / Министерство Просвещения РФ. – 30.12.2018. – URL: [https://docs.edu.gov.ru/document/b12aa655a39f6016af3974a98620bc34/download/3243/концепция истории](https://docs.edu.gov.ru/document/b12aa655a39f6016af3974a98620bc34/download/3243/концепция_истории) (дата обращения: 17.12.2022).
3. Общеобразовательная школа в России: проблемы и векторы развития: коллективная монография / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. – Ульяновск, 2022. – 372 с.
4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: Приказ Министерства Образования и Науки РФ от 17.12.2010 г. № 1897 (ред. от 11.12.2020). – URL: garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/ (дата обращения: 17.12.2022).
5. Самсонова Т. Н. Практики политической социализации в современной российской школе // Общеобразовательная школа в России: проблемы и векторы развития: коллективная монография / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. – Ульяновск, 2022. – С. 330–339.
6. Садовничий В. А. Развитие педагогического образования в России. Из выступления на заседании Совета Российского союза ректоров 8 июня 2021 года // Садовничий В. А. Размышления математика и ректора. Избранные выступления. – М., 2021. – С. 383–388.
7. Федеральным законом установлено: образование – это не услуга, а учитель – это не услуга. – URL: <https://eduinspector.ru/author/eduinspector/> (дата обращения: 01.08.2022).
8. Худойкина Т. В. Формирование правовой культуры школьников // Социально-политические науки. – 2016. – № 4. – С. 248–251.

Снегирёва Мария Васильевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры документоведения, истории, права и русского языка, Институт гуманитарного и социально-экономического образования, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, Россия, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; snegireva-mv@el.ru

РЕГИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ: СОХРАНЕНИЕ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ УРАЛМАША

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: историческое наследие; жизненная позиция; культурное наследие; городские пространства; государственные органы; общественные ресурсы; студенты

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена формированию навыков взаимодействия студентов с государственными органами с целью сохранения объектов культурного наследия, исторических мест Уралмаша. На практических занятиях студенты повышают правовую культуру, совершенствуют навыки по коммуникации с представителями власти, получают исторические знания, расширяют кругозор.

Snegireva Maria Vasilievna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department Documentation Science, History, Law and Russian Language, Institute of Humanitarian and Social Economic Education, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

REGIONAL ASPECTS OF HISTORY STUDY: PRESERVATION OF THE CULTURAL HERITAGE OF URALMASH

KEYWORDS: historical heritage; life position; cultural heritage; urban spaces; state bodies; public resources; students

ABSTRACT. The article is devoted to the formation of students' interaction skills with government agencies in order to preserve cultural heritage sites, historical sites of Uralmash. In practical classes, students improve their legal culture, improve communication skills with government officials, gain historical knowledge, and broaden their horizons.

Перед педагогическим сообществом сегодня возникло множество вызовов, именно поэтому и проводятся конференции с такой тематикой, как наша: «Научно-методические основы изучения и преподавания исторических и обществоведческих дисциплин: история и современность». В нынешних условиях преподавателям нужно понять, остаёмся ли мы на позициях объективности и исторического факта или вновь окажемся, как уже было в нашей недавней истории, в плену идеологических установок.

За последние годы на наших глазах стремительно происходит трансформация не только российского законодательства, но и подходы к

преподаванию истории, граждановедения, обществознания, правоведения и др. По нашему мнению, преподавателям вузов и школ в своей деятельности следует руководствоваться не только учебниками, но и опираться на архивные документы, статистические данные, мемуарные материалы и пр. Новые поколения обучающихся в меньшей степени сегодня читают учебники, так как сведения оттуда недостаточны и фрагментарны, а порою и откровенно противоречивы. Роль и значение педагога сегодня существенно меняются, его инструментарий также должен становится другим.

Можно согласиться с точкой зрения доктора педагогических наук, профессора Маргариты Николаевны Дудиной, которая считает, что «в традиционной и инновационной модели по-разному решаются задачи *целеполагания, планирования, прогнозирования*, а также выбора наиболее *приемлемого содержания и методов обучения*, включая оценивание. Произошло самое существенное для образования изменение: *преподаватель уже не является единственным или почти единственным источником информации*, «несущим истину в последней инстанции» («сеет разумное, доброе, вечное»), как правило, спрашивающий эту истину на зачётах и экзаменах, оценивающий знания студентов по критериям, ему одному известным. Зададим вопросы, которые не формулировали в теории и практике обучения: *сам преподаватель обогащался ли содержательно, технологически и коммуникативно в этой традиционной модели?*» [1, с. 7].

В этих условиях очень важна гражданская, гуманистическая позиция педагогов, так как именно они, во многом, формируют мировоззрение, жизненную позицию своих учеников/студентов. Подчеркнём, что «жизненная позиция – выбранный человеком способ собственной жизни, совокупность жизненных отношений, ценностей, идеалов и найденный характер их реализации, который обеспечивает становление человека и дальнейший ход его жизни» [2, с. 27]. Повышая правовую культуру студентов, именно сегодня мы должны актуализировать ценности демократии, гуманизма, исторической объективности, защиты прав человека, что вскоре пригодится им в профессиональной жизни с учётом локальной специфики.

Формируя навыки взаимодействия студентов с общественными институтами, принимая во внимание исторические особенности места, в своей практической деятельности мы часто используем общественные ресурсы – важнейшую педагогическую технологию в правовом и гражданском образовании. Краткий перечень таков:

- участие в конференциях, круглых столах;
- приглашение специалистов, интересных людей;
- публикация в научных изданиях;

– анализ средств массовой информации для получения сведений правового характера;

– участие в конкурсах, олимпиадах, выполнение творческих заданий и социальных проектов;

– экскурсии, выездные учебные занятия;

– сообщения о различных государственных, муниципальных органах, должностных лицах, предприятиях, учреждениях, общественных объединениях;

– обращения в государственные органы и органы местного самоуправления, в общественные организации;

– участие в социально значимых делах, общественных акциях;

– творческие эксперименты в сфере правового просвещения.

Много лет назад писала о том, что «в Екатеринбурге, в Уральском регионе существуют неограниченные возможности для использования общественных ресурсов. Расширяя правовое пространство школы и вуза, мы не только выходим за пределы предложенного стандартом материала, расширяем кругозор наших воспитанников, но и профессионально ориентируем их, помогаем правильно оценить уровень притязаний, способностей, возможностей, психологической подготовленности» [3, с. 53]. В настоящее время, когда Екатеринбург готовится отметить 300-летие со дня основания, отпраздновать главные исторические даты, следует лучше познакомиться с достопримечательностями и знаменитыми личностями, которые внесли вклад в процветание и развитие столицы Урала, есть повод вовлечь студентов в практическую деятельность, посмотреть на свой город более пристально и постараться решить какие-то проблемы правовыми средствами.

Особо хочу сказать, что РГППУ находится в исторически значимом месте: рядом находится площадь 1-й Пятилетки, проходная УЗТМ, Музей истории Уралмашзавода, НИИ «Тяжмаш», памятник Сергею Орджоникидзе, Летний парк Уралмаша, комплекс зданий конструктивизма и пр. Рядом с 1 корпусом РГППУ расположен «памятник-бюст Б. Г. Музрукову, который был директором Уралмашзавода в 1939-1947 гг., установлен на площади первой Пятилетки – главной площади Уралмаша. Период его руководства заводом совпал с Великой Отечественной войной, именно это время было одним из самых важных в истории Уралмашзавода, выполнявшего оборонный заказ. Великий был человек, многое сделал для нашей промышленности» [4].

Несколько раз была со студентами в Музее Уралмашзавода, когда он находился в старом (большом) здании по адресу: ул. Бульвар культуры, 3, и новом помещении музея; всегда прошу в качестве экскурсовода приглашать Сергея Степановича Агеева, автора книг об Уралмаше. Эти

встречи неизменно оставляют неизгладимый след в памяти студентов, многое помогают понять в сложных вопросах отечественной истории.

В декабре 2022 года с группой студентов, изучающих дисциплину «Правовое регулирование в сфере туризма и гостиничного сервиса», мы обсуждали туристический потенциал Уральского региона, Свердловской области, г. Екатеринбурга, Уралмаша. С этой целью мы отправились на экскурсию по Уралмашу, осмотрев некоторые достопримечательности (бюст Б. Г. Музрукова, инсталляция «Сердце Уралмаша» (автор – студентка-дизайнер из РГППУ), стела с наградами УЗТМ, Центр культуры «Орджоникидзевский», памятник уралмашевцам, погибшим в Великой Отечественной войне, который расположен на площади 1-й Пятилетки перед гостиницей «Мадрид» и др.). Именно здание гостиницы «Мадрид», находящееся под охраной государства, и стало предметом нашего особого интереса.

К слову, целью изучения дисциплины является изучение законодательства в сфере туризма и оказания гостиничных услуг в России, призванных сформировать одну из наиболее динамично развивающихся отраслей экономики; изучение практики комплексного туристического обслуживания граждан, развития туристической индустрии, роли и места её в российской экономике. Понятно, что сегодня происходят существенные изменения в политической, социальной, культурной жизни страны (20 октября 2022 года прекратил существование федеральный орган исполнительной власти – Федеральное агентство по туризму (Ростуризм). Полномочия упразднённой структуры переданы в Министерство экономического развития Российской Федерации).

В период правовой, политической, экономической трансформации в сфере, где нашим студентам вскоре придётся работать, обучающимся нужно продолжать овладевать различными видами делового общения, знакомиться с национальной спецификой культурных объектов в разных регионах страны, туристическими маршрутами, историей горнозаводского Урала, демидовскими традициями, а также узнавать новые сведения о строительстве гиганта советской индустрии – Уралмаше, о личностях, которые способствовали расцвету промышленного гиганта времён Советского Союза, нынешнем состоянии дел на предприятии.

К сожалению, во время экскурсии со студентами 4 курса РГППУ мы увидели, в каком удручающем состоянии находится гостиница «Мадрид» (заколоченные или разбитые окна, исписанные стены, разрушающаяся кирпичная кладка, облетающая штукатурка и пр.). «Недействующий отель в Екатеринбурге, расположенный на Площади 1-й пятилетки. Строился по проекту архитекторов В. В. Безрукова и П. В. Оранского с участием Шефлера Б.М. в 1933–1937 годах. Является частью архитектурного ансамбля зданий площади 1-й пятилетки Екатеринбург и памятни-

ком архитектуры федерального значения. В плане сооружение имеет угловую форму и находится между сходящимися к площади улицей Машиностроителей и бульваром Культуры» [5].

Увидев плачевное состояние гостиницы «Мадрид», а также после посещения Центра культуры «Орджоникидзевский», где нам любезно рассказали об уникальности идей конструктивизма, воплощённых во многих зданиях на Уралмаше, мы на следующих занятиях, чтобы изменить состояние дел с этим культурным объектом, подготовили ролик и написали обращения в разные инстанции: в прокуратуру г. Екатеринбурга, в Министерство культуры Российской Федерации, в Министерство культуры Свердловской области, в Правительство Свердловской области.

Вот, например, текст письма студентов в прокуратуру:

«Студенты группы ТГС-401 изучают дисциплину «Правовое регулирование в сфере туризма и гостиничного сервиса». Одна из задач нашего обучения – принимать юридические решения в профессиональной сфере деятельности. Также мы реализуем Федеральный закон № 59 «О порядке рассмотрения обращений граждан Российской Федерации».

Основанием обращения с заявлением в прокуратуру является объект культурного наследия – гостиница «Мадрид», расположенная по адресу ул. Машиностроителей 4, которая требует незамедлительной реставрации. Видеодоказательства ненадлежащего состояния гостиницы прилагаются.

Согласно статье 68 п. 4 Конституции Российской Федерации: «Культура в Российской Федерации является уникальным наследием ее многонационального народа. Культура поддерживается и охраняется государством». А также в силу п. 1 ст. 40 Федерального закона № 73: «Сохранение объекта культурного наследия – меры, направленные на обеспечение физической сохранности и сохранение историко-культурной ценности объекта культурного наследия, предусматривающие консервацию, ремонт, реставрацию, приспособление объекта культурного наследия для современного использования и включающие в себя научно-исследовательские, изыскательские, проектные и производственные работы, научное руководство проведением работ по сохранению объекта культурного наследия, технический и авторский надзор за проведением этих работ».

Стоит упомянуть, что в 2023 году пройдет комплекс праздничных мероприятий в честь 300-летия Екатеринбурга. Весь наш город, в том числе, и Уралмаш, станет одной большой достопримечательностью для многочисленных туристов в течение года. В связи с этим необходимо принять меры для улучшения общего вида города не только в центре, но и обязательно привести объекты культуры в Орджоникидзевском районе в надлежащее состояние, чего давно ждут неравнодушные жители всего

Екатеринбурга. В свою очередь в реставрации нуждаются конструктивистские здания на бульваре Культуры, также находящиеся под охраной государства.

Просим принять меры и наказать должностных лиц, отвечающих за данный памятник культуры. Наша общая задача – сделать Уралмаш привлекательным туристическим объектом, местом, где хорошо живётся жителям и приятно бывать гостям столицы Урала.

Подписи, видеоматериал и фотографии прилагаются в следующих файлах».

В январе и феврале 2023 года мы получили два ответа из Управления государственной охраны объектов культурного наследия Свердловской области (за подписью заместителя начальника Управления А. А. Кульпиной), где нам было сообщено, что «на основании задания на проведение контрольного (надзорного) мероприятия без взаимодействия с контролируемыми лицами в рамках федерального государственного контроля (надзора) за состоянием, содержанием, сохранением, использованием, популяризацией и государственной охраной объектов культурного наследия, уполномоченным должностным лицом Управления 28.12.2022 проведено контрольное (надзорное) мероприятие без взаимодействия с контролирующими лицами – выездное обследование. По результатам выездного обследования доводы о ненадлежащем содержании объектов культурного наследия, изложенные в Вашем обращении, нашли своё подтверждение». В письмах нам не назвали конкретное юридическое или физическое лицо, но отметили, что «Управлением в адрес Собственника направлена информация о необходимости принятия мер по обеспечению соблюдения Учреждением требований Федерального закона № 73-ФЗ по сохранению объекта культурного наследия». Оба письма практически оказались идентичны, но во втором было указано: «Учитывая вышеизложенное, Управлением рассматривается вопрос о предъявлении в суд искового заявления о понуждении Учреждения исполнять обязательства в области сохранения, использования, популяризации и государственной охраны объектов культурного наследия в натуре».

Нам остаётся надеяться, что изменения всё-таки последуют, Управление государственной охраны объектов культурного наследия Свердловской области будет последовательно и настойчиво в своей деятельности, а мы, в свою очередь, уже с другими студентами будем привлекать внимание этого государственного органа и к гостинице «Мадрид», и к комплексу зданий конструктивизма на бульваре Культуры, и к Белой башне, которая является символом Уралмаша, но выглядит сегодня крайне плачевно.

Изучая правовые акты разных уровней (международные, российские, областные, муниципальные), нужно видеть их взаимосвязь и потен-

циал для реализации правовых положений для улучшения жизни, например, городского сообщества. Из Сборника правовых актов Совета Европы о сохранении культурного наследия мы приведём широкую цитату: «Использование открытого пространства способствует законным стремлениям жителей города улучшить качество их жизни, так же как и расширение социальных связей, чувства безопасности, и поддерживает в этом плане защиту прав человека в созданном окружении.

Пространство, существенная и доминирующая часть исторической структуры и современного физического строения городов, весьма важно в обеспечении и поддержке более широкого человеческого измерения по отношению к строительству, существующей и работающей окружающей среде. Оно является жизненным фактором в благополучии индивидуумов и общества. Культурная деятельность и человеческое процветание нуждаются, помимо прочего, в том, чтобы мы имели пространство, где бы можно было задержаться, пройти, встретиться по предварительной договорённости, а неслучайно. Большинство из нас немедленно признают места, где эта цель достигнута.

Невозможно говорить о гуманитарных правах, не говоря о правах человека в созданном окружении; тщательно продуманное обеспечение и использование пространства является важным элементом в поддержке этих прав» [6, с. 209]. Наш город, если он хочет быть современным и продвинутым, просто обязан заниматься городскими пространствами, опираясь на исторические, архитектурные достижения, развивая именно сегодня жизненное пространство, учитывая мнение жителей и творческие находки современных архитекторов и дизайнеров, которые предложат и прогрессивные идеи для будущего разных административных районов Екатеринбурга.

Подведём некоторые итоги. Говоря о самостоятельности и взрослении, важно отметить, что наши студенты заботятся не о личном интересе, а об общем благе, о сохранении культурного наследия того места, которое за годы учёбы в РГПУ стало им дорогим и близким. Не пустозвонство и нарочитый патриотизм, а изучение документального исторического наследия, материальных объектов, биографий замечательных личностей, оставивших заметный след в истории Урала и Екатеринбурга, искренняя забота о жителях района двигают нашими студентами, деятельное желание быть состоятельными в профессиональном плане – включить родной Уралмаш в число интересных познавательных туристических маршрутов с богатой историей. А мы, педагоги, поможем обучающимся своими знаниями и активной жизненной позицией, так как наша поддержка им сегодня очень нужна.

Список литературы

1. Дудина М. Н. Теория и практика высшего образования: реверсивное обучение: учебно-методическое пособие. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2020. – 144 с.
2. Словарь терминов профессионально-педагогической акмеологии / сост. О. Б. Акимова, Е. Ю. Бычкова, Н. К. Чапаев; под ред. О. Б. Акимовой. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2020. – 105 с.
3. Снегирёва М. В. Общественные ресурсы как педагогическая технология профессионального образования // Образование в Уральском регионе: научные основы развития: тез. докл. III науч.-практ. конф. Екатеринбург, 11–15 апр. 2005 г. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005.
4. Tripadvisor LLC. – 2023. – URL: https://www.tripadvisor.ru/LocationPhotoDirectLink-g298540-d8337842-i138629622-Muzrukov_Statue-Yekaterinburg_Sverdlovsk_Oblast_Urals_District.html.
5. Яндекс-карты. – URL: https://yandex.ru/maps/org/gostinitsa_madrid/201060705238/?ll=60.588662%2C56.886012&z=16.
6. Сборник правовых актов Совета Европы о сохранении культурного наследия / сост. С. Н. Молчанов; пер. Д. Г. Батулин, Л. Ф. Моисеев, С. Р. Молчанов, В. И. Старков, А. Г. Чигин; Науч.-произв. центр по охране и использованию памятников истории и культуры Свердловской обл. – Екатеринбург: Банк культурной информации, 2001.

Субанов Турсун Тажибаевич,

кандидат экономических наук, доцент, PhD менеджмента, директор департамента внешних связей и инвестиций, Ошский государственный педагогический университет имени А. Ж. Мырсабекова; 723504, Кыргызстан, г. Ош, ул. Н. Исанова, 73; stursun@inbox.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫДАЮЩЕГОСЯ СОВЕТСКОГО ПЕДАГОГА Н. К. КРУПСКОЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образовательный менеджмент; образовательные реформы; управление образованием; организационно-управленческая работа; советский период; советские педагоги; профессиональные педагогические учреждения

АННОТАЦИЯ. Обоснована актуальность изучения образовательного менеджмента профессионального образования выдающегося советского педагога-реформатора Н. К. Крупской. Рассмотрена история развития системы просвещения Кыргызстана в период с 1924 по 1939 год. Выделены особенности организационной структуры управления профессиональными педагогическими учреждениями в СССР. Определены организационно-управленческие структуры управления системой просвещения СССР в первой половине XX века, давшие возможность основать новую советскую систему подготовки педагогов и за короткие сроки ликвидировать безграмотность населения страны и повысить уровень народного образования. Сделан вывод об эффективности линейно-функциональной модели управления учреждениями, которая может быть использована в условиях современного профессионального образования.

Subanov Tursun Tazhibaeovich,

Candidate of Economics, Associate Professor, PhD, Director of the Department of External Relations and Investments, Osh State Pedagogical University named after A. Zh. Myrsabekov, Osh, Kyrgyzstan

EDUCATIONAL MANAGEMENT OF PROFESSIONAL EDUCATION IN THE ACTIVITIES OF THE OUTSTANDING SOVIET TEACHER N. K. KRUPSKAYA

KEYWORDS: educational management; educational reforms; education management; organizational and managerial work; Soviet period; Soviet teachers; professional teaching institutions

ABSTRACT. The relevance of studying the educational management of professional education of the outstanding Soviet teacher-reformer N. K. Krupskaya is substantiated. The history of the development of the education system of Kyrgyzstan in the period from 1924 to 1939 is considered. The features of the organizational structure of the management of professional pedagogical institutions in the USSR are highlighted. The organizational and managerial structures of the USSR education system management in the first half of the twentieth century were determined, which made it possible to establish a new Soviet system of teacher training and eliminate illiteracy of the country's

population in a short time and increase the level of public education. The conclusion is made about the effectiveness of the linear-functional model of management of institutions, which can be used in the conditions of modern vocational education.

Как нам известно, 90-е годы XX века стала переломным периодом в истории стран бывшего СССР. Развал СССР и потеря социально-экономических связей между регионами постсоциалистических стран привели к разрушению слаженной системы управления. В результате во многих постсоциалистических странах повысился уровень безработицы, миграции и безграмотности населения. Поэтому, в целях выхода из этого положения многие постсоциалистические страны стали искать новые пути развития. В ходе реформ были попытки по внедрению передовых зарубежных моделей социально-экономического развития. Но, к сожалению, начальные реформы не привели к улучшению состояния социально-экономического положения многих постсоциалистических стран. В связи с таким положением, постсоциалистические страны, в т. ч. и Кыргызская Республика была вынуждена модернизировать структуру управления государственным сектором.

Как нам известно, одним из важнейших структур управления в государственном секторе страны является система образования. Первые реформы система образования Кыргызстана не привели к каким-либо существенным результатам. Отсутствие государственной единой идеологии сдерживали развитие образовательно-воспитательных учреждений, препятствовали новаторству, творчеству и инициативе.

Как мы знаем, согласно историческим событиям, в такой ситуации оказалась в 20-х годах XX века молодая советская республика – СССР. Поэтому, сегодня возникает необходимость в изучении истории становления и развития управленческой системы советского народного просвещения, т. е. образовательного менеджмента.

В те годы, как нам известно, одним из активных реформаторов системы просвещения первого социалистического государства была советский педагог Надежда Константиновна Крупская. На наш взгляд, сегодня, как никогда изучение истории трудовой деятельности Н. К. Крупской оказало бы существенную помощь в реорганизации системы профессионального педагогического образования страны, но и в подготовке педагогов-реформаторов.

Согласно историческим данным, в 20-е годы XX века, для молодого социалистического государства было очень трудно осуществлять строительство нового общества. Поэтому, они вынуждены были искать новые пути становления государства. Позже, Н. К. Крупская в своих трудах пишет о работе тех времен следующее: «Правда, благодаря тому, что работать приходилось в неимоверно трудных условиях, что приходилось идти совершенно новыми путями, пахать целину, наряду с чрезвычайно цен-

ными попытками заложить основы советской рабоче-крестьянской школы делалось и много наивно-нелепого, но “кто не пашет, у того и огрехов нет”. В результате перед нами уже с достаточной определенностью вырисовываются контуры школы, построенной, с одной стороны, на достижениях современной педагогики, с другой – на учете нашей действительности, школы, пропитанной коммунистическим духом, готовящей строителей новой жизни» [1, с. 16–18]. В те годы, понимая необходимость проведения реформ в области просвещения она разрабатывала модель рабоче-крестьянской советской школы. В связи с этим, она с партийными коллегами в первую очередь пересмотрела программы обучения советских учащихся. К тому же она понимала то, что без реформ в системе подготовки педагогических кадров невозможно перестроить рабоче-крестьянскую советскую школу. Поэтому, Надежда Константиновна считала первоочередным шагом – создание нового социалистического профессионального учебного заведения, имеющего возможность стать педагогической лабораторией. Поэтому, она писала: «Нужна педагогическая лаборатория. Такой педагогической лабораторией, через которую пропускаются идеи новой школы, где они перемалываются, разрабатываются и откуда распространяются и среди населения, и среди учительства должен явиться реорганизованный педагогический вуз. Педагогический вуз должен заботиться не только о подготовке нескольких сотен своих постоянных студентов, но и о переподготовке учительства всего района, о поднятии педагогической работы района на должную высоту» [1, с. 16–18].

В те годы, Н. К. Крупская в целях претворения в жизнь поставленных партией задач и улучшения уровня обеспеченности педагогическими кадрами школ крестьянской (рабочей) молодёжи (ШКМ-ШРМ), школ фабрично-заводского ученичества (ФЗУ), политических школ, учительских курсов, детских домов, общеобразовательных (школ I, II ступени) и дошкольных учреждений предлагает расширить деятельность профессиональных учебных заведений. Кроме этого, по мнению Н. К. Крупской деятельность профессиональных учебных заведений должна быть теснее связана с трудящимися массами. Поэтому, она выступает за культивирование взаимного шефства с заводами и деревнями. Выступая на конференции по педагогическому образованию в 1924 году, она поясняет слова В. И. Ленина о том, что «Чем глубже преобразование, которое мы хотим произвести, тем больше надо поднять интерес к нему и сознательное отношение, убедить в этой необходимости новые и новые миллионы и десятки миллионов» [4]. По ее мнению, в целях укрепления связи интеллигенции с народом не только педагогические работники, но и учащиеся профессиональных учебных заведений тоже должны проводить просветительскую работу на заводах и в деревнях.

Несмотря на первоначальные принятые меры, Н. К. Крупская предлагает пересмотреть политику просвещения, совмещенного с государственной идеологией. По ее мнению, это возможно реализовать только при совместной работе педагогов с коммунистической партией. Она отмечает: «Что такое политика в широком смысле этого слова? Это – наше понимание задач текущего момента, средств их осуществления и т.д. Педагогика – наука на три четверти общественная, и потому никак от нее нельзя отделить жгучие проблемы политики. От того, как мы разрешает эти проблемы, зависит наш подход к педагогическим вопросам» [2, с. 27–28]. Поэтому, в целях повышения эффективности проводимых работ Н.К. Крупская предлагала превратить профессиональные учебные заведения в педагогические центры, инструктирующие педагогов. При этом, она связывает возможность развития центра с Главным Ученым Советом (ГУС), научно-исследовательскими организациями. Кроме этого, она указывает на необходимость активизации совместной педагогической работы региональных органов управления образованием с профессиональными учебными заведениями. По ее мнению, при таких условиях учащиеся профессиональных учебных заведений получают возможность совместить теорию с практикой.

Значит, сегодня нашим органам управления образованием необходимо решать в первую очередь вопросы просвещения совмещая с идеологической работой среди населения. На наш взгляд, это возможна только при организации совместной работы научных учреждений с профессиональными учебными заведениями и образовательно-воспитательными учреждениями страны. При этом, учащиеся профессиональных учебных заведений должны получить возможность практиковать полученные теоретические и научные знания в образовательно-воспитательных учреждениях страны.

В те годы Н. К. Крупская писала о том, что «Мы живем в великий исторический момент, когда отмирает изживший себя буржуазный строй и закладываются первые камни нового, покоящегося на новых началах строя» [2, с. 27]. Поэтому, в первых этапах становления системы просвещения, Н. К. Крупская предлагала региональным педагогическим учебным заведениям (техникумам, институтам, университетам), создавая бюро, организовать работу с молодыми педагогами. Основная цель бюро заключалась в оказании помощи при организации педагогической деятельности молодых специалистов. Специалисты бюро, индивидуально анализируя работу молодых педагогов, предлагали помощь в повышении уровня педагогических знаний, умений и навыков. Кроме этого, Надежда Константиновна высказывалась о необходимости организации молодыми педагогами на базе профессиональных учебных заведений научно-методических и педагогических конференций. На ее взгляд, организация

ежеквартальных конференций молодых и опытных педагогов даст возможность прояснить положение образовательно-воспитательных учреждений в регионе и принять меры по сокращению проблем. Кроме этого, профессиональные учебные заведения, по мнению Н. К. Крупской стали бы консультативным центром молодых педагогов. На наш взгляд, такая система, организованная региональным педагогическим профессиональным учебным заведением, не только оказала бы помощь педагогам, но и дала бы возможность контролировать ситуации по работе с молодыми кадрами.

На основе анализа состояния педагогических кадров региональным профессиональным учебным заведениям легко было бы определить квалификационные требования общеобразовательно-воспитательных учреждений. Эта система оказала бы огромную помощь профессиональным учебным заведениям во внесении оперативных поправок в систему подготовки кадров, а также в составлении карт по определению и анализу сильных и слабых сторон, возможностей и угроз на рынке образовательных услуг.

Надежда Константиновна Крупская особое внимание уделяла и вопросам воспитания советского педагога и созданию модели нового учителя. Она пишет: «Повышение качества учебы требует, чтобы учитель владел искусством преподавания. Для чего это нужно?» [3].

Она в предлагаемой модели советского учителя определила основные критерии, предъявляемые к советскому учителю, как знание своего предмета, умение передавать другим свои знания и навыки по определению возрастных особенностей восприятия и мышления человека. Поэтому, советский педагог должен был владеть диалектическими основами науки, методами передачи знаний и педологией. Значит, на сегодняшний день, при создании модели современного педагога необходимо изучить опыт стран в области преподавания, т. е. необходимо произвести анализ, переработку учебных материалов под своим углом зрения и применительно к текущим условиям.

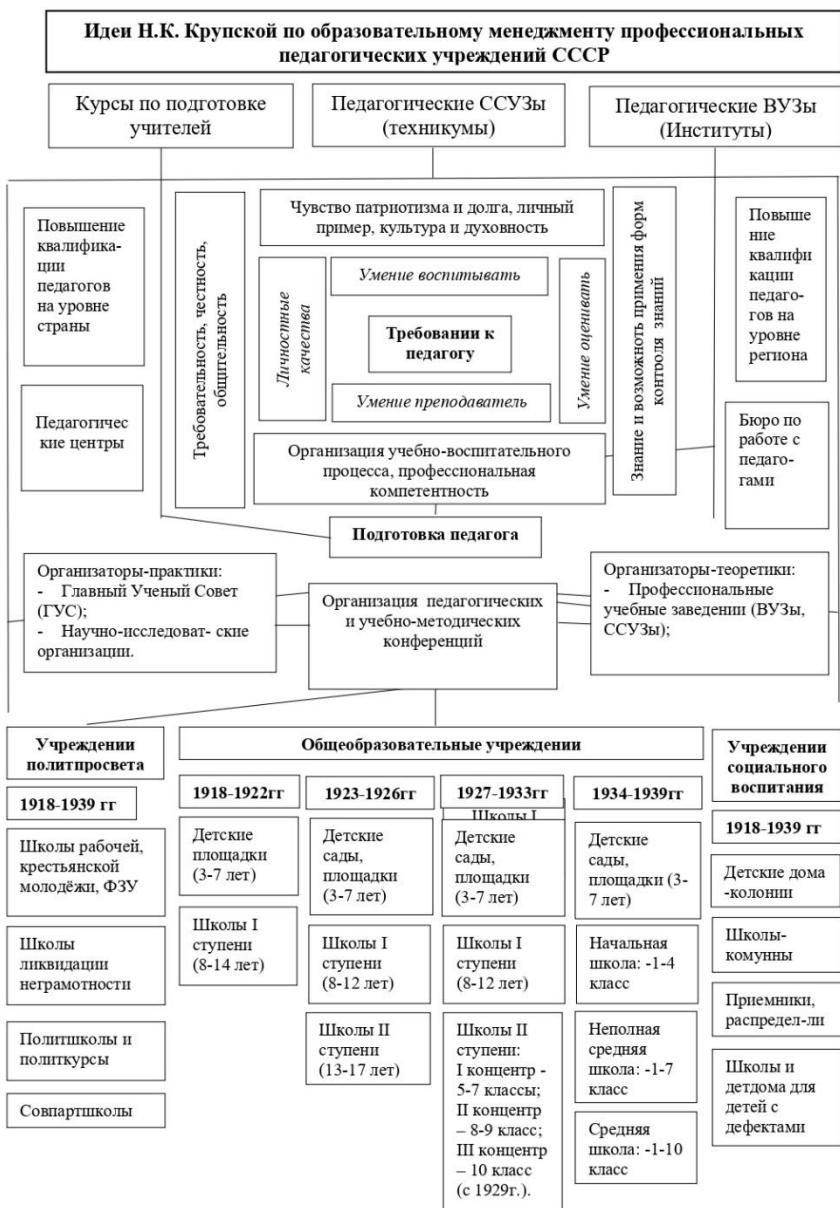


Рис. 1. Модель идеи Н. К. Крупской по образовательному менеджменту профессиональных педагогических учреждений СССР

Итак, идеи Н. К. Крупской по образовательному менеджменту профессиональных педагогических учреждений СССР заключались не только в организации деятельности организаций, но и в особой форме подготовки, переподготовки и повышении квалификации советских педагогов. Повышением квалификации и переподготовкой кадров на уровне страны занимались Главный Ученый Совет (ГУС) и научно-исследовательские организации, а на региональном уровне – бюро по работе с педагогами. По мнению Н. К. Крупской, в целях ознакомления с передовым опытом работы для педагогов должны были быть организованы педагогические и научно-методические конференции. Организаторами конференции на уровне страны являлись ГУС и научно-исследовательские организации, а на региональном – профессиональные учебные заведения. Как нам известно, основными участниками конференций могли быть педагоги курсов по подготовке учителей, преподаватели педагогических техникумов и институтов. Педагоги профессиональных учебных заведений после прохождения курсов повышения квалификации, переподготовки и становясь участниками конференций имели бы возможность готовить педагогические кадры для учреждений политпросвета, общеобразовательных учебных заведений и социального воспитания.

Итак, в первые годы советской власти подготовка педагогов проводилась в ускоренном темпе. Поэтому, качество подготовленных педагогов было очень низкое. В связи с этим, Н. К. Крупская предложила различные варианты организации деятельности профессиональных образовательных учреждений по подготовке педагогов. Согласно идее Н. К. Крупской модель педагога основывается на умении воспитывать (чувство патриотизма и долга, личный пример, культура и духовность), преподавать (организация учебно-воспитательного процесса, профессиональная компетентность), оценивать (знание форм контроля знаний, возможность применения форм контроля) и личных качествах (требовательность, честность, общительность).

Учитывая опыт работы по подготовке педагогов Н. К. Крупской, можно сделать вывод о том, что основным результатом учебно-воспитательного процесса в профессиональном образовательном учреждении является сам обучающийся: развитие его способностей, личности, компетентности и обеспечение профессиональных знаний, умений и навыков.

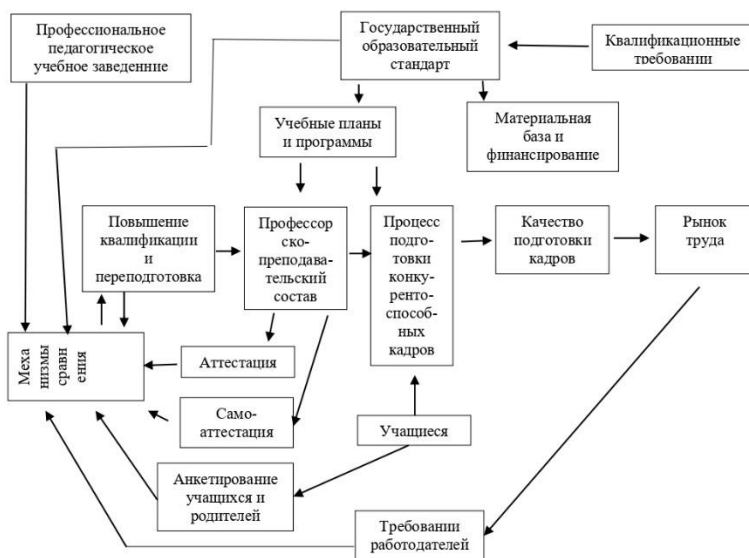


Рис. 2. Рекомендуемая линейно-функциональная структура управления системой подготовки педагогических кадров на основе требований работодателей

Итак, на основе идеи Н. К. Крупской можно представить современную модель подготовки будущих педагогов. Она представляет линейно-функциональную организационную схему, связующую подготовку педагогов с требованиями государственного образовательного стандарта и работодателей. Как показано в схеме качество подготовки взаимосвязано с повышением квалификации и переподготовкой преподавателей. При этом, на основе модели можно определить соответствие результатов самооценки, аттестации преподавателей и анкет учащихся с требованиями работодателей.

Список литературы

1. Крупская Н. К. Педагогические сочинения. Обучение и воспитание в школе. Реорганизация подготовки учительства. – М., 1959.
2. Крупская Н. К. Педагогические сочинения. Обучение и воспитание в школе. Конференция по педагогическому образованию. – М., 1959.
3. Крупская Н. К. Педагогические сочинения. Обучение и воспитание в школе. Чем должен владеть учитель, чтобы быть хорошим советским педагогом. – М., 1959.
4. Ленин В. И. Сочинение. Том 31. – М.: Издательство политической литературы, 1981. – 467 с.

Топилдиева Муяссар Рахимжоновна,

старший преподаватель кафедры Новейшая история Узбекистана, Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека; 100360, Республика Узбекистан, г. Ташкент; topildievam@gmail.com

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРАВА (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ СУДЕБНОЙ СИСТЕМЫ УЗБЕКСКОЙ ССР)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: судопроизводство; судебная система; методика преподавания права; советский период; архивные материалы; узбекское законодательство; судебная власть

АННОТАЦИЯ. В данной статье автор рассматривает судебную систему в Узбекской ССР и роль Верховного суда в ней. Деятельность Верховного суда освещена автором на основании архивных данных.

Topildieva Muyassar Rahimjonovna,

Senior Lecturer of the Department of Contemporary History of Uzbekistan, National University of Uzbekistan named after Mirzo Ulugbek, Tashkent, Republic of Uzbekistan

METHODOLOGICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING LAW (BY THE EXAMPLE OF STUDYING THE JUDICIAL SYSTEM OF THE UZBEK SSR)

KEYWORDS: legal proceedings; judicial system; methods of teaching law; Soviet period; archival materials; Uzbek legislation; judicial branch

ABSTRACT. In this article, the author considers the judicial system in the Uzbek SSR and the role of the Supreme Court in it. The activities of the Supreme Court are covered by the author on the basis of archival data.

После обретения независимости Узбекистан претерпел ряд реформ в судебной системе. Главной целью происходящих в нашей стране коренных политических, экономических, социально-духовных преобразований является построение справедливого гражданского общества, основанного на демократии. Это видно в Законе «Об основах государственной независимости Республики Узбекистан» и Конституции Республики Узбекистан, с первого дня рождения нашего государства, можно увидеть в демонстрации мировому сообществу признания верховенства государственной конституции и законов в республике.

Не случайно Первый Президент Республики Узбекистан И. А. Каримов, говоря об устройстве национального государства, отмечал, что власть должна состоять из трех взаимосвязанных, трех основных законодательной, исполнительной и судебной ветвей. Одной из таких полномочий в построении правового государства является судебная власть, на

которую возложена функция обеспечения соблюдения законов государства, обеспечения их соблюдения и предотвращения нарушений закона.

В настоящее время Верховный суд Узбекистана проводит справедливую судебную политику в этом отношении. Но следует отметить, что он прошел через множество сложных периодов, прежде чем достиг этого уровня.

Учитывая историю Верховного суда, у большинства людей он ассоциируется с репрессиями тоталитарного режима [1, с. 7]. Но во избежание таких выводов необходимо систематизировать, изучить и проанализировать проделанную работу. Ведь это будет основой для будущего. Первый Президент Ислам Каримов сказал: «Духовность становится могущественной силой только в том случае, если она основана на глубоком знании и понимании истории своего народа, его культуры и задач» [2, с. 185].

В 1922 году Советское государство было преобразовано в Союз Советских Социалистических Республик. Исходя из этого, были образованы и советские республики. Эта политика не обошла стороной и Туркестан. В стране было проведено национально-территориальное размежевание. В результате в 1924–1925 гг. в Средней Азии возникли новые советские государства, наряду с Туркменией и Киргизией была образована Советская Социалистическая Республика Узбекистан. Это было первое в истории наше национальное государство, носившее это имя. 13 февраля 1924 года на съезде в Бухаре была принята Декларация «Об образовании государства Узбекская ССР» и создана ее правовая основа.

В связи с этим стали меняться все ранее созданные государственные системы. Туркестанская АССР, Бухарская ССР и Хорезмская ССР были упразднены как государства, а части их территории вошли в состав Узбекской ССР.

Решением ЦИК Узбекской ССР от 13 декабря 1924 г. вместо отделения Верховного суда РСФСР в Туркестанской АССР, был образован Верховный суд Узбекской ССР [3, с. 478]. Этот день остался в истории нашей страны днём возникновения первого и настоящего Верховного суда и судебных органов. В отличие от своего предшественника, ему были предоставлены собственные независимые функции. Часть Туркестанской АССР не имела некоторых функций, например, отдела по гражданским делам. Эту деятельность осуществлял непосредственно Верховный суд РСФСР. Хотя он принадлежит нашей стране.

На основе этого все судебные органы на территории Узбекской ССР начали реорганизовываться. Верховные суды Бухарской ССР и Хорезмской ССР были упразднены. Верховные суды Бухарской ССР и Хорезмской ССР были преобразованы в окружные суды, получившие название народных судов.

Верховный суд Узбекской ССР объединил все нижестоящие судебные органы в единую систему и стал осуществлять контроль над судами и военными трибуналами.

Организационной работой Верховного суда занимался Революционный комитет (Ревком). Революционный комитет в первую очередь утверждает состав Верховного суда. Согласно этому, председателем Верховного суда были назначены А. Х. Шарофутдинов, первый заместитель И. Чудаев, второй Б. Шарипов, а в состав суда в качестве участников вошли Саидахмедов, Рияховский, Упельник и другие.

Хотя Верховный суд был создан на отдельной основе, он не работал независимо с самого начала. Точнее, он был образован при ЦИК УзССР и подчинялся ему [4, с. 26]. Приговоры основывались на мнении Президиума ЦИК Узбекской ССР. Например, в 1925 г. ЦИК Узбекской ССР санкционировал (разрешил) 52 приговора к смертной казни, а 5 аналогичных приговоров Верховного Суда были заменены 10 годами лишения свободы [5, с. 278].

В этот период некоторые структуры Верховного суда обеспечивали за ним жесткий контроль. Аналогичную задачу выполнял прокурор Верховного суда. Он был создан в 1925 году под эгидой Верховного суда Узбекской ССР, Верховный суд и его аппарат проверяли соблюдение законности по уголовным и гражданским делам, правильность проведения уголовно-исполнительной политики Президиума ЦИК Узбекской ССР.

23 мая 1925 г. на заседании Президиума ЦИУ Узбекской ССР рассмотрен вышеуказанный вопрос. В нем Председатель Верховного суда Узбекской ССР А. Шарофитдинов в своём выступлении отметил, близость административных и национально-культурных связей с Таджикистаном, учитывая удаленность узбекской столицы, трудности почтовых и коммуникационных услуг и, главное, развитие вооруженных выступлений против советской власти, он предложил создать отделение Верховного суда Узбекской ССР. Проект решения об отделении Верховного суда Таджикистана был принят на временной основе с учетом сложившейся ситуации. На заседании также рассматривался вопрос об утверждении председателя таджикского отделения Верховного суда и его заместителя. Председателем отдела назначается М. Юлдашев, а заместителем председателя – Г. Мейлихович.

В 1924 году была принята новая Конституция СССР. Это можно объяснить различными изменениями в советском государстве. В связи с этим произошли изменения и в судебном законодательстве. В том же году был принят Закон «Об учреждении судов в СССР и советских республиках». На этой основе 29 сентября 1926 года ЦИК Узбекской ССР разработал Закон «Об организации судов в Узбекской ССР». На этой основе 29 сентября 1926 года ЦИК Узбекской ССР разработал Закон

«Об организации судов в Узбекской ССР». Этот закон вступил в силу 15 февраля 1927 г. [6, с. 186]. Разработка этого закона является уникальным событием в нашей судебной системе. Хотя этот закон был основан на законах, подготовленных «центром», это был отдельный закон о судебной системе Узбекской ССР. В этом законе конкретно упоминался Верховный суд, и его функции и структура были четко определены. Отмечалось также, что суды Таджикской АССР могут действовать на равноправной основе в Узбекистане.

Конечно, с одной стороны, отранно, что в Узбекистане разработаны аналогичные законы и обновлена судебная система. Однако соответствовали ли эти законы желаниям и менталитету местного населения? Или это только в интересах государства, системы? Упразднение судов и судей, приближенных к народу, было шагом против ценностей народа. В правильном государстве правосудие вершится только судом. Однако население еще не адаптировалось к ситуации. Согласно некоторым историческим источникам, деятельность таких шариатских судов стала ограничиваться в связи с требованиями и пожеланиями населения [7, с. 112]. Или, говорится, что о закрытии судов ходатайствовали сами судьи [8, с. 191]. Поэтому 18 февраля 1928 года в постановлении Совета ЦИК Узбекской ССР говорится, что в Узбекистане суды казиев пришли к выводу о самоупразднении. Но насколько это правильно или неправильно, видно из того, что с момента возникновения Советского государства полномочия судов казиев, при необходимости и ее деятельность ограничивались. Судам казиев оставлены были лишь мелкие гражданские иски.

В 1930-е годы в общественной жизни и политике стал происходить ряд изменений. 24 июля 1929 г. было принято новое решение о Верховном Суде СССР и Прокуратуре Верховного Суда СССР. В августе 1929 года Наркомат юстиции Узбекской ССР разработал новый Уголовно-процессуальный кодекс. Этот кодекс отличался от Уголовно-процессуального кодекса 1926 года тем, что он был более сжатым. В данном случае процессы допроса и следствия были объединены. Следственные органы при Верховном суде и другие судебные органы были переданы в прокуратуру. Следовательно также были предоставлены некоторые надзорные функции прокурора. Уголовно-процессуальный кодекс не уточнил оснований для наблюдения или отказа в возбуждении уголовного дела. Это привело к нарушениям закона и началу репрессий [8, с. 78].

Хотя был принят новый закон, окружные суды были восстановлены в некоторых овечьих судах. То есть, учитывая удаленность Хорезмского государственного центра и тяжелые условия, в 1931 году Совет ЦИК Узбекской ССР принял решение о создании Хорезмского округа. С этим связана реорганизация Хорезмского окружного суда. Позже этому примеру последовали Кашкадарьинский и Сурхандарьинский округа и

окружные суды [7, с. 96]. В 1930-е годы местные обычаи считались «устаревшими» и велась борьба с ними. В частности, такие действия, как поощрение женщин по снятию паранджи и принужденное привлечение их в случае необходимости к общественным учреждениям, привели ко многим серьезным уголовным преступлениям. В этом деликатном вопросе женского «равноправия» допускались поспешность и грубость. В результате те, кто считал паранджу знаком достоинства и уважения женщин, стали убивать тех, кто набрасывал чадры.

На выездных заседаниях Верховного суда проводились различные судебные процессы по этим делам. Например, в номере газеты «Правда» от 12 января 1930 года Верховный суд опубликовал статью о судебном процессе, связанным с убийством активистки Бешарика комсомолки Отинбиби, убитой врагами. Лица, признанные виновными по уголовному делу, несут соответствующее наказание.

На основании этих и подобных обстоятельств 30 января 1931 г. Народный комиссариат юстиции Узбекской ССР издал инструкцию республиканским судам «О мерах по защите прав работающих женщин» [8, с. 40]. Он призвал к четким и решительным действиям против тех, кто обращается с женщинами по-старому. Как видим, Верховный суд и суды низших инстанций в целом провели конкретную организационную работу в судебной системе по защите прав и интересов женщин, что привело к положительным сдвигам в обществе.

8 декабря 1936 года ЦИК СССР и Совет Народных Комиссаров СССР издали постановление «Об образовании Народного комиссариата юстиции СССР». Согласно этому постановлению Верховный суд был освобожден от функции управления нижестоящими судами. Теперь он стал только высшим органом управления республики. Это связано с новой Конституцией СССР, принятой в том же году. На основании Конституции СССР Чрезвычайный съезд Советов Узбекской ССР в феврале 1937 года также утвердил новую Конституцию Узбекской ССР. 20 мая 1937 года было разработано Постановление «О Народном комиссариате юстиции Узбекской ССР». Согласно этому решению Верховный суд Узбекской ССР также был освобожден от своих судебных функций и остался в статусе высшей надзорной инстанции.

Еще одним важным событием в нашей стране, произошедшим в этот период, стало присоединение Каракалпакской АССР к Узбекской ССР в 1936 году. В свою очередь, произошли изменения в его судебной системе. До сих пор Верховный суд Каракалпакской АССР имел статус областного суда в ведении РСФСР. В соответствии с Конституцией 1937 г., был образован Верховный суд Каракалпакской АССР. Помогал ему работать по всем направлениям и Верховный суд Узбекской ССР. Хотя Каракалпакская АССР территориально входила в состав Узбекской ССР, ее Вер-

ховный суд не действовал под надзором Верховного суда Узбекской ССР. Напротив, его контролировал Народный Комиссариат юстиции СССР.

На основании новой Конституции 16 августа 1938 года Верховный Совет СССР принял Закон «Об организации судов в СССР, союзных и автономных республиках».

Закон значительно изменил структуру Верховного суда и других судебных органов. То есть, лишение Верховного суда судебнo-управленческих полномочий, или, другими словами, распределение судебной власти, сокращение числа надзорных инстанций означали, что протесты Прокурора СССР и Верховного Суда СССР, вынесенные над приговорами, решениями и бракоразводными процессами республиканских судов приравнялись к законной силе.

Однако следует отметить, что Закон «Об организации судов», принятый в 1938 г., доставлял немало неудобств. Произошла сверхцентрализация всех судебных систем. Это затруднило заслушивание решений и приговоров. Верховный суд Узбекской ССР был даже полностью лишен полномочий по контролю за судами.

Список литературы

1. Абидова Н. Суды казиев и особенности процесса их ликвидации в Узбекской ССР (1917–1928 гг.): автореф. дис. ... канд. юрид. наук. – Ташкент, 1974.
2. История советского государства и права в Узбекистане. Т. 2 / ред. Х. С. Сулайманова и А. И. Ишанов. – Ташкент, 1969.
3. Иркаходжаев К. Организация и деятельность Верховного суда УзССР: дис. ... канд. юрид. наук. – Ташкент, 1965.
4. Каримов И. А. Путь Узбекистана к своей независимости и развитию. – Ташкент: Ўзбекистон, 1992.
5. Мингбоев У. Верховный суд: вчера и сегодня. – Ташкент: Камалак, 1994.
6. Топилдиева М. Р. Ўзбекистон ССР Олий судининг ташкил топиши тарихи. Ўтмишга назар. Махсус сон. – Тошкент, 2020.
7. Хамидова М. История государства и права Узбекистана. – Ташкент.: ТГЮИ, 2004.
8. Центральный Государственный архив Республики Узбекистан. – Ф.Р-904. – Оп. 1. – Д. 29. – Л. 40.

Уфимцева Мария Алексеевна,

учитель истории и изобразительного искусства, МНАОУК «Гимназия Арт-Этюд»; 620012, Россия. г. Екатеринбург, ул. Уральских Рабочих, 30а; mari-hotel@mail.ru

**«ДНИ ИСТОРИЧЕСКИХ ЭПОХ» КАК СРЕДСТВО
ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ
УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ПОДРОСТКОВ
(ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА)**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: интегрированные уроки; методика преподавания истории; методика преподавания искусства; личностные универсальные учебные действия; внеурочная деятельность; федеральные государственные образовательные стандарты; школьники

АННОТАЦИЯ. В статье раскрываются теоретические аспекты и особенности практической реализации в образовательном процессе уроков «Истории» и «Искусство» интегративного подхода. Автор приходит к выводу о том, что данный подход позволяет достигать нового качественного результата – обучающиеся получают глубокие и разносторонние знания, у них формируются навыки аналитической деятельности, решается проблема целостного восприятия ими окружающей действительности, формируются личностные универсальные учебные действия.

Ufimtseva Maria Alekseevna,

Teacher of History and Fine Arts, Gymnasium Art Etude, Ekaterinburg, Russia

**“DAYS OF HISTORICAL EPOCHS” AS A MEANS
OF FORMING PERSONAL UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS
IN ADOLESCENTS. THEORY AND PRACTICE**

KEYWORDS: integrated lessons; methods of teaching history; methods of teaching art; personal universal learning activities; extracurricular activities; federal state educational standards; pupils

ABSTRACT. The article reveals the theoretical aspects and features of the practical implementation of the lessons of “History” and “Art” of the integrative approach in the educational process. The author comes to the conclusion that this approach makes it possible to achieve a new qualitative result – students receive deep and versatile knowledge, they develop analytical skills, the problem of their holistic perception of the surrounding reality is solved, personal universal educational actions are formed.

Для развития личностных универсальных учебных действий учащихся, повышения эффективности урока и активизации познавательной деятельности исследователи, педагоги, методисты неоднократно обращались к вопросам применения междисциплинарного подхода обучении.

Идея интегрированных дней («Дни исторических эпох») возникла из сопричастности некоторых школьных дисциплин друг другу. Особенно

хорошо интегрируются предметы гуманитарного профиля: история, изобразительное искусство и МХК, литература, обществознание.

«Дни исторических эпох» расширяют возможности обучающихся к получению глубоких и разносторонних знаний, используя информацию из различных источников, позволяют совершенно по-новому осмысливать события и явления. В рамках «Дней исторических эпох» проводятся 3–4 интегрированных урока. В рамках таких уроков имеется возможность для синтеза знаний, формируется умение переноса знаний из одной отрасли в другую. Это в свою очередь стимулирует аналитическую деятельность обучающихся, развивает потребность в системном подходе к объекту познания, формирует умение анализировать и сравнивать сложные процессы и явления объективной действительности. Благодаря всему выше сказанному достигается целостное восприятие действительности, как необходимая предпосылка естественнонаучного мировоззрения. Методика интегрированного обучения направлена на формирование творческой самостоятельной, ответственной, толерантной личности. Предлагается проведение интегрированных дней раз в триместр: октябрь – «Первобытное искусство»; февраль – «Образ Александра Невского в искусстве»; апрель – «Петровская ассамблея».

Подготовка к интегрированным дням занимает достаточно учебного и внеурочного времени. Обучающиеся 10–11 классов на базе изученного материала и освоения дополнительной литературы в рамках предметов «Мировая художественная культура» и «История» подготавливают сообщение по свободно избранной теме. На основе данных сообщений формируется тематика будущих уроков для 5–8 классов, создаётся методическая разработка уроков и оформление кабинетов. После проведения мероприятия осуществляется рефлексия.

Вовлечение в процесс подготовки и проведения подобных мероприятий старшеклассников является одним из эффективных принципов проведения интегрированных дней. Стремление обучающихся младших классов к общению со старшими – естественно и основано на желании получить поддержку, защиту, повысить самооценку, им доступнее копирование деятельности и поведения старших школьников, чем педагога. У старшеклассников в процессе разработки интегрированных уроков формируются ответственность, уверенность, реализуется ситуация успеха. Игра или театрализация как одна из форм взаимодействия старшеклассников с обучающимися младших классов в рамках интегрированных дней позволяет реализовать индивидуальный подход к каждому участнику урока.

В процессе подготовки и проведения интегрированных дней у подростков формируются такие личностные УУД, как:

– желание осваивать новые виды деятельности;

- признание для себя общепринятых морально-этических норм;
- осознание себя как гражданина, как представителя определенного народа, определенной культуры;
- интерес и уважение к другим народам, проявление толерантности к проявлению иной культуры (социокультурный компонент);
- осознание себя как индивидуальности и одновременно как члена общества;
- создание у ученика целостной картины мира и понимания собственной личной ответственности за будущее планеты и человечества [1].

В 10 классе в 1 триместре в рамках курса МХК обучающиеся 10-го класса осваивают темы, посвященные искусству первобытной эпохи, в это же время обучающиеся 5 класса проходят данный исторический период на уроках истории. Зачетным мероприятием для старшеклассников становится проект интегрированного дня в рамках «Дней исторических эпох» - «День из жизни первобытного человека». Совместно с учителями истории, МХК и изобразительного искусства разрабатываются 3 темы интегрированного дня: «Жилище», «Наскальная живопись», «Охота». В урочное и внеурочное время обучающиеся 10 и 5 класса обсуждают ключевые моменты участия в предстоящем мероприятии. Со старшеклассниками проводятся психологические тесты на выявление психотипов, на их основе распределяются роли. Сюжетно-ролевой принцип интегрированного дня позволяет обеспечить комфортное участие каждого. Не составляет труда включить в проект и инклюзивных обучающихся. Они получают роли хранителя огня (обучающийся с ДЦП), помощника Охотника (обучающийся с нарушением речи) и дочери Матери Племена (обучающийся с нарушениями слуха).

Рольевые функции активизируют процесс освоения материала. Первобытный художник прежде чем создать наскальный рисунок должен знать: как правильно выбрать пещеру для лучшей сохранности изображения, какие использовать материалы, с какой целью наносится изображение и многое другое.

К. Д. Ушинский писал, что педагогика есть наука искусства. Игра, По Ушинскому игра, особый род свободной и созидательной деятельности, через которую проявляется стремление человека жить, чувствовать и действовать. «Не надо забывать, – говорил Ушинский, – что игра, в которой самостоятельно работает детская душа, есть тоже деятельность для ребёнка» [2, с. 589]. Участвуя в проекте интегрированного дня «День из жизни первобытного человека», школьники учатся видеть в глине будущие керамические горшки, в связке палок – шалаш. Рольевая игра способствует развитию фантазии, формированию эмоционального интеллекта. Подкрепление игровой деятельности знаниями из истории приводят к осознанию глобальных исторических процессов. Мало изготовить камен-

ный топор. А именно такое практическое задание получают учащиеся 5 класса при подготовке интегрированного урока. Нужно правильно подобрать материалы, использовать, рассчитать пропорции, освоить технику вязания узлов. Далеко не все каменные топоры выдерживают критику. В ходе совместного обсуждения участники интегрированного урока приходят к выводу, что настоящий каменный топор может быть изготовлен только из кремния.

Во втором триместре обучающимся 10 класса предлагается проект интегрированного дня «Образ Александра Невского в искусстве и истории». Тема интегрированного дня согласовывается и с планированием рабочей программы МХК, где имеются темы, посвященные культуре Киевской Руси и периода Феодалной раздробленности. В то же время на уроках истории школьники 6 класса проходят историю России в XI–XII веков. Интегрированный день так же приурочен ко Дню защитника Отечества.

Интегрированный день включает 3 урока («В рыцарском замке», «Господин Великий Новгород», «Битвы Александра Невского») и знакомит не только с историей и культурой древней Руси, но и с культурными традициями Средневековой Европы и современными трактовками подвига Александра Невского.

Именно в рамках подготовки данного интегрированного дня старшеклассники сталкиваются с необходимостью осмыслить такие понятия «Отечество», «героизм», «патриотизм», чтобы объяснить в дальнейшем эти термины младшим школьникам. Детальному изучению подвергаются отечественная и зарубежная история периода феодальной раздробленности. В рамках урочной и внеурочной деятельности изучают старшеклассники различные образы Александра Невского в искусстве: иконопись, летописная миниатюра, творчество Николая Константиновича Рериха, Клавдия Васильевича Лебедева, Павла Дмитриевича Корина и многих других. На основе изученных фактов подготавливается масштабный макет битвы на Чудском озере. Работа над макетом демонстрирует сформированность основ саморазвития и самовоспитания в соответствии с общечеловеческими ценностями и идеалам у старшеклассников.

Завершается проект «Дни исторических эпох» интегрированным днем «Петровская ассамблея». Целью интегрированного дня становится воссоздание картины культурной жизни, занятий и быта россиян эпохи Петра I. Старшеклассники несколько недель готовятся к мероприятию вместе с профессиональным хореографом, изучают специальный этикет, манеры, учат стихи, подбирают костюмы. Трансформации подвергается кабинет истории, который учащиеся 10 класса с помощью ватманов и разноцветных лент превращают в дворцовый зал. На ассамблею приглашаются ученики 8 класса, только недавно завершившие изучать эпоху Петра Великого. В ходе участия в интегрированном дне «Петровская Ас-

самблея», учащиеся вовлекаются в исторические события, учатся эмоциональному «проживанию» судеб действующих лиц, приобретают опыт сценической деятельности.

Перед старшеклассниками в ходе участия в проектах Интегрированных дней встают и морально-этические вопросы – как правильно выстроить отношения с младшими сверстниками, быть терпеливыми, избежать излишней критики в адрес младших ребят, стоит ли ученику, исполняющему роль мамонта в сюжете «Охота» податься, как взаимодействовать с участниками с ограниченными возможностями.

В ходе дискуссии перед проведением интегрированного дня «Образ Александра Невского в искусстве» десятиклассники должны были ответить на вопрос: правильно ли поступил Александр Невский, что «пошел к татарам на поклон», и можно ли после этого считать его героем? «Подвиг Александра Невского не только в том, что смог он отстоять русские земли перед угрозой немецкого завоевания, но и в том, что усмирил гордыню, поехав в Орду», – к такому выводу приходят подростки в ходе дискуссии. Решая эти моральные дилеммы, подростки учатся критически оценивать ситуацию, рефлексировать, а также коммуницировать и действовать в команде.

Обязательным для обучающихся 10 класса становится посещение Свердловского областного краеведческого музея. В 1 триместре подростки посещают экспозиции, рассказывающие о древней истории Урала. Самый известный экспонат данных коллекций – Большой Шигирский идол. Особый трепет испытывают посетители музея, когда в зале выключается свет и из темноты смотрит на мир самый древний деревянный идол на земле.

Перед подготовкой к интегрированному дню «Петровская ассамблея» организуется совместная экскурсия для 10 и 8 классов на выставку «Горный мир. На путях Сибирь». Во время экскурсии обучающиеся узнают, что в XVIII веке на Урале было построено 176 заводов, продукция которых охотно покупалась европейскими странами, а крупнейшим металлургическим и технически передовым предприятием России являлся Екатеринбургский завод [3, с. 36]. Так, старшеклассники, изучая историю малой Родины, проникаются гордостью за свой край и за свою страну.

Интегрированный день сопровождается выставкой рисунков и макетов, формируется передвижная тематическая библиотека художественной и научной литературы по теме мероприятия. Книги подбираются в школьной библиотеке, а также приносятся участниками из личных фондов. Таким образом, во время интегрированного дня каждый его участник задействован в активной, творческой работе. Он может реализовать себя во время подготовки и в процессе урока несколько раз, как в интел-

лектуальной, так и в художественной деятельности. Каждый обучающийся востребован в силу его возможностей и способностей.

На этапе завершающей рефлексии, состоящем из совместного обсуждения и выставления отметок, формируется умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности её решения, развиваются навыки самооценивания и парного оценивания. А главное, происходит обмен мнениями и эмоциональное обогащение всех участников интегрированных дней.

Все учащиеся 10 класса добровольно и с большим энтузиазмом включаются в проект интегрированных дней, демонстрируя, тем самым, готовность к волонтерской деятельности и популяризации исторического наследия, наличие живого интереса к самостоятельному изучению прошлого своей страны, бережное отношение к исторической памяти и культуре.

Таким образом, разработка и проведение подростками интегрированных «Дней исторических эпох» позволяет не только эффективно организовать время, отводимое на изучение предмета, используя при этом многообразие методов и форм самостоятельной познавательной, практической и художественно – творческой работы, но и способствовать формированию личностных универсальных учебных действий у подростков.

Список литературы

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта старшего общего образования: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/401333920> (дата обращения: 15.03.2022).
2. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Т. 1. – М.: Книга по Требованию, 2014. – 776 с.
3. Шипицына О. А., Солонина Н. С. Комплексное исследование индустриального наследия Среднего Урала // Двенадцатые Татищевские чтения: всероссийская научно-практическая конференция (Екатеринбург, 19–20 ноября 2019 г.): материалы / отв. ред. И. В. Побережников; М-во культуры Свердловской области; СОКМ им. О. Е. Клера; Ин-т истории и археологии УрО РАН; Урал. фед. ун-т им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; Урал. гос. архитектурно-художественный ун-т; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во «КВАДРАТ», 2020. – С. 39–46.

Фесик Кристина Александровна,

студент 5 курса, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Российского государственного профессионально-педагогического университета; 622031, Россия, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, 57; kgaeva98@gmail.com

Олешкова Анна Михайловна,

кандидат исторических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических наук, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Российского государственного профессионально-педагогического университета; 622031, Россия, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, 57; oleshkova@bk.ru

АПЛИКАЦИОННЫЙ МЕТОД В РАБОТЕ С КАРТАМИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: исторические карты; картографическая грамотность; методика преподавания истории; уроки истории; аппликации; средства обучения; методы обучения

АННОТАЦИЯ. В современном образовании существуют различные формы взаимодействия с историческими картами: помимо работы с настенными и контурными картами активно используется интерактивная доска, что значительно расширяет возможности изучения исторических карт. В работе проанализированы способы применения аппликаций на уроках истории, описаны разработанные фрагменты уроков по истории Средних веков с использованием аппликаций. Сделан вывод о том, что использование аппликаций при работе с картами помогает локализовать исторические события и передать их динамику, повышает внимание и познавательную активность учащихся.

Fesik Kristina Alexandrovna,

5th year Student, Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute (branch) Russian State Vocational Pedagogical University, Nizhny Tagil, Russia

Oleshkova Anna Mikhailovna,

Candidate of History, Associate Professor of the Department Humanities and Socio-Economic Sciences, Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute (branch) Russian State Vocational Pedagogical University, Nizhny Tagil, Russia

APPLICATION METHOD IN WORKING WITH MAPS IN HISTORY LESSONS

KEYWORDS: historical maps; cartographic literacy; methods of teaching history; history lessons; applications; means of education; teaching methods

ABSTRACT. In modern education, there are various forms of interaction with historical maps: in addition to working with wall and contour maps, an interactive whiteboard is actively used, which significantly expands the possibilities of studying historical maps. The paper analyzes the ways of using in history lessons, describes the developed frag-

ments of lessons on the history of the Middle Ages using applications. It is concluded that the use of applications when working with maps helps to localize historical events and convey their dynamics, increases the attention and cognitive activity of students.

Использование карт на уроках истории для развития познавательных возможностей учащихся стало актуально в последнее время в связи с общей гуманизацией педагогического процесса, для которой среди прочего характерны адаптация образовательного процесса к запросам и потребностям личности учащихся, ориентация на активное освоение человеком способов познавательной деятельности.

На сегодняшний день формирование картографической грамотности считается обязательной составляющей в обучении истории в общеобразовательных организациях. В процессе изучения истории ученики овладевают умениями локализовать исторические события и явления в пространстве, то есть работать с картой. Оно включает в себя следующие действия: «читать» историческую карту, пользоваться ее условными обозначениями, правильно ориентироваться в исторических и географических объектах; использовать карту как источник знаний; развивать с помощью карты пространственное воображение.

Формирование данного умения начинается с 5 класса, а в последующих классах закрепляется и развивается. Умение «читать карту» требует повторения и закрепления последовательных действий на протяжении всего обучения истории [2, с. 208–209]. Одним из способов локализации исторических событий на карте является аппликация.

Аппликация – «это вырезание по контуру из бумаги изображения типичных для изучаемой эпохи предметов или представителей различных общественных групп: силуэтные, в светлых тонах, рисунки людей, орудий труда и оружия, животных, зданий; символы более широкого содержания по сравнению с тем, что непосредственно изображено» [5, с. 63]. Аппликации заменяют рисунок учителя, помогают иллюстрировать конкретными зрительными образами схему, оживить сухой графический материал.

Среди методических пособий по использованию и созданию аппликаций стоит выделить разработки Г. И. Годера. В 1986 году появился «Раздаточный иллюстративный материал по истории Древнего мира для 5 класса» [4], а в 1991 году – «Аппликации по истории Древнего мира» [1]. Оба пособия снабжены подробными методическими руководствами и в дальнейшем нашли широкое применение на уроках истории.

В работе Д. Н. Никифорова и С. Ф. Склиренко «Наглядность в преподавании истории и обществоведения» также можно встретить различные примеры применения аппликаций на уроках истории, в частности при работе с историческими картами. Так, на контурной карте Средиземного и Черного морей автор предлагает обозначить аппликациями важнейшие колонии греков для того, чтобы учащиеся зрительно закрепили

слова о том, что «греки сидели в своих колониях на берегу моря, как лягушки сидят вокруг пруда» [3, с. 156].

Помимо исторических карт аппликации можно использовать на схематических картах, нарисованных от руки на доске. Так, в теме «Русское централизованное государство в конце XV – начале XVI» можно применять аппликации для рассказа о росте и застройке Московского Кремля [3, с. 199].

Аппликации, таким образом, – это универсальное средство при работе с историческими картами, которое помогает локализовать исторические события и ускорить запоминание их местоположения. Набор аппликаций для работы с конкретной картой может применяться по-разному в зависимости от этапа урока и целей обучения. Далее будут описаны фрагменты уроков с применением аппликаций при работе с картами.

Фрагмент урока № 1. Тема: Возникновение и распад империи Карла Великого. Использование аппликаций при изучение нового материала.

При изучении Верденского договора 843 г. ученикам предлагается воспроизвести разделение империи Карла Великого с помощью аппликаций. Трем ученикам выдаются ножницы и схематичные карты империи, сделанные из полупрозрачного материала (у каждого ученика одноцветная карта, цвета различаются). По контурам ученики делят на части общую до этого территорию, и прикладывают одну из частей к контуру карты, нарисованному на доске. В итоге получается трехцветная схематичная карта, наглядно показывающая раздел империи на три части (рис. 1).



Рис. 1. Схематичная аппликация «Раздел империи Карла Великого»

Процесс «разделения» аппликаций сопровождается рассказом учителя: *«Империя Карла Великого была весьма непрочным политическим обра-*

зованием. Объединенные племена подчинялись лишь силе оружия, внутри страны не существовало никаких экономических, культурных, этнических связей. Карл Великий перед смертью разделил свою империю между сыновьями. Однако между наследниками не существовало согласия. В стране царили междоусобицы. Поэтому в 843 г. внуки Карла Великого в городе Вердене заключили договор о разделе империи на три части».

Далее ученикам предлагается наложить те же схематичные аппликации территорий на интерактивную доску, на которой представлена карта современной Западной Европы (рис. 2). После чего на основе получившейся карты учащиеся совместно с учителем заполняют пропуски в выданном тексте: «По условиям подписанного документа Карл Лысый получал западную часть империи – территории современной [Франции], Людовик Немецкий – восточную часть – земли [Германии], а старший внук – Лотарь – сохранял за собой императорский титул и центральную часть империи – территорию [Италии]. Однако эти земли недолго сохраняли свое единство».



Рис. 2. Применение аппликации «Раздел империи Карла Великого» на карте современной Европы

Соотношение исторической и современной карты Западной Европы знакомит учеников с исторической географией, помогает локализовать исторические события и географические объекты изучаемого периода и формирует представление о том, какую часть Европы охватывала империя Карла Великого.

Параллельное взаимодействие с текстом и картой закрепляет ориентирование на карте (определение частей света – запад, восток), умение

распознавать названия объектов (в частности, стран – Франция, Германия, Италия) и определять государственные границы.

Фрагмент урока № 2. Тема: Торговля в средние века. Использование аппликаций на этапе проверки знаний.

При изучении роли Ганзы в европейской торговле учащиеся узнают о городах, которые входили в Ганзейский союз и о товарах, которые составляли основу их экспорта. Ученикам предлагается парное задание (Табл.) на заполнение таблицы. Работая с текстом, ученики выписывают основные товары, которыми торговали города.

Таблица

Задание «Товары торговли Ганзейского союза»

Задание: прочитайте текст и выпишите в таблицу основные товары, которые закупали и продавали города.

«В XIV в. купцы более 70 немецких городов объединились в Ганзу («союз», «товарищество») для защиты своего имущества и вытеснения соперников. Ганза имела филиалы в других странах, например существовали ее отделения в Новгороде, Лондоне, Бергене. Гданьск стал ганзейским «зерновым складом». В Лондоне кёльнские торговцы закупали английскую шерсть, а готовую одежду вывозили из Брюгге. Новгород экспортировал продукты лесного хозяйства – смолу и деготь, соль, лен и даже дверные замки, а Стокгольм – сельдь, медь, железо»

Город	Товар
Лондон	Шерсть, ткани

После работы в парах учитель сообщает, что центром северной торговли был город Брюгге, в котором находилась огромная международная ярмарка. Ученикам предлагается представить, что они оказались на средневековой ярмарке, и каждому ученику выдается одна аппликация с объектом торговли (рис. 3).



Зерно 	Древесина 	Сельдь 
Одежда 	Шерсть 	Дверной замок 
Соль 	Смола 	Железо 

Рис. 3. Печатные карточки «Товары торговли Ганзейского союза»

На основе прочитанного текста учащиеся должны определить город, который торгует этим товаром и прикрепить аппликацию на соответствующее место на карте, выведенной на экране (рис. 4).



Рис. 4. Карта «Основные города ганзейского союза»

Таким образом, работа в парах по определению основных товаров торговли закрепляется индивидуальной работой с применением аппликаций на карте. Возможность каждому ученику прикрепить свой товар самостоятельно активизирует внимание, проверяет умение работать с картой и ориентироваться в только что изученном материале.

Здесь приведены только фрагменты уроков, включающие в себя изучение нового материала с использованием аппликационных материалов. Разумеется, этому предшествует введение в тему, мотивационный компонент, проверка домашнего задания, в конце урока также необходимы первичное закрепление знаний и рефлексия.

Следует отметить, что аппликации могут применяться не только на исторических и географических картах, но и картах-схемах. Силуэтные условные знаки, отдельные части карты и иллюстрации исторических объектов используются как средство систематизации знаний, детализации и локализации событий, отражения их динамики.

Список литературы

1. Аппликации по истории Древнего мира и методическое руководство к ним: учебно-наглядное пособие. – М.: Просвещение, 1991. – 53 с.
2. Ежова С. А., Лебедева И. М., Дружкова А. В. Методика преподавания истории в средней школе. – М., 1986. – 212 с.
3. Никифоров Д. Н., Склярченко С. Ф. Наглядность в преподавании истории и обществоведения: пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1978. – 319 с.

4. Раздаточный иллюстративный материал по истории Древнего мира для 5 класса и методическое руководство к нему: учебно-наглядное пособие. – М.: Просвещение, 1986.
5. Чернова Г. А. и др. Методика преподавания обществознания в начальной школе. – М.: Академия, 2008. – 240 с.

Черепанова Елена Витальевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-экономических дисциплин, Технологический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»»; 624200, Россия, г. Лесной, пр-т Коммунистический, 36; chev@edu-lesnoy.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В ВУЗЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: гражданская идентичность; ценностные ориентации; историческое образование; методика преподавания истории; методика истории в вузе; системно-деятельностный подход; образовательный процесс

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются вопросы формирования гражданской идентичности личности в процессе обучения истории в вузе. Особое внимание уделено содержанию Концепции преподавания истории России для неисторических специальностей и направлений подготовки, реализуемых в образовательных организациях высшего образования. Представлен методический и воспитательный потенциал интерактивных методов обучения.

Cherepanova Elena Vitalievna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Socio-Economic Disciplines, Technological Institute – branch of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “National Research Nuclear University MEPhI”, Lesnoy, Russia

FORMATION OF CIVIC IDENTITY: METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING HISTORY AT THE UNIVERSITY

KEYWORDS: civic identity; value orientations; historical education; methods of teaching history; methodology of history at the university; system-activity approach; educational process

ABSTRACT. The article deals with the formation of civic identity in the process of teaching history at the university. Special attention is paid to the content of the Concept of teaching the history of Russia for non-historical specialties and fields of study implemented in educational institutions of higher education. The methodological and educational potential of interactive teaching methods is presented.

Современные вызовы – динамика геополитической ситуации, кардинальные перемены в мире актуализируют задачи поиска ценностных ориентаций, консолидации российского общества в целом и формирования гражданских качеств подрастающего поколения, молодежи в частности. В Послании Федеральному Собранию 21 февраля 2023 года Прези-

дент Российской Федерации В. В. Путин отметил: «Россия – открытая страна и при этом самобытная цивилизация. В этом утверждении нет никакой претензии на исключительность и превосходство, но эта цивилизация наша – вот что главное. Ее нам передали предки, а мы должны сохранить ее для наших потомков и передать дальше» [1].

Ведущая роль в осмыслении ценностных ориентаций общества, самоидентификации нации, определении общенациональных ценностей, формировании на их основе глубинных представлений о месте человека в обществе и государстве принадлежит историческому образованию. История, как учебная дисциплина, формирует отношение общества к своему прошлому, учит анализировать настоящее, формирует целостное мировоззрение, идентичность, ссылаясь на ценности, сформированные нашей тысячелетней культурой. Как отмечено авторами статьи «Восприятие базовых ценностей, факторов и структур социально-исторического развития России»: «наличие единого смыслового поля, в котором актуальны оценки и интерпретации факторов, влияющих на социально-историческое самоощущение и цивилизационную самооценку на основе принятых в обществе базовых ценностей, является важнейшим условием для выработки мировоззренческих концептов, стимулирующих конструктивную эволюцию общественных институтов» [3]. Авторы рассматривают идентичность как субъективно проинтерпретированную социальную категорию, в которую встроен человек и к которой он испытывает чувство принадлежности.

В этой связи серьезным шагом в вопросе формирования общегражданской идентичности российского общества стало утверждение Концепции преподавания истории России для неисторических специальностей и направлений подготовки, реализуемых в образовательных организациях высшего образования. Разработчики концепции отмечают, что с целью перехода к единому содержанию курса истории России во всех вузах страны требуется подготовка методических материалов для вузов, разработка специальных курсов повышения квалификации для преподавателей, а в перспективе – и создание новых учебников по истории для неисторических специальностей и направлений подготовки.

Важно отметить, что «Концепция определяет стандарт исторического образования, который должен стать важным фактором в достижении общности целей преподавания истории в рамках высшего образования, прежде всего для воплощения идей гражданственности, патриотизма и общероссийского единства».

Авторы Концепции отмечают, что преподавателям истории «необходимо уделить особое внимание историческому опыту строительства российской государственности на всех его этапах, пониманию того, что на всем протяжении российской истории сильная центральная власть

имела важнейшее значение для сохранения национальной государственности». Они рекомендуют «обратить особое внимание на периоды, когда Россия сталкивалась с серьезными историческими вызовами или переживала кризисы» и «сделать акцент на многонациональном и поликонфессиональном характере российского государства и социума на всем историческом пространстве».

При этом в концепции говорится о необходимости «избегать негативного уклона» и «очернительства». Авторы предлагают «отмечать по преимуществу созидательный характер деятельности Российского государства и населяющих его народов по хозяйственному освоению обширных территорий, достижений в сфере культуры и науки». Как этого достичь?

С 1 сентября 2023 года в российских вузах запустится обновленный курс истории в объеме не менее 144 часов, 80% из которых отводятся на классическую контактную работу со студентами – лекции и семинары.

Имеющийся на сегодня методический арсенал преподавания истории в высшей школе, особенно с позиции системно-деятельностного подхода, позволит в полной мере реализовать идеи, заложенные в Концепции. Речь идет о том, чтобы сформировать у студентов устойчивые побуждения к активной познавательной деятельности и освоению содержания дисциплины «История».

Если говорить о лекционных аудиторных занятиях, то наиболее эффективны следующие виды: лекция-визуализация, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция-беседа, лекция-пресс-конференция, лекция-дискуссия, лекция с разбором конкретных ситуаций. При использовании таких форм занятий студенты получают реальную практику формулирования собственной точки зрения, осмысления системы аргументации, т. е. превращения информации в знание, а знаний в убеждения и взгляды. Форма взаимодействия и общения в форматах «преподаватель-студент», «студент-студент» учит слушать, слышать и понимать других, корректно и аргументированно вести диалог.

Говоря о групповых формах работы, следует отметить эффективность таких форм как «мозговой штурм», «дебаты», «деловые игры», «дискуссии». Их использование целесообразно в том случае, если студент уже знаком с изучаемыми событиями, явлениями, процессами. Важно, чтобы уровень обсуждаемой проблемы позволял перейти от простых вопросов к широкой постановке проблемы. По свидетельству специалистов, интересна та работа, которая требует постоянного напряжения и усилий для достижения результата. Но трудность учебного материала и учебной задачи должна быть адекватна уровню подготовки студента, преодолима в обозримой перспективе, иначе интерес и мотивация быстро снижаются.

Основной задачей преподавания истории является актуализация исторического материала с целью формирования понимания современной

социально-экономической, культурной и политической реальности. Необходимо показать, что основы социокультурного, экономического и политического развития общества закладываются на всех предыдущих этапах его истории. Историческое знание уникально в том смысле, что дает понимание механизмов развития в конкретном культурно-историческом контексте.

В этой связи важно обратить внимание на хронологические рамки курса истории, выстроенного на основе Концепции. Он охватывает период российской истории от Древней Руси до 2022 года. В концепции перечислены шесть «основных этапов в развитии российской государственности»:

- Русь IX – первой трети XIII в.;
- Русские земли с середины XIII до конца XV в.;
- Российское (Московское) государство XVI–XVII вв.;
- Российская империя (материал рекомендуют разделить на два периода: XVIII век, включающий эпохи Петра I и Екатерины II, и «долгий» XIX век – с 1801 до 1917 г.);
- советская эпоха;
- современная Российская Федерация.

Каждый период включает ряд вопросов, дискуссионное обсуждение которых может вызвать неподдельный интерес у студентов. Если рассматривать их с позиции преемственности со школьным курсом истории, то они могут базироваться на Историко-культурном стандарте, примерном перечне «трудных вопросов истории России», составленном на основе предложений учителей истории.

Содержание дисциплины «История» позволяет применять дискуссионные методы активного обучения. С их помощью можно сопоставить противоположные мнения и увидеть проблему с разных сторон, уточнить взаимные позиции, выработать групповое решение. Должна быть соблюдена методика подготовки и проведения дискуссии: предложена четкая и ясная формулировка темы обсуждения, вопросы, которые планируется затронуть в его ходе, разработан сценарий [2, с. 187]. Обучающиеся предварительно объединяются в группы, каждая из которых решает какую-либо исследовательскую задачу, для чего собирает фактический материал и необходимые аргументы по обозначенной спорной проблеме, готовит вопросы условным оппонентам. Важно, чтобы выносимые на обсуждение темы носили проблемно-ценностный характер. К примеру: «Русь и Золотая Орда: специфика взаимоотношений»; «Герои и антигерои Смутного времени»; «Отмена крепостного права в России: правительственные реформы и общественные проекты»; «Политические партии России в начале XX века: выборы в первую Государственную думу»; «Революция 1917 г. в России: величайшее событие XX века или социальная катастрофа?» и др.

Активные и интерактивные формы обучения в образовательном процессе – важное условие развития интеллектуального потенциала студентов. Дискуссионная форма обсуждения различных проблем истории страны – героических и трагических – формирует у них навыки самостоятельного и критического мышления, умения использовать аналитический подход к изучению исторического прошлого, позволяющего глубже понимать происходящие процессы в современном российском обществе. Дискуссия – это всегда интеллектуальный спор, в ходе которого приходит умение точно и грамотно формулировать свою мысль, слушать своих оппонентов и, что не менее важно, принимать и понимать историю своего народа такой, какой она состоялась, со всеми ее героическими и трагическими страницами, взлетами и падениями.

Практические занятия по курсу «История», проводимые не формально, а творчески с целью восстановления связей современного поколения с тысячелетней историей Российского государства – необходимое звено в вопросах формирования гражданской идентичности. Обсуждение «трудных» вопросов нашего прошлого в вузовском курсе истории можно проводить на достаточно высоком теоретическом уровне, совмещая его с этическими, морально-нравственными оценками.

Формы могут быть разнообразными, но обязательно современными, интересными и находящими душевный отклик у студенчества. Большое значение должно отводиться также эмоциональному воздействию, которое объединяет знания и действия, создает мотивацию для реализации нравственного качества личности, в том числе и гражданской идентичности.

В завершении важно отметить, что создание у студенчества чувства гордости за свою Родину и свой народ, уважения к его великим свершениям и достойным страницам прошлого – это и есть основа (ядро) содержания гражданской идентификации. Знания о прошлом собственной страны и народа помогают молодому поколению ориентироваться в историческом времени и социальном пространстве, усваивать моральные ценности, выработанные предшествующими поколениями. Именно так историческое знание способствует сохранению преемственности поколений и формированию гражданской идентичности личности.

Список литературы

1. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 21.02.2023. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_440178 (дата обращения: 27.02.2023).
2. Татаренкова Н. А. Мотивация к изучению дисциплины «История» и средства ее реализации в техническом вузе // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер. Психолого-педагогические науки. – 2014. – Т. 11, № 2. – С. 185–191. – URL:

https://vestnik-pp.samgtu.ru/1991-8569/article/view/51988/35444/ru_RU (дата обращения: 28.01.2023).

3. Харичев А. Д., Шутов А. Ю., Полосин А. В., Соколова Е. Н. Восприятие базовых ценностей, факторов и структур социально-исторического развития России // Центр стратегических оценок и прогнозов. – URL: <http://csef.ru/ru/politica-i-geopolitica/326/vospriyatie-bazovyh-czennostej-faktorov-i-struktur-soczialno-istoricheskogo-razvitiya-rossii-9543> (дата обращения: 12.02.2023).

Черноухов Эдуард Анатольевич,

доктор исторических наук, профессор кафедры истории России, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; echernoukhov@yandex.ru

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ ПО ПАЛЕОГРАФИИ В УРАЛЬСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: вспомогательные исторические дисциплины; палеография; практические занятия; педагогические вузы; частное письмо; исторические источники; студенты-историки

АННОТАЦИЯ. В сообщении обобщен многолетний авторский опыт проведения практических занятий по палеографии со студентами-историками в Уральском государственном педагогическом университете. На них используется частное письмо 1769 г. отставного руководителя Уральского горного правления Н. Г. Клеопина заводчику Н. А. Демидову. Безошибочное прочтение его текста и имеющиеся в распоряжении историков материалы позволяют проработать важные аспекты внешней критики этого интересного источника.

Chernoukhov Eduard Anatolevich,

Doctor of History, Professor of the Department of History of Russia, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

PRACTICAL CLASSES IN PALEOGRAPHY AT THE URAL STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

KEYWORDS: auxiliary historical disciplines; paleography; practical lessons; pedagogical universities; private letter; historical sources; history students

ABSTRACT. The report summarizes the author's long-term experience of conducting practical classes in paleography with history students at the Ural State Pedagogical University. They use a private letter of 1769 from the retired head of the Ural Mining Board N. G. Kleopin to the miner N. A. Demidov. The unmistakable reading of his text and the materials at the disposal of historians allow us to work out important aspects of external criticism of this interesting source.

Палеография является важной составной частью предмета «Вспомогательные исторические дисциплины», входящего в учебный план первого курса исторического факультета Уральского государственного педагогического университета (УрГПУ). Ее изучение необходимо для подготовки квалифицированных специалистов по нескольким направлениям обучения: «История и обществознание», «История и английский язык», «География и история». Знание палеографии помогает педагогу расширить источниковую базу исследований, всесторонне изучать, анализировать и использовать в преподавании и внеклассной деятельности самые разнообразные источники.

Вместе с тем эта дисциплина играет ключевую роль для подготовки квалифицированных архивистов, но не является основополагающей для будущих учителей-историков. Поэтому последних предусмотрено познакомить только с ее основами, отработать в курсе первичные прикладные навыки. В реализуемом в настоящее время учебном плане для палеографии выделяется одно лекционное и два практических занятия. В ходе двухчасовой вводной лекции автор знакомит студентов с основными изменениями в графике и орфография отечественного письма, а также объясняет потенциальные трудности при работе с русскими рукописными текстами.

Для практических занятий ключевую роль играет выбор оригинального источника. При работе с ним будущим педагогам-историкам необходимо за ограниченный период времени получить первичные прикладные навыки. В распоряжении преподавателей имеется несколько учебно-методических пособий разных лет, содержащих репродукции письменных памятников русского письма XI–XIX вв. [2; 3]. Но их составители ориентировались на подготовку студентов по уже упраздненной специальности «Историко-архивоведение».

По нашему мнению, для работы с будущими педагогами-историками нужны тексты иного плана. Оптимальным хронологическим периодом для их подбора является столетие между введением гражданского шрифта при Петре I (работа с более ранними источниками требует значительно большего количества часов в учебном плане) и началом XIX в. (временем формирования современного русского литературного языка).

Сам автор уже более двух десятилетий использует на практических занятиях по палеографии скан частного письма 1769 г. Его оригинал хранится в одном из дел родового фонда Демидовых в Государственном архиве Свердловской области [1]. У специалистов нет сомнений в подлинности документа.

Выбор и многолетнее использование на практических занятиях именно этого источника предопределяется комплексом взаимосвязанных причин. Он позволяет получить практические навыки по палеографии как по безошибочному чтению всего текста XVIII в., так и по выявлению обстоятельств его создания.

Письмо написано в целом четким разборчивым почерком. В нем содержится относительно небольшое количество специфических, устаревших и сокращенных слов (последние всегда выделяются знаком титло). Большинство букв уже близки к их современному написанию. Поэтому в тексте письма нет ни одного непонятого для нас слова или оборота, хотя автор нередко весьма образно выражает свои мысли. Это позволяет безошибочно прочесть, а после соответствующего анализа и понять содержание всего документа.

Текст письма позволяет вместе со студентами полноценно провести значительную часть внешней критики источника: выяснить вопросы, связанные с условиями его возникновения. Оно содержит все основные элементы атрибуции: адресата и автора, время и место создания.

В самом письме нет прямого упоминания фамилии адресата, но имеющиеся имя-отчество и косвенная информация в тексте позволяют студентам достаточно легко и безошибочно его идентифицировать. Это Никита Акинфиевич Демидов (1724–1789) – представитель известной фамилии горнозаводчиков Урала. Различные сведения о нем легко найти в многочисленных исследованиях и сети Интернет. Автор в конце письма четко прописал свое имя и фамилию. Это также известный для историков региона человек – Никифор Герасимович Клеопин (1700 г.р.). Его жизнь и деятельность раскрыта в научно-популярной книге Н. С. Корепанова [2] и небольшом очерке в биографическом справочнике о руководителях аппарата горнозаводской власти Урала [5]. С этими работами студенты могут познакомиться как в местных библиотеках, так и непосредственно на кафедре истории России.

Н. Г. Клеопин прибыл на Урал в команде В. Г. де Геннина в 1722 г. и продолжал службу здесь почти 40 лет, сделав успешную карьеру. В 1745–1758 гг. он был фактическим главой Уральского горного правления при отсутствии официального назначенного главного командира. Именно Н. Г. Клеопин официально заявил об открытии уральского золота (упомянутый в изучаемом письме его старший сын Григорий будет впоследствии руководить его добычей вплоть до отставки отца), принял решение о создании специализированных золотопромывальных заводов на Березовском месторождении.

В конце письма указаны дата (22 декабря 1769 г. по старому стилю) и место (город Чебоксары, тогда уездный центр Казанской губернии) его написания. В тот период времени Н. Г. Клеопин уже был в отставке и покинул Урал.

Объем письма (почти три страницы убористого текста) в целом оптимален для использования при двух практических занятиях, определенных в рабочей программе дисциплины. Его содержание представляет из себя вполне законченный в смысловом плане сюжет, который ярко показывает автора в различных ипостасях. С одной стороны, он имел существенные заслуги в развитии горнозаводской промышленности Урала и Сибири, а, с другой, был крайне лицемерным человеком. В этом письме Н. Г. Клеопин жестко и образно обличает многочисленные пороки современников, но умалчивает о своих собственных. Между тем в нем есть фраза о том, что в духовном завещании он выделил на «замаливание» своих грехов гигантскую на тот период времени сумму: 100 рублей. И Н. Г. Клеопин было в чем раскаиваться. В распоряжении исследователей

есть информация о его неблаговидной деятельности: приобретении нескольких имений при небольшом казенном жаловании и отсутствии серьезного наследства, неоднократных сомнительных доносах на своих сослуживцев [5, с. 372–373, 378–379], следствием чего стало заведение несколько следственных дел как в период службы, так и после отставки [2, с. 197–200]. Они были связаны с теми «пороками», которые Н. Г. Клеопин ярко обличал в рассматриваемом источнике.

Определенный интерес представляет и «открытый» конец письма. По доступным в настоящее время источникам неясно, почему Н. Г. Клеопин в зрелом возрасте несколько лет «странствовал» по неродным для себя местам и не знал, «где покой сыскать». Это при двух сыновьях от первого брака, на которых он ранее переписал все свои имения. Здесь возможны несколько предположений, которые можно будет обосновать только после введения в научный оборот новых источников.

В заключении отметим, что скан текста рассматриваемого письма размещен на учебном портале УрГПУ на личной странице автора в курсе «Вспомогательные исторические дисциплины». Самостоятельная работа с ним позволит студентам, отсутствовавшим на практических занятиях, выполнить часть поставленных задач. После этого они смогут получить промежуточную аттестацию по дисциплине.

В целом проводимые автором практические занятия с использованием скана текста частного письма 1769 г. позволяют будущим педагогам-историкам получить первоначальные прикладные навыки по палеографии. Другим важным итогом этой деятельности для студентов первого курса является потенциальный выбор хронологических рамок для своих курсовых и выпускных квалификационных работ. В ходе практических занятий они прекрасно осознают сложность палеографического анализа оригинальных русских текстов XVIII в.

Список литературы

1. Государственный архив Свердловской области (ГАСО). – Ф. 102. – Оп. 1. – Д. 13. – Л. 31–32.
2. Корепанов Н. С. Никифор Клеопин. – Екатеринбург: БКИ, 2005. – 274 с.
3. Леонтьева Г. А. Палеография, хронология, археография, геральдика: учеб. пособие. – М.: Владос, 2000. – 199 с.
4. Тихомиров М. Н., Муравьев В. А. Русская палеография: учеб. пособие. – 2-е изд. – М.: Высшая школа, 1982. – 200 с.
5. Цеменкова С. И., Черноухов А. В. Руководители аппарата горнозаводской власти Урала в 20-е – 50-е гг. XVIII в.: биографический справочник. – СПб.: Алетейя, 2022. – 446 с.

Шемякин Алексей Борисович,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры государственных и социально-экономических наук, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Российского государственного профессионально-педагогического университета; 622031, Россия, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, 57; shemyakin@tagilinternet.ru

ШКОЛЬНОЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ТРАНСФОРМАЦИИ РОССИЙСКОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: экономическая культура; экономическое развитие; эффект колеи; школьное экономическое образование

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются проблемы и факторы изменения отечественной экономической культуры как условие устойчивого социально-экономического развития страны. Эффект колеи может стать серьёзным препятствием модернизации экономической культуры. Важную роль в трансформации экономической культуры играет экономическое образование.

Shemyakin Alexey Borisovich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Humanities and Social and Economic Sciences, Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute (branch) of the Russian State Pedagogical University, Nizhny Tagil, Russia

SCHOOL ECONOMIC EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE TRANSFORMATION OF RUSSIAN ECONOMIC CULTURE

KEYWORDS: economic culture; economic development; track effect; school economic education

ABSTRACT. The article examines the problems and factors of change in the domestic economic culture as a condition for sustainable socio-economic development of the country. The path dependence effect can become a serious obstacle to the modernization of economic culture. Economic education plays an important role in the transformation of economic culture.

Актуальность изучения потенциала трансформации отечественной экономической культуры в начале 20-х гг. XXI в., прежде всего, связана с необходимостью поиска видения «своего» экономического будущего в условиях растущей многополярности мира. Отрицая как экономический, так и культурный детерминизм, тем не менее стоит отметить, что культуру относят к важным факторам экономического развития той или иной страны.

Принимая во внимание обширность элементов культуры вообще, в дальнейшем правомерно использовать понятие «экономическая культура», как проекцию культуры на экономику, интегрирующую те её пере-

менные, которые непосредственно влияют на экономическую сферу жизни общества. Под экономической культурой понимаются определённые в пространстве и времени институционализированные способы хозяйственной деятельности (Я. И. Кузьминов). Учитывая, что экономическая культура является одним из этапов развития хозяйственной культуры, когда экономика становится рыночной и отражает рационализацию хозяйственной деятельности, практическое использование имеющихся в обществе ресурсов (человеческих, природных, материальных) в интересах возрастания прибыли или иного экономического эффекта, можно считать хозяйственную и экономическую культуру синонимами.

Для характеристики экономической культуры учета пространственных и временных особенностей необходимо представлять её структуру. В содержательном смысле обычно выделяют (В. В. Радаев) как минимум три аспекта культуры: когнитивный – приобретаемые знания и навыки; ценностный – осваиваемые нормы и ценности; символический – вырабатываемые способы идентификации и интерпретации происходящего. Все эти компоненты позволяют выполнять трансляционную (культура как социальная память), селекционную (культура как социальный фильтр) и инновационную (культура как генератор социальных изменений) функции. Самым значимым считают (Е. Г. Ясин) ценностный компонент, который «окрашивает» другие и определяет поведенческие установки индивида в социуме. Кроме того, экономическая культура становится более замеряемой с применением таких методов как компаративные эксперименты и кросскультурные исследование ценностей (исследования Г. Хофстеде, Р. Инглхарта и др.).

Рассматривая потенциал трансформации экономической культуры в современной России, можно выделить следующие проблемы:

1. Какую хозяйственную культуру необходимо формировать для обеспечения устойчивого экономического развития страны в грядущие десятилетия?

2. Для кого, каких групп населения наиболее важен данный процесс?

3. Каковы факторы трансформации экономической культуры и насколько они управляемы в ходе социокультурной политики государства?

Идеалом формирования российской хозяйственной культуры является экономическая культура развитых стран, которые характеризуются устоявшимися демократическими традициями, преобладанием целерациональных моделей поведения у населения, высокоэффективной экономикой с хорошо отлаженными рыночными институтами, высоким уровнем и качеством жизни, гибкими политическими структурами, обеспечивающими социальную и экономическую стабильность. Таким образом – это культура постиндустриального и гражданского общества с социально-ориентированным рыночным хозяйством. Пока Российская Федерация

является страной со слабыми демократическими традициями, преобладанием у населения ценностно-рациональных и традиционных моделей поведения, с топливно-сырьевой и переходной экономикой, с высокой дифференциацией доходов и богатства. Такая экономика не может гарантировать устойчивое и стабильное социально-экономическое развитие даже в краткосрочном периоде.

Препятствием развития экономической культуры, способной повлиять на прогрессивные сдвиги в отечественной экономике выступают предшествующие культурные характеристики хозяйственной деятельности. Слабая субъектность, экономическая нерациональность, невысокая мотивация трудовой активности, низкая инновационность, декларируемая правопослушность и идеологическая ангажированность характеризовали как советскую, так и постсоветскую экономическую культуру, замедляя становление культуры рыночной (Р.В. Рывкина). Даже и сейчас некоторые из указанных аспектов сдерживают позитивные социокультурные процессы.

Более того, описывая традиционную хозяйственную культуру дореволюционной России В. К. Королёв, отмечает её сходство и с командной хозяйственной культурой советского периода. «Сохраняются отсутствие потребности в экономической независимости от государства, убеждения о безграничности власти начальства, неизбежности преимущественно экстенсивного развития экономики, консерватизм, особая связь экономики с социальной сферой, расточительство, высокая роль моральных и принижения материальных факторов труда, идеология достижения благосостояния через службу, близость власти, высокая способность к самоограничению людей и т. п.» [2, с. 60].

Обычно культура и экономическая культура в частности во времени меняется медленно, а сочетание «тормозящих» долгосрочный экономический рост социокультурных факторов получило название «эффекта колеи», статистический анализ которого принёс Дугласу Норту Нобелевскую премию по экономике [1]. В то же время А.А. Аузан прав, утверждая, что культура – это диагноз, а не приговор. Она идентифицирует те возможности и барьеры, возникающие на пути развития национальных экономик, хотя и ограничивает потенциал её трансформации.

Проблема трансформации отечественной экономической культуры заключаются также в её гетерогенности. Экономическая культура неоднородна как по уровням, по социальным группам, по регионам.

Уровни экономической культуры обычно связывают с их субъектами и выделяет массовую экономическую культуру (потребительская и трудовая мотивация населения); культуру лиц, принимающих инвестиционные и распределительные решения в государственных, общественных, частных (предприятиях) структурах; теоретическую культуру (исследователи и преподаватели).

Значительная дифференциация экономической культуры по социальным группам обуславливается наличием в России признаков «дуальной экономики».

«Дуальную экономику» отличает сосуществование двух разных экономических секторов в пределах одной страны, разделенных разными уровнями социально-экономического и технологического развития, разными стереотипами экономического сознания и поведения. В итоге формируются очень разные субкультуры, характерные как для продвинутого формального сектора экономики, так и архаичного неформального сектора.

Неоднородна экономическая культура и по регионам, учитывая и многонациональный состав населения страны. Национальные различия хозяйственно-культурных ценностей усложняют процесс становления той системы ценностей, которая требуется для успешной модернизации экономической культуры.

Таким образом, мозаичность экономической культуры вызывает разную скорость, закономерности и успешность трансформации её составляющих.

В качестве факторов изменения культуры общества исследователи выделяют геополитические изменения, миграцию, макроэкономические шоки, идеологию, научно-технический прогресс, образование, конкуренцию неформальных групп и рутин. Эти факторы можно спроецировать и на процесс трансформации хозяйственной культуры, разделяя их на достаточно контролируемые, частично контролируемые и практически неконтролируемые.

Важную роль в формировании экономической культуры играет школьное экономическое образование, учитывая, что школа является единственным социальным институтом, через который проходит практически всё подрастающее поколение. Кроме того, образование выступает достаточно контролируемым фактором формирования экономической культуры, потенциал которого обеспечивается реализацией культурологического подхода к его целям и содержанию.

Проблема пока ещё недостаточного использования культурологического подхода в общеобразовательных учреждениях находится внутри школьного образования, в его методологических основаниях и обусловлены «переходом от знаниево-просветительской парадигмы к культуротворческой, от «человека образованного» к «человеку культуры» (Е. В. Бондаревская), от «абстрактно понимаемого «социального заказа» к нуждам и запросам самого развивающегося человека» (В. В. Сериков) и связана с «дефицитом культуры в образовании» (В. П. Зинченко), с «технократической перегрузкой образования» (Н. Д. Никандров), с «трансляцией знания в отчужденной, безличной форме, которая себя исчерпала» (Ю. В. Сенько), с «насыщением содержания знаниями при отсутствии

смыслов» (А. Н. Леонтьев)» [3, с. 5]. Именно, культурологический подход позволяет реализовать базовые функции хозяйственной культуры: трансляционной, селекционной и инновационной.

Осуществление трансляционной функции должно обеспечиваться насыщением содержания экономического образования не только абстрактными, вневременными и космополитическими знаниями о хозяйственных процессах и явлениях, а отражающими их исторические, общероссийские и региональные аспекты. Опорой не только на общемировые ценности, но и на традиционные ценности россиян.

Претворению в жизнь селекционной функции должно способствовать отбор из унаследованных знаний, ценностей и норм тех, которые полезны для решения актуальных задач социально-экономического развития российского общества, а также своего региона и города.

Реализации инновационной функции должна быть успешной при развитии способностей к обновлению экономических знаний и умений, ценностной картины хозяйственного мира, в том числе путем заимствования всего прогрессивного из других культур.

Поэтому определяя миссию школьного экономического образования как формирование экономической культуры учащихся стоит отметить необходимость её адекватности условиям современной рыночной экономике, реалиям перехода к постиндустриальному обществу, а также особенностями общероссийской и региональной культурной среды.

Результаты исследования сформированности экономической культуры старших школьников г. Нижнего Тагила показали, что учащиеся школ с более интенсивной экономической подготовкой (МБОУ СОШ № 44) обладали не только более высоким уровнем знаний о современной рыночной экономике, но и более высоко оценивали качества значимые для достижения экономического успеха, а также проявляли большую активность в помощи по ведению домашнего хозяйства, в сфере молодёжной занятости и формировании личных сбережений. Таким образом показали более высокие результаты по когнитивному, ценностному и поведенческому компоненту культуры. Интенсивность экономического образования в этой школе обеспечивалась:

- преподаванием в 10–11 классах отдельного предмета «Экономика»;
- вниманием к формированию экономических знаний, умений и компетенций на других школьных предметах кроме экономического модуля в курсе «Обществознание» особенно математики, истории, географии;
- ежегодной организацией школьной компании;
- проведением экскурсий на хозяйственно-значимые объекты промышленные и финансовые предприятия, государственные учреждения (налоговая служба и служба занятости) города и области;

– регулярным участием на разных турах российской олимпиады школьников по экономике, а также других городских, региональных и общероссийских конкурсах;

– подготовке и защите творческих проектов в научном объединении учащихся «Интеграл» при Городском доме творчества юных, в том числе и связанных с исследованием социально-экономических проблем городской, региональной и национальной экономики.

Стоит отметить, что экономическое образование является достаточным, но ещё не необходимым условием модернизации хозяйственной культуры общества, так как его цели, задачи и содержание во многом определяются экономической политикой государства. На текущий момент проглядываются три основных вектора такой политики:

– возврат к тотальному копированию и быстрому внедрению рыночной экономической культуры развитых стран, сопровождающееся импортом соответствующих институтов, что уже активно практиковалось в 90-е гг. прошлого века;

– суверенизация хозяйственной культуры, обращение к традиционным ценностям и ценностям советской эпохи, адаптация существующих институтов, характерных для огосударствлённой, мобилизационной и квазирыночной экономики;

– интеграция российской экономической культуры в мировую, селективное заимствование институтов, характерных для социальной рыночной экономики и постиндустриального общества, а также перестроение имеющихся институтов под потребности устойчивого развития.

Считаем, что последнее направление социокультурных сдвигов в экономической политике позволит создать оптимальные условия развития российской экономике, минуя автаркию и анархию и обеспечить адекватную направленность экономического образования в школе.

Список литературы

1. Аузан А. А. «Эффект колеи». Проблема зависимости от траектории предшествующего развития – эволюция гипотез // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 6. Экономика. – 2015. – № 1.
2. Королёв В. К. Особенности экономической культуры России // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. Спецвыпуск. – 2007. – С. 56– 60.
3. Чигиринская Н. В. Формирование экономической культуры инженера в системе высшего профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Волгоград, 2010. – 43 с.

Ярцев Сергей Владимирович,

доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры истории и археологии, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого; 300026, Россия, г. Тула, пр-т Ленина, 125; s-yartsev@yandex.ru

**ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДРЕВНЕГО МИРА
НА ФАКУЛЬТЕТЕ ИСТОРИИ И ПРАВА ТГПУ
им. Л. Н. ТОЛСТОГО**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: высшее образование; студент-историк; Древний мир; научно-исследовательская деятельность; история и археология Крыма

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена особенностям преподавания Древнего мира на факультете истории и права ТГПУ им. Л. Н. Толстого. Здесь уже давно хорошей практикой является организация поездок студентов 1 курса в летние месяцы в Крым, с целью ознакомления с древними и средневековыми памятниками полуострова. По мнению автора, это привлекает молодежь к научно-исследовательской деятельности, прививает интерес учащихся к древностям и к историческим загадкам нашей Родины.

Yartsev Sergey Vladimirovich,

Doctor of History, Associate Professor, Professor of the Department of History and Archeology, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia

**PECULIARITIES OF TEACHING THE ANCIENT WORLD
AT THE FACULTY OF HISTORY AND LAW OF THE TULA STATE
LEV TOLSTOY PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

KEYWORDS: higher education; history student; Ancient world; research activities; history and archeology of Crimea

ABSTRACT. The article is devoted to the peculiarities of teaching the Ancient World at the Faculty of History and Law of the TSPU L. N. Tolstoy. It has long been a good practice here to organize trips for 1st year students in the summer months to the Crimea in order to get acquainted with the ancient and medieval monuments of the peninsula. According to the author, this attracts young people to research activities, instills students' interest in antiquities and in the historical mysteries of our Motherland.

Справедливо считается, что без привлечения студентов к научно-исследовательской деятельности, вряд ли будет возможно достигнуть высокого качества образования в высшей школе. Основной причиной такого подхода, безусловно, является тот факт, что без подобной практики выявить талантливую молодежь просто не получится. Следовательно, подготовка достойной смены научных кадров, специалистов, опирающихся на последние достижения научно-технического прогресса, крайне важна для модернизации и дальнейшего развития страны [1].

Учитывая, что приобщение к науке обучающихся происходит, как в ходе учебного процесса, так и во внеучебное время [2], студентам гуманитарных направлений подготовки, явно требуется особый подход в организации подобного рода деятельности. Так, изучение Древнего мира студентами-историками ТГПУ им. Л. Н. Толстого, включает в себя традиционное посещение лекций и активную работу на практических занятиях. Все это заканчивается, как и по другим дисциплинам, зачетом и экзаменом, обеспечивая минимум, необходимый для успешного освоения будущей профессии. Однако это не позволяет, произвести специализацию и углубленное изучение, какой-либо конкретной темы, тем более, увлечь ею студентов. В этой связи, для студентов-историков 1 курса ТГПУ им. Л. Н. Толстого, преподавателями кафедры истории и археологии в рамках изучения Древнего мира, ежегодно в летние месяцы организуются поездки в Крым с целью ознакомления с античными и средневековыми памятниками юга России.

Такие поездки включают в себя, в первую очередь, посещение объектов Восточно-крымского историко-культурного музея заповедника (г. Керчь), Государственного историко-археологического музея-заповедника Херсонес Таврический (г. Севастополь), музея-заповедника «Судакская крепость» (г. Судак). Помимо музеев-заповедников студенты посещают археологические экспедиции в Пантикапее (рук. В. П. Толстиков), на м. Зюк (Восточно-Крымская экспедиция, рук. А. А. Маслеников), Эски-Кермене (Эски-Керменская археологическая экспедиция, рук. А. И. Айбабин), Мангупе (Мангупская археологическая экспедиция, рук. В. Е. Науменко). В одних случаях, в качестве основных объектов здесь выступают уникальные памятники античной истории, в других средневековые византийские или генуэзские крепости и города. Таким образом, в ходе путешествия, студенты знакомятся практически со всеми наиболее значимыми памятниками истории и археологии полуострова. Помимо этого, у обучающихся появляется уникальная возможность послушать лекции ведущих научных сотрудников Института археологии РАН и Института археологии Крыма РАН, ознакомиться с работой и спецификой научных исследований на конкретном объекте.

Надо заметить, что в списке указанных памятников имеются как объекты, находящиеся в степной зоне Крыма, так и в горной. Это в свою очередь положительно влияет на изучение всех исторических периодов полуострова от палеолита до новейшего времени. Студенты познакомятся с каменными катакомбами Восточного Крыма, с памятниками тавроскифов, сарматской и эллинской культурами, а также варварским миром эпохи Великого переселения народов и культурами классического средневековья. Не остаются без внимания и памятники новейшего времени, которые представлены выдающимися объектами и музеями Большой Ял-

ты (Ливадийский дворец-музей, Массандровский дворец императора Александра III и т. д.).

Ознакомление со спецификой научной работы сотрудников Института археологии РАН Крыма, позволяет студентам прикоснуться к передовым информационным технологиям, используемых в исследовательской деятельности, а также познакомиться с современными научными методами проведения исследований. Отметим и то, что в рамках программы студенты также посетят Научно-исследовательский Центр Истории и археологии Крыма (г. Симферополь), где узнают о новейших исследованиях и реконструкциях этнической, военно-политической, мировоззренческой истории полуострова от античности до нового времени.

Привлекая молодежь к научно-исследовательской деятельности, прививая интерес учащихся к древностям и к историческим загадкам нашей страны, преподаватели кафедры, так или иначе, помогают студентам переживать незабываемые чувства соприкосновения с завораживающими тайнами истории нашей Родины. А ведь именно такая активная деятельность формирует историческое самосознание, способствует воспитанию и образованию подрастающего поколения. И не беда, что, например, многое из того, что видят студенты на экскурсиях, было открыто не ими, что они порой далеки от той области науки, с которой в данном случае соприкоснулись [3]. Студент, во всяком случае, для самого себя, обязательно откроет что-то новое, тем самым непременно усилив зародившийся интерес к исследованиям. Без возникновения же такого интереса невозможны будут и серьезные научные разработки студентов, которых привлекло изучение древностей. Во всяком случае, обращает на себя внимание, что все студенты-историки, которые добились определенных результатов в своей научной деятельности, являлись активными участниками именно таких ознакомительных поездок по южным регионам России.

В этой связи, очевидно, что проводимая работа с обучающимися во внеучебное время, безусловно, значительно помогает повысить эффективность процесса подготовки кадров для отечественной исторической науки.

Список литературы

1. Гарькина И. А., Гарькин И. Н., Ключев А. В. Некоторые аспекты профориентационной работы: повышение престижа инженерных специальностей // Успехи современной науки. – 2017. – Т. 1, № 1. – С. 19–23.
2. Гарькин И. Н. Мотивация студентов к научной деятельности // Теория. Практика. Инновации. – 2017. – № 3 (15). – С. 11–15.
3. Ярцев С. В. Привлечение студентов факультета истории и права Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого к научно-исследовательской деятельности // Актуальные

проблемы совершенствования высшего образования: тезисы докладов конференции. – Ярославль: Филигрань, 2020. – С. 336–337.

Научное издание

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ
И ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ
И ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН:
ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ**

XXVII межрегиональные
с международным участием
историко-педагогические чтения

Уральский государственный педагогический университет.
620091 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.ru

